

# Expertise zu interkultureller Öffnung und Schulentwicklung

**Aktueller Stand und Konsequenzen unter  
besonderer Berücksichtigung Bayerns**

Prof. Dr., Dipl.-Psych. Ludwig Haag,  
Universität Bayreuth, Lehrstuhl für Schulpädagogik



Gefördert aus Mitteln des  
Europäischen Integrationsfonds



münchen lebt **vielfalt**

Gefördert aus Mitteln des  
Europäischen Integrationsfonds.



### **Impressum**

Herausgeberin:

Landeshauptstadt München  
Stelle für interkulturelle Arbeit/Sozialreferat  
Welfenstraße 22, 81541 München  
Tel. 089/233-67 107, Fax: 089/233-67 102  
[interkulturellearbeit.soz@muenchen.de](mailto:interkulturellearbeit.soz@muenchen.de)  
[www.muenchen.de/interkult](http://www.muenchen.de/interkult)

Redaktion: Reyhan Kulac

Gestaltung und Produktion:

Riedlberger & Partner, München  
Druck: Druckerei Diet, Buchenberg  
April 2015

ISBN: 13-978-3-937170-25-1

Gedruckt auf Papier aus 100 % zertifiziertem  
Holz aus kontrollierten Quellen.

# Vorwort

---

Die gesellschaftliche Vielfalt spiegelt sich in den Klassenzimmern wider. Kinder, die einen nicht-deutschen Hintergrund haben, wachsen in der Regel mehrsprachig auf und verändern die Bildungslandschaft. Bedenkt man, dass in München Menschen aus über 180 Nationen leben und fast jede/r Dritte einen Migrationshintergrund hat, bekommt man eine Vorstellung von gelebter Vielfalt und Diversität. Für die Schulen bedeutet das Chance und Herausforderung zugleich. Die zunehmende sprachliche, kulturelle und soziale Heterogenität der Schülerschaft stellt die Schulen vor neuen Aufgaben und Anforderungen.

Die zunehmende sprachliche, kulturelle und soziale Heterogenität der Schülerschaft stellt die Schulen vor neue Aufgaben und Anforderungen.

An der Stelle setzt das aus Mitteln des Europäischen Integrationsfonds geförderte Verbund- und Förderprojekt „Schule für Alle“ an (2012 – 2015). Es umfasst mehrere Bausteine und hat die Förderung von Deutsch als Zweitsprache, fächerübergreifende Sprachförderung sowie Vielfalt und interkulturelle Öffnung in der Lehrerbildung und Schule zum Ziel. Es bietet teilnehmenden Schülerinnen und Schülern individuelle Sprachfördermaßnahmen an und trägt zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung und interkulturellen Öffnung von Schulen bei. Das Ganze wird getragen von einem Projektverbund, bestehend aus mehreren universitären und kommunalen Partnern (Projektträger: Landeshauptstadt München, Sozialreferat, Stelle für interkulturelle Arbeit).

Das Förderprojekt „Schule für Alle“ geht über Sprachförderkonzepte und individuelle Sprachfördermaßnahmen hinaus und nimmt auch Strukturen und Konzepte in den Blick. Einer der Projektschwerpunkte ist die interkulturelle Öffnung von Schulen (Teilprojekt 3). Es verfolgt die Zielsetzung, den strategischen Ansatz der interkulturellen Orientierung und Öffnung mit Schulentwicklung zu verbinden und bereits bestehende standardisierte Verfahren konzeptionell stärker mit den Querschnittsthemen Vielfalt und interkulturelle Öffnung zu verknüpfen. Projekte und Praxisansätze, die sich einzelnen Aspekten widmen, gibt es reichlich. Darüber, ob diese Schulentwicklungsprozesse in Gang setzen und zu einer „neuen“ Schulkultur führen, mit welchen Problem- und Fragestellungen die Schulen konfrontiert werden und welche Faktoren förderlich oder hinderlich sind (und Einfluss auf Schulentwicklung haben), ist zu wenig bekannt.

„Schule für Alle“ geht über Sprachförderkonzepte und individuelle Sprachfördermaßnahmen hinaus und nimmt Strukturen und Konzepte in den Blick. Eines der Projektschwerpunkte ist die interkulturelle Öffnung von Schulen.

Mehr Licht in diesen Themenbereich und einen Überblick über den aktuellen Stand soll die vor der Erprobung interkultureller Öffnung und Schulentwicklung an interessierten Schulen in Auftrag gegebene Expertise und Erhebung bringen. Mit der Durchführung der Expertise wurde der Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Universität Bayreuth, Herr Prof. Dr. Ludwig Haag, beauftragt. Sie soll einen Einblick in den Stand der Diskussion und die Praxis vor Ort geben, sog. „Critical Incidents“ für interkulturelle Öffnung und Schulentwicklung identifizieren und daraus Kriterien und Empfehlungen für Öffnungsprozesse ableiten. Da standardisierte quantitative Verfahren nicht ausreichen, wurden Interviews und Expertengespräche durchgeführt. Dank der freundlichen Genehmigung des Bayerischen Staatsministeriums für

Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst konnten auch Schulen befragt und in die Studie miteinbezogen werden.

Die Expertise geht folgenden Fragestellungen nach:

- Welche Modelle, Strategien und Verfahren der Schulentwicklung gibt es? Welche setzen in allen Handlungsfeldern an (Unterricht, Personal, Organisation, Schulklima)? Gibt es Ansätze für interkulturelle Schulentwicklung und wenn ja, in wie weit sind diese institutionalisiert?
- Mit welchen Problem- und Fragestellungen werden die Schulen in Bezug auf Heterogenität und Schulentwicklung im Besonderen konfrontiert? Wie sehen die Probleme bei der Umsetzung interkultureller Schulentwicklung (bzw. Projekte) aus? Was sind die Hindernisse, wie sehen die Stolpersteine aus?
- Erhebung von „Critical Incidents“: Mit der Erhebung bedeutsamer Situationen in Bezug auf die Fragestellung können aus Sicht der Akteure Anforderungen und Faktoren (günstige, ungünstige) dargestellt werden. Welche Faktoren begünstigen bzw. behindern die interkulturelle Weiterentwicklung von Schule?
- Konsequenzen, Empfehlungen und Kriterien: welche Konsequenzen ergeben sich daraus (für Lehrerbildung und -fortbildung, Schulentwicklung)? Welche Empfehlungen konzeptioneller, inhaltlicher und struktureller Art ergeben sich aus der Bestandsanalyse und Befragung? Welche Faktoren tragen zum Gelingen von Öffnungs- und Veränderungsprozessen bei?

Herr Prof. Ludwig Haag, Lehrstuhlinhaber für Schulpädagogik an der Universität Bayreuth, wurde bei der Durchführung der Expertise fachlich von der Stelle für interkulturelle Arbeit der Landeshauptstadt München, Frau Reyhan Kulac, und dem Lehrstuhl für Pädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München, Herrn Prof. Ewald Kiel, begleitet. Das Pädagogische Institut des Referates für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München hat an verschiedenen Stellen fachliche Impulse gegeben. Nach jedem Modul fand mit den o. g. Personen ein Reflexionsgespräch statt. Dieses Vorgehen hat Diskussionsprozesse befördert und Perspektiven erweitert. Das letzte Modul „Empfehlungen zur Durchführung interkultureller Schulentwicklung“ ist in einem Analyse- und Diskussionsprozess entstanden.

Die Expertise dient als Grundlage für die Erprobung interkultureller Öffnung und Schulentwicklung und gibt wichtige Hinweise für die Schwerpunktsetzung und Prozessbegleitung.

# Inhalt

---

<b>Inhalt</b> .....	<b>5</b>
---------------------	----------

<b>MODUL 1: Dokumentenanalyse</b> .....	<b>8</b>
---	----------

Amtliche Rahmenbedingungen – Begrifflichkeiten – Projekte und Initiativen

<b>1. Interkulturelle Bildung auf internationaler, europäischer, bundesweiter und bayerischer Ebene</b> .....	<b>9</b>
1.1 Internationale Perspektive: UNESCO, 2009 .....	9
1.2 EU-Perspektive .....	12
1.2.1 Referenzrahmen zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen .....	13
1.2.2 Grünbuch Migration und Mobilität, 2008 .....	13
1.3 Bundesweite Ebene .....	13
1.3.1 Beschlüsse/Empfehlungen der KMK (1996, 2004, 2007, 2013) .....	13
1.3.2 Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (KMK, BMZ) .....	14
1.3.3 Bundesweites Integrationsprogramm: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2010 .....	17
1.3.4 Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) .....	18
1.4 Besondere Bedeutung des Themas auf bayerischer Ebene .....	19
<b>2. Begrifflichkeiten</b> .....	<b>21</b>
2.1 Kultur .....	21
2.2 Diskurse über Interkulturalität .....	22
2.2.1 Interkulturelle Orientierung und Öffnung .....	24
2.3 Intersektionalität .....	27
2.3.1 Anti-Bias .....	28
2.3.2 Rassismuskritik .....	29
2.4 Interkulturelle Kompetenz .....	31
2.4.1 Strukturmodell .....	31
2.4.2 Listenmodell .....	32
2.4.3 Prozessmodell .....	33
2.4.4 Mecheril (2013) .....	34
2.4.5 Auernheimer (2013) .....	36
2.4.6 Exkurs: Modell zu Akkulturations-Einstellungen .....	38

2.5 Schulentwicklung . . . . .	39
2.5.1 Interkulturelle Schulentwicklung . . . . .	39
2.5.2 Interkulturelle Personalentwicklung . . . . .	40
2.5.3 Interkulturelle Unterrichtsentwicklung . . . . .	41
2.5.4 Interkulturelle Organisationsentwicklung . . . . .	43
<b>3. Projekte und Initiativen . . . . .</b>	<b>45</b>
3.1 Umfassende Ansätze . . . . .	45
3.1.1 KommMIT– Modellversuch Kommunikation, Migration, Integration, Teilhabe . . . . .	45
3.1.2 MÜKOS – Münchner Konzept zur Schulentwicklung . . . . .	46
3.1.3 Fortbildungs- und Weiterbildungsangebote der Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport . . . . .	48
3.1.4 „WERTvoll MITeinander – Interkulturelle Kompetenz für Schulen“ . . . . .	49
3.1.5 Interkulturelle Schulentwicklungs- und Fortbildungsarbeit Stadt Nürnberg . . . . .	49
3.2 Unterrichtsentwicklung . . . . .	52
3.2.1 Vorkurse Deutsch . . . . .	52
3.2.2 Deutschförderklassen . . . . .	53
3.2.3 Deutschförderkurse . . . . .	54
3.2.4 Übergangsklassen . . . . .	54
3.2.5 Sprachbegleitung - Förderung von Migranten am Gymnasium . . . . .	55
3.3 Eltern/außerschulische Partner . . . . .	56
3.3.1 KommMIT . . . . .	56
3.3.2 Studie von Sacher (2008). . . . .	57
3.3.3 Studie von Fürstenau und Gomolla (2009) . . . . .	57
3.3.4 NEST . . . . .	58
3.4 Lehrerbildung . . . . .	59
3.4.1 Fortbildung für Lehrkräfte: „Beraterin/Berater für Interkulturelle Schulentwicklungsprozesse . . . . .	59
3.4.2 Lehrer-Kompetenzen für die professionelle Zusammenarbeit mit Eltern . . . . .	60
<b>MODUL 2: Entwicklung von Critical Incidents . . . . .</b>	<b>61</b>
4.1 Fragestellung . . . . .	62
4.2 Methode . . . . .	62
4.2.1 Stichprobe und Untersuchungsplan . . . . .	62
4.2.2 Durchführung der strukturierten Interviews . . . . .	63
4.2.3 Auswertung . . . . .	64
4.3 Ergebnisse . . . . .	65
4.3.1 Kategorie 1: Schulorganisation . . . . .	67
4.3.2 Kategorie 2: Schule/Unterricht . . . . .	70
4.3.3 Kategorie 3: Eltern/außerschulische Partner . . . . .	72
4.3.4 Kategorie 4: Lehrerbildung . . . . .	74

<b>MODUL 3: Entwicklung von Kriterien für interkulturelle Schulentwicklung . . . . .</b>	<b>75</b>
5.1 Aufbereitung von Modul 1 . . . . .	76
5.2 Expertenbefragung. . . . .	79
<b>MODUL 4: Empfehlungen zur Durchführung interkultureller Schulentwicklung. . . . .</b>	<b>82</b>
6.1 Prämissen. . . . .	83
6.2 Schulorganisation . . . . .	84
6.3 Schule/Unterricht. . . . .	86
6.4 Eltern/außerschulische Partner . . . . .	88
6.5 Lehrerbildung . . . . .	89
6.6 Fazit . . . . .	90
<b>Literaturverzeichnis. . . . .</b>	<b>93</b>
<b>Anhang 1: Interviewleitfäden für die unterschiedlichen Gruppen . . . . .</b>	<b>97</b>
<b>Anhang 2: Ergebnisse der Expertenbefragung . . . . .</b>	<b>100</b>



# MODUL 1: Dokumentenanalyse

---

## Amtliche Rahmenbedingungen – Begrifflichkeiten – Projekte und Initiativen

Ziel des ersten Moduls ist es, über eine Dokumentenanalyse das eigene empirische Vorgehen in den folgenden Modulen gleichsam aufzuschließen. Dabei wird in einem Dreischritt vorgegangen: Zunächst werden gesetzliche und amtliche Dokumente im Bereich interkultureller Öffnung an Schulen vorgestellt (1.), nach einem Einschub, in dem es um zentrale Begrifflichkeiten geht (2.), werden Projekte und Initiativen auf bayerischer Ebene im Bereich interkultureller Öffnung an Schulen erfasst (3.).





# 1. Interkulturelle Bildung auf internationaler, europäischer, bundesweiter und bayerischer Ebene

---

Da Bildung der zentrale Punkt im Kontext Schule ist, soll in einem ersten Punkt beleuchtet werden, welche Rolle ganz übergreifend interkulturelle Bildung im Kontext von Schule spielt. Da der Fokus vorliegender Expertise auf Bayern, im Besonderen auf der Stadt München liegen soll, wird im Folgenden vom Allgemeinen zum Besonderen vorgegangen. Ausgehend von einem internationalen Blick, dann die EU-Perspektive beleuchtend, soll nach einer bundesweiten Sicht die bayerische Ebene betrachtet werden.

## 1.1 Internationale Perspektive: UNESCO, 2009

Die UNESCO-Leitlinien für die Bildungspolitik mit dem Schwerpunkt Inklusion gehen über den derzeit in Deutschland eingeengten Blickwinkel hinaus: Es geht nicht nur um die Integration der Gruppe der Personen mit unterschiedlichen Formen von Behinderungen in das Regelschulsystem, die Leitlinien schließen auch Interkulturelle Bildung mit ein.

Die UNESCO-Leitlinien für die Bildungspolitik mit dem Schwerpunkt Inklusion [...] schließen auch Interkulturelle Bildung mit ein.

### **Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln**

Im Folgenden beziehe ich mich auf die deutschsprachige Version von Boban und Hinz (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 2003).

(siehe: [http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index\\_German.pdf](http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index_German.pdf))

Aus dem Vorwort:

„Insbesondere aber hat uns das Argument zum Index für Inklusion geführt, dass die Integration von SchülerInnen mit und ohne sog. sonderpädagogischem Förderbedarf oder die von SchülerInnen mit Migrationshintergrund nur zwei Facetten eines viel größeren pädagogischen Zusammenhangs sind, den das Konzept der ‚Schule für alle‘ umfasst: Das angemessene, nichthierarchische und damit demokratische Eingehen auf die vorhandene Heterogenität der SchülerInnen durch das, was im deutschsprachigen Diskurs Pädagogik der Vielfalt, im englischsprachigen eben Inklusion genannt wird (vgl. HINZ, 2004).

Dieser nun von uns auf Deutsch vorgelegte Index für Inklusion stellt mit seinen ausgearbeiteten Materialien einen Fundus dar, aus dem Schulen schöpfen können, die sich als ‚Schule für alle Kinder‘, als integrative oder inklusive Schule verstehen, wenn sie vor der verordneten oder selbst gestellten Aufgabe der Selbstevaluation stehen.“

Der Index macht Vorschläge, er bietet eine Systematik, die dabei hilft, nächste – und zwar angemessen große oder kleine, verkräftbare, realistische – Schritte in der Entwicklung zu gehen, zum Beispiel im nächsten Schuljahr.

Die Darstellung des Index besteht aus insgesamt fünf Teilen: Teil 1 betrifft die Theorie und den Ansatz, der hinter diesem Vorgehen steht, Teil 2 beschreibt eine Möglichkeit mit konkreten Vorschlägen, den Index-Prozess zu gestalten, Teil 3 enthält die inhaltliche Systematik mit allen Dimensionen, Bereichen, Indikatoren und Fragen, Teil 4 zeigt einige Beispiele von Fragebögen, die zur Unterstützung dieses qualitativ orientierten Entwicklungsprozesses herangezogen werden können und nicht den Diskussionsprozess ersetzen dürfen, und Teil 5 enthält weiterführende englisch- und deutschsprachige Literatur sowie ein Glossar mit hilfreichen Erklärungen für zentrale Begriffe, wie wir sie hier verwenden.

Auf europäischer und internationaler Ebene liegt der Fokus auf verschiedenen Vielfaltsdimensionen. Es geht um eine **Schule für alle**, um eine **Schule der Vielfalt**.

Als kurzes Fazit gilt es hier festzuhalten:

Im Gegensatz zum Verständnis von Inklusion in Deutschland liegt auf europäischer und internationaler Ebene der Fokus auf den verschiedenen Vielfaltsdimensionen.

Es geht um eine **Schule für Alle**, um eine **Schule der Vielfalt**. Somit werden auch migrationsbedingte „Barrieren“ mit in den Blick genommen.

Im Folgenden werden ein paar zentrale Aspekte herausgegriffen und betont:

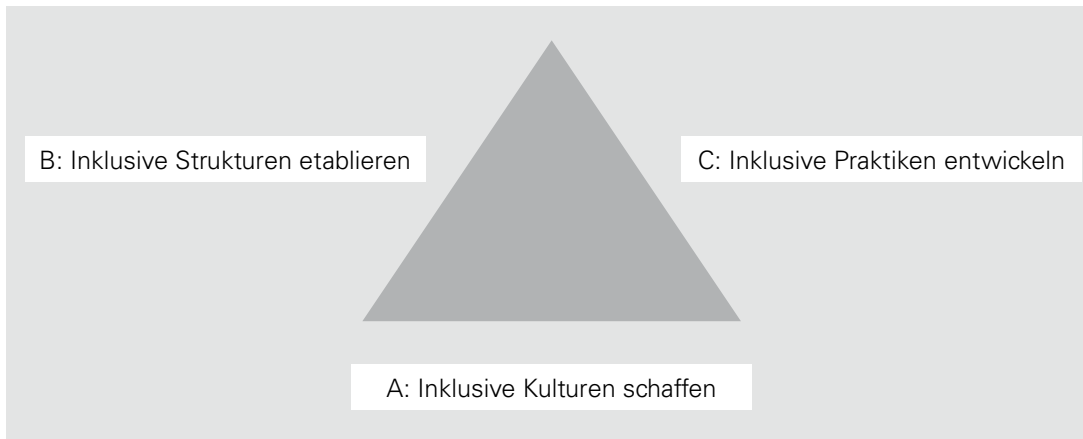
- **Bedeutung von Inklusion**

In der Abbildung 1 wird aufgezeigt, was Inklusion in Erziehung und Bildung bedeutet.

**Abbildung 1:**  
Inklusion in Erziehung und Bildung

#### **Inklusion in Erziehung und Bildung bedeutet ..**

- die gleiche Wertschätzung aller SchülerInnen und MitarbeiterInnen,
- die Steigerung der Teilhabe aller SchülerInnen an (und den Abbau ihres Ausschlusses von) Kultur, Unterrichtsgegenständen und Gemeinschaft ihrer Schule,
- die Weiterentwicklung der Kulturen, Strukturen und Praktiken in Schulen, so dass sie besser auf die Vielfalt der SchülerInnen ihres Umfeldes eingehen,
- den Abbau von Barrieren für Lernen und Teilhabe aller SchülerInnen, nicht nur solcher mit Beeinträchtigungen oder solcher, denen besonderer Förderbedarf zugesprochen wird,
- die Anregung durch Projekte, die Barrieren für Zugang und Teilhabe bestimmter SchülerInnen überwinden und mit denen Veränderungen zum Wohl vieler SchülerInnen bewirkt werden konnten,
- die Sichtweise, dass Unterschiede zwischen den SchülerInnen Chancen für das gemeinsame Lernen sind und nicht Probleme, die es zu überwinden gilt,
- die Anerkennung, dass alle SchülerInnen ein Recht auf wohnortnahe Bildung und Erziehung haben,
- die Verbesserung von Schulen nicht nur für die SchülerInnen, sondern auch für alle anderen Beteiligten,
- die Betonung der Bedeutung von Schulen dafür, Gemeinschaften aufzubauen, Werte zu entwickeln und Leistungen zu steigern,
- den Auf- und Ausbau nachhaltiger Beziehungen zwischen Schulen und Gemeinden,
- den Anspruch, dass Inklusion in Erziehung und Bildung ein Aspekt von Inklusion in der Gesellschaft ist.



**Abbildung 2:**  
Die drei Dimensionen des Index

- **Rahmung der inklusiven Schule**

In der Abbildung 2 werden die miteinander verbundenen Dimensionen aufgezeigt, mit denen das Schulleben erforscht wird: Es gilt, inklusive Kulturen zu schaffen, inklusive Strukturen zu etablieren und inklusive Praktiken zu entwickeln (Boban und Hinz, 2003, S. 15/16):

### **Dimension A: Inklusive KULTUREN schaffen**

*Bereich A.1: Gemeinschaft bilden*

*Bereich A.2: Inklusive Werte verankern*

„Diese Dimension zielt darauf ab, eine sichere, akzeptierende, zusammen arbeitende und anregende Gemeinschaft zu schaffen, in der jede(r) geschätzt und respektiert wird – als Grundlage für die bestmöglichen Leistungen aller. Hier sollen gemeinsame inklusive Werte entwickelt und an alle neuen KollegInnen, SchülerInnen, Eltern und Mitglieder der schulischen Gremien vermittelt werden. Diese Prinzipien und Werte innerhalb inklusiver Schulkulturen sind leitend für alle Entscheidungen über Strukturen und Alltagspraktiken, so dass das Lernen aller durch einen kontinuierlichen Prozess der Schulentwicklung verbessert wird. Eine inklusive Schulkultur wird getragen von dem Vertrauen in die Entwicklungskräfte aller Beteiligten und dem Wunsch, niemanden je zu beschämen.“ (S. 15)

### **Dimension B: Inklusive STRUKTUREN etablieren**

*Bereich B.1: Eine Schule für Alle entwickeln*

*Bereich B.2: Unterstützung für Vielfalt organisieren*

„Diese Dimension soll absichern, dass Inklusion als Leitbild alle Strukturen einer Schule durchdringt. Die Strukturen erhöhen die Teilhabe aller SchülerInnen und KollegInnen von dem Moment an, in dem sie in die Schule hineinkommen, sie begrüßen alle SchülerInnen der Gegend und verringern Tendenzen zu Aussonderungsdruck – und damit bekommen alle Strukturen eine klare Richtung für Veränderung. Dabei wirken alle Aktivitäten als Unterstützung, die zur Fähigkeit einer Schule beitragen, auf die Vielfalt der SchülerInnen einzugehen. Alle Arten der Unterstützung werden auf inklusive Prinzipien bezogen und in einen einzigen Bezugsrahmen gebracht.“ (S.15/16)

### **Dimension C: Inklusive PRAKTIKEN entwickeln**

*Bereich C.1: Lernarrangements organisieren*

*Bereich C.2: Ressourcen mobilisieren*

„Dieser Dimension zufolge gestaltet jede Schule ihre Praktiken so, dass sie die inklusiven

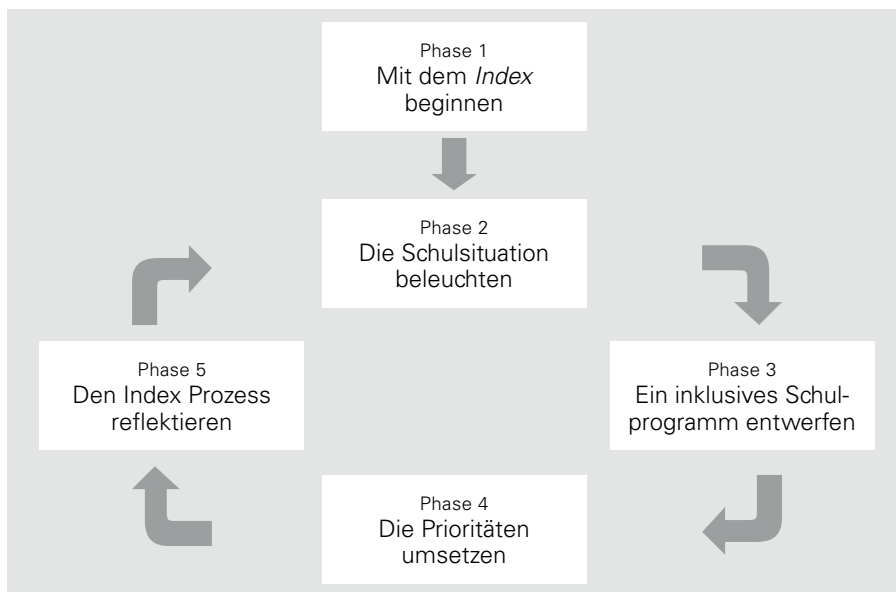
Kulturen und Strukturen der Schule widerspiegeln. Unterricht entspricht der Vielfalt der SchülerInnen. Sie werden dazu angeregt, aktiv auf alle Aspekte ihrer Bildung und Erziehung Einfluss zu nehmen; dabei wird auf ihren Stärken, ihrem Wissen und ihren außerschulischen Erfahrungen aufgebaut. Gemeinsam finden alle heraus, welche Ressourcen in den jeweils Beteiligten liegen – in SchülerInnen, Eltern, KollegInnen und örtlichen Gemeinden – und welche materiellen Ressourcen zudem noch mobilisiert werden können, um aktives Lernen und die Teilhabe für alle zu fördern.“ (S. 16)

Jeder Bereich enthält zwischen fünf und elf Indikatoren (S. 50 – 52). Die Bedeutung jedes Indikators wird durch eine Reihe von Fragen aufgeschlossen (S. 53 – 95).

- **Index-Prozess**

Folgende Abbildung 3 verdeutlicht den Index-Prozess und den Planungskreislauf der Schulentwicklung, der im Teil 2 näher erläutert wird.

**Abbildung 3:**  
Der Index-Prozess und der Planungskreislauf der Schulentwicklung



## 1.2 EU-Perspektive

Auf dem Weg zu einem gemeinsamen Europa [...] sind die Schulen als zentrale Kulturträger im Zentrum der Verantwortung zu sehen.

Auf dem Weg zu einem gemeinsamen Europa ist es interessant zu wissen, welche gemeinsamen Ziele in der EU-Bildungspolitik seitens der EU-Mitgliedstaaten gemeinsam verfolgt werden. Auch wenn die konkrete Umsetzung und Ausgestaltung den einzelnen Mitgliedsstaaten obliegt, sind die Schulen in jedem Fall als zentrale Kulturträger im Zentrum der Verantwortung zu sehen.

So sind in den letzten zehn Jahren zwei Papiere von Bedeutung, die programmatisch den Schulen und anderen Bildungsträgern zentrale Aufgaben ins Stammbuch schreiben: Während der Referenzrahmen ganz allgemein bildungspolitische Ziele absteckt, geht das hier aufgeführte Grünbuch speziell auf die Zielgruppe der Migrantinnen und Migranten ein, die ja gerade bei interkultureller Schulentwicklung mit zu berücksichtigen ist.

### 1.2.1 Referenzrahmen zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen

Europäisches Parlament und Rat haben Ende 2006 das Dokument „Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen – ein Europäischer Referenzrahmen“ angenommen. In diesem Rahmen werden zum ersten Mal auf europäischer Ebene die Schlüsselkompetenzen genannt und definiert, die die Bürgerinnen und Bürger für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, aktive Bürgerschaft und Beschäftigungsfähigkeit in unserer wissensbasierten Gesellschaft benötigen.

Hier wird explizit „Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit“ als eine von acht grundlegenden Kompetenzen genannt. „Es ist äußerst wichtig, die kulturelle und sprachliche Vielfalt in Europa und anderen Teilen der Welt, die Notwendigkeit, diese zu bewahren, und die Bedeutung ästhetischer Faktoren im Alltag zu verstehen.“ (Europäischer Referenzrahmen, 2006, S. 12)

(siehe: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_de.pdf))

### 1.2.2 Grünbuch Migration und Mobilität, 2008

Mit der Erstellung des Grünbuchs (Europäische Kommission, 2008) soll das Qualifikationsniveau von Lernenden mit Migrationshintergrund angehoben werden.

Ein Grünbuch ist ein erstes Diskussionspapier der Europäischen Kommission zu einem bestimmten Thema. Es soll bezweckt werden, eine öffentliche und wissenschaftliche Diskussion herbeizuführen und grundlegende politische Ziele in Gang zu setzen.

(siehe: [http://www.eu-bildungspolitik.de/bildungsbereiche\\_171.htm](http://www.eu-bildungspolitik.de/bildungsbereiche_171.htm) bzw.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0423:FIN:DE:PDF>)

Anschließend wird diese Perspektive noch erweitert mit Blick auf die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Europäische Agentur, 2009).

(siehe: [http://www.european-agency.org/sites/default/files/multicultural-diversity-and-special-needs-education\\_Multicultural-Diversity-DE.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/multicultural-diversity-and-special-needs-education_Multicultural-Diversity-DE.pdf))

## 1.3 Bundesweite Ebene

Da Bildung in Deutschland neben dem Bund vornehmlich auch Ländersache ist, werden hier sowohl Papiere der Kultusministerkonferenz (kurz KMK) vorgestellt, die als Organ die Bildungs- und Kultuspolitik der Länder koordinieren soll, als auch Papiere, die in anderen Ministerien und von bundesweiten Stiftungen verfasst wurden.

### 1.3.1 Beschlüsse / Empfehlungen der KMK (1996, 2004 / 14, 2007, 2013)

Mit den KMK-Empfehlungen „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ (1996) wurde erstmalig bundesweit interkulturelle Bildung zum genuinen Bestandteil des Bildungsauftrags von Schule erklärt. Interkulturelle Bildung wurde als Querschnittsaufgabe von Schule definiert.

In den Standards für die Lehrerbildung Bildungswissenschaften (2004) wird eigens thematisiert: Differenzierung, Integration und Förderung – Heterogenität und Vielfalt als Bedingungen von Schule und Unterricht.

„Die Kultusministerinnen und Kultusminister empfehlen allen Schulen, insbesondere solchen mit einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, besondere Profile im Hinblick auf Interkulturalität ausprägen.“

In dem Beschluss der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2007, der zusammen mit Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund erarbeitet wurde, heißt es u. a.:

„Die Kultusministerinnen und Kultusminister empfehlen allen Schulen, insbesondere solchen mit einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, besondere Profile im Hinblick auf Interkulturalität ausprägen.“ (Kultusministerkonferenz Empfehlung 2007, S. 7)

Dieser Beschluss zeigt einerseits, dass interkulturelle Schulentwicklung heute als Querschnittsaufgabe zu verstehen ist, andererseits jedoch, dass mit dem Zusatz „insbesondere ... Migrationshintergrund“ eher eine Zielgruppenorientierung erkennbar wird.

Da sich seit den ersten Empfehlungen von 1996 sowohl die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen als auch die inhaltliche Ausrichtung interkultureller Bildung verändert haben, wurde eine Revision und Neuformulierung der Empfehlungen notwendig (5.12.2013). Hier wird u. a. hervorgehoben, dass Schule „Vielfalt zugleich als Normalität und als Potential für Alle“ (Kultusministerkonferenz Empfehlung 2013, S. 3) wahrnimmt. Noch expliziter wird darauf hingewiesen, dass Schule der zentrale Ort für den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen ist. Die Umsetzung der Sprachbildung wird nun als Kernaufgabe in jedem Fach gesehen (S. 8). In vorliegendem Kontext ist ganz besonders wichtig, dass im neuen Papier die interkulturelle Bildung und Erziehung eigens als Teil der Entwicklung von Schule gesehen wird (S. 6).

### **1.3.2 Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (KMK, BMZ)**

Der vorliegende Orientierungsrahmen Globale Entwicklung ist das Ergebnis einer gemeinsamen Initiative der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (Stand: Juni 2007). Der Orientierungsrahmen dient dem Ziel, den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung im Unterricht der allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen fächerübergreifend zu verankern. Dabei gilt es, diesen Lernbereich mit der schulischen Qualitätsentwicklung im Rahmen einer zunehmend selbstverantwortlichen Schule zu verknüpfen.

Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung ist ein Bezugsrahmen für die Entwicklung von Lehrplänen und schulischen Curricula, für die Gestaltung von Unterricht und außerunterrichtlichen Aktivitäten sowie für lernbereichs- und fachspezifische Anforderungen und deren Überprüfung.

#### **Gliederung des Orientierungsrahmens**

(siehe: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_06\\_00\\_Orientierungsrahmen\\_Globale\\_Entwicklung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_06_00_Orientierungsrahmen_Globale_Entwicklung.pdf))

Die oben skizzierten Überlegungen haben die Kapitel des Orientierungsrahmens bestimmt: Kapitel 1 beschreibt ein Grundkonzept zum Gegenstand des Lernbereichs auf der Grundlage der politischen Beschlusslage zur nachhaltigen Entwicklung und aktueller wissenschaftlicher Ansätze. Es integriert sachanalytische und normative Zugänge zu den globalen Fragen.

Kapitel 2 analysiert das Verhältnis von Kindern und Jugendlichen zur Globalisierung und berücksichtigt dabei neue Forschungsergebnisse. Es stellt die schulischen Rahmenbedingungen und pädagogisch-didaktischen Herausforderungen des Lernbereichs dar.

Bei Rahmenbedingungen der Schule wird im Punkt 2.2.7 auf die herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligung eingegangen:

„2.2.7 Minderung herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung

Zu den schulischen Rahmenbedingungen des Lernbereichs Globale Entwicklung gehören auch Veränderungen in der sozialen Ausgangslage und in der Zunahme von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund.“ (S. 59)

Die Befunde, dass Schülerinnen und Schüler aus unteren sozialen Schichten, vor allem solche mit Migrationshintergrund benachteiligt sind und dass sich auch in informellen Lernfeldern des freiwilligen Engagements herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligungen fortsetzen, unterstreichen die Notwendigkeit, schulische Bildungs- und Erziehungsarbeit noch stärker an den Prozessen des globalen Wandels zu orientieren und Integrationsbemühungen am konsensfähigen Leitbild der nachhaltigen Entwicklung auszurichten.

„Der Lernbereich Globale Entwicklung zielt darauf ab, die gesellschaftlichen und individuellen Herausforderungen sozial Benachteiligter und Privilegierter in einen globalen Entwicklungskontext zu stellen und durch entsprechende Lernprozesse zur Integration beizutragen.“ (S. 60)

Eine der pädagogisch-didaktischen Herausforderungen wird skizziert:

„2.3.3 Bewusstwerdung der eigenen Identität und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel

Die Gleichwertigkeit aller menschlichen Kulturen aus ethischer, anthropologischer und menschenrechtlicher Sicht besagt nicht, dass sie gleichartig wären oder sein sollten. Trotz aller Prozesse des Austausches und der gegenseitigen Bereicherung bewahren Kulturen in ihrem jeweiligen gesellschaftlichen Rahmen ein gewisses Maß an Identität.

Auch die Schule muss dem möglichen Irrtum des ‚Eine Welt‘-Gedankens vorbeugen, dass die Menschen und damit die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen und ökologischen Realitäten überall gleich sind bzw. gleich sein sollen. Dieser Irrtum wird vermieden, wenn sich die Schülerinnen und Schüler ihrer eigenen kulturellen Identität bewusst werden. Die Bedeutung des Perspektivenwechsels für den Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung liegt in der Öffnung von Wahrnehmungsfenstern für Fremdes und der gleichzeitig bewussteren Wahrnehmung der eigenen Verhältnisse aus ungewohnter Perspektive.

Perspektivenwechsel erfordert und fördert die Fähigkeit zu Ambiguitätstoleranz, die Fähigkeit zu einer angemessenen Komplexitätsreduktion und die Fähigkeit zur kritischen Bewertung von Sachverhalten.“ (S. 65)

**Auch die Schule muss dem Irrtum des ‚Eine Welt‘-Gedankens vorbeugen, dass die Menschen [...] überall gleich sind. Dieser Irrtum wird vermieden, wenn sich die Schülerinnen und Schüler ihrer eigenen kulturellen Identität bewusst werden.**

Kapitel 3 präsentiert ein curriculares Konzept, die Kernkompetenzen sowie Themenbereiche des Lernbereichs.

In folgender Abbildung 4 wird ein Überblick für die unterrichtliche Arbeit gegeben, indem ausgewählten Themenbereichen Kompetenzen zugeordnet werden (S. 82). Themenrelevant sind insbesondere die Bereiche 1. Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse, 7. Bildung, 17. Migration und Integration.

**Abbildung 4:**  
Leistungsanforderungen des Lernbereichs

Themenbereiche	Erkennen			Bewerten				Handeln			
	1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung	2. Erkennen von Vielfalt	3. Analyse des globalen Wandels	4. Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen	5. Perspektivenwechsel und Empathie	6. Kritische Reflexion und Stellungnahme	7. Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen	8. Solidarität und Mitverantwortung	9. Verständigung und Konfliktlösung	10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel	11. Partizipation und Mitgestaltung
1. Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse											
2. Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder											
3. Geschichte der Globalisierung: Vom Kolonialismus zum „Global Village“											
4. Waren aus aller Welt: Produktion, Handel und Konsum											
5. Landwirtschaft und Ernährung											
6. Gesundheit und Krankheit											
7. Bildung											
8. Globalisierte Freizeit											
9. Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen und Energiegewinnung											
10. Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts											
11. Globale Umweltveränderungen											
12. Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr											
13. Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit											
14. Demographische Strukturen und Entwicklungen											
15. Armut und soziale Sicherheit											
16. Frieden und Konflikt											
17. Migration und Integration											
18. Politische Herrschaft, Demokratie und Menschenrechte (Good Governance)											
19. Entwicklungszusammenarbeit und ihre Institutionen											
20. Global Governance – Weltordnungspolitik											



Kapitel 4 ordnet den Kernkompetenzen fachliche Teilkompetenzen, Beispielthemen und Beispielaufgaben zu. Es enthält fachdidaktische Beiträge für die Grundschule, Biologie/ Naturwissenschaften, Geographie, Politische Bildung, Ökonomische Bildung, für Religion/Ethik und die Berufliche Bildung. Ausführlich werden auf den Seiten 91 – 201 Anschluss- und Umsetzungsmöglichkeiten aufgezeigt.

Kapitel 5 beschreibt Anforderungen an die Lehrerbildung.

Die Lehrerinnen und Lehrer sollten – auf einem höheren Abstraktions- und Durchdringungsniveau – die Kompetenzen erwerben, bei deren Entwicklung sie ihre Schülerinnen und Schüler unterstützen sollen: Dabei ist an eine Lehrerbildung in allen drei Phasen gedacht. Hier soll vor allem auf die Kompetenz 5 verwiesen werden, eine zentrale Kompetenz, wie sie von allen Autoren zur interkulturellen Kompetenz (vgl. 2.4 dieser Arbeit) betont wird:

„5. Perspektivenwechsel und Empathie

Eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung bewusst machen, würdigen und reflektieren.“ (S. 206)

Zukünftige und praktizierende Lehrerinnen und Lehrer sollen die methodischdidaktischen Grundlagen des Perspektivenwechsels erfahren und themen- und anlassbezogen erproben.

### **1.3.3 Bundesweites Integrationsprogramm: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2010**

Bildung ist sowohl in Deutschland als auch in den Bundesländern traditionell in mehreren Ministerien angesiedelt. So ist hier das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge als Bundesoberbehörde im Geschäftsbereich des Bundesinnenministeriums zu nennen. Die Behörde ist u. a. für Entscheidungen über Asylanträge und Abschiebeschutz sowie die Integration von Zuwanderern zuständig.

Die Behörde ist für die Umsetzung des Zuwanderungsgesetzes zuständig, das 2005 in Kraft getreten ist. Es steuert und begrenzt die Zuwanderung und regelt den Aufenthalt und die Integration von Unionsbürgern und Ausländern. Im Zuge dessen wurden sämtliche Bestimmungen der Migrations- und Integrationspolitik reformiert. Kernstück sind die im Aufenthaltsgesetz verankerten Integrationskurse:

Der allgemeine Integrationskurs umfasst insgesamt 660 Unterrichtseinheiten. Den ersten Teil, bestehend aus 600 Unterrichtseinheiten, bildet der Sprachkurs. Der zweite Teil heißt Orientierungskurs und umfasst die restlichen 60 Unterrichtseinheiten. Im Orientierungskurs stehen folgende Themenbereiche im Vordergrund: Politik in der Demokratie, Geschichte und Verantwortung, Mensch und Gesellschaft.

Der allgemeine Integrationskurs umfasst insgesamt 660 Unterrichtseinheiten. Spezielle Integrationskurse haben einen Stundenumfang von insgesamt bis zu 945 Unterrichtseinheiten.



Das Ziel des Integrationskurses besteht darin, dass sich Migranten im Alltag verständigen und sie an der deutschen Gesellschaft teilhaben können. Spezielle Integrationskurse (beispielsweise Jugendintegrationskurse oder Alphabetisierungskurse) haben einen Stundenumfang von insgesamt bis zu 945 Unterrichtseinheiten.

Eine wichtige Aufgabe des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge ist die Entwicklung von Empfehlungen zur Verbesserung der Integrationsförderung im Rahmen des bundesweiten Integrationsprogramms. Dieses im Jahre 2010 vom Bundeskabinett verabschiedete Programm ist kein einmaliger, sondern ein fortlaufender Prozess, der aktuelle Fragen und Entwicklungen aufgreift.

(siehe: <http://www.bamf.de/DE/DasBAMF/Aufgaben/Integrationsprogramm/integrationsprogramm-node.html>)

### **1.3.4 Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR)**

Erwähnt werden soll hier der Sachverständigenrat, da er aufgrund seiner Zusammensetzung bei dem Thema eine starke Stimme hat. Der Sachverständigenrat geht auf eine Initiative der Stiftung Mercator und der VolkswagenStiftung zurück, der acht namhafte deutsche Stiftungen angehören. Er besteht seit 2009 als unabhängiges, wissenschaftliches Gremium, das zu integrations- und migrationspolitischen Themen Stellung bezieht. Er sieht sich in der Pflicht auf Missstände und Benachteiligung hinzuweisen. Menschen mit Migrationshintergrund sind im Bildungswesen und am Arbeitsmarkt noch immer stark benachteiligt. „Hier muss nachhaltig und weitsichtig gehandelt werden durch nachholende, begleitende und vorausplannende Integrationsförderung“, so definiert sich der Rat auf seiner Willkommensseite.

Das Jahresgutachten 2010 des SVR arbeitet unter dem Titel „Einwanderungsgesellschaft 2010“ Rahmenbedingungen und Entwicklungslinien für Integration und Migration sowie für die Integrations- und Migrationspolitik heraus.

Eine der 15 Kernbotschaften des Gutachtens lautet (Kernbotschaft 9):

„Mehrheits- wie Zuwandererbevölkerung haben überwiegend positive Erfahrungen mit ethnischer Heterogenität in den Institutionen des Bildungssystems, aber eine überwiegend negative Einschätzung der Leistungsfähigkeit von Schulen unter multikulturellen Bedingungen.“

„Bildung als Integrationsbaustelle: Neben vielen anderen Integrationsaufgaben in der Einwanderungsgesellschaft gibt es enorme Herausforderungen im Bereich Bildung. Noch kann von gleichen Bildungschancen oder gar Bildungserfolgen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund nicht die Rede sein. Zum Hintergrund zählt auch ein Paradox: Mehrheits- wie Zuwandererbevölkerung haben überwiegend positive persönliche Erfahrungen mit ethnischer Heterogenität in den Institutionen des Bildungssystems, aber eine überwiegend negative Einschätzung der Leistungsfähigkeit von Schulen unter multikulturellen Bedingungen.“ (S. 2)

(siehe: [http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2010/05/jahresgutachten\\_kernbotschaften3.pdf](http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2010/05/jahresgutachten_kernbotschaften3.pdf))

Die in diesem Unterpunkt 1.3 skizzenartig angeführten Quellen sind sich in Folgendem einig: Es geht um die besondere Betonung der Kompetenzen in der Sprache des jeweiligen Landes, und damit verbunden um eine unterrichtsintegrative Sprachförderung. Es geht um eine Individualisierung von Förderkonzepten, um die große Bedeutung vorschulischer Erziehung, und um die Festlegung von Qualitätsstandards für alle Maßnahmen. „Weiter bilden die Potentiale von Lehrkräften mit Migrationshintergrund, die Gestaltung der Übergänge im Bildungssystem, die Wertschätzung und Förderung familiär bedingter Mehrsprachigkeit und die Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund mit dem Ziel der Stärkung der Erziehungs- und Bildungskompetenzen einen besonderen Schwerpunkt der Empfehlungen.“ (Karakasoglu, Gruhn & Wojciechowicz, 2011)

## 1.4 Besondere Bedeutung des Themas auf bayerischer Ebene

„Der Schule kommt eine besondere Bedeutung für die gesellschaftliche Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu. Deshalb ist die Förderung dieser zunehmend größer werdenden Schülergruppe ein zentrales Anliegen des bayerischen Schulwesens“, so nachzulesen im aktuellen Bildungsbericht Bayern (ISB, 2012, S. 10).

Die Bedeutung verdeutlichen folgende Zahlen:

„Im Jahr 2010 hatte fast jeder fünfte Einwohner Bayerns (19 % bzw. 2.426.000 Personen) einen Migrationshintergrund. ... Bis zum Jahr 2020 wird der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund an der bayerischen Bevölkerung auf voraussichtlich über 23 % steigen.“ (ISB, 2012, S. 10)

Dabei wird in den amtlichen Schuldaten Migrationshintergrund als das Vorliegen von mindestens einem der drei folgenden Merkmale definiert:

- keine deutsche Staatsangehörigkeit
- im Ausland geboren
- überwiegend in der Familie gesprochene Sprache nicht Deutsch.“ (ISB, 2012, S. 11)

Insgesamt zeigen die LScale Studies (PISA, IGLU, TIMSS) über einen Zeitraum von über 10 Jahren ein einheitliches Bild: Für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zeigen sich weiterhin ungünstigere Bildungsverläufe, die durch häufigere Verzögerungen und einen geringeren Bildungserfolg gekennzeichnet sind. Im Ländervergleich 2009 gehört Bayern zu den Ländern mit den größten Unterschieden hinsichtlich der Ergebnisse von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund.

Der Bildungsbericht konstatiert:

„Bildungsbiografien von Schülern mit Migrationshintergrund sind weniger geradlinig. ... Allerdings führt das ebenfalls besonders hohe Leistungsniveau der bayerischen Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund zu einem besonders großen Abstand zu ihren Mitschülern mit Migrationshintergrund“ (ISB, 2012, S. 216):

„Das besonders hohe Leistungsniveau der bayerischen Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund führt zu einem besonders großen Abstand zu ihren Mitschülern mit Migrationshintergrund.“

Freilich muss hier in zweierlei Hinsicht differenziert werden:

„Erstens zeigen sich Unterschiede bei Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen Herkunftsländern: So beträgt beispielsweise die Übertrittsquote an das Gymnasium bei vietnamesischen Kindern 57 %, bei türkischen und albanischen hingegen 17 % (Bayern insgesamt 39 %).

Zweitens schneiden Schülerinnen und Schüler, die im Ausland geboren und nach Deutschland zugewandert sind, in Leistungsuntersuchungen schlechter ab als in Deutschland geborene Kinder zugewanderter Eltern.“ (ISB, 2012, S. 221)

Bleibt noch zu erwähnen, dass sich in der räumlichen Verteilung der Personen mit Migrationshintergrund regionale Unterschiede zeigen: Die Regierungsbezirke Oberbayern, Mittelfranken und Schwaben weisen überdurchschnittliche Bevölkerungsanteile mit Migrationshintergrund auf, was auf die Zentren München, Nürnberg und Augsburg zurückzuführen ist. Oberfranken und die Oberpfalz verzeichnen dagegen die niedrigsten Anteile (ISB, 2012, S. 12).

Ein Streifzug durch den Begriff der interkulturellen Bildung zeigt international wie national, dass dieser in der öffentlichen Diskussion angekommen ist.

**Zugespitzt lässt sich am Ende dieses Punktes formulieren:**

**Das Bekenntnis, allen gleiche Bildungschancen zu ermöglichen, findet sich aktuell in allen einschlägigen bildungspolitischen (Präambel-) Texten und Dokumenten.**

Aktuellere Ergebnisse der Bildungsforschung aus dem Jahr 2014 bestätigen dies eindringlich: Im Zusammenhang mit herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung besteht zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund kein Unterschied in den Schulleistungsstudien, wenn man bei den Kindern gleichen sozialen Hintergrund und gleiches Bildungsniveau der Eltern betrachtet. Das Problem besteht einfach darin, dass ein Migrationshintergrund in Deutschland tendenziell mit einem eher ungünstigen sozioökonomischen Hintergrund einhergeht (Wübben Stiftung, 2014).



## 2. Begrifflichkeiten

---

Die beiden zentralen Begriffe der Expertise „Interkulturalität“ und „Schulentwicklung“ bedürfen einer Erläuterung, insbesondere ersterer. Hier geht es um einen Begriff, der sich wohl weniger voraussetzungsfrei behandeln lässt als das möglicherweise bei anderen der Fall wäre. Folgendes Zitat, das sich auf den Begriff „Kultur“ bezieht, könnte auch für den Begriff „Interkulturalität“ verwendet werden: „Nichts ist unbestimmter als dieses Wort, und nichts ist trügerischer als die Anwendung desselben auf ganze Völker und Zeiten.“ (Herder, 1995, S. 39)

So sollen in diesem Kapitel die zentralen Begriffe, die unterschiedlich gebraucht werden können, beleuchtet werden, damit die Leserinnen und Leser die Position des Autors nachvollziehen können. Ausgehend von einem modernen Kulturbegriff (Kap. 2.1) wird ein moderner Begriff von Interkulturalität deutlich, der in historisch geführten Diskursen nachgezeichnet wird (Kap. 2.2). Dabei soll der zentrale Bestandteil der interkulturellen Orientierung und Öffnung eigens hervorgehoben werden (Kap. 2.2.1). Mit der Hinzunahme von Punkt 2.3 Intersektionalität soll deutlich werden, dass Interkulturalität nicht singular zu betrachten ist, sondern dass es andere soziale Differenzlinien mit zu beachten gilt, wenn man bei der Diskussion gesellschaftlicher Phänomene nicht allzu schnell und damit einseitig in die „Kulturalisierungsfalle“ tappen will. Da die vorliegende Expertise auf Wissen, Verstehen und Handeln abzielt, also auf Kompetenzen (vgl. Kiel, 2013), wird im Punkt 2.4 der Begriff der interkulturellen Kompetenz eingeführt – zumal ja, wie in Kap. 1.2.1 gezeigt, im Europäischen Referenzrahmen explizit „Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit“ als eine von acht grundlegenden Kompetenzen genannt werden. Mit diesen Ausführungen soll „Interkulturalität“ abgesteckt werden, im Punkt 2.5 geht es dann um den zweiten zentralen Begriff der Schulentwicklung.

### 2.1 Kultur

An Definitionen und Konzepten von Kultur mangelt es nicht. Eine Annäherung an die Realität gelingt eher offenen, dynamischen Konzepten. Dies trifft für die Ausführungen von Olivia Sarma (2012) zu. Sie berücksichtigt in ihrer Expertise die dynamischen Prozesse und kulturellen Erfahrungen des Lebens in einer Einwanderungsgesellschaft und nimmt Bezug auf aktuelle Konzepte von Kultur.

„Die komplexe Perspektive auf den Menschen, der sich einerseits durch kulturelles Handeln die Welt aneignet und so Kultur produziert und andererseits bereits existierende kulturelle Muster durch Enkulturation erlernt, verlangt, dass man Kultur als historisch gewachsen, als den Menschen prägend, aber auch als durch menschliche Handlung veränderbar versteht.“ (Sarma, 2012, S. 14)

Sarma geht von einer doppelten Bedeutung von Kultur aus:

„Es lässt sich eine parallele Entwicklung ausmachen: Im akademischen Diskurs hat sich – ausgehend von der Erkenntnis, dass sich Kultur stetig wandelt – eine konstruktivistische Perspektive auf Kultur etabliert. Damit dekonstruiert die sozialwissenschaftliche Forschung das ethnisierte Kulturverständnis, welches Herkunft automatisch mit Kultur gleichsetzt. Gleichzeitig ist ein solches Kulturverständnis im öffentlichen und alltäglichen Raum ständig präsent und wird von politischen und sozialen Akteuren

immer wieder reproduziert, wobei diese Reproduktion innerhalb komplexer Herrschaftsverhältnisse gedacht werden muss.

Im Kontext der Einwanderungsgesellschaft zeigt sich die Gleichzeitigkeit von Dekonstruktion und Reproduktion essentialisierender Kulturverständnisse wie folgt: Einerseits ist die Vorstellung dominant, eine definierte Mehrheitsgesellschaft würde anderen Minderheitengruppen gegenüberstehen. Diese Vorstellung reproduziert sich dadurch, dass sich Akteure in diesen Kategorien durch Selbstpositionierung und Fremdzuschreibungen verorten. Andererseits werden die vermeintlich eindeutigen Kategorien durch alltägliche kulturelle Praktiken ständig überschritten und unterwandert.“ (Sarma, 2012, S. 17)

Mit Leiprecht (2011) kann man zusammenfassen:

Heute ist Konsens, dass beim Kulturbegriff die Unabgeschlossenheit, Prozesshaftigkeit und Uneinheitlichkeit von Kulturen und die Flexibilität und Reflexivität der Subjekte gegenüber ihren und anderen Kulturen wahrzunehmen ist.

Zudem wird der Kulturbegriff nicht nur in Bezug auf sich im Kontext von Migrationsprozessen herausbildende kulturelle Gruppen benutzt, sondern zum Beispiel auch für Jugendkulturen und Regionalkulturen, für städtische und ländliche Kulturen, aber auch für Fach- und Organisationskulturen. Mit dem Begriff Kultur wird versucht, das System der symbolischen Repräsentationen und den damit verbundenen Umgangsweisen zu fassen. Die Selbsttätigkeit, die Eigendynamik und die eigene Perspektive und Logik von und bei Gruppen, Organisationen und Individuen soll hier also thematisiert werden.

## 2.2 Diskurse über Interkulturalität

Man könnte ansetzen an folgenden für die vergangenen Dekaden entsprechenden Diskursen (vgl. Mecheril, 2004):

### 1. Dekade des „Defizit-Diskurses“ (70er Jahre)

Diagnose der Defizite bei den stark angestiegenen Zahlen der „Ausländerkinder“ und der entsprechenden Fördermaßnahmen.

### 2. Dekade des „Differenzdiskurses“ (80er Jahre)

Interkulturalität und die Begegnung mit dem anderen werden als Bereicherung verstanden.

### 3. Dekade des „Dominanzdiskurses“ (90er Jahre)

Die Kultur der Schulen wird als problemverursachend identifiziert (rassismustheoretischer Diskurs, fremdenfeindliche Übergriffe); es geht nun um interkulturelle Öffnung von Schulen.

### 4. Dekade des „Inklusionsdiskurses“ (seit 2000) (Over, 2012)

Integration und Inklusion sind die zentralen Themen zur Lösung der vielfältigen Probleme. Die PISA-Studien zeigen die großen Leistungsdefizite der sog. dritten Generation.

### 5. Heute: Reflexive Auffassung von Kultur

Kinder unterschiedlicher sozialer, familiärer, sprachlicher, kultureller und geistiger Lernvoraussetzungen sollen gleiche Bildungschancen im Schulsystem erhalten.

Interkulturelle Kompetenz wird als Querschnittsaufgabe gesehen, die in allen Bereichen anzustreben ist.

Bei der interkulturellen Öffnung geht es um die Anerkennung von ethnischer, kultureller und sprachlicher Vielfalt als Ausdruck der gesellschaftlichen Realität.

Parallel hierzu kann man die Einteilung der deutschen Migrationspolitik von Handschuck und Schroer heranziehen (2012). Sie unterscheiden fünf Phasen in der deutschen Tradition der Ausländer- und Migrationspolitik:

**Phase 1: Anwerbepolitik – Gastarbeiter (1955 – 1973)**

Der Arbeitsaufenthalt der Angeworbenen – so der gesellschaftliche Konsens – sollte nur vorübergehend sein. Die Betroffenen waren Objekte von Betreuung und Fürsorge.

**Phase 2: Konsolidierungspolitik – Wohnbevölkerung (1973 – 1981)**

Die Ausländerzahlen sollten begrenzt werden, weiterer Zuzug sollte unattraktiv gemacht werden. Der Nichteinwanderungscharakter wurde für Jahrzehnte festgeschrieben. Es wurde eine Doppelstrategie verfolgt: Integration und Rückkehrfähigkeit.

**Phase 3: Verdrängungspolitik – Abwehr (1981 – 1990)**

Mit Gesetzen und Erlassen sollten Ausländer zur Rückkehr bewegt werden, Ausländerpolitik wurde zunehmend zur Ordnungs- und später sogar zur Sicherheitspolitik.

**Phase 4: Asyl- und Aussiedlerpolitik – Gewalt und Rassismus (1990 – 1998)**

Nach dem Zusammenbruch des Ostblocks ging es hier um die Asyl- und Aussiedlerpolitik. Die Integrationspolitik der angeworbenen Arbeitnehmer und ihre Familien hatten kaum einen Stellenwert.

**Phase 5: Integrationspolitik – Einwanderungsland (seit 1998)**

Die Etablierung der Integrationsbeauftragten im Kanzleramt, die Einberufung von Integrationsgipfeln, der Nationale Integrationsplan und die Islamkonferenz machen Hoffnung auf eine konsequentere Integrationspolitik.

Seit der Verabschiedung des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes im Jahr 2006 zeichnet sich eine 6. Phase ab, die Phase der Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt.



## 2.2.1 Interkulturelle Orientierung und Öffnung

Im Folgenden wird Bezug genommen auf einen Aufsatz von Schröder (2007), in dem er interkulturelle Orientierung und Öffnung als ein neues Paradigma für die Soziale Arbeit entwickelt. (siehe: [http://www.i-iqm.de/dokus/Interkulturelle\\_Orientierung%20oeffnung.pdf](http://www.i-iqm.de/dokus/Interkulturelle_Orientierung%20oeffnung.pdf))

Kultur bedeutet einen Aushandlungsprozess der unterschiedlichen Orientierungen in einer Gesellschaft. Interkulturelle Arbeit nimmt diese gesellschaftliche Pluralität auf und begegnet ihr mit einer Haltung der Anerkennung.

### Interkulturalität

Interkulturalität sollte ein weit gefasster Kulturbegriff zugrunde liegen. Schröder orientiert sich an der Definition von Auernheimer (Auernheimer, 1999, S. 28): „Kultur ist das Orientierungssystem, das unser Wahrnehmen, Bewerten und Handeln steuert, das Repertoire an Kommunikations- und Repräsentationsmitteln, mit denen wir uns verständigen, uns darstellen, Vorstellungen bilden.“ Kultur bedeutet demnach einen ständigen Aushandlungsprozess der unterschiedlichen Orientierungen in einer Gesellschaft. Interkulturelle Arbeit nimmt diese gesellschaftliche Pluralität mit ihrer Differenz und Diversität auf und begegnet ihnen mit einer Haltung der Anerkennung.

In diesem weiten Verständnis reduziert sich Interkulturalität nicht allein auf das Verhältnis von Deutschen und Zugewanderten, sondern gilt ganz umfassend für das Verhältnis zwischen unterschiedlichen Lebensformen und umfasst Unterschiede des Geschlechts, des Alters, der Religion, der sexuellen Orientierung, der körperlichen Ausstattung und der sozioökonomischen Lage, aber auch Unterschiede zwischen verschiedenen Betriebs- oder Verwaltungskulturen.

Im Folgenden wörtlich zitiert aus Handschuck und Schröder (2012, S. 35):

„Das einzelne Subjekt nimmt an den Aushandlungsprozessen seiner Kultur teil und befindet sich schon innerhalb dieses Rahmens in vielfältiger Weise zwischen verschiedenen kulturellen Orientierungen. [...] Die persönliche Kultur ist insoweit einmalig und interindividuelle Beziehungen sind jeweils auch interkulturelle. *Interkulturalität wird daher lediglich gesteigert, nicht aber neu konstituiert, wenn sich Individuen begegnen, die in zwei verschiedenen Kulturen sozialisiert worden sind*“. [eigene Hervorhebung].

### Interkulturelle Orientierung

Interkulturelle Orientierung wird als eine sozialpolitische Haltung von Personen beziehungsweise Institutionen verstanden, die anerkennt, dass unterschiedliche Gruppen mit unterschiedlichen Interessen in einer Stadtgesellschaft leben und dass diese Gruppen sich in ihren Kommunikations- und Repräsentationsmitteln unterscheiden.

Interkulturelle Orientierung kann als strategische Ausrichtung verstanden werden, die sich in der Vision einer Organisation [...] niederschlägt, die sich in den jeweiligen Zielen konkretisiert und die die Organisation auf die interkulturelle Öffnung verpflichtet.

„Interkulturelle Orientierung zielt also auf Anerkennung ab und bildet damit die Grundlage dafür, dass Gruppen und Individuen ihre jeweiligen Interessen vertreten, dass die Beteiligten eine selbstreflexive Haltung gegenüber der eigenen Kultur einnehmen können und dass dadurch eine gleichberechtigte Begegnung ermöglicht wird. Auf dieser Basis bietet interkulturelle Orientierung die Chance, das Verhältnis zwischen Mehrheit und Minderheit und die damit verbundene Definitionsmacht und die ungleiche Verteilung von Ressourcen zum Thema zu machen [...] Interkulturelle Orientierung kann zusammenfassend als strategische Ausrichtung verstanden werden, die sich in der Vision einer Organisation oder im Leitbild beispielsweise einer Kommune oder eines Verbandes, niederschlägt, die sich in den jeweiligen Zielen konkretisiert und



die die Organisation auf die Querschnittsaufgabe interkultureller Öffnung verbindlich verpflichtet. Eine solche Haltung als verinnerlichte Einstellung von Offenheit und Anerkennung gegenüber Differenz und Diversität ist ein langfristiger und reflexiver Lern- und Erfahrungsprozess, der nur in einer lernenden Organisation erfolgreich sein wird.“ (Schröder, 2007, S. 2)

### **Interkulturelle Öffnung**

„Interkulturelle Öffnung ist dann die Konsequenz einer solchen neuen Orientierung, die handelnde Umsetzung der strategischen Ausrichtung einer Organisation.“ (Schröder, 2007, S. 2)

Noch gibt es zu viele Stolpersteine, Zugangshindernisse und Zugangsbarrieren:

„Zugangshindernisse für Menschen mit Migrationshintergrund:

- Sprachbarrieren
- keine muttersprachlichen Fachkräfte
- fehlende Informationen über die Angebote
- kulturell geprägte Interpretationsmuster der Klientel
- Stolz, Zurückhaltung, Skepsis, Leidensbereitschaft
- Ängste vor ausländerrechtlichen Konsequenzen
- spezialisierte und parzellierte Zuständigkeiten
- Komm-Struktur und bürokratische Arbeitsweise

Zugangsbarrieren durch deutsche Fachkräfte:

- ethnozentristische Missverständnisse und Vorurteile
- Stereotypisierungen und Kulturalisierungen
- Fremdheitsängste und Verunsicherung
- fehlende interkulturelle Kommunikationskompetenz
- Gleichbehandlung von Ungleichen
- Überforderungsgefühl und Kompetenzverlustängste
- Sich-nicht-zuständig-Fühlen
- Beharren auf eingespielten Wissens- und Handlungsrouinen

Interkulturelle Orientierung soll diese Strukturen mit ihren Ausschließungen verändern. Dazu gehört die interkulturelle Qualifizierung des Personals durch Aus-, Fort- und Weiterbildung und die Einstellung von Fachkräften mit Migrationshintergrund. Diese Veränderungsprozesse sind als kontinuierliche Aufgabe zu verstehen. Interkulturelle Öffnung ist demnach als Organisations-, Personal- und Qualitätsentwicklung zu konzipieren, worüber in Literatur und Praxis weit gehend Einigkeit besteht.“ (Schröder, 2007, S. 3)



## Woran scheitern Ansätze interkultureller Orientierung und Öffnung?

„Interkulturelle Öffnung ist zu einem weithin anerkannten Paradigma geworden. Der Begriff ist überwiegend positiv konnotiert, so dass in der Regel eine Begriffsbestimmung nicht mehr vorgenommen wird. Über Ziele und Instrumente der Umsetzung scheint Einigkeit zu bestehen.

Obwohl interkulturelle Öffnung weithin als Organisations-, Personal- und Qualitätsentwicklungsprozess beschrieben wird, ist in der Praxis eine derart komplexe und integrative Strategie nur selten auszumachen.

- Interkulturelle Öffnung wird nicht als gesamtgesellschaftliche Querschnittsaufgabe verstanden. Interkulturelle Fragen werden noch zu oft auf Soziales und Bildung reduziert. Stadtentwicklungsplanung, Finanzpolitik und häufig auch Personalpolitik fühlen sich nicht angesprochen. Kommunale Wirtschaftsbetriebe nehmen ihre mögliche Vorbildfunktion dem gewerblichen Bereich gegenüber nicht wahr.
- Interkulturelle Öffnung wird nicht als Führungsaufgabe ‚top-down‘ wahrgenommen. Betroffene Organisationseinheiten und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verkämpfen sich ‚bottom-up‘ und erreichen wenig, jedenfalls keine Organisationsveränderung.
- Interkulturelle Öffnung ist nicht als Gesamtstrategie angelegt. Positive Ansätze bleiben vereinzelt. Häufig beschränken sie sich auf Fortbildungsmaßnahmen, die zwar eine individuelle Qualifizierung, aber kein Organisationslernen zur Folge haben.
- Interkulturelle Öffnung wird nicht als unabdingbares Merkmal guter professioneller Arbeit in der multikulturellen Gesellschaft verstanden. Interkulturelle Öffnung und interkulturelle Kompetenzvermittlung werden häufig als zusätzliche, freiwillige Qualifizierungen gesehen und mit dem Hinweis auf Überlastung abgelehnt.
- Interkulturelle Öffnung wird nicht als partizipativer Prozess gestaltet. Das gilt nach innen in die Organisation: Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter werden nicht (bottom-up) einbezogen. Und das gilt vor allem nach außen: Migrantinnen und Migranten und ihre Organisationen werden nicht beteiligt.

Um ein Scheitern interkultureller Öffnung zu verhindern, müssen sich die Verantwortlichen vor Augen führen, dass Personal-, Organisations- und Qualitätsentwicklung zusammengeführt und als ein Prozess von Organisationslernen verstanden wird.

Um ein Scheitern zu verhindern, müssen sich die verantwortlichen Kräfte vor Augen führen, dass die einzelnen Elemente von Personal-, Organisations- und Qualitätsentwicklung nicht willkürlich und unabhängig voneinander verwirklicht werden können. Sie müssen viel mehr systematisch zusammengeführt und als ein Prozess von Organisationslernen verstanden werden. Reformprozesse und Öffnungsstrategien werden häufig als technokratische Modernisierungsstrategien ohne inhaltliche Ziele, ohne Querschnittsorientierung und ohne wirkliche Beteiligung durchgezogen. Es gibt kaum Versuche, Veränderungsprozesse als einen gemeinsamen Lernprozess zu verstehen.

Darum aber geht es: Eine lernende Organisation zu gestalten, die ‚Modernisierung als Entwicklungsprozess‘ (Klimecki 1999, S. 24) betrachtet und damit als ständige Aufgabe. Das heißt, darüber nachzudenken, wie Organisationen nachhaltig lernen. „Eine lernende Organisation ist ein Ort, an dem Menschen kontinuierlich entdecken, dass sie ihre Realität selbst erschaffen. Und dass sie sie verändern können‘ (Senge 2003, S. 22).“ (aus: Schöer, 2007, S. 9/10)

## 2.3 Intersektionalität

Angesichts der gesellschaftlichen Realität im pädagogischen Alltag macht es keinen Sinn, Interkulturalität isoliert zu betrachten, ohne auch andere soziale Differenzlinien mit zu denken. Hierfür ist der Begriff der Intersektionalität hilfreich (vgl. im Folgenden: Herwartz-Emden, Schurt & Waburg, 2010).

Mit dem Konzept der Intersektionalität kann das Zusammenwirken verschiedener sozialer Differenzen in ihrer sozialen Verwobenheit in den Blick genommen werden. Das Besondere dieser Intersektionalitätsperspektive liegt darin, die multiplen Differenzverhältnisse über die additive Berücksichtigung hinaus in gegenseitigen Interdependenzen konsequent zusammen zu denken. Verschiedene Ungleichheitsdimensionen werden nicht mehr wie in Modellen der Doppel-, Dreifach- oder Mehrfachbenachteiligung einfach addiert, sondern der wechselseitige Einfluss wird berücksichtigt.

Soziale Differenzkategorien wie Geschlecht, Klasse, Ethnizität (weitere sind möglich, s. folgende Tabelle 1) können ungleichheitsstrukturierend wirken, zementiert werden und sogar zu einer Reproduktion von sozialer Ungleichheit beitragen. Es muss darum gehen, vorherrschende Differenzverhältnisse zu reflektieren. Doch Räume dieser Reflexion sind nicht selbstverständlich vorhanden, sondern müssen explizit geschaffen werden. „Solche Orte können z. B. selbst organisierte Gruppen des kollegialen Austausches sein, dazu können Teambesprechungen, Supervision oder Klausurtagungen genutzt oder explizit Weiterbildungsveranstaltungen konzipiert werden, in denen das Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen im Kontext von sozialer Heterogenität und Ungleichheit im Mittelpunkt steht.“ (Riegel, 2011, S. 187)

Zusammenfassend lassen sich folgende Ziele des Konzepts Intersektionalität ausmachen (Leiprecht & Lutz, 2006, S. 221):

- Es muss mehr als eine Differenzlinie betrachtet werden.
- Soziale Gruppen sind nicht homogen, sondern von den unterschiedlichsten Differenzen markiert.
- Es muss untersucht werden, in welcher Weise verschiedene Differenzlinien wechselseitig zusammenspielen.

In folgender Liste (Tabelle 1) sind 15 bipolare hierarchische Differenzlinien aufgezeigt (aus Leiprecht & Lutz, 2006, S. 220):

**Tabelle 1:**

Bipolare hierarchische Differenzlinien

Kategorie	Grunddualismus dominierend	dominiert
Geschlecht	männlich	weiblich
Sexualität	heterosexuell	homosexuell
„Rasse“/Hautfarbe	weiß	schwarz
Ethnizität	dominante Gruppe = nicht ethnisch	ethnische Minderheit(en) = ethnisch
Nation/Staat	Angehörige	Nicht-Angehörige
Klasse/Sozialstatus	„oben“/etabliert	„unten“/nicht etabliert
Religion	säkular	religiös
Sprache	überlegen	unterlegen
Kultur	„zivilisiert“	„unzivilisiert“
„Gesundheit“/	ohne „Behinderungen“/„gesund“ (ohne besondere Bedürfnisse)	mit „Behinderungen“/„krank“ (mit besonderen Bedürfnissen)
Generation	Erwachsene	Kinder jung alt
Sesshaftigkeit/ Herkunft	sesshaft (angestammt)	nomadisch (zugewandert)
Besitz	reich/wohlhabend	arm
Nord-Süd/West-Ost	the west	the rest
Gesellschaftlicher Entwicklungsstand	modern	traditionell (rückständig) (nicht entwickelt)

Um gerade die Gefahr einer „Kulturalisierung“ zu vermeiden, ist es ratsam, sich Ansätze anzuschauen, die sich generell mit Differenzlinien auseinandersetzen:

### 2.3.1 Anti-Bias

Anti-Bias-Trainings werden dem Anspruch der Intersektionalität gerecht, indem sie emotionales Lernen ermöglichen, ohne zu überwältigen.

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

„Anti-Bias ist einer der reichhaltigsten und innovativsten Ansätze antidiskriminierender Bildungsarbeit. Die Trainingsmethoden entstanden in den USA und in Südafrika, das englische Wort ‚bias‘ bedeutet Einseitigkeit. Ziel der Anti-Bias-Arbeit ist die intensive erfahrungsorientierte Auseinandersetzung mit Macht und Diskriminierung und die Entwicklung neuer Perspektiven und einer nicht ausgrenzenden Haltung.“

Der Anti-Bias-Ansatz geht davon aus, dass jeder Vorurteile hat. Diese werden jedoch nicht als individuelle Fehlurteile gesehen, sondern als erlernte Muster, die gesellschaftlichen Strukturen von Ausgrenzung entsprechen. Im Lernprozess hinterfragen wir, was als ‚normal‘ und was als ‚anders‘ gilt, wir sensibilisieren uns für strukturelle Formen von Diskriminierung, wir nehmen die eigenen Rollen in komplexen Systemen wahr und entwickeln gemeinsam alternative Verhaltensweisen.“ (vgl. Link: <http://annette-kuebler...>, Seite 1)

Grundannahmen des Anti-Bias-Ansatzes:

- Jeder Mensch ist voreingenommen.
- Voreingenommenheiten können auf der Grundlage von Macht zu diskriminierendem Verhalten führen.
- Voreingenommenheiten und das daraus resultierende Verhalten werden erlernt.
- Jeder Mensch ist von Diskriminierung betroffen, verhält sich – mehr oder weniger oft – diskriminierend und ist Diskriminierungen ausgesetzt.
- Diskriminierung und Ausgrenzung sind nicht nur das Problem individuellen Verhaltens: Unsere Gesellschaft ist von Ideologien der Überlegenheit bestimmter Menschengruppen über andere geprägt, auf die sich institutionelle Diskriminierung stützt.
- Menschen können sich aktiv gegen Ausgrenzung einsetzen, wenn sie verstehen, wie diese funktioniert.

Besonderheiten des Anti-Bias-Ansatzes:

- bezieht sich auf alle Formen von Diskriminierung, ohne eine in den Vordergrund zu stellen
- nimmt individuelles Verhalten und institutionalisierte Diskriminierung in den Blick
- fördert Reflexion als Grundlage für Aktiv-Werden
- bezieht Erkenntnisse über die frühkindliche Entwicklung und Identitätsbildung ein
- thematisiert Unterschiede ausgehend von Gemeinsamkeiten
- betont die Gleichwertigkeit der Einzelnen und die Anerkennung von Unterschieden.

(siehe Link: <http://annette-kuebler...> „Grundannahmen“, Seite 1)

### 2.3.2 Rassismuskritik

Mit der Einführung des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) im Jahre 2006 hat der Gesetzgeber in § 1 klar definiert: „Ziel des Gesetzes ist, Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen.“

Räthzel (2000) unterscheidet dreierlei Arten von Rassismus: Rassismus als Antisemitismus, als Versklavung und Kolonisierung und als kulturelle Differenz. Dabei listet sie drei Gruppen von Erklärungsansätzen auf: Rassismus aufgrund von Vorurteilen, als Bestandteil allgemeiner Herrschaftsverhältnisse und als Analyse des Zusammenhangs zwischen Herrschaftsstrukturen und individuellen Alltagsrassismen.

Im Folgenden wird zu zeigen sein, dass, wenn man die Benachteiligungen der Migrantenkinder im deutschen Schulsystem betrachtet, eine Schulpolitik, die sich gegen Migrantenkinder richtet, als Kulturrassismus zu bezeichnen ist (vgl. Melter & Mecheril, 2011).

Nach Rommelspacher (2011) ist Rassismus „ein System von Diskursen und Praxen, die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren.“ (Rommelspacher, 2011, S. 29) Rommelspacher führt im Folgenden aus: Rassismus basiert auf der Vorstellung der Unterschiedlichkeit menschlicher Rassen aufgrund biologischer Merkmale. Dabei werden soziale und kulturelle Differenzen naturalisiert. Die Menschen werden in jeweils homogenen Gruppen zusammengefasst und vereinheitlicht und den anderen als grundsätzlich verschieden gegenübergestellt. Bei Rassismus handelt es sich nicht einfach um individuelle Vorurteile, sondern um die Legitimation von gesellschaftlichen

Hierarchien, die auf der Diskriminierung der so konstruierten Gruppen basieren. Rassismus ist somit ein gesellschaftliches Verhältnis. Auf die langjährige Zurückweisung des Rassismusbegriffs im deutschsprachigen Raum vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Debatte im Nachkriegsdeutschland soll hier nicht eigens eingegangen werden. Heute wird die außerhalb Deutschlands gebräuchliche Analyseperspektive und terminologische Praxis von Rassismus verstärkt auch in Deutschland aufgegriffen.

Eine Diskriminierung, konstitutiv für Rassismus, liegt dann vor, wenn Menschen, die einer Minderheit angehören, im Vergleich zu Mitgliedern der Mehrheit weniger Lebenschancen haben.

Eine nichtintentionale Form des Rassismus ist die Tatsache, dass im deutschen Schulsystem Lehrformen und Bildungsinhalte auf die Kinder der Mehrheitsgesellschaft zugeschnitten sind. Das Resultat ist eine Benachteiligung der Migrantenkinder.

Eine implizite bzw. nichtintentionale Form des Rassismus ist etwa die Tatsache, dass im deutschen Schulsystem Lehrformen und Bildungsinhalte auf die Kinder der Mehrheitsgesellschaft zugeschnitten sind. Das Resultat ist eine Benachteiligung der Migrantenkinder.

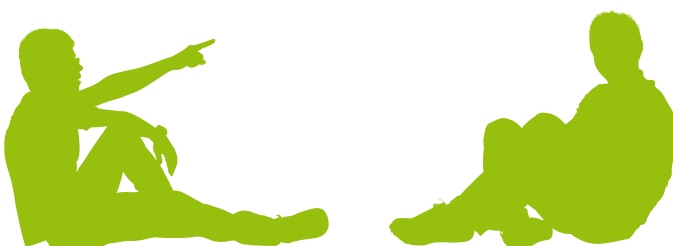
Wie übrigens Mchitarjan (2007) nachweisen konnte, ist diese heute seit PISA festgestellte Benachteiligung keine neue Erscheinung. Die Pädagogik, so die Analysen, befasst sich seit Anfang des 19. Jahrhunderts mit Fragen von Heterogenität. Dabei hat sich das Muster der Behandlung von „Ausnahmen“ erst im Deutschen Kaiserreich durchgesetzt, motiviert durch die Idee des Nationalstaates und des damit verbundenen Strebens nach Homogenisierung der Gesellschaft.

Letztendlich wird über Rassismus der Zugang zu ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital in der Gesellschaft geregelt. Die Mehrheitsangehörigen empfinden dies nicht als Privileg, sondern es wird als Selbstverständlichkeit gesehen; deshalb scheint es viel leichter zu sein, die Diskriminierung der Anderen wahrzunehmen.

Insgesamt lassen sich drei Interpretationslogiken unterscheiden, aufgrund derer sich die Benachteiligung erklären lässt (vgl. Flam, 2011).

Die Vertreter des Ansatzes der sozialen Klasse meinen, dass aufgrund der Zugehörigkeit der meisten Migrantinnen und Migranten zu den unteren Klassen diese Kinder dem Verhalten von Menschen ohne Migrationserfahrung, die den unteren Klassen angehören, entsprechen, also ein vermehrter Besuch von Sonderschulen und Hauptschulen.

Die Vertreterinnen und Vertreter des Ansatzes der kulturellen und ethnischen Unterschiede sehen die Gründe für die schwachen Schulleistungen der Kinder mit Migrationshintergrund in der Unfähigkeit und dem Unwillen der Kinder und ihrer Eltern, sich zu assimilieren und insbesondere die deutsche Sprache zu erlernen.



Ein dritter Ansatz betrachtet die Eltern als Träger von Ressourcen, dennoch schiebt auch diese Gruppe die Verantwortung auf die Eltern und ihre Kinder ab.

Alle Ansätze gehen davon aus, dass gute Deutschkenntnisse Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Karriere im deutschen Bildungssystem sind. Dabei wird die Frage nach den Voraussetzungen des Spracherwerbs zu wenig aufgeworfen.

Zum einen wird der Erwerb der deutschen Sprache zum Allheilmittel erklärt, zum anderen werden mangelnde Deutschkenntnisse unter Kindern mit Migrationshintergrund durch die Schule systematisch erzeugt bzw. fortgeschrieben, indem sie zu wenig für eine gezielte Förderung tut.

Leider werden schulische Probleme bei vorliegendem Thema zu sehr auf die beiden Parteien Eltern und Lehrkräfte übertragen, wie es Flam weiter in ihren Ausführungen skizziert (S. 253/4):

- Kinder können kaum Deutsch, zu Hause gibt es kaum Bücher, dafür viel unkontrolliertes Fernsehschauen.
- Die Eltern kümmern sich kaum um das Deutsch ihrer Kinder, kümmern sich nicht um die Hausaufgaben.
- Die Lehrer können sich unter den vorherrschenden Bedingungen – große Klassen, starre Lehrpläne, Verwaltungsvorschriften – nicht genügend um die einzelnen „Problemkinder“ in der Klasse kümmern.

Eigentlich müsste der Staat zur Zielscheibe der Kritik beider Parteien werden. Die Schule müsste personell so ausgestattet sein, dass sie Migrantenkinder gezielt fördern kann.

## 2.4 Interkulturelle Kompetenz

Es gibt eine schier unübersichtliche Anzahl unterschiedlicher Konzepte von „interkultureller Kompetenz“. Salopp möchte man sagen, jeder interkulturell arbeitende Pädagoge bringt seine Definition ins Spiel. Seriös betrachtet hängt das natürlich vom jeweiligen Kultur- und auch Kompetenzverständnis der jeweiligen Autorinnen und Autoren ab. Die Reichweite der gängigen Modelle erstreckt sich von Strukturmodellen über Listenmodelle bis hin zu integrativen Prozessmodellen.

### 2.4.1 Strukturmodell

Bolten (2001) geht von folgendem Strukturmodell aus, das wiederum Over und Mienert (2010) zur Grundlage ihrer Definition von interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften heranziehen: Interkulturelles Handlungsmodell nach Bolten (2001) (aus: Over, 2012)

#### **Individuelle Kompetenz**

Belastbarkeit, Lernbereitschaft, Selbstwahrnehmung, Selbststeuerungsfähigkeit, Rollendistanz, Flexibilität, Ambiguitätstoleranz usw.

### Soziale Kompetenz

Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, (Meta-) Kommunikationsfähigkeit, Toleranz, Kritikfähigkeit, Empathie usw.

### Fachliche Kompetenz

Fachkenntnisse im Aufgabenbereich, Kenntnisse der fachlichen/beruflichen Infrastruktur, Fachwissen vermitteln können, Berufserfahrung usw.

### Strategische Kompetenz

Organisations- und Problemlösefähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Wissensmanagement usw.

„Interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften bezeichnet die spezifischen Komponenten, die Lehrkräfte im Umgang mit Heterogenität im multi- bzw. interkulturellen Schulalltag benötigen. Sie beinhaltet methodische, fachliche, soziale und personale Teilkompetenzen, die im Umgang mit Heterogenität benötigt werden und bezieht sich auf alle Aufgabenbereiche der jeweiligen Lehrkraft. Die einzelnen Teilkompetenzen unterscheiden sich dabei bzgl. der schulspezifischen Umgebungsbedingungen.“  
(Over & Mienert, 2010, S. 35/36)

#### 2.4.2 Listenmodell

Hier in Tabelle 2 ein Beispiel eines Listenmodells von Auernheimer (2002), der vier Bereiche „interkultureller Kompetenzen“ unterscheidet (S. 91):

**Tabelle 2:**  
Bereiche interkultureller Kompetenz

Interkulturell relevante allgemeine Persönlichkeitseigenschaften z. B.	Interkulturell relevante soziale Kompetenzen z. B.	Spezifische Kulturkompetenzen z. B.	Kulturalgemeine Kompetenzen z. B.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Belastbarkeit</li> <li>• Unsicherheits- und Ambiguitätstoleranz</li> <li>• Kognitive Flexibilität</li> <li>• Emotionale Elastizität</li> <li>• Personale Autonomie</li> </ul>	<p>Selbstbezogen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Differenzierte Selbstwahrnehmung</li> <li>• Realistische Selbsteinschätzung</li> <li>• Fähigkeit zum Identitätsmanagement</li> </ul> <p>Partnerbezogen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fähigkeit zur Rollen- &amp; Perspektivenübernahme</li> </ul> <p>Interaktionsbezogen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fähigkeit, wechselseitig befriedigende Beziehungen aufzunehmen und zu erhalten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sprachkompetenz</li> <li>• interkulturelle Vorerfahrungen</li> <li>• Spezielles Deutungswissen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wissen bzw. Bewusstsein von der generellen Kulturabhängigkeit des Denkens, Deutens und Handelns</li> <li>• Vertrautheit mit Mechanismen der interkulturellen Kommunikation</li> <li>• Vertrautheit mit Akkulturationsvorgängen</li> <li>• Wissen über allgemeine Kultur-differenzen und ihre Bedeutung</li> </ul>



### 2.4.3 Prozessmodell

Hohe Akzeptanz (darauf beruft sich beispielsweise das ISB) hat heute die Definition von Deardorff, die ihrem interkulturellen Kompetenz-Modell zugrunde liegt (Bertelsmann Stiftung, 2006).

„Interkulturelle Kompetenz beschreibt die Kompetenz, auf Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu interagieren.“ (Bertelsmann Stiftung, 2006, S. 5)

Die Lernspirale „Interkulturelle Kompetenz“ (Bertelsmann Stiftung, 2006, S. 30; s. Abb. 5) bringt das Prozesshafte als auch das Ineinandergreifen der einzelnen Teilkomponenten zum Ausdruck:

- Handlungskompetenz: interkulturelles Wissen, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit
- Haltung und Einstellung: Wertschätzung von Vielfalt und Ambiguitätstoleranz
- Externe Wirkung: Konstruktive Interaktion – Vermeidung von Regelverletzungen und Zielerreichung
- Interne Wirkung: Reflexionskompetenz – Relativierung von Referenzrahmen und Empathiefähigkeit



**Abbildung 5:**  
Lernspirale  
„Interkulturelle  
Kompetenz“

Der Erwerb von interkultureller Kompetenz – das interkulturelle Lernen – ist damit in seiner Vielschichtigkeit und Komplexität ein lebenslanger Lernprozess, der nie abgeschlossen sein kann.

Das interkulturelle Lernen ist in seiner Vielschichtigkeit und Komplexität ein lebenslanger Lernprozess, der nie abgeschlossen sein kann.

Eher vernachlässigt werden hier als wesentliche Elemente gelingender Kommunikation einerseits das Wissen um Dominanz- und Differenzphänomene, andererseits die Fähigkeit, Machtasymmetrien in der interkulturellen Kommunikation wahrzunehmen.

Deshalb werden im Folgenden hier ergänzend die Konzepte zweier heutiger Protagonisten in dem Feld interkultureller Forschung aufgeführt:

#### **2.4.4 Mecheril (2013)**

Ich beziehe mich auf einen Aufsatz von 2013:

„Interkulturelle Kompetenz wird nachgefragt als eine Art Sonderkompetenz für Professionelle, die in einer Weise mit Differenz und Fremdheit beschäftigt sind, die ihr übliches Bewältigungs- und Gestaltungsvermögen übersteigt.

Dieser Zusammenhang zwischen einem vermeintlichen Bedarf und dem auf ihn reagierenden Kompetenzbegriff erzeugt und intensiviert nun aber einen Handlungsansatz, der für den pädagogischen Umgang mit kulturell-ethnischer Differenz im deutschsprachigen Raum in einer problematischen Weise kennzeichnend ist. Der Ansatz ist gekennzeichnet davon, dass die kulturell-ethnisch ‚Anderen‘ in der Regel als Adressaten von ‚interkultureller Kompetenz‘ nicht vorkommen, dass Angebote zu ‚interkultureller Kompetenz‘ im Zuge eines verkürzten und einseitigen Kulturverständnisses zu ‚Kulturalisierungen‘ neigen, und dass Angebote zur Vermittlung ‚interkultureller Kompetenz‘ in Gefahr sind, Handlungsvermögen als professionelle Technologie zu betrachten.“ (S. 16)

#### **ad Adressaten**

„Die in pädagogischen Zusammenhängen zumeist von Gedanken der Gleichheit und der Anerkennung von Differenz inspirierte Thematisierung von Differenz kann darauf hin betrachtet werden, wie durch die Auseinandersetzung mit Differenz gesellschaftliche Verhältnisse von Über- und Unterordnung reproduziert und bestätigt werden. Dies ist insofern der Fall, als durch die Angabe kompetenzrelevanter Arbeitsfelder ein Ausschluss von „nichtdeutschen“ Personen stattfindet. Sie kommen auf einer bestimmten Seite nicht vor.“ (S. 17)

„Die Nicht-Berücksichtigung der naheliegenden Variable: (hier: professionelle) Handlungsfähigkeit der kulturell-ethnisch Anderen, diese Leer-Stelle, reproduziert das Verhältnis von Nicht-Fremden und Fremden.“ (S. 18)



### **ad Kulturverständnis**

Zwar wird bei Konzepten interkultureller Kompetenz und interkulturellen Lernens auf die Unklarheit und Schwierigkeit der Definition von Kultur hingewiesen. „Kultur sei heterogen und dürfe nicht als schlichte Determinierung der Individuen verstanden werden. Sobald aber die Auseinandersetzung sich entlang von Beispielen, Übungen und Aufgaben auf interkulturelles Handeln und deren Reflexion bezieht, ist aller Spielraum verschlossen. ‚Kultur‘ wird zu einem sich reproduzierenden Einheitszusammenhang.“ (Mecheril, 2003, S. 19)

„Vor diesem Hintergrund scheint es sinnvoll, Kultur als soziale Praxis zu begreifen und zu bedenken. Sobald Kultur als Praxis verstanden wird, rücken die sozialen Verhältnisse nicht allein als Differenzen auf der Ebene [...] von Normen und semantischen Kodierungen, sondern auch auf der Ebene von Ressourcen in den Vordergrund. Vorstellungen über Ressourcenverteilungen und als kulturelle Praktiken beschreibbare Ressourcenverteilungen sind insofern ein wichtiger Punkt, als beispielsweise der Ort, an dem die interkulturelle Begegnung stattfindet, als Ort verstanden werden kann, der auch auf der Ebene von Ressourcen der Akteure unterschieden wird. Dies aber bleibt in vielen Ansätzen zu interkultureller Kompetenz unter dem vorherrschenden Blick auf die instrumentelle Bewältigung interkultureller Kommunikationsprobleme unberücksichtigt.“ (S. 23)

### **ad Professionalitätsverständnis**

„Indem die für interkulturelles Handeln zum Teil restriktiven gesellschaftlichen, institutionellen und kulturellen Bedingungen im Rahmen von interkultureller Kompetenz nicht oder nur am Rande in den Blick kommen, entfaltet sich die technologische Suggestionkraft interkultureller Kompetenz: Lehrer, die es mit Migrant\*innenkindern zu tun haben, besuchen Fortbildungen in interkulturellem Lernen und eignen sich jene kommunikativen und selbstbezogenen Fertigkeiten an, damit sie im Kontakt mit dieser fremden Klientel erfolgreich handlungsfähig werden!“ (S. 24)

Hier nun spricht Mecheril von der „Kompetenzlosigkeitskompetenz“:

Sie verweist auf die doppelte Anforderung, die dem Umstand erwächst, dass keine „einfachen“, rezeptologisch erfassbaren professionellen Handlungszusammenhänge vorhanden sind: Professionelles Handeln ist darauf angewiesen, in ein grundlegend reflexives Verhältnis zu dem eigenen professionellen Handeln, seinen Bedingungen und Konsequenzen treten zu können.

Unwissenheit als konstruktives Moment im Umgang mit verunsichernden Begegnungen zu verstehen, ist ein Kerngedanke des Konzepts der „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Darüber hinaus kann es hilfreich sein, die Verunsicherungen und Ängste zu thematisieren, die suggerieren, man sei ohne ein bestimmtes Wissen handlungsunfähig.

### **Wissen**

„Wenn wir ‚Interkulturalität‘ als Ausdruck verstehen, das Verhältnisse von Differenz und Dominanz zum Ausdruck bringt [...], dann ist für interkulturelles Handeln ein Wissen relevant, das über Dominanz- und Differenzphänomene Auskunft gibt.“ (S. 31)

„*Dominanzstrukturen* sind im Rahmen interkultureller Professionalität auf zwei analytisch unterscheidbaren Ebenen bedeutsam. Zunächst auf der Ebene der Erfahrungs-

realität der Klientinnen und zweitens auf der Ebene der professionellen Beziehung.“ (Mecheril, 2013, S. 31)

„Neben dem Wissen um die von Strukturen der Dominanz geformte Alltagswelt der Klientel stellt ein *differenztheoretisches Wissen* den zweiten Wissensstrang interkultureller Professionalität dar. So wichtig es ist, Gefahren zu reflektieren, die mit der Verwendung der Kulturkategorie einhergehen, so problematisch ist der gänzliche Verzicht auf ‚(kulturelle) Differenz‘ als begriffliche Bezugsgröße. Dies begründet sich insbesondere dadurch, dass ‚(kulturelle) Differenzen‘ auf zentrale alltagsweltliche Konzepte verweisen, in denen sich Alltagssubjekte wechselseitig identifizieren und beschreiben. Wer beispielsweise ‚Kultur‘ nicht gelten lässt, blendet eine wesentliche Dimension der Selbstthematisierung und des Handelns der Subjekte aus, um die es im Rahmen professioneller sozialer Tätigkeit zunächst gehen sollte und geht: Klientinnen und Klienten. ‚Kultur‘ bezeichnet für Rat- und Informationssuchende, für in Bildungszusammenhänge Geratende vielfach jenes Muster subjektiver Praxis, über die sie sich identifizieren, verorten und zugehörig erleben.“ (S. 31/32)

#### **2.4.5 Auernheimer (2013)**

Auernheimer entwirft ein mehrdimensionales Modell zur Interpretation interkultureller Begegnungen. Er geht davon aus, dass bei der Interpretation von interkulturellen Kontakten vier Dimensionen zu berücksichtigen sind:

##### **(1) Machtasymmetrien**

„Interkulturelle Beziehungen sind fast durchweg durch Machtasymmetrie – ungleichen Status, Rechtsungleichheit, Wohlstandsgefälle – gekennzeichnet. Zu denken ist neben den Kontakten zwischen Mehrheits- und Minderheitenangehörigen, zwischen In- und Ausländern an Begegnungen zwischen Bürgern der Ersten und der sog. Dritten Welt.“ (S. 52)

##### **(2) Kollektiverfahrungen**

„Mit Machtasymmetrie, Ungleichheit, Diskriminierung zwischen sozialen Gruppen und Gesellschaften sind kollektive Erfahrungen verbunden, die bei Kontakten vor allem in den Köpfen derer, die einer unterlegenen Gruppe angehören, und seien es historisch zurückliegende Geschichten, wachgerufen werden.“ (S. 54)

##### **(3) Fremdbilder**

„Zum Teil gestützt auf Kollektiverfahrungen, bestimmen die Fremdbilder unsere Erwartungen in der interkulturellen Begegnung. So gewiss sich viele dieser Bilder aus kollektiven Erfahrungen speisen, so muss man sich doch klar machen, dass sie Konstrukte sind, die sich dem gesellschaftlichen Diskurs verdanken.“ (S. 57)

„Wenn wir unsere klischeehaften Fremdbilder kritisch reflektieren, müssen auch unsere Normalitätsvorstellungen auf den Prüfstand. Vorurteile ergeben sich mindestens zu einem Teil daraus, dass wir manche Gruppen – eine typisches Beispiel sind die Roma – an unserer Vorstellung von ‚Normalität‘ messen. Die ‚Dominanzkultur‘ gibt die Normen vor.“ (S. 59)

#### **(4) Differente Kulturmuster**

„Ausdrücklich erst an vierter Stelle, weil oft überbewertet, möchte ich die kulturelle Dimension im engeren Sinn nennen – ‚kulturell im engeren Sinn‘ erstens deshalb, weil auch Fremdbilder wie Normvorstellungen Bestandteil von Kultur sind, und zweitens deshalb, weil hier primär ethnische Kulturen, nicht Subkulturen und soziale Milieus etc. in Betracht gezogen werden. Neben den Kollektiverfahrungen und Fremdbildern steuern Deutungsmuster, die selbstverständliches Element der jeweiligen Lebenswelt oder Kultur sind, die sozialen Erwartungen.“ (S. 59)

Auernheimer versteht interkulturelle Kompetenz als eine Kompetenz, die je nach Handlungskontext spezifische Kenntnisse, Haltungen und Fähigkeiten erfordert. Sie kann nicht als Sonderkompetenz im Umgang mit vermeintlich „Fremdem“ konzipiert werden, die sich auf besondere Wissensbestände über kulturelle Differenzen begründet. Auernheimer betont, dass interkulturelle Kompetenz als ersten und zentralen Schritt die Selbstreflexion auf den Ebenen der Macht, der Fremdbilder und der kulturellen Prägung erfordert, um sich über die eigenen Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster in spezifischen Kontexten bewusst zu werden. Die machtkritische Selbstreflexion schafft die Grundlage für ein tiefergehendes Verständnis und öffnet den Blick für unterschiedliche Ebenen und Dimensionen in Interaktionssituation. Eine differenzierte Wahrnehmung hat Einfluss auf Haltung und Handlung und kann eigene Handlungsoptionen verändern.

#### **Fazit**

Einheitlich wird von den bislang zitierten Autorinnen und Autoren betont, dass interkulturelle Beziehungen und Begegnungen fast durchgängig von Machtasymmetrien geprägt werden, die auf Status- und Rechtsungleichheit sowie auf ein Wohlstandsgefälle und soziale Benachteiligungen verweisen, die durch die ungleiche Verteilung von Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten bedingt sind bzw. diese wiederum bedingen.

Interkulturelle Überschneidungssituationen sind zumeist mit Hierarchisierungen und Machtgefällen verknüpft, wobei die Rolle der Machtkomponente im Voraus oft nicht bestimmbar ist. Machtasymmetrien bestehen jedoch nicht nur zwischen Mehrheits- und Minderheitsangehörigen, auch zwischen unterschiedlichen Minderheitengruppen finden Machtaushandlungen statt.

Folgendes Zitat von Herwartz-Emden, Schurt und Waburg (2010, S. 210) dient als Kurzformel für interkulturelle Kompetenz:

„(1) Interkulturelle Kompetenz ist eine Disposition, die im Prozess lebenslangen Lernens immer wieder neu angeeignet wird und in konkreten Situationen bezogen auf das je spezifische Feld als Handlungskompetenz neu zu entwickeln ist.

(2) Die Schlüsselkomponente der interkulturellen Kompetenz ist (Selbst-)Reflexivität!

(3) In (selbst)reflexiven Prozessen müssen gesellschaftlich und strukturell bedingte Machtasymmetrien, Kulturgebundenheit und Kulturrelativität, kulturelle und individuelle Zugehörigkeiten sowie individuelle und gruppenbezogene Ressourcen berücksichtigt werden.

(4) Die pädagogisches Handeln begrenzenden institutionellen Mechanismen (beispielsweise institutionelle Diskriminierung) sind ebenfalls zu reflektieren.“

Es geht um die zentralen Begriffe:

1. Machtasymmetrien
2. Hierarchien
3. strukturelle Diskriminierung.

### 2.4.6 Exkurs: Modell zu Akkulturations-Einstellungen

Berry und Mitarbeiter (1989) entwickelten ein Modell, in dem vier Akkulturations-Einstellungen unterschieden werden. Es basiert auf Studien von Immigranten in Nordamerika, Hawaii und Australien.

Das Modell ist zweidimensional: Auf der einen Dimension geht es darum, ob jemand Beziehungen zur Herkunftskultur aufrecht erhält (ja/nein), auf der anderen, ob jemand Beziehungen zur Zielkultur aufbaut (ja/nein). In folgender Tabelle 3 sind die vier Einstellungen eingetragen:

**Tabelle 3:**  
Modell zu  
Akkulturations-  
Einstellungen

	Beziehungen zur Herkunftskultur werden aufrechterhalten	
	Ja	Nein
Beziehungen zur Zielkultur werden aufgebaut		
Ja	„integration“	„assimilation“
Nein	„separation“	„marginalization“

So liegt also Assimilation vor, wenn Beziehungen zur Herkunftskultur abgebrochen und nur Beziehungen zur neuen Kultur aufgebaut werden, usw.

Berry bringt nun jede der vier Akkulturations-Einstellungen mit Akkulturations-Schwierigkeiten in Zusammenhang. Bei den Separation- und Marginalization-Einstellungen sehen die Migranten interkulturelle Erfahrungen als Bedrohungen. Umgekehrt ist eine Integration-Einstellung mit weniger Akkulturations-Stress verbunden.

Zum Abschluss dieses Punktes muss auf folgende Schiefelage hingewiesen werden: Die skizzierten Ansätze sind pädagogischer Art, d. h. sie gehen davon aus, dass eine Erziehung zu einer interkulturellen Verständigung gleichsam automatisch auch zum Abbau von Diskriminierungen beiträgt. So hat Radtke bereits 1995 heftig gegen die Pädagogisierung sozialer und politischer Probleme polemisiert, indem er die sozialen und rechtlichen Benachteiligungen von Migranten und deren Diskriminierung als wesentliche Probleme definierte und Lösungen in deren struktureller und sozialer Integration sah (vgl. Handschuck und Schröder, 2012, S. 41).

## 2.5 Schulentwicklung

„Schulentwicklung ist ein systematischer Prozess, der einen immer wieder zu durchlaufenden Zyklus darstellt, in dem alle Beteiligten für eine Schule gemeinsame Ziele aufstellen, daraus Prioritäten ableiten, entsprechende Maßnahmen umsetzen und das Ergebnis evaluieren. Dieses Vorgehen unterstützt die einzelne Schule, ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag verantwortungsbewusst zu erfüllen und Unterricht zum Wohle der Schüler nachhaltig zu verbessern. Neuere Lehrpläne fordern und fördern diesen Prozess; sie räumen größere Gestaltungsmöglichkeiten ein und erhöhen dadurch die Eigenverantwortlichkeit der Schulen. Schulentwicklung trägt wesentlich dazu bei, diese Freiräume systematisch zu gestalten.“ (Definition des ISB: <http://www.schulentwicklung.bayern.de/index.php?Seite=815&>)

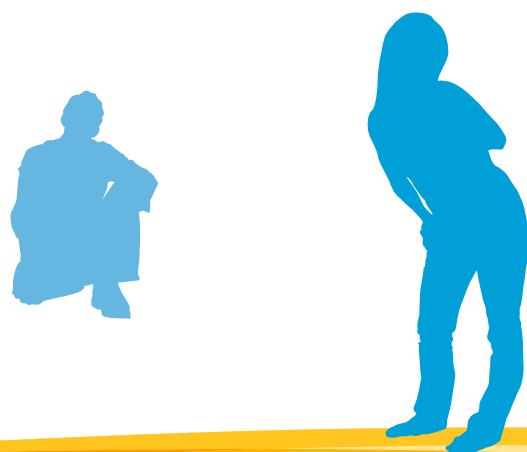
### 2.5.1 Interkulturelle Schulentwicklung

Im Nationalen Integrationsplan heißt es: „Neben anderen lokalen Dauereinrichtungen und Regelstrukturen der öffentlichen und privaten Träger bieten vor allem die Schulen potenzielle Kommunikationsschienen für den interkulturellen Dialog. Besser als andere Einrichtungen können sie Kinder und Jugendliche sowie deren Eltern zudem unabhängig von der ethnischen oder sozialen Zugehörigkeit und von der religiösen oder konfessionellen Orientierung der Familien erreichen.“ (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 2007, S. 116)

Hier soll nochmals auf die Neuempfehlungen der KMK von 2013 hingewiesen werden, die interkulturelle Bildung und Erziehung eigens als Teil der Schulentwicklung hervorhebt (vgl. Kapitel 1.3.1).

Erst wieder durch die PISA Ergebnisse befeuert, besteht die Gefahr, dass das Problem der Interkulturalität zu eng auf Defizite – vorrangig sprachlicher Art – bei den Schülerinnen und Schülern fokussiert wird. Eine solche Sichtweise engt die pädagogischen Maßnahmen ausschließlich auf die Schülerinnen und Schüler ein, dabei besteht die Gefahr, andere schulische Akteure wie Schulleitung, Lehrkräfte, alle Schülerinnen und Schüler ebenso wenig zu berücksichtigen, wie die Schule selbst als Organisation. Die Berücksichtigung der Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung (vgl. Rolf, 2010) zu betrachten, weitet den Blick für eine umfassende Behandlung des Themas.

Neben anderen lokalen Dauereinrichtungen der öffentlichen und privaten Träger bieten vor allem die Schulen Kommunikationsschienen für den interkulturellen Dialog.



Im Folgenden aus: Interkulturelle Schulentwicklung. Ein Leitfaden für Schulleitungen. Cornelsen, 2013 ([http://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)):

„Bei der interkulturellen Öffnung von Schulen geht es um einen veränderten Blick der Institution sowie der in ihr verantwortlich Handelnden auf die durch Migrationsprozesse veränderte gesellschaftliche Realität insgesamt sowie um eine Anpassung der Institution in ihren Strukturen, Methoden, Curricula und Umgangsformen an eine in vielen Dimensionen plurale Schülerschaft.

Zentral ist die Wendung des Blickwinkels von den Schülerinnen und Schülern als Gruppe mit einem besonderen pädagogischen Förderbedarf (wie es ausländerpädagogische Ansätze nahelegen) zu ihrer Wahrnehmung, als ‚Normalfall‘ und eine Wendung von der notwendigen Veränderung der Schülerschaft an die Anforderungen der Institution auf eine Veränderung von Schule mit Blick auf die Bedürfnisse der Nutzerinnen und Nutzer, um die adäquate Förderung ihrer Bildungschancen zu sichern.“ (S. 5)

Aktuelle Ansätze interkultureller Bildung verweisen auf die Notwendigkeit, institutionelle Rahmenbedingungen so zu verändern, dass Kinder unterschiedlicher Lernvoraussetzungen gleiche Bildungschancen im Schulsystem erhalten.

Aktuelle Ansätze interkultureller Bildung setzen sich „sehr viel stärker mit den strukturellen und institutionellen Gegebenheiten auseinander, in denen das Lernen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund stattfindet. Sie verweisen auf die Notwendigkeit, institutionelle Rahmenbedingungen so zu verändern, dass Kinder unterschiedlicher (sozialer, familiärer, sprachlicher, kultureller, geistiger) Lernvoraussetzungen gleiche Bildungschancen im Schulsystem erhalten. In dieser Zielsetzung verbindet sich der interkulturelle mit dem Inklusionsansatz.“ (S. 5)

Der interkulturellen Öffnung von Schule liegt eine Vielzahl miteinander konzeptionell verknüpfter Maßnahmen zugrunde, die mit folgenden zentralen Handlungsebenen beschrieben werden können:

### **2.5.2 Interkulturelle Personalentwicklung**

Im Folgenden siehe:

[http://www.i-iqm.de/dokus/Interkulturelle\\_Orientierung%20oeffnung.pdf](http://www.i-iqm.de/dokus/Interkulturelle_Orientierung%20oeffnung.pdf)

Ein Schwerpunkt bei der Personalentwicklung muss auf der Fort- und Weiterbildung liegen. Die erste Generation von Fortbildungsveranstaltungen betonte zu sehr die Defizitperspektive und Stereotypisierungen und erzeugte Kulturalisierungen.

Heute geht es darum, „ein Bewusstsein zu erlangen über Einstellungen, Verhaltensweisen und Werte durch die (selbst-)kritische Reflexion des Eigenen und Fremden, Wissen zu vermitteln über Ursache und Geschichte der Arbeitsmigration, über die Rolle und den Status von Minderheiten und die aktuelle Migrationspolitik sowie Handlungskompetenz zu erwerben durch geeignete Kommunikations- und Konfliktstrategien.“ (S. 6)

„Für den Erfolg solcher Maßnahmen sind aber auch die strukturellen Bedingungen im hohen Maß mitverantwortlich, unter denen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter lernen können. Individuelle Weiterbildungen laufen dann ins Leere, wenn sich nicht zugleich die Organisation verändert und die Anwendung des Gelernten unterstützt.“ (S. 6)



Ein weiterer wesentlicher Faktor interkultureller Personalentwicklung ist die Einstellung von Menschen mit Migrationshintergrund.

Wie deutschlandweite Studien zeigen, werden die jeweiligen kulturellen Kontexte der Schülerinnen und Schüler von der Mehrheit der Lehrkräfte weniger als bedeutungsvoll erachtet. Ja, der unterschiedliche kulturelle Hintergrund der Schülerinnen und Schüler wird von den Lehrkräften weniger als Ressource als vielmehr als deutliche Beeinträchtigung der schulischen Leistungsfähigkeit gesehen (vgl. Weber, 2003). Als Reaktion darauf wird u. a. eine verstärkte Rekrutierung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund in Erwägung gezogen. So heißt es im Nationalen Integrationsplan: „Die interkulturelle Kompetenz und damit die Unterrichtsqualität in Schulen mit hohem Migrantenanteil wird durch eine größere Zahl von Migrantinnen und Migranten in der Lehrerschaft sowie eine verstärkte Fortbildung und interkulturelle Schulung von Erziehern und Lehrern verbessert.“ (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 2007, S. 117)

Im jährlich ausgewiesenen Bildungsbericht Bayern wird bei der Aufschlüsselung der Lehrkräfte nach unterschiedlichen Merkmalen wie Schulart, Geschlecht und Alter auf Migrationshintergrund bisher nicht eingegangen (ISB, 2012, S. 52ff).

### **2.5.3 Interkulturelle Unterrichtsentwicklung**

Es geht um die Ausrichtung aller Curricula und Unterrichtsinhalte auf die Normalität der kulturellen Vielfalt im Klassenzimmer, um Projekte und Maßnahmen der Schulöffnung und um Integration z. B. von Sprachförderkonzepten in den Regelunterricht.

Gerade als Konsequenz aus der heutigen Herausforderung im Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft (vgl. Kapitel 1.4) ist hier auf die ganze Palette neuer Lernformen der Differenzierung und Individualisierung zu verweisen (vgl. Haag & Streber, 2013).

Auch ist hier an handlungsorientierten Unterricht als grundlegendes Lernkonzept zu denken, dabei sind folgende Prämissen zentral:

Im Folgenden aus: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_06\\_00\\_Orientierungsrahmen\\_Globale\\_Entwicklung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_06_00_Orientierungsrahmen_Globale_Entwicklung.pdf)

- „• In ganzheitlichen Lernprozessen ist die Verbindung von Wissen und Handeln im Sinne einer auch wertorientierten Entwicklung von Strukturwissen in komplexen Lernsituationen bedeutsam.
- Handlungsorientiertes Lernen zielt auf theorieorientiertes Wissen (Strukturwissen), Lernen durch und im Handeln auf der Basis eines handlungstheoretischen Verständnisses von Lernen sowie Reflexion des Handelns in individuellen und sozialen Kontexten.
- Methodisch richtet sich handlungsorientiertes Lernen auf selbstständige Wissensentwicklung sowie Problemlöse- und Gestaltungsfähigkeit unter Einschluss der Entwicklung der lebenslangen Lernbereitschaft.

- Handlungsorientiertes Lernen ist nicht auf den Lernort Schule begrenzt, sondern vielmehr auf die Öffnung der Schule und Lernen in den Erfahrungszusammenhängen von Wirtschaft, Arbeit, Gesellschaft und Politik ausgerichtet.
- Handlungsorientierter Unterricht ist übergreifenden Zielen von nachhaltigem Handeln in teilweise konfliktären ökologischen, sozialen, ökonomischen und politischen Zusammenhängen auch wertorientiert verpflichtet. Das bedeutet, dass es offen ist für die Gestaltung zukunftsfähiger Entwicklungen.
- Die Lehr- und Lernprozesse, bei denen das lernende Subjekt im Mittelpunkt steht, werden durch Vermittlung von Planungs-, Arbeits- und Lerntechniken sowie teiloffen gestaltete Unterrichtsmaterialien zunehmend von den Lernenden selbst gesteuert.
- Lehrer sind eher Lernhelfer als Wissensvermittler, die anleiten, selbstständig Wissen anzueignen und Probleme wertorientiert in sozialen Kontexten zu lösen. Sie gestalten die Rahmenbedingungen für selbstorganisierte Lehr-/Lernprozesse.“ (Orientierungsrahmen Globale Entwicklung, S. 83/84)

Exemplarisch soll der Lehrplan des Bayerischen Gymnasiums herangezogen werden: Auf der 1. Ebene unter „1.3 Fächerübergreifendes Lernen und überfachliche Kompetenzen“ werden unter (3) Themenvorschläge für Fächerübergreifende Themen u. a. folgende relevante Themen aufgeführt:

„Deutsche Sprache“, „Eine Welt“, „Interkulturelles Verstehen und Handeln“, „Werte – Weltanschauung – Religion“

Noch dezidierter wird im Lehrplan der Bayerischen Realschule auf Interkulturalität eingegangen:

Über die fachlichen Ziele und Inhalte hinaus ist einer der übergeordneten Bildungs- und Erziehungsschwerpunkte „Kulturelle und interkulturelle Erziehung“. So heißt es auf der ersten Lehrplanebene:

„Das gemeinsame Lernen und Arbeiten von Schülern verschiedener Herkunft mit unterschiedlichen religiösen und kulturellen Wertvorstellungen und Traditionen eröffnet dem Einzelnen die Chance, auf der Basis seiner eigenen kulturellen und religiösen Wurzeln seine Persönlichkeit weiter zu entwickeln und Toleranz gegenüber anderen Lebens- und Denkweisen zu üben. ... Mit wachsenden Kenntnissen über andere Kulturkreise, andere Religionen, andere Sitten und Gebräuche können die Schüler eigene Werte, Normen und Verhaltensmuster einordnen, mit anderen vergleichen und sie gegebenenfalls relativieren.“ (<http://www.isb.bayern.de/download/9151/rs-ebene1-neu-2.pdf>, S. 16/17)

„Das gemeinsame Lernen und Arbeiten von Schülern mit unterschiedlichen religiösen und kulturellen Wertvorstellungen eröffnet dem Einzelnen die Chance, auf der Basis seiner eigenen kulturellen und religiösen Wurzeln seine Persönlichkeit weiter zu entwickeln und Toleranz gegenüber anderen Lebens- und Denkweisen zu üben.“



## 2.5.4 Interkulturelle Organisationsentwicklung

Interkulturelle Organisationsentwicklung ist aus Gründen einer nachhaltig angelegten Personalentwicklung notwendig. Oft werden interkulturelle Defizite in der Organisation bestimmten Personengruppen oder individueller Inkompetenz zugeschrieben. Das führt nicht nur zu Fehleinschätzungen, sondern häufig auch zu Lernwiderständen.

Grundlage für ein produktives organisationales Lernen ist vor allem eine offene Lernkultur. Denn in einem von Vielfalt geprägten Umfeld ist die Varianz und Differenz der Wirklichkeitskonstruktionen größer, was automatisch eine offenere Herangehensweise nötig macht.

Zur Entwicklung interkultureller Kompetenz ist eine Erweiterung und Umstrukturierung der vorhandenen Wissensbestände der Organisation notwendig. Dazu müssen Organisationen die dafür notwendigen Informationen identifizieren, interpretieren und organisational abspeichern.

Over und Mienert (2010) gehen in obiger Definition von interkultureller Kompetenz von „schulspezifischen Umgebungsbedingungen“ aus. Dies bedeutet: Jede Schule entwickelt aufgrund der Zusammensetzung der Schülerschaft, des Kollegiums und des stadtteilbezogenen sozialen Umfelds eine schulspezifische interkulturelle Kultur bzw. interkulturelle Schulkultur.

Im Folgenden aus:

[http://www.i-iqu.de/dokus/Interkulturelle\\_Orientierung%20oeffnung.pdf](http://www.i-iqu.de/dokus/Interkulturelle_Orientierung%20oeffnung.pdf)

„Erst der Blick auf die Gesamtorganisation eröffnet die Chance für einen erfolgreichen Prozess interkultureller Öffnung, weil der Wandel des gesamten Systems und nicht nur der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter angestrebt wird.“ (S. 7)

Als wesentliche Elemente eines interkulturell orientierten Organisationsentwicklungsprozesses werden in der Literatur genannt:

- **Führungsverantwortung**

„Das Management von tief greifenden Veränderungsprozessen wie interkultureller Orientierung und Öffnung ist Führungsaufgabe. Sie muss top down eingeleitet und dauerhaft von den Führungskräften unterstützt werden. Der Prozess darf nicht sich selbst oder nachgeordneten Verantwortlichen überlassen werden. Es hat sich als erfolgreich erwiesen, zu Beginn der interkulturellen Öffnung die gesamte Führungsebene durch ein Kurztraining zu informieren und möglichst zu begeistern.“ (S. 7)

- **Querschnittsaufgabe**

„Es muss organisationspolitisch festgelegt werden, dass interkulturelle Öffnung eine querschnittspolitische Strategie ist, die sich nicht nur auf bestimmte Felder (z. B. Kinder- und Jugendhilfe), bestimmte Mitarbeitergruppen (z. B. Erziehungskräfte oder Basismitarbeiter) oder bestimmte Zielgruppen (Menschen mit Migrationsuntergrund) bezieht. Querschnittsaufgabe bedeutet, das Thema gilt für alle Produkte, für alle Bereiche, für alle Ebenen, für alle Hierarchien als integrierte Strategie. Dies bedarf auch einer institutionellen Absicherung (z. B. durch eine Stabsstelle).“ (S. 7)

- **Leitbildentwicklung**

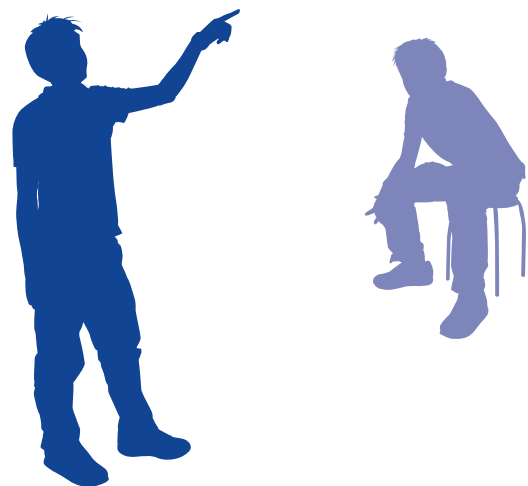
„Die sich öffnende Organisation verankert interkulturelle Orientierung in ihrem Leitbild als Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Gleichheit und Verschiedenheit. Die Kultur der Organisation mit ihren Werten, Regeln und Strukturen spiegelt ihr Bild von Zukunft, an deren Gestaltung sie mitwirken will, wider. Sie macht die interkulturelle Orientierung nach innen und außen deutlich. Die Entwicklung des Leitbildes ist als gemeinsamer Prozess von Leitung und Mitarbeiterschaft zu gestalten.“ (S. 7)

- **Ziele und Zielüberprüfung**

„Diese eher globalen Festlegungen werden in operationalisierten Zielen konkretisiert, die für die Veränderung der Organisation und ihre Mitarbeiterschaft klare Vorgaben machen und die nach außen für die jeweiligen Benutzergruppen entsprechende Aussagen treffen. Notwendig erscheinen überprüfbare Ziele zum Abbau von Zugangsbarrieren, zur Gewinnung von Mitarbeitern mit Migrationshintergrund oder zur Vermittlung interkultureller Kompetenz. Für die Ziele werden Indikatoren entwickelt. Mit einem Monitoring-System lassen sich Veränderungen nachzeichnen. Eine regelmäßige Integrations-Berichterstattung gibt politisch Auskunft über den Stand der Entwicklung und die Erreichung der Ziele.“ (S. 7/8)

- **Kultursensible Auswertungsverfahren**

„Die regelmäßige Überprüfung, ob und in welchem Umfang die individuell vereinbarten Ziele erreicht sind, ist das wesentliche Element neuer Steuerungsinstrumente. Dafür sind geeignete Auswertungsverfahren festzulegen. Die interkulturelle Öffnung als Organisationsentwicklungsstrategie lässt sich an Hand der vereinbarten Ziele und Indikatoren noch relativ leicht überprüfen. Problematisch und auch sensibler ist es mit Zielen, die Wirkungen etwa der Sozialen Arbeit bei Menschen mit Migrationshintergrund erreichen wollen. Hier ist es wichtig, in kulturellen Überschneidungssituationen herkömmliche Standards als eventuell ethnozentristische Kulturstandards kritisch zu reflektieren und sie auf ihre jeweilige Angemessenheit gegenüber der Zielgruppe zu befragen.“ (S. 8)



## 3. Projekte und Initiativen

---

In diesem Kapitel werden institutionalisierte, an Strukturen ansetzende Projekte und Initiativen in Bayern vorgestellt, die in diesem Feld neue Impulse setzen bzw. gesetzt haben. Die Zusammenfassung erfolgte nach folgender Logik und Ordnung: Thema/Zielsetzungen, Trägerschaft, Inhalt/Ergebnisse, Relevanz für die Praxis/Schulentwicklung.

Inhaltlich soll dabei vom Allgemeinen zum Besonderen vorgegangen werden, d. h. zuerst geht es um umfassende Ansätze, dann um Ansätze, die einzelne Themen zum Gegenstand haben.

### 3.1 Umfassende Ansätze

#### 3.1.1 KommMIT – Modellversuch Kommunikation, Migration, Integration, Teilhabe

„Zentrales Ziel des Modellversuchs ist es, die Integration von jungen Migrantinnen und Migranten zu verbessern und sie zu befähigen, als junge Erwachsene erfolgreich am beruflichen und gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Dies soll im Modellversuch insbesondere durch Maßnahmen einer verbesserten individuellen schulischen Förderung erreicht werden.“

([http://www.isb.bayern.de/download/258/flyer\\_kommmmit.pdf](http://www.isb.bayern.de/download/258/flyer_kommmmit.pdf))

Die zentrale Zielsetzung konkretisiert sich primär in den vier Zielbereichen:

1. durch Sprachförderung Stärkung der sprachlichen Integration
2. durch Verbesserung der Zusammenarbeit von Schule und Eltern soziale Integration
3. durch interkulturelle Bildung Stärkung der interkulturellen Kompetenz
4. durch Übergangmanagement von Schule – Berufsleben strukturelle Integration

Dieser mittlerweile abgeschlossene *Bayerische Schulversuch* soll deshalb erwähnt werden, weil in diesem Rahmen viele Bausteine und Materialien entwickelt wurden, die vom Staatinstitut Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) bereitgestellt werden.

Siehe: <http://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/schule-und-gesellschaft/migration-interkulturelle-kompetenz/>

In diesem Internetportal finden vor allem Lehrkräfte Informationen und Unterstützung, die Anregungen für den positiven Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt an den Schulen suchen.

### 3.1.2 MÜKOS – Münchner Konzept zur Schulentwicklung

Hier handelt es sich um ein Netzwerk von 190 Schulen, der städtischen und staatlichen Schulverwaltung sowie der Universität.

MÜKOS stellt ein anwendungsbezogenes Kooperationsprojekt zwischen vier Institutionen (Schul- und Kultusreferat, staatliches Schulamt der Stadt München, Regierung von Oberbayern, Lehrerbildungszentrum der LMU) dar mit dem Ziel, 190 Grund-, Haupt- und Förderschulen in ihrer Schulentwicklung zu unterstützen. Die bisherigen Ergebnisse sind dokumentiert in: Sigel & Kahlert, 2006.

Im Vordergrund stehen vier Handlungsfelder:

1. Sprachförderung (Förderung der Literalität aller Schülerinnen und Schüler; Qualifizierter DaZ-Unterricht)
2. Förderung des Schulerfolgs (integrative und differenzierende Lernförderung)
3. Soziale Integration (Kultur der Anerkennung und Gleichstellung, Mitwirkungen der Schülerinnen und Schüler sowie Eltern)
4. Weiterbildungen der Lehrkräfte und Zusammenarbeit mit Eltern

Im Folgenden sollen aus einer ersten Bilanz der fünfjährigen Netzwerkarbeit ausgewählte Ergebnisse mitgeteilt werden (aus: Sigel & Kahlert, 2006, S. 231 – 236).

#### 1. Ergebnisse der Auftaktveranstaltung

In einer Auftaktveranstaltung wurden in einer Kartenabfrage zwei Leitfragen gestellt:

- „a) Wie fangen wir mit Schulentwicklung an?
- b) Wie lösen wir anstehende Probleme bei der Umsetzung von Schulentwicklung?“ (S. 231)

Insgesamt konnten von 300 Abfragen (Lehrkräfte, Schulleitungen, Seminarrektorinnen und -rektoren, Elternbeiräte und Schulverwaltungsfachleute) folgende fünf Kategorien gebildet werden (S. 232 ff):

Kategorie A: Hier geht es um konkrete Detailfragen zur Gestaltung von Schulentwicklung – aus einer positiven Grundhaltung gegenüber Schulentwicklung heraus; beispielsweise wurde gefragt: „Wie einigen wir uns aus einer Vielzahl von Ideen auf 1 – 3 Leitgedanken, wie setzt man Prioritäten?“ oder „Wie schaffe ich es, viele zur Mitarbeit zu motivieren?“ (S. 233)

Kategorie B: Hier geht es um Aussagen und Fragestellungen zu allgemeinen Zeitproblemen und Motivationswiderständen („Es muss zu viel Zeit aufgewendet werden und es gibt zu viele Widerstände im Kollegium.“ S. 234), zu Überlastungsphänomen („Die Kolleginnen und Kollegen fühlen sich grundsätzlich überlastet.“ S. 234) und zur Integration ‚älterer‘ Kolleginnen und Kollegen („Älteren Kolleginnen und Kollegen ist das ein zu großer Zeitaufwand, da fehlt die nötige Motivation.“ (S. 234)

Kategorie C: Hier geht es um Probleme bei Teambildungsprozessen; typische Aussagen sind: „Wie kann man denn Teamfähigkeit erst einmal entwickeln?“ oder „Es gibt Probleme bei der Kooperation Kollegium und Schulleitung.“ (S. 234)

Kategorie D: Hier geht es um strukturelle Probleme auf dem Weg zur Schulentwicklung, z. B.: „Wie geht man mit häufigem Personalwechsel und der daraus folgenden mangelnden Kontinuität um?“ oder „Es fehlen finanzielle Mittel für Schulentwicklungsprojekte, Fortbildungen und Moderationen.“ (S. 235)

Kategorie E: Hier geht es um die Einbeziehung von Eltern und Schülerinnen und Schülern in den Schulentwicklungsprozess: „Wie kann man den Kreis der aktiven Eltern vergrößern?“ (S. 236)

Schließlich wurden fünf Themenfelder für die künftige Arbeit definiert:

- „• Fachliche Fortbildung im Bereich Schulentwicklung
- Teambildung als die zentrale Basis für Schulentwicklung
- Pragmatisches Lösen von strukturellen Problemen vor Ort
- Eltern in die Schularbeit integrieren
- Unterrichtsentwicklung – als Kernaufgabe von Schule – unterstützen.“ (S. 236)

## 2. Perspektive von 27 Schulleitungen

Nach vier Jahren Erfahrung mit MÜKOS wurden Schulleitungen über ihre Eindrücke schriftlich und mündlich befragt. Hier wird von den Problemen berichtet, mit denen sich die Schulen in den ersten Jahren auseinandersetzen mussten (Sigel & Kahlert, 2006, S. 273 – 274):

Während ein Drittel von keinen wirklich großen Problemen berichtete, berichtete etwa die Hälfte von strukturellen Problemen und von Schwierigkeiten durch Personalwechsel. „Hier wurde über Erschöpfung im Kollegium, mangelnde Stundenzuweisungen, Zeit- und Terminprobleme, Motivationsdefizite im Kollegium, fehlende Räumlichkeiten, fehlende Akzeptanz bei der Schulverwaltung, mangelnde Unterstützung von den Eltern sowie Aufgaben- und Arbeitszuwachs berichtet.“ (S. 274). Bei den Schwierigkeiten durch Personalwechsel ging es um „Einsatz in der mobilen Reserve, Schwangerschaft, Versetzungen und Aufstieg zum Konrektor/zur Konrektorin.“ (S. 274). Außerdem wurden noch Finanzierungsprobleme genannt.

Während ein Drittel der Schulleitungen von keinen wirklich großen Problemen berichtete, berichtete etwa die Hälfte von strukturellen Problemen und von Schwierigkeiten durch Personalwechsel.

## 3. Die Rolle der Universität im lokalen Netzwerk

Anhand von 9 Thesen zeigen die Autoren Chancen auf, die sich der Universität im lokalen Schulentwicklungsnetzwerk in der Qualitätsentwicklung der eigenen Lehrerbildung eröffnen (Sigel & Kahlert, 2006, S. 280 – 283):

- „1. These: Innovative Schulentwicklung muss Bestandteil in der universitären Lehrerbildung sein.
2. These: Innovative Schulentwicklung kann an der Universität überzeugender in einer engen Verbindung von Reflexion und Anwendung [Kooperation mit Schulen] gelehrt werden.
3. These: Die Kooperation Universität und innovative Schulen umfasst Lehre, Forschung und die Organisation sowie Gestaltung von Praktika.
4. These: Die konkrete Kooperation von Universität und innovativen Schulen stärkt die Universität in ihrer Funktion, Innovationen glaubhaft und nachhaltig implementieren zu helfen.
5. These: Der erhebliche Kooperationszwang bei allen Schulentwicklungsprozessen kann kooperative Arbeitsstrukturen bei den Studierenden in der ersten Lehrerbildungsphase verstärken.

6. These: Die Zusammenarbeit von Universität und innovativen Kooperationsschulen muss institutionalisiert und entsprechend finanziert werden.
7. These: Die Kooperation Universität und innovative Schulen ermöglicht einen Ausbau des Angebotes im Bereich der 3. Phase der Lehrerbildung.
8. These: Die Kooperation der Universität mit Schulen eröffnet auch Kooperationsmöglichkeiten mit der 2. Phase der Lehrerbildung.
9. These: Inhaltlich und strukturell sind neue Wege zu einem in sich schlüssigen Curriculum der innovativen Schulentwicklung für die 1. Phase der Lehrerbildung zu entwickeln.“

### **3.1.3 Fortbildungs- und Weiterbildungsangebote der Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport**

Das Pädagogische Institut des Referates für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München bietet Kindertageseinrichtungen und Schulen ein breites Spektrum an Fort- und Weiterbildungsangeboten in den o. g. Themenbereich an. An den Lehrerfortbildungen können zum Teil auch staatliche Lehrerinnen und Lehrer teilnehmen. Es fördert durch Angebote im Bereich interkulturelles Lernen die Entwicklung und Erweiterung interkultureller Kompetenz.

Es unterstützt Bildungseinrichtungen dabei, sprachliche und kulturelle Vielfalt aktiv zu gestalten (siehe Website: <http://www.pi-muenchen.de/> ). Die ebenfalls dort angesiedelte Bildungsberatung International berät Lehrkräfte, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler und unterstützt Schulen zudem bei der Entwicklung einer konstruktiven Zusammenarbeit mit Eltern (mit Migrationshintergrund).

#### **Zusatzqualifikation „Schulen der Vielfalt“**

Die Zusatzqualifikation „unterstützt Lehrkräfte dabei, die (nicht nur) migrationsbedingte Heterogenität und Vielfalt an ihren Schulen als Chance zu begreifen, Unterricht und Schule entsprechend zu gestalten und dabei verschiedenen Formen von Diskriminierung, insbesondere Rassismus, professionell entgegenzuwirken“. Es umfasst verschiedene Module (Basismodule, Praxismodule) und Bausteine. Die Praxismodule bauen auf den Basismodulen auf und geben praktische Anregungen in den relevanten Bereichen. Teilnehmende Lehrkräfte können nach Abschluss der Basismodule wählen zwischen verschiedenen Schwerpunkt- und Wahlbereichen. Im Schwerpunktbereich werden Veranstaltungen zu Sprachen/Mehrsprachigkeit, Elternbeteiligung, Beratung und Schulentwicklung/QSE (Qualitätssicherung und -Entwicklung) angeboten. Im Wahlbereich stehen folgende Themen auf der Tagesordnung: Unterrichtsgestaltung, Schulleben/Schulprojekte, internationaler Austausch, Vernetzung und Kooperation, Verknüpfung mit anderen Schwerpunkten (wie z. B. Genderpädagogik, Globales Lernen/Eine Welt, Medien). Die sich daran anschließende Umsetzung an der Schule und angestoßenen Schulentwicklungsprozesse werden begleitet und bedarfsgerecht unterstützt. Mehr Informationen dazu können abgerufen werden über die folgende Website: <http://www.pi-muenchen.de/onlineprogramm/zwischenstexte/69/IAz1.php>.

Die Zusatzqualifikation „Schulen der Vielfalt“ „unterstützt Lehrkräfte dabei, die migrationsbedingte Heterogenität an ihren Schulen als Chance zu begreifen, Unterricht und Schule entsprechend zu gestalten und verschiedenen Formen von Diskriminierung professionell entgegenzuwirken.“



### 3.1.4 „WERTvoll MITeinander – Interkulturelle Kompetenz für Schulen

Das Projekt „WERTvoll MITeinander“ gibt es seit 2011 und wurde im Rahmen des Wertebündnisses Bayern von den Projektträgern VIA Bayern e. V. und dem Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverband (BLLV) e.V. initiiert. An dem Projekt wirken weitere neun Projektpartner aus dem Wertebündnis mit. Es unterstützt die Schulen bei der Verankerung von interkultureller Bildung und Wertebildung und bei dem Aufbau bzw. der Erweiterung von interkultureller Kompetenz. Die Schulen werden in einem längerfristig angelegten Prozess begleitet und durch ein projektbegleitendes Coaching unterstützt. Der Schwerpunkt liegt auf interkultureller Bildung und Kompetenz. Leitziel ist ein gelingendes Miteinander von Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrkräften. Es setzt neue Impulse, befördert Schulentwicklung und vernetzt die Schulen mit Partnern vor Ort.

„WERTvoll MITeinander“ ist nachhaltig angelegt und nimmt die gesamte Schule in den Blick. Gewährleistet wird dies durch die Ausbildung von Beraterinnen und Beratern für interkulturelle Schulentwicklungsprozesse. Daran können interessierte Lehrkräfte aller Schularten teilnehmen. Die Ausbildung unterstützt die Schulen bei der Entwicklung von spezifischen, in diesem Zusammenhang benötigten Fachkompetenzen (im Themenfeld interkulturelle Verständigung, interkulturelle Öffnung und Schulentwicklung) und strukturellen Verankerung des Themas an der Schule. Es werden Schulentwicklungsprozesse in Gang gesetzt, die Vielfalt und Heterogenität im Blick haben. Mehr Informationen siehe unter: <http://www.bllv.de/Wertvoll-miteinander.6344.0.html>

### 3.1.5 Interkulturelle Schulentwicklungs- und Fortbildungsarbeit in der Stadt Nürnberg

Bericht für den Schulausschuss im April 2011

Im Auftrag der Stadt Nürnberg erstellte XENOS Nürnberg e.V. (Verein für interkulturelle Kommunikation) eine Studie über interkulturelle Arbeit an Nürnberger Schulen. Insgesamt wurden 30 Fachkräfte (Lehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Betreuungslehrkräfte, Schulaufsicht und Bildungsbüro der Stadt Nürnberg) zwischen April und August 2009 befragt. In den Interviews wurden unter anderem gezielt Fragen zu Fortbildungsbedarf, Schul-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung gestellt. Auch Fragen der Elternarbeit und ihrer Bedeutung für den interkulturellen Bereich aus Sicht der Schulen sind in den Interviews angesprochen worden.



Im Folgenden werden Konsequenzen und Vorschläge aufgeführt, die XENOS e.V. aus der Studie ableitet:

Vgl. im Folgenden: [http://www.nuernberg.de/imperia/md/paedagogisches\\_institut/dokumente/pi/intertk\\_se\\_april2011.pdf](http://www.nuernberg.de/imperia/md/paedagogisches_institut/dokumente/pi/intertk_se_april2011.pdf)

#### „Fortbildungen

Um die Nachhaltigkeit im Sinne der Schulentwicklung zu sichern, sollten die Fortbildungen überwiegend schulintern durchgeführt werden. Zentrale Seminare eignen sich vorwiegend für spezielle Themen. Eine Kooperation mit dem LeMi, dem Netzwerk für Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte bietet sich an.

Der Vorschlag zur nachhaltigen Schulentwicklung/Interkulturelle Berater/in aus den Experteninterviews sollte aufgenommen werden – beginnend mit den Grundschulen. Eventuell konnten beide Vorschläge kombiniert werden, eine Kooperation zwischen betroffenen Ämtern vorausgesetzt.

Im Einzelnen sollte Folgendes angeboten werden:

1. Seminare zum Umgang mit Heterogenität und vor allem mit kultureller Vielfalt als abrufbare Angebote
2. Seminare zur Entwicklung von Handlungskompetenzen zur Konfliktbewältigung im interkulturellen Kontext (Gesprächsführungskompetenz bei Elterngesprächen, Vermeidung von Unsicherheiten, z. B. wenn Schüler/innen sich in der Muttersprache unterhalten)
3. Verknüpfung der Angebote zum Konfliktmanagement mit dem Schwerpunkt „interkulturelle Bildung“
4. Seminare für die Sensibilisierung der Lehrkräfte für die Belange von Zugewanderten
5. Seminarangebote zur Gesprächsführung und Coaching-Techniken im interkulturellen Bereich, besonders für die Beratungslehrkräfte; eine Verknüpfung mit dem Netzwerk für interkulturelle Mediation wäre wünschenswert und möglich.
6. Seminarangebote zur Entwicklung der Kompetenz zur Durchführung von sprachsensiblen Fachunterricht für Lehrkräfte aller Schularten und Fächer
7. Die beiden Beratungslehrer für türkische Schüler/innen bei der Schulberatung sollten besonders unterstützt werden.
8. Interkulturelle Kompetenz sollte zum Beförderungsprofil für Schulleitungen, zumindest der kommunalen Schulen, werden.
9. Es wäre zu prüfen, ob blended eLearning Module zur Unterrichtsgestaltung in heterogenen Gruppen mit dem Schwerpunkt ‚Kulturelle Vielfalt‘ entwickelt werden können.
10. Es sollte ausgelotet werden, inwieweit sich Austauschprogramme für Lehrkräfte konzipieren und auch mit Drittmitteln (z. B. Comenius) finanzieren lassen.



### Personalentwicklung

1. Die Einstellung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund an Nürnberger Schulen wäre wünschenswert.
2. Die Angebote BEST [Fortbildungsreihe zur Qualifizierung neu eingestellter Lehrkräfte der Stadt Nürnberg] sollten fortgeführt und möglichst auf alle dafür in Frage kommenden Lehrpersonen ausgeweitet werden.

### Bereich Organisationsentwicklung

1. In die SE-Teams und Steuergruppen sollten Expert/innen für Inklusion/interkulturelle Bildung aufgenommen werden, wenn möglich mit Migrationshintergrund. Diese sollten auch die Maßnahmen der Schulen in den entsprechenden Bereichen koordinieren.
2. Die interkulturellen und transkulturellen Aspekte bei der Begleitung der Schulentwicklungsprozesse sollen stärker berücksichtigt und ausgebaut werden.
3. Die Schulleitbilder müssten auf das Thema Inklusion und Interkulturalität hin überprüft werden.
4. Im Rahmen des Qualitätsmanagements sollte eine regelmäßige Überprüfung der interkulturellen Öffnung der Schulen („Cultural Monitoring“) durchgeführt werden.
5. Möglichkeiten der Öffnung von Schulräumlichkeiten für interkulturelle Veranstaltungen sollten geprüft werden.
6. Eine besondere Bedeutung verdient die Elternarbeit. Es sollte Wert auf die multikulturelle Zusammensetzung der Elternbeiräte gelegt werden. Außerdem sollten an den Schulen Ansprechpartner für verschiedene Kulturen gewonnen werden, wenn möglich aus den Elternbeiräten.

### Unterrichtsentwicklung

Formen des eigenverantwortlichen Arbeitens, der Verknüpfung von individueller Arbeit und Gruppenarbeit sind besonders geeignet, die Stärken von Schüler/innen mit Migrationshintergrund zu Geltung zu bringen – für diese selbst und für die Gruppe.

Weiter wird vorgeschlagen:

1. Der Projektunterricht bietet spezielle Möglichkeiten der Einbeziehung der besonderen Fähigkeiten der Zuwandererkinder.
2. Angebote zu DaZ sollen zu den Regelzeiten und flächendeckend ausgebaut werden.
3. Die Schulen sollen bei der Auswahl der Lehrwerke auf die Berücksichtigung der interkulturellen Aspekte Wert legen. Die Lehrkräfte sollen in den Fachgruppen ermutigt werden, auch die selbst erstellten Materialien auf die interkulturelle Offenheit hin zu überprüfen.
4. Modelle und Möglichkeiten zum Ausbau der Muttersprache sollten gefördert werden.
5. Möglichkeiten des Teamteachings, vor allem zwischen Lehrkräften mit und ohne Zuwanderungsgeschichte, sollten entwickelt werden.“ (S. 15 – 17)

## 3.2 Unterrichtsentwicklung

Da in allen Dokumenten, in denen Projekte und Initiativen vorgestellt werden, und zwar deutschlandweit, die Sprachförderung das A und O gelingender Unterrichtsentwicklung ist, soll hier ganz prominent die Sprachförderung als Vehikel von Unterrichtsentwicklung thematisiert werden.

Die Fördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund umfassen:  
die Vorkurse Deutsch,  
die Deutschförderklassen,  
die Deutschförderkurse und  
die Übergangsklassen.

(siehe: <http://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/foerderung/sprachfoerderung.html>)

### 3.2.1 Vorkurse Deutsch

Hier geht es um die Sprachförderung und interkulturelle Öffnung an der Schnittstelle Kita-Grundschule (<http://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/foerderung/sprachfoerderung.html>).

Im Nationalen Integrationsplan (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 2007) haben sich die Länder verpflichtet, eng aufeinander abgestimmte Bildungs- und Erziehungspläne für Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu erarbeiten. In Bayern ist die institutionalisierte Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen gesetzlich festgeschrieben.

Ziel des Vorkurses ist, den Schulstart ohne sprachliche Defizite zu ermöglichen. Allerdings wird im kultusministeriellen Schreiben auch die Möglichkeit in Betracht gezogen, dass Kinder trotz Teilnahme an der Fördermaßnahme immer noch nicht die für den Schulbesuch notwendigen Sprachkenntnisse erreichen. In diesen Fällen soll ein möglicher sonderpädagogischer Förderbedarf abgeklärt werden.

Da über die Konzeptionierung und Durchführung eine fundierte wissenschaftliche Evaluierung vorliegt, die auch auf Konsequenzen eingeht, soll diese hier vorgestellt werden:

Seit dem Jahr 2005 hat der Arbeitskreis in Regensburg und im Regierungsbezirk Oberpfalz 15 Fortbildungen bei über 650 Erzieherinnen und Grundschullehrkräften durchgeführt. Hochholzer (2009) begleitete diese Kurse wissenschaftlich. Er formulierte folgende Schlussfolgerungen:

- „(1) Die Vorkurse können durchaus als richtiger Schritt der möglichst frühen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund angesehen werden. Trotz der angedeuteten Probleme und Schwierigkeiten bei der Durchführung der Vorkurse sollte aber die Entwicklung von Sprachförderkonzepten an der Schnittstelle zwischen Kindergarten und Grundschule weiter engagiert betrieben werden. Dazu bedarf es zunächst einer Verbesserung der organisatorischen Rahmenbedingungen.

- (2) Dazu müssen die bestehenden Konzepte und Programme evaluiert und schrittweise verbessert werden. Die Sprachförderung eines mittlerweile großen Anteils von mehrsprachigen Kindern im Kindergarten und in der Grundschule darf nicht auf dem derzeitigen Niveau stehen bleiben, sondern muss unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung ständig erneuert und optimiert werden.
- (3) Stärker als bisher muss der Bereich Deutsch als Zweitsprache in der Ausbildung der Erzieherinnen, aber auch in der Lehrerausbildung verankert werden. Dies ist unerlässlich, um die mit der sprachlichen Bildung der Kinder mit Migrationshintergrund befassten Personen mit den entsprechenden Kompetenzen auszustatten.
- (4) Mehr als bisher muss in die Grundlagenforschung im Bereich des kindlichen Spracherwerbs, besonders bei mehrsprachigen Kindern, investiert werden. Erst auf der Grundlage gesicherter Erkenntnisse können langfristig wirkende Sprachfördermaßnahmen ergriffen werden, die sich auf die gesamte Sprachkompetenz der Kinder erstrecken und sich nicht auf Teilbereiche wie Wortschatz oder Artikelgebrauch beschränken.
- (5) Von großer Bedeutung ist auch die Bewusstseinsbildung in der Öffentlichkeit für Fragen der Mehrsprachigkeit. Letztlich sollte die natürliche Mehrsprachigkeit der Kinder mit Migrationshintergrund auch als positive Ressource angesehen werden.
- (6) Mehrsprachigkeit darf nicht in allzu verkürzter Weise mit sprachlicher Behinderung gleichgesetzt werden. Fatale Folge dieser Annahme ist die immer noch weit verbreitete Meinung, dass Zwei- oder Mehrsprachigkeit an sich ein Problem darstellt. Bei entsprechender Förderung können normal entwickelte Kinder ohne Weiteres zwei oder mehr Sprachen bis zu einem hohen Niveau entwickeln und diese für ihre persönliche, aber auch für die gesellschaftliche Entwicklung nutzen.“ (S. 40/41)

### 3.2.2 Deutschförderklassen

Mit Beginn des Schuljahres 2002/2003 wurden als Förderangebot für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund so genannte Sprachlernklassen eingerichtet. Seit dem Schuljahr 2007/2008 wird diese Fördermaßnahme als Deutschförderklasse bezeichnet. Diese Bezeichnung wird dem Anliegen einer intensiven Form der inneren Differenzierung besser gerecht. Deutschförderklassen sollen gezielt dem intensiven Spracherwerb und der Integration der nichtdeutschen Mitschülerinnen und Mitschüler dienen. Die Deutschförderklassen sind das geeignete Förderangebot, wenn der Unterricht regulär planbar sowie ganzjährig angelegt ist, und werden überall dort, wo es organisatorisch möglich und fachlich sinnvoll ist, durch die Staatlichen Schulämter eingerichtet.

In einer Deutschförderklasse werden Schülerinnen und Schüler aus der Regelklasse (Stammklasse) zusammengefasst, die keine oder sehr geringe Deutschkenntnisse haben. Deutschförderklassen können in allen Jahrgangsstufen der Grund- und Haupt-/ Mittelschulen eingerichtet werden. Sie umfassen ca. 12 Schülerinnen und Schüler, die in ausgewählten Fächern den Unterricht getrennt von ihrer Stammklasse erhalten. In den übrigen Fächern

nehmen sie am Unterricht ihrer Stammklasse teil. Der gemeinsame Unterricht dient insbesondere der Integration.

In den Jahrgangsstufen 1 bis 7 erhalten die Kinder bis zu zwei Jahre lang eine auf das Erlernen der deutschen Sprache und auf ihre Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten bezogene Förderung mit dem Ziel, in ihre Stammklasse zu wechseln und dort – falls erforderlich mit begleitenden Hilfen – ihre Schullaufbahn erfolgreich fortzusetzen. Jugendliche Späteinsteiger, die in eine Deutschförderklasse der Jahrgangsstufe 8 aufgenommen werden, sollen in den verbleibenden zwei Jahren zum erfolgreichen Hauptschulabschluss und ggf. zum Erwerb des qualifizierenden Hauptschulabschlusses geführt werden.

### **3.2.3 Deutschförderkurse**

Deutschförderkurse verstehen sich in erster Linie als begleitende Fördermaßnahme für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache in Regelklassen der Grund- oder Mittelschule. Im Schuljahr 2009/10 konnten über 43. 599 Schülerinnen und Schüler in etwa 5.412 Kursen gefördert werden.

Das Staatliche Schulamt entscheidet auf Grundlage eines Förderkonzeptes über die Stundenzuteilung für die einzelnen Schulen.

Grundsätzlich erhält jede Schülerin und jeder Schüler, der an einem Deutschförderkurs teilnimmt, im Zeugnis eine Bewertung im Fach Deutsch als Zweitsprache. Ebenso erfolgt eine solche Bewertung, wenn eine Schülerin oder ein Schüler zwar keinen Deutschförderkurs besucht, aber nach den Grundsätzen des Lehrplans für Deutsch als Zweitsprache unterrichtet wird. Umfasst der Deutschförderkurs mindestens fünf Wochenstunden, so erfolgt die Zeugnisbewertung ausschließlich auf der Basis der Leistungserhebungen, die in diesem Kurs absolviert werden. Bei Deutschförderkursen im Umfang von einer bis vier Wochenstunden werden die hier erbrachten Leistungen in angemessener Weise berücksichtigt.

Deutschförderkurse an der Grundschule im Umfang von einer bis vier Wochenstunden finden zusätzlich zum regulären Deutschunterricht statt. An der Mittelschule kann dafür ganz oder teilweise eine Befreiung vom übrigen Unterricht (nicht nur Deutschunterricht) ausgesprochen werden. Für Deutschförderkurse im Umfang von fünf oder mehr Stunden ist eine Befreiung vom Unterricht in der entsprechenden Stundenzahl notwendig.

### **3.2.4 Übergangsklassen**

Übergangsklassen werden für Schülerinnen und Schüler angeboten, die als Quereinsteiger in das bayerische Schulsystem eintreten und nur rudimentäre oder gar keine Deutschkenntnisse haben. Die Grundlage für den Unterricht in der Übergangsklasse stellt der Lehrplan Deutsch als Zweitsprache dar. Durch stark differenzierte Unterrichtsformen sollen die Schülerinnen und Schüler besonders in der deutschen Sprache gefordert und gefördert werden und bei entsprechendem Lernfortschritt in der deutschen Sprache in die entsprechende Jahrgangsstufe der Regelklasse zurückgeführt werden.

### 3.2.5 Sprachbegleitung – Förderung von Migranten am Gymnasium

Bei dem Projekt „Sprachbegleitung“, das durch die MB-Dienststelle Mittelfranken koordiniert wird, geht es um die Förderung der Sprachentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an bayerischen Gymnasien durch zusätzliche Budgetstunden. Derzeit sind 29 Gymnasien beteiligt.

Hierbei geht es um die Stärkung des Selbstbewusstseins und die Verbesserung der (schulischen) Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund.

Ziele sind:

- Verbesserung der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit
- Vermittlung von fachsprachlichem Wortschatz
- Verbesserung des Leseverstehens
- Vermittlung von kulturellen und interkulturellen Inhalten
- Förderung der Mitarbeit
- Motivation.

Diese Ziele werden durch einen ein- bis dreistündigen Förderunterricht v. a. in den Unterstufenklassen, mit zusätzlichen Budgetstunden, insbesondere in Sachfächern, Naturwissenschaften und Mathematik, zu erreichen versucht.

Stellvertretend für viele Stimmen soll folgendes Zitat von der Homepage des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst gleichsam als Schlussfolgerung in Bezug auf Sprachförderung stehen

(<http://www.km.bayern.de/eltern/lernen/foerderung/sprachfoerderung.html>):

„Trotz vielfältiger Fördermaßnahmen stellt sich jedoch nicht bei allen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund der gewünschte Schulerfolg ein. Dabei darf aber nicht vergessen werden, dass eine große Anzahl der betroffenen Familien – trotz der Tendenz zum Daueraufenthalt – im täglichen Umgang überwiegend die Muttersprache benützt, sich in die eigene Kultur und Religion zurückzieht und von daher die Förderung der eigenen Kinder in der deutschen Sprache nicht nachhaltig genug unterstützt. Ein weiteres Problem stellen auch die anhaltenden Wanderungsbewegungen der ausländischen Wohnbevölkerung dar. Zahlreiche Zu- und Wegzüge von ausländischen Kindern und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter in den Freistaat Bayern wirken sich ungünstig auf den Schulerfolg dieser Schülergruppe aus. Schule ist auf einen regelmäßigen und dauerhaften Unterricht hin ausgerichtet. Aus dem hohen Anteil der Quer- und Seiteneinsteiger erwächst trotz intensiver Fördermaßnahmen das Problem, dass bei einer Verweildauer von nur wenigen Schuljahren die Ziele der bayerischen Mittelschule nicht voll erreicht werden können und die staatlichen Eingliederungsbemühungen an den Schulen an Grenzen stoßen.“



An Schulen in sozialen Brennpunkten mit hohem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund spielt die präventive Zusammenarbeit zwischen sozialpädagogischen Fachkräften der Jugendhilfe und den Lehrkräften eine besonders wichtige Rolle.

Zudem ist die Schule allein nicht in der Lage, eine vollständige Integration und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu gewährleisten, wenn diese Bemühungen von den Familien – aus welchen Gründen auch immer – nicht mitgetragen werden. Eine regelmäßige und enge Zusammenarbeit zwischen Schulen, Jugendhilfe, Sozialbehörden, Arbeitsverwaltung, Ausländerbehörden, Polizei und Justiz, die zu konkreten Lösungen für das einzelne Kind führen muss, erscheint unerlässlich. An Schulen in sozialen Brennpunkten mit hohem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund spielt die präventive Zusammenarbeit zwischen sozialpädagogischen Fachkräften der Jugendhilfe und den Lehrkräften eine besonders wichtige Rolle. Rasche Krisenintervention bereits in der Schule sowie kind- und familienbezogene therapeutische Hilfen dürfen nicht nur vereinzelt zur Verfügung stehen. Deshalb ist die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe durch vielfältige Maßnahmen intensiviert worden.

Vorhandene Potenziale können so besser vernetzt und ausgebaut werden. Damit wird noch mehr zur Integration von ausländischen Kindern und Jugendlichen beigetragen und der Schulerfolg dieser Gruppe gesteigert.“

### 3.3 Eltern/außerschulische Partner

Wie die Datenlage zeigt, liegen zu Eltern bzw. außerschulischen Partnern deutschlandweit mit Abstand die wenigsten repräsentativen Studien/Ergebnisse/Fakten vor. Bei den eigenen Recherchen (vgl. Modul 2) hat sich dieser Befund ebenfalls bestätigt: Diese Zielgruppe dürfte wohl am schwierigsten für Studien erreichbar sein. Aus diesem Grund wird in diesem Punkt zusammengetragen, was sich an verwertbarem Material dem Autor erschlossen hat:

#### 3.3.1 KommMIT

Im Rahmen des Schulversuchs KommMIT werden in einer Broschüre des ISB Möglichkeiten guter Kooperation aufgezeigt:

[http://www.kompetenz-interkulturell.de/userfiles/Schulversuchsflyer\\_Elternzusammenarbeit.pdf](http://www.kompetenz-interkulturell.de/userfiles/Schulversuchsflyer_Elternzusammenarbeit.pdf).

So heißt es unter dem Punkt „Elternzusammenarbeit“

(<http://www.kompetenz-interkulturell.de/index.php?Seite=6544&>):

„Die gemeinsame Erziehungsaufgabe, die Schule und Elternhaus zu erfüllen haben, erfordert eine von gegenseitigem Vertrauen getragene Zusammenarbeit.“

(Art. 74 BayEUG)

...

Das bayerische Schulsystem in seiner Vielfältigkeit und Komplexität ist für viele Eltern mit Migrationshintergrund schwer durchschaubar oder auch unbekannt, da einige von ihnen keine bayerische Schule besucht haben. Somit ergeben sich Fragen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern/Familien, z. B.:

- Was sollte ich über die spezifischen Kulturen und Lebensweisen der Familien wissen?
- Wie zeige ich Sensibilität, Respekt, Toleranz und Wertschätzung gegenüber kulturellen Eigenheiten?



- Wie gewinne ich das Vertrauen der Eltern mit Migrationshintergrund?
- Wie erreiche ich, dass Eltern an der Förderung ihrer Kinder aktiv mitwirken?
- Wie motiviere ich die Eltern, sich engagiert am Schulleben zu beteiligen?
- Wie überwinde ich Sprachbarrieren und gestalte persönliche Gespräche?
- Wie kann ich Eltern über das bayerische Schulsystem effektiv informieren und beraten?
- Wie trage ich dazu bei, dass sich Eltern untereinander austauschen und Netzwerke untereinander knüpfen?“

### **3.3.2 Studie von Sacher (2008)**

Trotz der hohen gesellschaftlichen Relevanz ist dem Engagement von Eltern mit Migrationshintergrund in der Elternarbeit an allgemeinbildenden deutschen Schulen bislang nur wenig Aufmerksamkeit gewährt worden.

Eine der wenigen Studien zu diesem Thema im deutschen Sprachraum stammt von Sacher (2008). Er berichtet, dass sich Eltern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem weniger engagierten und dass sie dort im Vergleich zur Zahl der Schüler mit Migrationshintergrund unterrepräsentiert seien, allerdings nur an Schulen mit niedrigem Migrantenanteil. Wenn Kontakte zwischen Schule und Eltern bestünden, dann fänden diese vorwiegend im Rahmen von formellen Gruppenkontakten, beispielsweise bei Elternabenden, statt. Das Einzelgespräch, informell oder im Rahmen von Elternsprechtagen, werde von dieser Elterngruppe dagegen häufig gescheut. Außerdem fühlten sich Eltern mit Migrationshintergrund stärker von den übrigen Eltern allein gelassen und hätten weniger Kontakt zu den Elternvertretern.

### **3.3.3 Studie von Fürstenau und Gomolla (2009)**

Fürstenau und Gomolla (2009) stellen Beiträge zusammen, die empirisch auf folgenden großen Projekten fundieren: QUIMS im Kanton Zürich (Qualität in multikulturellen Schulen), FörMig (BLK-Programm) (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund), RAA (Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien).

Es gibt verschiedene Formen der Elternbeteiligung, sie unterscheiden sich in der Zielsetzung und Form. Fürstenau und Gomolla gehen von 4 Handlungsperspektiven aus:

- „(1) Eltern zur Mitarbeit gewinnen, um die Schule zu unterstützen;
- (2) Bereitstellen von Unterstützung für die Familien;
- (3) Brücken zwischen vielfältigen Lebenswelten schaffen;
- (4) Selbstorganisation von Eltern und Gemeinden für Veränderungen im Bildungsbereich und in der breiteren Gesellschaft.“ (S. 16)

Folgende Leitideen für eine Elternzusammenarbeit werden formuliert (S. 81):

- Eltern und Lehrpersonen sind Partnerinnen und Partner in der Schulung und Erziehung der Kinder. Ihre Beziehung beruht auf gegenseitiger Offenheit, Respekt und Vertrauen.
- Fundament einer guten Zusammenarbeit sind regelmäßige Kontakte zwischen den Beteiligten. Dazu dienen sowohl Gespräche auf individueller Ebene wie gemeinsame Aktivitäten und gesellige Anlässe.
- Die Eltern haben Einblick ins Schulleben und sind daran interessiert.
- Die Eltern wissen, wie sie ihre Kinder zu Hause beim Lernen unterstützen können, und wenden dieses Wissen an.
- Die Schule nimmt die Anliegen der Eltern auf und bearbeitet diese möglichst rasch.
- Ein Elternrat vertritt die Interessen der Eltern und unterstützt die Kommunikation zwischen Schule und Elternschaft.“

### 3.3.4 NEST

Seit Januar 2013 ist die Unterstützung von NEST Elternlotsen/-innen für schulische Bildung ein dauerhaftes Angebot des Instituts für Pädagogik und Schulpsychologie der Stadt Nürnberg.

Hauptziele

- Förderung der Kommunikation zwischen Eltern und Schule, ggfs. in den Familiensprachen
- Stärkung der Eltern in ihrer Erziehungskompetenz im Hinblick auf Schulerfolg
- Unterstützung der Eltern bei Fragen zur Schule und zum bayerischen Schulsystem
- interkulturelle Netzwerkarbeit für Schulen

Elternlotsen/innen

- haben einen Migrationshintergrund und zeichnen sich durch hohe soziale und kommunikative Kompetenz aus
- fungieren als Mittler zwischen Eltern mit Migrationshintergrund und Lehrkräften
- bauen Brücken zu anderen Eltern, Lehrkräften und Institutionen
- beantworten Fragen der Eltern rund um die Schule und das bayerische Schulsystem
- unterstützen das interkulturelle Schulleben
- können Informationsveranstaltungen für Eltern über das Schulsystem mitgestalten
- organisieren Elterncafés an Schulen
- können bei Bedarf Hausbesuche machen



Hier wird die Zusammenfassung aus der Evaluation des Modellprojektes Nürnberger Elternbüro – Schulerfolg und Teilhabe (NEST) im Schuljahr 2011/12 abgedruckt: ([http://www.nuernberg.de/imperia/md/paedagogisches\\_institut/dokumente/pi/nest\\_wissstuedie\\_kurzf.pdf](http://www.nuernberg.de/imperia/md/paedagogisches_institut/dokumente/pi/nest_wissstuedie_kurzf.pdf))

„Beide Linien des NEST-Projekts, das Elternbüro im IPSN und die an den einzelnen Schulen eingesetzten Elternlotsen/-innen haben ihre Leistungsmöglichkeiten genutzt. Die Schulen begrüßen die Entlastungen im Schulalltag und die großen Fortschritte in der Elternarbeit durch die Einschaltung von sorgfältig geschulten, ehrenamtlich tätigen Migranten/-innen. Die Wirksamkeit für die Familien lässt sich sowohl an der Bearbeitung und Lösung zahlreicher Einzelfälle nachweisen, als auch an einem durchgängig gewachsenem Interesse der Migranteneltern an der Schullaufbahn ihrer Kinder und der Schule generell. Neben der Lösung von aktuellen Problemen und Konflikten kann NEST durch seine Informations-, Beratungs- und Vermittlungsleistungen präventiv und längerfristig das Verhältnis zwischen Migranteneltern und der Schule positiv beeinflussen. Die zeitnahen Entwicklungsmöglichkeiten für das Projekt sind benannt, die Möglichkeiten für ihre Umsetzung realistisch und praktikabel.“ (Nürnberger Elternbüro – Schulerfolg und Teilhabe NEST, S. 9)

### 3.4 Lehrerbildung

Bei jeder schulischen sowie unterrichtlichen Maßnahme kann der Einfluss der Lehrkräfte nicht hoch genug eingeschätzt werden, wie auch wieder jüngst die Hattie Studie nachweisen konnte (Hattie, 2013). So haben Lehrkräfte in der Vergangenheit wohl eine fundierte Ausbildung in ihren zu unterrichtenden Fächern durchlaufen, doch Schulentwicklungsprozesse im Allgemeinen und gerade ausgerichtet auf Interkulturalität im Besonderen sind in der Ausbildung eher noch die Ausnahme. Umso mehr muss hier die Lehrerbildung in der dritten Phase in die Pflicht genommen werden. Zum einen geht es hier um Fortbildungsangebote (Punkt 3.4.1), zum anderen werden Kompetenzen gerade in der Arbeit mit Eltern angeführt, wie sie heute als empirisch fundiert gelten dürfen (Punkt 3.4.2).

Lehrkräfte haben in der Vergangenheit eine fundierte Ausbildung in ihren Fächern durchlaufen, doch auf Interkulturalität ausgerichtete Schulentwicklungsprozesse sind in der Ausbildung eher noch die Ausnahme.

#### 3.4.1 Fortbildung für Lehrkräfte: „Berater/-in für Interkulturelle Schulentwicklungsprozesse“

Im Rahmen des Projekts WERTvoll MITeinander des Wertebündnisses Bayern wird eine Ausbildung als „Berater/-in für Interkulturelle Schulentwicklungsprozesse“ durchgeführt, die sich an interessierte Lehrkräfte aller Schularten wendet. Projektträger ist der Bayerische Lehrer- und Lehrerinnenverband (BLLV).

Mehr Information siehe: [http://www.lemi-netzwerk.de/\\_download/Ausschreibung-WERTvoll-MITeinander.pdf](http://www.lemi-netzwerk.de/_download/Ausschreibung-WERTvoll-MITeinander.pdf)

Inhalte der Fortbildung

Es geht um die Entwicklung von Fachkompetenzen im Themenfeld interkulturelle Verständigung/Öffnung:

- Schulentwicklung als Unterrichts- und Organisationsentwicklung
- Interkulturelle Kommunikation und Verständigung
- Interkulturelle Öffnung und Möglichkeiten der praktischen Umsetzung im Kontext Schule

Weiterhin geht es um die Entwicklung von kommunikativen und sozialen Kompetenzen:

- Rolle und Haltung als Berater/-in und dabei Kompetenzerweiterung sowohl auf persönlicher (intrapersonaler) wie auch auf interpersoneller Ebene.

Mit diesem Konzept ist eine Nachhaltigkeit vor Ort angelegt, das die gesamte Schulentwicklung berücksichtigt.

Hingewiesen werden muss hier auf die Zusatzqualifikation „Schulen der Vielfalt“ des Pädagogischen Instituts, die unter dem Punkt 3.1.3 behandelt wurde.

### **3.4.2 Lehrer-Kompetenzen für die professionelle Zusammenarbeit mit Eltern**

Fürstenau und Gomolla (2009) stellen Beiträge zusammen, die empirisch auf folgenden große Projekten fundieren: QUIMS im Kanton Zürich (Qualität in multikulturellen Schulen), FörMig (BLK-Programm) (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund), RAA (Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien).

So werden folgende Lehrer-Kompetenzen benannt (vgl. S. 98 – 101):

#### **(1) Die generelle Fähigkeit, mit einer heterogenen Elternschaft zu arbeiten**

Es geht darum Formen zu entwickeln, um eine gleichberechtigte Teilhabe erst zu ermöglichen: Abbau sprachlicher Defizite, Form der Aktivierung und des Empowerments.

#### **(2) Die Fähigkeit, eigene und institutionelle Elternbilder zu reflektieren**

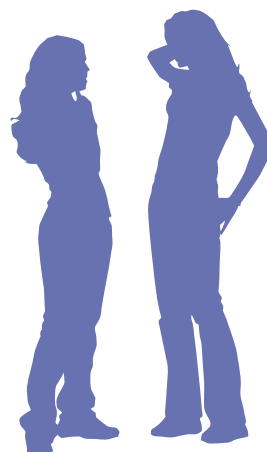
Dazu bedarf es einer guten Kontaktgestaltung, die sich an den Bedürfnissen der Eltern ausrichtet.

#### **(3) Die Anerkennung elterlicher Erziehungsleistungen**

Dazu gehört neben der Anerkennungsperspektive auch die Ausbildung von Konfliktfähigkeit bei den Lehrkräften.

#### **(4) Die Fähigkeit, Formen der demokratischen Partizipation von Eltern – aber auch von Schülerinnen und Schülern – zu fördern**

„Um eine aktive Mitwirkung dieser Eltern zu erreichen, muss Elternarbeit ‚sich an den Erwartungen, Rechten und Pflichten der Eltern orientieren und nicht daran, wie es oft zu beobachten ist, was die deutsche Schule von den Eltern erwartet.‘... Des Weiteren werden ein früher Beginn der Elternarbeit, muttersprachliche Angebote, die Einbindung von Multiplikatoren und Persönlichkeiten sowie eine Öffnung der Elternarbeit für alle schulischen Mitwirkungsmöglichkeiten empfohlen.“ (Fürstenau und Gomolla, 2009, S. 101)

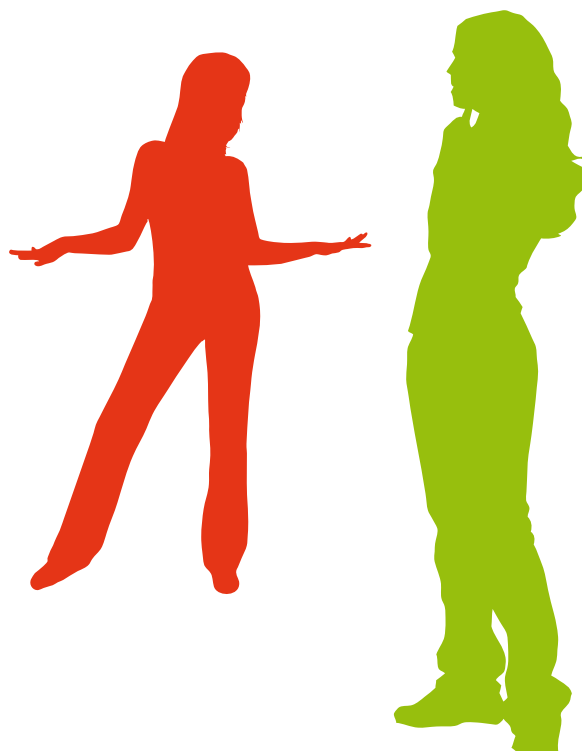


# MODUL 2:

## Entwicklung von Critical Incidents

---

Vorab wurde hier als Methode der Wahl ein qualitatives Vorgehen bevorzugt. Da man sich dem Forschungsgegenstand mit großer Offenheit nähern wollte, wurden strukturierte Interviews eingesetzt. Es ging um den Wunsch, die Zielgruppe selbst zu Wort kommen zu lassen, um ihre eigene Sichtweise erfassen zu können. Und um die subjektiven Sichtweisen doch quantifizieren zu können, wurde zur weiteren Verarbeitung der Daten die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) verwendet.



## 4.1 Fragestellung

Ziel der hier berichteten Untersuchung ist es, durch Befragung der Stakeholder und Akteure vor Ort förderliche und hinderliche Faktoren für interkulturelle Schulentwicklung zu generieren. Sinn ist es, die in Modul 1 herausgearbeiteten und somit vorliegenden Informationen zu erweitern/ergänzen, um letztendlich in einer Zusammenschau Konsequenzen und Empfehlungen zu geben, wie unter den gegebenen Umständen interkulturelle Schulentwicklung funktionieren kann.

Zu diesem Zweck sollen in der Untersuchung folgende Fragen erörtert werden (die Interviewleitfäden für die unterschiedlichen Gruppen s. Anhang 1):

- Mit welchen Problemen und Fragestellungen werden die Schulen in Bezug auf Heterogenität und Schulentwicklung im Besonderen konfrontiert?
- Wie sehen die Probleme vor Ort bei der Umsetzung interkultureller Schulentwicklung bzw. interkultureller Projekte aus?
- Welche Faktoren begünstigen bzw. behindern die interkulturelle Weiterentwicklung von Schule?
- Welche Kontextfaktoren spielen dabei eine wesentliche Rolle?
- Welche Rolle spielt durchgängige Sprachförderung?
- Wie sehen die Anforderungen aus, die an Lehrerbildung, Schulentwicklung, Schule gestellt werden?
- Welche Bedarfe und Wünsche ergeben sich daraus?

Diese Fragestellungen wurden über qualitative Interviews bei der in 4.2.1 genannten Stichprobe untersucht.

## 4.2 Methode

### 4.2.1 Stichprobe und Untersuchungsplan

Für die Expertise wurden in der Landeshauptstadt München Schulexpertinnen und Schulexperten aus unterschiedlichen Bereichen (Schulverwaltung, Schulleitung, Lehrkraft, Schülerinnen und Schüler, Wissenschaft) interviewt. Es wurde darauf geachtet, dass, wenn schon keine Repräsentativität möglich ist, bei der Auswahl der Personen eine Varianz der Schularten gegeben ist. Befragt wurde je eine Person aus der Schulleitung und je eine bzw. zwei Lehrkräfte aus folgenden Münchner Schularten:

Förderschule, Grundschule, Haupt-/Mittelschule, Realschule, Gymnasium, Berufsschule.

Außerdem wurden insgesamt 8 Schülerinnen und Schüler mit Ausnahme der Grundschule befragt. Weiterhin wurden je eine Leitungsperson vom Pädagogischen Institut und dem Staatlichen Schulamt in der Landeshauptstadt München sowie zwei in MÜKOS involvierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler befragt.

Nähere Angaben zu den einzelnen Schulen und Interviewpartnern können nicht gemacht werden. Alle gewünschten Interviewpartnerinnen und -partner konnten unter der Bedingung gewonnen werden, dass ihnen absolute Vertraulichkeit zugesichert wird und auf keine Einzelschule oder gar Person Rückschlüsse gezogen werden können.

Insgesamt liegen Daten von insgesamt 17 Erwachsenen und 8 Schülerinnen bzw. Schülern vor.

Die Zahl der Interviews ergibt sich aus Empfehlungen in der einschlägigen Literatur (vgl. Francis et al., 2004).

Diese N = 25 Interviews wurden anschließend mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) ausgewertet.

Anmerkung zu den anvisierten Elterninterviews:

Trotz mehrfacher Bemühungen seitens der Projektleitung des EU-Projekts „Schule für Alle“, Frau Kulac, konnten zunächst überhaupt keine Eltern rekrutiert werden. Nachdem bereits alle Auswertungen, auch die Expertenbefragungen (vgl. 5.2) abgeschlossen waren und dieser Bericht druckfertig vorlag, konnten durch einen glücklichen Umstand noch Eltern gewonnen werden. Diese Ergebnisse fließen im Punkt 6.4 mit ein.

#### **4.2.2 Durchführung der strukturierten Interviews**

Zur Erfassung der Antworten auf die Fragen wurden jeweils bei den Personen vor Ort in den Dienstzimmern teilstandardisierte, problemzentrierte face-to-face Interviews durchgeführt (vgl. Mayring, 2007) (s. Anhang 1).

Mit den Fragen wurde relativ unbürokratisch umgegangen, d. h. es war kein starres Frage-Antwort-Interview. Vielmehr versuchte der Interviewer, im offenen Dialog mit den Befragten in Kontakt zu treten. Dabei achtete er darauf, dass die im Interviewleitfaden skizzierten Fragen angesprochen werden. So sollte eine Vergleichbarkeit der Interviewtexte sichergestellt werden.

Die Kontakte zu den Schulen wurden im Vorfeld von der Projektleitung bei der Landeshauptstadt München (Stelle für interkulturelle Arbeit, Sozialreferat) hergestellt, nach dem gegebenen Plazet wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer vom Verfasser der Expertise angeschrieben, damit sie erfahren konnten, was auf sie zukommt.

Alle Interviews wurden vom Verfasser der Expertise durchgeführt, um höchste Reliabilität zu erzielen. Die Interviewpartner wurden vorab gefragt, ob sie mit einer Aufzeichnung der Interviews einverstanden sind. Die Interviews wurden per Diktiergerät aufgezeichnet und dauerten im Durchschnitt 60 Minuten.



### 4.2.3 Auswertung

Der erste Teil der Auswertung erfolgte in Anlehnung an die bei Mayring (2007) beschriebene Vorgehensweise. Die einzelnen Interviews wurden in einem ersten Schritt wörtlich transkribiert. Da es auf die Inhalte ankam, wurden Notationssysteme wie parasprachliche bzw. nonverbale Elemente, Sprechpausen, Unterbrechungen etc. nicht berücksichtigt. Im zweiten Schritt erfolgte eine sprachliche Glättung, im dritten Schritt die Aufteilung in Paraphrasen. Paraphrasen mit gleichem/ähnlichem Gegenstand und ähnlicher Aussage wurden zu einer Paraphrase zusammengefasst/gebündelt. So wurden im Sinne einer Reduzierung des Materials bedeutungsgleiche Paraphrasen gestrichen.

Im weiteren Vorgehen der Kategorienbildung kam es darauf an, eine Balance, keine Einengung zu finden zwischen den a priori festgelegten Fragen der Interviewleitfäden und dem empirischen Material. Aus den Fragen, in die ja theoretische Vorüberlegungen eingeflossen sind, wurden somit theoriegeleitet deduktiv erste Kategorien entwickelt, die während der Auswertung am Material ausdifferenziert, präzisiert und auch ergänzt wurden. So wurden die Kategorien sowohl deduktiv (aus den theoretischen Vorüberlegungen), als auch induktiv (aus dem vorliegenden Datenmaterial) entwickelt.

Zunächst wurden vier Kategorien festgelegt. In einem ersten Kodierungsschritt wurden alle Paraphrasen den vier Kategorien zugeordnet. Diese konnten den gesamten Kodierungsprozess durch, gemeint ist die Zuordnung des Materials zu diesen Kategorien, beibehalten werden.

In einem zweiten Kodierungsschritt wurden die Paraphrasen jeder Kategorie Unterkategorien zugewiesen. Mit diesem Vorgehen konnten alle Paraphrasen induktiv verwendet werden. Das Material konnte so gegenstandsnah abgebildet werden – ohne theoretische Vorannahmen. Die Anzahl der Unterkategorien wurde fortlaufend ergänzt und mit Ankerbeispielen versehen. Konkret wurde von einem ersten Interviewtranskript ausgegangen, das ausgewertet wurde. Dann wurden der Reihe nach die anderen Interviewtranskripte hinzugezogen, und hier wurden dann die Unterkategorien überprüft, verglichen und ggf. modifiziert.

Die Kodierschritte erfolgten in einer konsensualen Validierung mit einer Mitarbeiterin. So konnten Zweifelsfälle besprochen, Umbenennungen von Unterkategorien und weitere Ausdifferenzierungen vorgenommen werden.

Schließlich ergab sich das in Kapitel 4.3 dargestellte Kategoriensystem, das die Grundlage für Modul „3 Entwicklung von Kriterien für interkulturelle Schulentwicklung“ und Modul 4 „Empfehlungen zur Durchführung interkultureller Schulentwicklung“ bildete.



## 4.3 Ergebnisse

Die zentralen Ergebnisse zu den Faktoren, damit auch zu den förderlichen und hinderlichen Bedingungen für interkulturelle Schulentwicklung, werden im Folgenden dargestellt.

In der folgenden Tabelle werden die Kategorien und Unterkategorien mit Ankerbeispielen des Kodierschemas als ein zentrales Ergebnis der vorliegenden Untersuchung mitgeteilt.

Insgesamt werden vier Kategorien deutlich:

Kategorie 1: Schulorganisation

Kategorie 2: Schule/Unterricht

Kategorie 3: Eltern/außerschulische Partner

Kategorie 4: Lehrerbildung

### Prämissen

Werteorientierte Erziehung („alles“ mitinbegriffen)  
intersektionale Sichtweise (bestmögliche Förderung)

### Kategorie 1: Schulorganisation

Ganztag (Ausbau)  
Unterstützungssysteme (Schulsozialarbeit/Dolmetscher)  
Mehr Ressourcen (Klassengröße, Förderstunden)  
Zusammenarbeit mit Partnern (keine Parallelstrukturen)  
Konzepte vor Ort (eigene Lehrpläne)  
Verhältnis zur Grundschule (Übertrittsproblematik)

### Kategorie 2: Schule/Unterricht

Stadtteilbezug (jede/r Schulleiter/-in für sich)  
Lehrkräfte (Konzentration auf das Wesentliche)  
Schülerinnen und Schüler (Selbstkonzept)  
Unterrichtsprinzipien (Individualisierung, individuelle Förderung)  
Deutsch (jeder Unterricht ist Sprachunterricht)  
Englisch (ambivalentes Verhältnis)  
Interkulturalität (Potenzial/Chance)

### Kategorie 3: Eltern/außerschulische Partner

Zentrale Größe (Deutschkompetenz der Kinder)  
Problematik (Vertrautheit)  
Hilfen (Gesprächskultur)  
Angebote (hohe Akzeptanz)

### Kategorie 4: Lehrerbildung

Deutsch als Zweitsprache (für alle Lehrkräfte)  
Rekrutierung (Migrationshintergrund)  
Fortbildung (eigener Fokus)

### Tabelle 4:

Kategorien,  
Unterkategorien und Ankerbeispiele  
(in Klammern)

Bei der folgenden ausführlichen Beschreibung der Kategorien und Unterkategorien aus der Tabelle werden die Zitate ausschließlich von den Schulleitungen wiedergegeben (FS: Schulleiterin bzw. Schulleiter einer Förderschule, entsprechend GS für Grundschule, MS für Haupt-/Mittelschule, RS für Realschule, Gym für Gymnasium, BS für Berufsschule).

Der Schulleitung kommt im Rahmen interkultureller Schulentwicklung eine besondere Rolle zu, Schulleiterinnen und Schulleiter sind in diesem Kontext Schlüsselagenten, ihnen kommt ein Expertenstatus zu, so wie ihn auch Meuser und Nagel (2005, S. 73) definieren:

„Als Experte wird angesprochen,

- wer in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung
- wer über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt.“

Auch muss rückblickend festgestellt werden, dass die Interviews mit den Schulleiterinnen bzw. Schulleitern die am intensivsten, ausführlichsten Interviews waren.

Es kann sein, dass manche Zitate aus Paraphrasierungen bei verschiedenen Unterkategorien zweimal auftauchen; bei diesem Schritt der Darstellung von Critical Incidents geht es nicht um absolute Systematisierung, sondern um größtmögliche Veranschaulichung und Authentizität.

### **Prämissen**

Gleichsam als zwei Prämissen sollen folgende Aussagen vorangestellt werden:

(1) Werteorientierte Erziehung inkludiert alles.

Wenn im Kontext Schule der zentrale Begriff der Erziehung hochgehalten wird, dann geht es stets um Werte und damit auch um ein wertvolles Miteinander mit allen Beteiligten.

(2) Interkulturalität sollte intersektional betrachtet werden, denn erst wenn alles zusammengehört, ist bestmögliche Förderung möglich. Es ist von einem breiten Konzept auszugehen: Interkulturalität (Sprache, Nationalität, Hautfarbe, Religion ...) und Umgang mit Heterogenität enthält auch Gleichstellung, Antidiskriminierung.

Freilich ist bei einer intersektionalen Sichtweise, gerade für Schulleitungen, die Angst groß, dass der einmal erreichte Status Quo verloren gehen könnte. Hat eine Schule beispielsweise ein großes Kontingent an Stunden im Bereich der Sprachförderung erreicht und kann somit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund eine gute Förderung bieten, so könnte dieser Status verloren gehen, wenn nun Heterogenität umfassend zu berücksichtigen wäre, wenn beispielsweise auch für besser Begabte differenzierte Angebote gemacht werden müssten. Um diesen einmal erreichten Status zu sichern, ist folgender Vorschlag sinnvoll: Einerseits sollen die unterschiedlichen Identitätsfacetten zusammen gesehen werden, zum anderen dürfen gewachsene Strukturen nicht verloren gehen.

Diese beiden Prämissen gehen Hand in Hand und verdeutlichen, dass „Interkulturalität“ eigentlich gar nicht eigens definiert werden sollte, vielmehr sollte es stets im Kontext von Schule mitbedacht werden.

### 4.3.1 Kategorie 1: Schulorganisation

#### Ganztag

Eine durchgängige Forderung ist die nach Ganztag, vor allem nach gebundenem, und zwar an die Kommune gerichtet. In gleichem Atemzug wird hier die Forderung erhoben, hierfür mehr Räume zur Verfügung zu stellen.

*GS: „Im Augenblick sind 100 Schüler im gebundenen Ganztag (8.00 – 16.00 Uhr), je Jahrgangsstufe habe ich 25 Plätze; doch pro Jahrgangsstufe habe ich 80 Anmeldungen [...] Ein ganz klares Monitum geht an die Kommune: Es muss um einen Ausbau des gebundenen Ganztags gehen, und auch brauchen wir mehr Räume im Ganztag.“*

*Gym: „Für alle 5. Klassen ist der Ganztag offen, für alle 6 Klassen gebunden; für die Jahrgangsstufen 7 und 8 halten wir je eine Klasse im offenen Ganztag. Unser Ziel ist: Für alle 5. bis 8. Klassen soll es einen gebundenen Ganztag geben, das würde dem Klima und der Leistung in den Klassen sehr helfen.“*

*„[...] Ein ganz klares Monitum geht an die Kommune: Es muss um einen Ausbau des gebundenen Ganztags gehen, und auch brauchen wir mehr Räume im Ganztag.“*

Ein Plus wird vor allem im Zeitaspekt gesehen, d. h. auch für interkulturelle Schulentwicklung mehr Zeit zur Verfügung zu haben.

Weiterhin bringen die Kinder wenig Struktur durch das Elternhaus mit, Jungen sollen möglichst im längeren gemeinsamen Zusammensein von ihrer „Prinzenrolle“ wegkommen. Die Einschätzung hat mit unterschiedlichen kulturellen Konzepten, Rollenbildern und Milieus zu tun und kann zum Aufbau von „Vorurteilen“ führen.

Doch ernst zu nehmen sind Schülerstimmen, vor allem älterer Schüler/-innen, die ihren Nachmittag selbst gestalten wollen (Jungen: z. B. jobben; Mädchen: shoppen, auf andere Geschwister aufpassen).

#### Unterstützungssysteme

Als äußerst positiv wird die Schulsozialarbeit angesehen, die wohl nicht mehr aus einer funktionierenden Schulgemeinschaft wegzudenken ist.

- Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sind vor Ort die Unterstützung für Lehrkräfte, kurz gesagt „Mädchen für alles“, was Lehrkräfte ressourcen- und auch knowhow-mäßig nicht schaffen können: Sie geben kostenlos Nachhilfe und sind vermittelnd tätig (z. B. Zimmer, Wohnungen, Mietzuschüsse, auch neue Arbeitgeber nach gekündigter Probezeit).

*FS: „Es gibt eigentlich nichts, wofür wir die [Schulsozialarbeiter] nicht brauchen können. Sie unterstützen inner- und außerhalb des Unterrichts die Lehrkräfte, kümmern sich um die Elternkontakte und bauen bei Bedarf auch die Kinder auf [...] Sie sind eine wirkliche Unterstützung für unsere Lehrkräfte.“*

*„[...] die Schulsozialarbeiter unterstützen inner- und außerhalb des Unterrichts die Lehrkräfte, kümmern sich um die Elternkontakte und bauen bei Bedarf auch die Kinder auf [...]. Sie sind eine wirkliche Unterstützung für unsere Lehrkräfte.“*

*BS: Natürlich unsere Sozialpädagogen. Ich habe 2 ¾ Stellen. Sie geben Nachhilfeunterricht kostenlos, vermitteln alles Mögliche (z. B. Zimmer, Wohnungen, Mietzuschüsse, neue Arbeitgeber nach Kündigungen, nach Probezeit). Hierfür haben die Lehrkräfte weder die Zeit noch das Know-How.“*

- Allein im Grundschulbereich wird die Versorgung mit Mobilen Sonderpädagogischen Diensten und auch Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern als nicht ausreichend gesehen.
- Die Angebote der Stadt München zur Sicherstellung der sprachlichen Verständigung (wie z. B. durch das zur Verfügungstellen von Sprachmittlerinnen und Sprachmittlern bzw. Dolmetscherinnen und Dolmetschern) gestalten sich in der Praxis als sehr schwierig.

*FS: „Eigentlich macht die Stadt München Angebote, indem sie Dolmetscher zur Verfügung stellt. Doch gerade dieses Angebot gestaltet sich in der Praxis als sehr schwierig, weil wir zum einen zu viele verschiedene Sprachen bräuchten, zum anderen ist es ein organisatorisches Problem, Eltern und Dolmetscher koordiniert zusammenzubringen.“*

### **Mehr Ressourcen**

Der allseits bekannte Ruf nach mehr Ressourcen wird hier sehr zentral auf wenige Aspekte begründend artikuliert:

- Die Grenzen der Arbeit ist die Klassengröße, vor allem bei den leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern. Das immer wieder vorgetragene Argument der Bildungsforschung, kleinere Klassen seien nicht erfolgreicher, weil eben die Lehrkräfte nicht anders unterrichten würden, kann in allen(!) Interviews in der Weise entkräftet werden, dass gerade im Bereich Deutsch als Zweitsprache sowieso individueller als sonst üblich gearbeitet wird.
- Der Schlüssel für Förderstunden ist zu gering. Gerade bei der Deutsch-Förderung ist es sinnvoll, entweder Klassen zu teilen oder einzelne Grüppchen von Schülerinnen und Schülern aus den Klassen „rausziehen“ zu können.
- Effektives Differenzieren benötigt Ressourcen unterschiedlicher Art:
  - zusätzliche Förderlehrkräfte
  - fehlende zusätzliche Gruppenräume
  - fehlendes Material (hohe Kopierkosten, Bücher mit differenzierenden Aufgaben)
- Entscheidend sollte sein, möglichst ein gutes Verhältnis von Lehrerstunden zu Schülerzahlen zu haben.

*MS: „Entscheidend ist es, dass wir die Lehrerstunden pro Schüler hochhalten. Ein Drittel aller Schüler sind in Englisch und Mathematik in geteilten Klassen, davon haben wir 13 an der Schule.“*

*Haag: „Welche Teilmöglichkeiten nehmen Sie wahr?“*

*MS: „Wir teilen nach Leistung, sowohl in homogene als auch in gemischte Gruppen.“*

*MS: „In der 10. Jahrgangsstufe bevorzuge ich in Mathematik die Monoedukation; hier ist das Arbeiten viel ruhiger, es gibt kein Aufgepluster!“*

## Zusammenarbeit mit Partnern

Die vielfältig existierenden Projekte (z. B. Stiftung Mercator; Wertebündnis Bayern: hier z. B. BLLV Zusatzqualifikation: WERTvollMITeinander) sollten enger mit der Schulentwicklung verknüpft werden. Parallelstrukturen binden zu viel Energie.

## Konzepte vor Ort

Den Schulen vor Ort sollten vor allem hinsichtlich der Lehrplangestaltung Freiräume eingeräumt werden.

Ein sinnvolles Motto könnte lauten: „Ein Lehrplan für meine Schule.“ Hier ein paar Konkretisierungen:

- Erstmals Deutsch, Deutsch und dann erst Englisch. Zu überlegen wäre im ersten Schritt ein rudimentäres Angebot für Fremdsprachen.

*RS: „Sinnvoll wäre ein Lehrplan für meine Schule, es geht um Konzepte vor Ort; so hätte ich Freiräume an der Schule, um z. B. mehr für Deutsch investieren zu können; die Schüler sind wenig motiviert Englisch zu lernen, einfach deshalb, weil sie hier in Deutschland „Karriere“ machen wollen; „Englisch ist bescheuert“, so höre ich immer wieder Schüleräußerungen.“*

*Haag: „Was wäre dann eine Option für Sie?“*

*RS: „Sinnvoll wäre für die Jahrgangsstufen 8 bis 10 ein rudimentäres Angebot in Englisch. Also keine 2. Fremdsprache, sondern Deutsch, Deutsch, Deutsch!“*

- Entschlackte Lehrpläne bieten mehr Zeit für das so wichtige Üben.

*Gym: „Vor Ort müsste die Freiheit vor dem Lehrplan größer sein; ein Beispiel: in den 5./6. Jahrgangsstufen sind im Fach Deutsch Phantasieerzählungen gefordert: Dies überfordert die schwachen Schülerinnen und Schüler so sehr, dass sie hier eigentlich gar nichts leisten können.“*

*Gym: „Die G8 Lehrpläne sollten entschlackt werden nach der Devise: non multa, sed multum; und dann müsste genug Zeit sein zum Üben, Üben, Üben!!!“*

*„[...] die Schüler sind wenig motiviert Englisch zu lernen, einfach deshalb, weil sie hier in Deutschland ‚Karriere‘ machen wollen; ‚Englisch ist bescheuert‘, so höre ich immer wieder Schüleräußerungen.“*

## Kooperation mit der Grundschule

### Von den weiterführenden Schulen werden vor allem zwei Dinge bei den ehemaligen Grundschulkindern beklagt:

- Trotz eines positiven Übertrittszeugnisses sind die Leistungen in Deutsch sehr schwach, was mit einem eher bildungsfernen Elternhaus begründet wird. Der Wunsch nach mehr Deutsch/Rechtschreibung und weniger Englisch in der Grundschule wird geäußert.

*Gym: „Ganz besonders geht es mir um die Schnittstelle Grundschule – Gymnasium: Mir scheint, dass in der Grundschule zu wenig Deutsch-Förderung praktiziert wird; auch die erzieherische Arbeit könnte besser ausfallen, die Konzentrationsfähigkeit ist leider sehr schwach ausgeprägt; eindeutig sollte mehr Gewicht auf die Rechtschreibung gelegt werden; kurz und gut, meine Forderung an die Grundschule lautet ganz plakativ: mehr Deutsch, weniger Englisch!!!“*

- Ebenfalls werden beim Übertritt soziale Kompetenzen bemängelt.  
*RS: „So fehlen schon soziale Kompetenzen beim Übertritt; es fehlen kulturelle Kompetenzen: z. B. haben die Kinder wenig Zugang zu Museen; die Kinder bringen wenig Struktur durch das Elternhaus mit. Jungs sind Prinzen.“*

#### 4.3.2 Kategorie 2: Schule/Unterricht

##### Stadtteilbezug

Stadtteilbezogene Arbeit: Jede Schulleitung sollte für sich ein für ihre Schule passendes Konzept überdenken, Vorschläge entwickeln und erarbeiten, wie sich die einzelne Schule zum Stadtteil öffnen könnte.

##### Lehrkräfte

Drei zentrale Botschaften ziehen sich durch alle Interviews:

- Notwendig sind Lehrkräfte, die sich besonders um das Erzieherische kümmern wollen und auch genügend Zeit mitbringen, um gemeinsam Schule zu organisieren und sich vorzubereiten.

Haag: „Brauchen Sie Eltern?“ MS: „Wir sind die Eltern!“

- Es wird vor Ort eine Flexibilität benötigt, eine Art Mobile Reserve im Kollegium.  
*RS: „Bei 72 Ferientagen wünsche ich mehr gemeinsame Zeit in der Schule, um gemeinsam Schule zu organisieren und sich vorzubereiten; ein weiteres Problem betrifft die Frage, wie ich Lehrer halten kann, gerade aus dem Gymnasium, die auch mal leistungsstärkere Schüler unterrichten wollen.“*
- Lehrkräfte wollen selbst gestalten, sie wünschen weniger Steuerung und Einmischung von außen und mehr Autonomie und Ruhe. Es soll nicht zu viel von außen reingeredet werden.

##### Schülerinnen und Schüler

Viele überschätzen ihre Fähigkeiten/Kenntnisse und glauben an Übertritte an weiterführende Schulen (von Mittelschule und beruflichen Schulen aus).

Ihr Selbstkonzept sollte realistischer sein.

*BS: „Auch habe ich wenige Übertritte in weiterführende Schulen; dies ist wohl für viele ausgesprochener Wunsch, doch bleibt dieser Wunsch meistens Illusion. Entweder überschätzen sie ihre Fähigkeiten/Kenntnisse oder ihr Selbstkonzept ist zu gering, dass sie es sich wirklich zutrauen.“*

*„Auch habe ich wenige Übertritte in weiterführende Schulen; dies ist wohl für viele ausgesprochener Wunsch, doch bleibt dieser Wunsch meistens Illusion.“*

##### Unterrichtsprinzipien

Folgende beide Unterrichtsprinzipien sind wohl Methoden der Wahl, die natürlich nicht voneinander unabhängig sind:

- Individualisierung scheint das Gebot der Stunde. Hier werden unterschiedlichste Best-Practice-Beispiele genannt. So machen Teilungsmöglichkeiten der Klasse in leistungsmäßig homogene oder auch gemischte Gruppen Sinn. Monoedukation gerade in den Jahrgangsstufen 9 und 10 in Kernfächern würde für ruhigeres Arbeiten sorgen, es gäbe „kein Aufgepluster“.

- Individuelle Förderung

Best Practice besteht darin, den Schülerinnen und Schülern in den Sprachen und in Mathematik zusätzliche Hilfen zu geben (z. B. Aufgaben verbildlichen, Skizzen, Zeichnungen); das Problem besteht darin, dass dann in Proben solche Hilfen nicht erlaubt sind.

*BS: „In jedem Fall bräuchte es kleinere Klassen, vor allem bei den schwachen Schülern. Auch ist der Schlüssel für Förderstunden viel zu gering. Bei Deutsch-Förderung müssten die Klassen geteilt werden können, auch müssten mehr Schüler aus Klassen ‚rausgezogen‘ werden können für individuelle Förderung.“*

Doch wenn für Förderkurse Schülerinnen und Schüler aus dem Regelunterricht herausgeholt werden, blocken diese eher ab, denn sie wollen nicht aus dem Regelunterricht raus.

## Deutsch

Durchgängiger Tenor: Deutsch ist ein Problem für alle Schülerinnen und Schüler!

*Gym: „Die Schülerinnen und Schüler sind trotz guter Übertrittsnoten, die sie ja brauchen, sehr schwach in Deutsch. Das ist unser Megaproblem: Folgenden Fall möchte ich Ihnen schildern: Trotz einer 2 in Deutsch im Übertrittszeugnis hat ein Schüler einer 5. Klasse in einem Diktat 80 Fehler gemacht.“*

*Haag: „Wie gehen Sie mit diesem Megaproblem um?“*

*Gym: „In den Jahrgangsstufen 5 und 6 werden 6 Stunden Deutsch gegeben, hier wird auch der Unterricht geteilt; im Fach Deutsch werden sogar Vokabelhefte geführt. Eine große Hilfe beim Deutschlernen ist der externe Partner Mercator: Hier wird am Samstag eine Stadtteilmförderung angeboten; auch wenn es hier nicht direkt um die Sprache geht, kann Deutsch über projektbezogene Förderung ‚nebenbei‘ miteinfließen.“*

*„Trotz einer 2 in Deutsch im Übertrittszeugnis hat ein Schüler einer 5. Klasse in einem Diktat 80 Fehler gemacht.“*

Deshalb ist es sinnvoll, Deutsch als durchgängiges Unterrichtsprinzip in jeglichem Fachunterricht anzusehen und zu verankern.

## Englisch

Hier sind die Ansichten sowohl auf der Seite der Lehrkräfte, als auch der Seite der Schülerinnen und Schüler ambivalent:

Einerseits wird Englisch sehr gut akzeptiert.

*BS: „Englisch wird sehr gut akzeptiert, wird nicht hinterfragt, da Englisch in der Arbeit mit Touristen (Einzelhandel) in München als nötig angesehen wird.“*

Andererseits sind die Schülerinnen und Schüler deshalb wenig motiviert, Englisch zu lernen, weil sie in ihrem Aufenthaltsland Deutsch als wichtiger erachten und hier mehr Schulstunden als sinnvoller investiert sehen.

## Interkulturalität als Chance

Das Potential an Fremdsprachen, das die Schülerinnen und Schüler in die Schulen mitbringen, sollte mehr als Ressource gesehen werden, dies müsste noch mehr wertgeschätzt werden. Denkbar wäre z. B. eine Willkommenskultur wie Fremdsprachenbegrüßung an Schulen oder dass die Namen der Schülerinnen und Schüler richtig auf den Klassenlisten geschrieben werden (so ist beispielsweise die Tastatur für einige Sprachen an den PCs nicht entsprechend ausgelegt).

Interkulturelle Schulentwicklung lässt sich durch die kulturelle, sprachliche oder ethnische Vielfalt der Kinder bestens in den Unterricht integrieren (Bereicherung: z. B. Weihnachtsfeier; aus dem Alltag erzählen, z. B. aus Koranschulen).

### 4.3.3 Kategorie 3: Eltern/außerschulische Partner

#### Zentrale Größe

Die Einstellung zu Elternbeteiligung und Elternarbeit ist ambivalent. Die Einbeziehung der Eltern in die Deutschförderung wird als essenziell betrachtet. Gleichzeitig wird der direkten Arbeit mit den Kindern mehr Bedeutung beigemessen.

Einerseits sind im schulischen Alltag Eltern generell unterrepräsentiert (auch an Elternabenden). Das legt eine stärkere Einbindung der Eltern nahe. Andererseits wird Schule auch weitgehend von Eltern in Ruhe gelassen (das Phänomen überbehüteter Kinder kommt so nicht vor). Die Eltern formulieren selten Wünsche und Erwartungen an die Schule.

*Gym: „Kulturell sind die Elternhäuser verarmt, sie können ihren Kindern kaum etwas mitgeben, deshalb ist es mein Anliegen, Kultur in die Schule zu tragen. Auch bringen die Eltern wenig Interesse für schulische Belange mit. Doch dies hat auch etwas Gutes: Durch die geringe Elternpräsenz haben wir auch keine Anwälte in der Schule, wenn Sie wissen, was ich meine.“*

#### Problematik

- Eltern sind mit dem deutschen Schulsystem zu wenig vertraut.

Beispiel: FS: „Ja, beispielsweise gibt es in der Türkei nur Sonderschulen für geistig Behinderte, jedoch nicht für Lernbehinderte oder Verhaltensauffällige; so meinen die Eltern, ihre Kinder würden zu geistig Behinderten abgeschoben, wenn sie bei uns sind.“

„[...] in der Türkei gibt es nur Sonderschulen für geistig Behinderte, jedoch nicht für Lernbehinderte oder Verhaltensauffällige; die Eltern meinen, ihre Kinder würden zu geistig Behinderten abgeschoben, wenn sie bei uns sind.“

- Die Fluktuation ist sehr hoch, so ist es schwierig, längerfristig mit Eltern zu arbeiten.
- Durch teilweise kulturell verarmte Elternhäuser sollte die Kultur in die Schule kommen. Wenn beispielsweise zu Hause keine Bücher vorhanden sind, wenn hier kein Lesen stattfindet, dann könnte dies im Schutzraum Schule kompensiert werden.

*Gym: „Mehr Elternarbeit wäre wünschenswert; d. h. es wäre schön, wenn sie mehr den Weg in die Schule fänden, doch das scheint mir kein Schul-, sondern ein gesellschaftliches Problem zu sein.“*





## Hilfen

Die Hilfen setzen an verschiedenen Stellen an und fördern zum einen die Anerkennung und Wertschätzung (des Gegenübers), zum anderen haben sie einen unterstützenden Charakter und erleichtern die Zusammenarbeit:

- Eine Gesprächskultur und Einbindung, die von Anerkennung geprägt ist, z. B. Zeugnisübergabe an Eltern; dies zeugt von einer gewissen Haltung der Schule gegenüber den Eltern.
- Elternkurse, die sich an den Herkunftsfamilien orientieren und auf eine gezielte Zusammensetzung achten (z. B. Teilung in allein türkisch- und allein französisch-sprechende Eltern).

- Elternarbeit sollte „Chefsache“ sein (Anerkennung!).

*GS: „Wir haben das Café: Hier findet statt: ‚Mama lernt Deutsch‘.“ Circa 15 Mütter treffen sich hier einmal pro Woche. Dabei ist der Chef stets 1 Stunde anwesend. Das ist etwas ganz Wichtiges, dadurch erfahren die Mütter eine hohe Wertschätzung, nach dem Motto ‚Der Chef persönlich ist bei uns‘. Doch es gilt dabei klar, die Herkunftsfamilien zu beachten: Sollte bei Türken ein einziger Mann im Café sein, ziehen aus Eifersucht die anderen Männer ihre Frauen ab!!!“*

- Kontaktpersonen für Eltern: Dies könnten Übersetzerinnen und Übersetzer sein, sowohl für das Verfassen von Elternbriefen als auch als Hilfen bei Elternsprechstunden; Problem dabei: die vielen Nationalitäten und Sprachgruppen.

- Stammtische/Elternabende: Werden mehr als Aufgabe der Stadt gesehen. Für Bildungslokale und Stadtteilaktivitäten haben die Lehrkräfte zu wenig Zeit.

*RS: „Ein Bildungslokal ist zwar vorhanden, doch die Lehrkräfte und die Schulleitung haben hierfür zu wenig Zeit; für sinnvolle Programme und Veranstaltungen müsste die Landeshauptstadt sorgen; überhaupt: Ich mag die großflächigen Geschichten nicht, sinnvoller wäre, die Zeitressource an der Schule zu erhöhen; mir geht es eher um kleinteilige Arbeit direkt mit den Kindern.“*

*Haag: „Könnten Sie hierfür die Gründe genauer anführen?“*

*RS: „So fehlen schon soziale Kompetenzen beim Übertritt; es fehlen kulturelle Kompetenzen: z. B. haben die Kinder wenig Zugang zu Museen; die Kinder bringen wenig Struktur durch das Elternhaus mit. Jungs sind Prinzen.“*

*„Es fehlen soziale und kulturelle Kompetenzen beim Übertritt: z. B. haben die Kinder wenig Zugang zu Museen; die Kinder bringen wenig Struktur durch das Elternhaus mit. Jungs sind Prinzen.“*

## Angebote

Angebote von außen werden sehr gut akzeptiert, vor allem wenn beispielsweise Künstlerinnen und Künstler einen Migrationshintergrund mitbringen.

*FS: „Hier machen wir sehr gute Erfahrungen mit Angeboten von außen, vor allem im musischen Bereich; wenn wir solche Personen finden und einladen, die meist sogar einen Migrationshintergrund mitbringen, dann landen wir einen Volltreffer.“*

*Haag: „Warum?“*

*FS: „Ganz einfach, weil sie von den Kindern sehr gut akzeptiert werden.“*

Freizeit-, Bildungs- und Kulturangebote von Institutionen, Vereinen aus dem Stadtteil: Die verschiedenen Freizeit-, Bildungs- und Kulturangebote im Stadtteil erfüllen eine wichtige Funktion. Sie finden an Wochenenden bzw. in der freien Zeit statt. Dabei geht es erstmals nicht direkt um die Sprache, doch durch projektbezogene Förderung kann Deutsch „nebenbei“ miteinfließen.

#### **4.3.4 Kategorie 4: Lehrerbildung**

##### **Deutsch als Zweitsprache**

Lehrkräfte mit dieser Qualifikation sind generell unterrepräsentiert, hier wird ein Bedarf gesehen.

Es herrscht der Grundtenor vor, dass DaZ generell für alle Lehrkräfte in der Ausbildung von Grund auf gelten sollte.

*FS: „Eigentlich müssten alle unsere Lehrkräfte über die Zusatzqualifikation mit DaZ verfügen, dies wäre ein großer Gewinn.“*

*Gym: „Ganz klar bräuchten wir mehr Lehrkräfte mit DaZ-Qualifikation; dies würde keinem Lehrer schaden, unabhängig davon, welche Fächer er unterrichtet.“*

##### **Rekrutierung**

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund sind eine Bereicherung.

*Gym: „Lehrkräfte mit Migrationshintergrund wären sehr wichtig; sie wären eine ideale Verstärkung und auch Ergänzung meines Kollegiums; die Buntheit und Vielfalt der Schülerschaft sollte sich auch im Kollegium widerspiegeln.“*

##### **Fortbildung**

Lehrerbildung sollte weniger Akzente auf Schülerseite als vielmehr auf die Lehrerseite selbst legen!

Regelmäßige, vor allem hausinterne Fortbildungen/Konferenzen sind unabdingbar, sie unterstützen Diskussions- und Lernprozesse und führen zu einer hohen Interaktionsdichte im Team.

*GS: „Ganz wichtig für mich, ich möchte betonen, wie bei mir an der Schule die Fortbildungen ablaufen, m. E. sehr positiv: Mittwochnachmittags wird von hauptamtlichen Lehrkräften kein Unterricht gehalten. So sind hier regelmäßig Fortbildungsangebote (externe/interne Referenten) und Konferenzen möglich. Auch haben alle Lehrkräfte mit mehr als 20 Stunden mindestens zweimal nachmittags da zu sein: Das ist Bedingung für Anstellung an dieser Schule. So kann ich durch regelmäßige Konferenzen/Fortbildungen eine hohe Interaktionsdichte im Team erreichen.“*

Bei Integrationshelferinnen und -helfern fehlen klare Standards in der Ausbildung. (Hierzu muss man wissen, dass für Integrationshelferinnen und -helfer eine berufliche Ausbildung im erzieherischen Bereich nicht erforderlich ist. Sie sind keine Zweitlehrkräfte, somit ist die Vermittlung des Lehrstoffes alleinige Aufgabe der Lehrkräfte. Die Integrationshelferinnen und -helfer tragen dazu bei, Defizite im pflegerischen, sozialen, emotionalen und kommunikativen Bereich, die den Sozialhilfebedarf begründen, auszugleichen).

# MODUL 3:

## Entwicklung von Kriterien für interkulturelle Schulentwicklung

---

Die verschiedenen Informationsquellen und vorangegangenen Kapitel (Modul 1 und Modul 2) bildeten die Grundlage für die Entwicklung von Kriterien für interkulturelle Schulentwicklung. In dem sich anschließenden Analyse- und Diskussionsprozess wurden Expertinnen und Experten aus dem Bildungsbereich einbezogen und befragt. Die Auswahl und Ansprache der Expertinnen und Experten erfolgte nach verschiedenen Gesichtspunkten und deckt das institutionelle Spektrum ab.

Die Expertinnen und Experten haben die Informationsquellen und Module zur Bewertung und Bearbeitung erhalten und eine Einschätzung abgegeben. Die nachfolgenden Quellen/Angaben sind die Informationsquellen und Module, die die Experten/innen erhalten haben:

- Quelle 1: Modul 2 (Punkt 4 dieser Arbeit)
- Quelle 2a: Modul 1 (Punkte 1 – 3 dieser Arbeit)
- Quelle 2b: aufbereitetes Modul 1



## 5.1 Aufbereitung von Modul 1

Zur ersten Orientierung und auch systematischen Herangehensweise für die Expertinnen und Experten wurde das Modul 1 folgendermaßen aufbereitet:

Ähnlich wie in Modul 2 wurden die in Modul 1 unter Punkt 3 beschriebenen Projekte und Initiativen, die vor allem unter besonderer Berücksichtigung Bayerns ausgewählt wurden, daraufhin untersucht, inwieweit förderliche und hinderliche Faktoren für interkulturelle Schulentwicklung benannt werden. Diese wurden den in Modul 2 herausgearbeiteten Kategorien zugeordnet. Den vier aus Modul 2 übernommenen Kategorien (Kategorie 1: Schulorganisation, Kategorie 2: Schule/Unterricht, Kategorie 3: Eltern/außerschulische Partner, Kategorie 4: Lehrerbildung) wurden eigene Unterkategorien mit Ankerbeispielen subsumiert. Dieses Prozedere führten eine Mitarbeiterin und der Verfasser der Expertise durch. Ein anschließender Vergleich der generierten und zugeordneten Unterkategorien erbrachte eine sehr hohe Übereinstimmung. In ganz wenigen Einzelfällen erfolgte eine konsensuale Validierung.

Bevor diese Kategorienzuordnungen (vgl. Tabelle 5) vorgestellt werden, muss betont werden, dass sich in die in Modul 2 generierten Kategorien auch alle Inhalte von Modul 1 problemlos einordnen ließen. In den Unterkategorien jedoch gibt es z. T. neue Akzente, z. T. tauchen in Modul 2 eruierte Akzente nicht mehr auf.

**Tabelle 5:**  
Kategorien,  
Unterkategorien und Ankerbeispiele  
(in Klammern)

<b>Prämissen</b> Antirassismus und Antidiskriminierung als wichtiger Teil des Schullethos
<b>Kategorie 1: Schulorganisation</b> Ganztagesstruktur (verpflichtend) Unterstützungssysteme (Schulsozialarbeit/DaZ-Begleiter/Dolmetscher/ Verbrauchsmaterial)
<b>Kategorie 2: Schule/Unterricht</b> Angebote im Klassenverband (statt offene Angebote) Deutsch (Sprachunterricht) Unterrichtsentwicklung (offene Formen)
<b>Kategorie 3: Eltern/außerschulische Partner</b> Repräsentanz (Schlüssel für Zusammenarbeit) Elternarbeit (systematischer Ausbau) Einbindung in den Klassen (Engagement) Angebote (demokratische Partizipation) Best Practice (viele Beispiele)
<b>Kategorie 4: Lehrerbildung</b> DaZ und Interkulturelles Lernen (für alle in der Aus- und Weiterbildung) Fortbildung (praxisorientiertes Wissen, schulintern)

### Prämissen

Hier werden Antirassismus und Antidiskriminierung als zwei zentrale Prämissen gesehen.

## **Kategorie 1: Schulorganisation**

### **Ganztagesstruktur**

Eine Ganztagesstruktur wird als verpflichtend für alle Klassen gesehen. Diese Forderung zieht sich relativ rigoros durch alle Dokumente.

### **Unterstützungssysteme**

Folgende Unterstützungssysteme werden genannt:

- Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen fungieren sogar im Unterricht als sog. Lernmoderatorinnen und Lernmoderatoren und übernehmen die Rolle einer „Neutralität im Raum“.
- Lehrkräfte, die im Bereich Deutsch als Zweitsprache über Erfahrungen und praktische Kenntnisse verfügen, übernehmen mit der Organisation von Sprachbildung verbundene Aufgaben. Mit dieser Funktion ist das Ziel verknüpft, die in den Fächern integrierte Sprachförderung zu sichern, auszubauen und insgesamt ein qualitativ höheres Niveau der Sprachförderung zu erreichen. Als Doppelbesetzung sind sie im Fachunterricht der Kolleginnen und Kollegen anwesend. In jeder Jahrgangsstufe soll ein Fach bestimmt werden, in dem eine DaZ-Begleiterin bzw. ein DaZ-Begleiter tätig wird.
- Für Elternsprechtage oder Elternabende ist ein gut funktionierender Dolmetscherdienst notwendig.
- Interkulturelles Lernen benötigt zur Veranschaulichung viele Materialien.

## **Kategorie 2: Schule/Unterricht**

### **Angebote im Klassenverband**

Regelmäßigkeit statt Beliebigkeit ist offensichtlich notwendig, um interkulturelle Sensibilisierung anzustoßen. Angebote im Klassenverband, d. h. unter Mitwirkung einer Lehrerin oder eines Lehrers, sind freiwilligen, offenen Angeboten außerhalb der normalen Unterrichtszeit vorzuziehen, so eine Forderung.

### **Deutsch**

Jeder (Fach-)Unterricht sollte Sprachunterricht sein! Dadurch erhalten die Schülerinnen und Schüler viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln. Dabei unterstützen die Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen.

### **Unterrichtsentwicklung**

Formen des eigenverantwortlichen Arbeitens, der Verknüpfung von individueller Arbeit und Gruppenarbeit sind besonders geeignet, die Stärken von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu Geltung zu bringen – für diese selbst und für die ganze Gruppe.

Der Projektunterricht bietet spezielle Möglichkeiten der Einbeziehung der besonderen Fähigkeiten der Zuwandererkinder.

Möglichkeiten des Teamteachings, vor allem zwischen Lehrkräften mit und ohne Zuwanderungsgeschichte, sollten entwickelt werden.

Jeder (Fach-) Unterricht sollte Sprachunterricht sein! Dadurch erhalten die Schülerinnen und Schüler viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln.

### **Kategorie 3: Eltern/außerschulische Partner**

#### **Repräsentanz**

Schlüsselemente für eine erfolgreiche Zusammenarbeit sind regelmäßige informelle Gespräche zwischen Lehrkräften und Eltern und eine angemessene Vertretung von Zugewanderten in schulischen Entscheidungsgremien – unterstützt etwa durch eine Quotenregelung oder durch die Einrichtung von Konsultativkommissionen für Integrationsfragen auf kommunaler Ebene, in denen alle Migrantengruppen repräsentiert sind.

#### **Elternarbeit**

Die Elternarbeit sollte systematisch ausgebaut, Elternbeiräte sollten multikulturell besetzt werden. Eltern mit Migrationshintergrund sollten als Ansprechpartner in Schulen und als Experten zur Beratung anderer Eltern und der Schule herangezogen werden.

#### **Einbindung in den Klassen**

Besonders positive Erfahrungen liegen vor mit der Einbindung der Eltern in Schul- und Klassenaktivitäten (Theateraufführungen, Schulfeste, Ausflüge etc.). In diesem Rahmen zeigen sich Eltern mit Migrationshintergrund sehr engagiert, bieten Hilfe an und übernehmen Aufgaben.

#### **Angebote**

Beratungs- und Informationsveranstaltungen, Sprachkurse für Eltern und zweisprachige Veranstaltungen werden als besonders erfolgreich beschrieben.

Diese Angebote müssen sich an den Erwartungen sowie den Rechten und Pflichten der Eltern orientieren (demokratische Partizipation von Eltern).

#### **Best practice**

Im Folgenden werden Beispiele/Möglichkeiten guter Kooperation aufgezeigt (siehe unter: <http://www.kompetenz-interkulturell.de/index.php?Seite=6544&>):

- Elternsprachkurse in der Schule
- ElternSchule – Eltern lernen, wie ihre Kinder lernen
- Elternforum – eine Plattform für Kritik, Information und Diskussion
- Islamisches Elternforum zur Förderung des Bildungsinteresses
- Müttercafé – ein wichtiger Begegnungsraum
- Offene Elterntreffen - Eltern-Engagement wecken und stärken
- Elternabende mit muttersprachlichen Bildungsberatern
- Elternarbeit mit Brückenlehrern
- Interkulturelles Sommerpicknick
- Interkultureller Spielenachmittag
- Theaterprojekt mit Elternbeteiligung
- Schul- und Familienbegleitung mit Mentoren
- „Starten – schon im Kindergarten“ – Übergangmanagement Kindergarten – Grundschule
- Elternschulung
- „Literarische Elternarbeit“
- Bunt schmeckt besser – Kochen mit Eltern
- Elterninformationsveranstaltung in türkischer Sprache

## **Kategorie 4: Lehrerbildung**

### **Deutsch als Zweitsprache und Interkulturelles Lernen**

Stärker als bisher muss der Bereich Deutsch als Zweitsprache in der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher, aber auch in der Lehrerausbildung verankert werden. Dies ist unerlässlich, um die mit der sprachlichen Bildung der Kinder mit Migrationshintergrund befassten Personen mit den entsprechenden Kompetenzen auszustatten.

### **Fortbildung**

In Lehrkräftefortbildungen soll praxisorientiertes Wissen über Migranten- und Migrantinnen-Milieus und ihre besonderen Schwierigkeiten einfließen: soziale und kulturelle Besonderheiten, unterschiedliche Einstellungen zu Geschlechterrollen, Religion und herrschende Tabus, Informationen über aktuelle politische Entwicklungen der großen Entsendeländer, unterschiedliche Schulsysteme und damit verbundene Erwartungen, Faktenwissen über gesetzliche Rahmenbedingungen für Migrantenfamilien und das daraus resultierende Verhalten der Eltern.

Um die Nachhaltigkeit der Schulentwicklung zu sichern, sollten die Fortbildungen überwiegend schulintern durchgeführt werden. Zentrale Seminare eignen sich vorwiegend für spezielle Themen.

## **5.2 Expertenbefragung**

Als Expertinnen und Experten wurden je eine erfahrene Person aus den vier Bereichen Schulverwaltung, Schulleitung, Lehrkraft (2) und Wissenschaft ausgewählt.

Die Unterlagen (die oben genannten Quellen 1, 2a, 2b) wurden den Expertinnen und Experten schriftlich mit folgendem Auftrag gegeben:

„Im Rahmen einer von mir zu erstellenden Expertise über interkulturelle Schulentwicklung der Landeshauptstadt München ersuche ich ein Urteil von Schulexpertinnen und -experten aus unterschiedlichen Bereichen (Schulverwaltung, Schulleitung, Lehrerschaft, Wissenschaft).

Es geht um folgende Aufgabe:

Aus einem Dokument von anonymisierten Interviews (Schulexpertinnen und -experten: Schulverwaltung, Schulleitung, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, jeweils unter Berücksichtigung der Varianz der Schularten, Wissenschaft) und einer Literaturrecherche inklusive erfolgter Kategorisierung sollten Sie ca. 5 bis 10 Kriterien/Indikatoren herausfiltern, die Ihrer Meinung nach für die interkulturelle Schulentwicklung zentral sind.

Als kleine Entschädigung kann ich Ihnen 500 € zukommen lassen.“

Die Ergebnisse der Expertinnen und Experten (s. Anhang 2) wurden anschließend von einer Mitarbeiterin und dem Verfasser der Expertise in die aus Modul 2 bekannte und Modul 1 aufbereitete Kategorien-Unterkategorientabelle mitaufgenommen und in einer Tabelle zusammengestellt.

**Tabelle 6:**

Kategorien,  
Unterkategorien  
der Expertinnen-  
und Experten-  
befragung

	Experte 1	Experte 2	Experte 3	Experte 4	Experte 5
<b>Prämissen</b>					
Schulentwicklungsprogramm mit Qualitätsmanagementsystem	X				
Werteorientierte Erziehung	X				
Antirassismus und Antidiskriminierung als wichtiger Teil des Schulethos/ der Schulleitbilder			X	X	
<b>Kategorie 1: Schulorganisation</b>					
Unterstützungssysteme (personell/materiell)	X		X	X	X
Ganztag	X			X	X
Konzepte vor Ort (bottom up)		X			X
Lehrpläne (deutschorientiert)				X	X
<b>Kategorie 2: Schule/Unterricht</b>					
Deutsch/Sprachförderung	X	X	X	X	X
Interkulturalität vor Ort (als Chance)		X	X		X
Unterrichtsprinzipien (Differenzierung, individuelle Förderung, Selbsttätigkeit, Deutsch)		X	X	X	
Angebote im Klassenverband		X			X
Schule als Lebensraum				X	
<b>Kategorie 3: Eltern/außerschulische Partner</b>					
Repräsentanz der Eltern (Schul-, Unterrichtsebene)/Integration			X	X	X
Hilfsangebote (Gesprächskultur, Infos)				X	X
Angebote/Vernetzung mit der Region/Kooperationen	X		X		
<b>Kategorie 4: Lehrerbildung</b>					
Lehrkräfte mit DaZ			X	X	X
Rekrutierung mit Migrationshintergrund	X			X	X
Fortbildung (individuelle Förderung, interkulturelle Kompetenz)	X	X		X	



In Tabelle 6 gehen nur die Unterkategorien ein, die von den Expertinnen und Experten als zentral gesehen wurden. Ihre Nennungen sind jeweils in Spalten sichtbar.

Diese Tabelle dient als Grundlage für die Zusammenführung aller Befunde in Modul 4.

In Tabelle 6 fällt auf, dass allein die Unterkategorie „Deutsch/Sprachförderung“ von allen fünf Expertinnen und Experten als zentral gesehen wird. Ähnlich häufig wird auch die Unterkategorie „Unterstützungssysteme“ von vier Expertinnen und Experten als zentral gesehen. Umgekehrt wird nur von einem Experten die Unterkategorie „Schule als Lebensraum“ als zentrales Kriterium für interkulturelle Schulentwicklung eingeschätzt. Bei einem Betrachten der Kategorien fällt auf, dass die Unterkategorien der Kategorie 4 „Lehrerbildung“ als einzige einheitlich von je drei Expertinnen und Experten als zentral gesehen werden. Die Prämissen werden am wenigsten zentral gesehen.

In Tabelle 6 fällt auf, dass allein die Unterkategorie „Deutsch/Sprachförderung“ von allen fünf Expertinnen und Experten als zentral gesehen wird. Ähnlich häufig wird auch die Unterkategorie „Unterstützungssysteme“ von vier Expertinnen und Experten als zentral gesehen.



# MODUL 4:

## Empfehlungen zur Durchführung interkultureller Schulentwicklung

---

In einer sich dynamisch entwickelnden Einwanderungsgesellschaft müssen sich Institutionen daran messen lassen, ob es ihnen gelingt, ihre Angebote und Strukturen so zu verändern, dass alle Bevölkerungsgruppen (auch zugewanderte) daran teilhaben können und nicht ausgegrenzt bzw. segregiert werden. Eine der Voraussetzungen für Teilhabe und Partizipation ist eine Anerkennungskultur, die den Anforderungen einer soziokulturellen, sprachlich vielfältigen Gesellschaft gerecht wird und Gleichstellung nachhaltig umsetzt. Darüber, wie sich das verwirklichen lässt, wird viel diskutiert und geschrieben. Die einen präferieren Diversity Management, die anderen setzen auf interkulturelle Öffnung und Gleichstellung oder zielen auf Inklusion. Sie alle wollen dasselbe: Teilhabe und Partizipation.

Eine mittlerweile in vielen Bereichen Anwendung findende Strategie ist die der interkulturellen Orientierung und Öffnung (siehe Punkt 2.2.1). Sie wird als Querschnittsaufgabe verstanden und ist Haltung und Strategie zugleich. In einer multikulturellen Gesellschaft kommt man an dem Anspruch der interkulturellen Öffnung nicht mehr vorbei. Anerkennung und interkulturelle Öffnung gelten heute als Maxime und Werthaltung und gehören auf die Agenda unserer Institutionen. Der ökosystemische Ansatz nach Bronfenbrenner (1981) verdeutlicht gut die Wechselwirkung zwischen den

Ebenen (Makro- und Mikroebene) und zeigt den kontextualen Rahmen, in dem wir uns bewegen, auf. Die Schule befindet sich auf der Mesoebene, spiegelt die gesellschaftliche Realität wider und muss sich im Rahmen dessen interkulturell öffnen und weiter entwickeln. Auf dieser Ebene sind beispielsweise auch Einrichtungen wie die öffentlichen Bibliotheken angesiedelt. Wir haben es mit verschiedenen Systemen zu tun, die sich beeinflussen, Schnittflächen bilden, und nicht unabhängig voneinander betrachtet werden können. Interkulturelle Öffnung umsetzen bedeutet, Schulentwicklungsprozesse in Gang setzen und alle Beteiligten einbeziehen.

In den Modulen 2 und 3 wurden Mosaiksteine vorgelegt, die aus verschiedenen Quellen, der Literatur sowie eigenen Erhebungen stammen.

Nun geht es darum, in diesem Modul die einzelnen Mosaiksteine zu einem sinnvollen Ganzen zusammenzubringen. Ziel ist es, zentrale Aspekte für eine gelingende interkulturelle Schulentwicklung aufzuzeigen. Zunächst orientiert sich die Gliederung an den bisherigen Ausführungen, indem sie die identifizierten Kategorien wieder aufnimmt. Anschließend wird von dieser Aufschlüsselung Abstand genommen, und es wird eine weiterführende und zusammenfassende Gesamtschau erstellt.



## 6.1 Prämissen

Sowohl bei der Systematisierung der aufbereiteten Literatur als auch bei der Ordnung der Interviews sollen ganz bewusst sog. Prämissen vorangestellt werden. Ausgehend von der wörtlichen Übersetzung (lat. praemissa = das Vorausgeschickte) sollen mit ihnen Voraussetzungen bzw. Vorannahmen gesetzt werden, so wie in der Disziplin der Logik üblich. Dabei muss eine Prämisse, wie man annehmen könnte, nicht unbedingt wahr sein. Doch aus richtigen Prämissen muss auch die sich anschließende Konklusion wahr sein. Jedoch können aus falschen Prämissen auch richtige Schlüsse gezogen werden.

Diese Aussage soll keine akademische sein, sondern hat in vorliegendem Kontext konkrete Relevanz: In der Literatur, wie dargestellt, werden mit interkultureller Schulentwicklung automatisch die Begriffe Intersektionalität, Antirassismus und Antidiskriminierung in Verbindung gebracht. Doch dies muss nicht sein, wie aus den Interviews deutlich wurde. Hier wurde vielmehr Wert auf eine werteorientierte Erziehung gelegt. Diesen Befund in Zusammenhang mit der Expertenbefragung berücksichtigend scheinen folgende Prämissen zentral:

- **Werteorientierte Erziehung**

Wenn im Kontext Schule der zentrale Begriff Erziehung hochgehalten wird, dann geht es stets um Werte und damit auch um ein wertvolles Miteinander mit allen Beteiligten. Dieser Gedanke zu Ende gedacht meint, dass „Interkulturell“ eigentlich gar nicht eigens definiert bzw. thematisiert werden sollte, vielmehr sollte dieser Begriff stets im Kontext Schule mitbedacht werden.

- **Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems**

Wenn Schulentwicklung stets eine interkulturelle ist, dann muss auch dafür Sorge getragen werden, dass das Interkulturelle stets im Fokus aller schulischen Bemühungen ist. Damit interkulturelle Schulentwicklung funktionieren kann, muss ein Schulentwicklungsprogramm mit einem Qualitätsmanagementsystem versehen werden. Darunter kann man in Anlehnung an Müller (2011) eine Steuerbarkeit von Entwicklungsprozessen verstehen, deren Voraussetzung eine systematische Zielüberprüfung sein muss, gleichsam als Kennzeichen professionellen Handelns. Welche Ziele als Qualität in einer Schule Anerkennung verdienen, sollte in einem permanenten Diskurs vor Ort entwickelt werden. Qualitätsmanagement bedeutet somit, diese im Diskurs festgemachten Ziele festzulegen, die zur Zielerreichung notwendigen Maßnahmen zu implementieren, und wieder neu zu überprüfen, inwieweit die Ziele erreicht sind.



## 6.2 Schulorganisation

Ganztag, Ganztag, Ganztag – so heißt die Forderung Nr. 1, die sich relativ rigoros durch alle hier zur Verfügung stehenden Dokumente zieht

- **Gebundener Ganztag**

Ganztag, Ganztag, Ganztag – so heißt die Forderung Nr. 1, die sich relativ rigoros durch alle hier zur Verfügung stehenden Dokumente zieht und in allen durchgeführten Interviews prominent auftaucht, und zwar die Forderung nach gebundenem Ganztag.

Diese formale, die Schulstruktur betreffende Forderung wird gleichsam als Königsweg eines modernen Unterrichtens unter interkultureller Perspektive gesehen.

Die Begründung liegt auf der Hand:

(1) Gemeinsames Lernen, d. h. ein gemeinsames Lernen mit Lehrkräften und auch der Schülerinnen und Schüler untereinander, braucht Zeit.

(2) Mit dem größeren Zeitaspekt hängt auch zusammen: Nur im Ganztag scheint die im Elternhaus angemahnte fehlende Struktur bei den Schülerinnen und Schülern kompensiert werden zu können.

Mit der Forderung nach Ganztag sind zwei weitere Forderungen verbunden: Unterstützungssysteme personeller und materieller Art und Freiräume vor Ort.

- **Unterstützungssysteme personeller und materieller Art**

Gerade der Einsatz von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie Schulsozialarbeit werden als sehr positiv bewertet und als unbedingt weiterhin nötig erachtet, einfach deshalb, weil dieser Personenkreis über Ressourcen und ein Know-how verfügt, die Lehrkräfte so nicht haben. Diese Personen sind Vermittler in außerunterrichtlichen Angelegenheiten, wie in der Organisation von Nachhilfe oder in alltagsrelevanten Angelegenheiten wie Zimmer besorgen, Mietzuschüsse organisieren oder auch im Hilfe Anbieten bei der Arbeitssuche, auch im Herstellen von Kontakten zu den Eltern. Selbst im Unterricht übernehmen sie die Rolle von Lernmoderatorinnen und Lernmoderatoren.

Im Grundschulbereich, so die Erfahrungen aus den Gesprächen, wird die Versorgung mit Mobilen Sonderpädagogischen Diensten und auch Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern als nicht ausreichend angesehen.

**Doch Vorsicht:** Ein Angebot in diesem Bereich darf nicht heißen, dass sich die Lehrkräfte in eine Komfortzone zurückziehen dürfen nach dem Motto, „für das Außerunterrichtliche bin ich ja nicht mehr zuständig, da hab ich ja meine Sozialpädagogen“. Zu einer solchen exklusiven Rollenverteilung sollte es vor Ort nicht kommen! Hier wird noch ein großes Potential vor Ort gesehen, was gemeinsame Absprachen und gegenseitiges Informieren betrifft.

Mehr Ressourcen sind generell in der **Unterrichtsversorgung** notwendig. In der Arbeit mit leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern bildet die Klassengröße eine natürliche Grenze. Effektives Differenzieren benötigt vor allem zusätzliche Förderstunden und Förderlehrkräfte und damit zusammenhängend auch zusätzliche Gruppenräume.

Eine große Ressource könnte eine DaZ-Lehrkraft gleichsam als Doppelbesetzung im Fachunterricht von Lehrkräften sein. Eine solche Daz-Begleitung, wenn schon nicht in jeder Klasse, so doch in jeder Jahrgangsstufe denkbar, könnte eine in jedem Fach integrierte Sprachförderung sichern helfen. So könnte generell in jedem Unterrichtsfach ein qualitativ höherwertiges Sprachniveau erreicht werden.

Ein gut funktionierender **Dolmetscherdienst** für Elternkontakte jeder Art (Elternsprech-tage, Elternabende) ist dringend notwendig. Dieses Angebot gestaltet sich vor Ort als sehr schwierig – die Sprachenvielfalt ist ein Problem.

- **Freiräume vor Ort**

Als durchgängige Forderung vor Ort wurde deutlich, und zwar durchgängig durch alle Schularten: Schulen wünschen mehr Freiräume vor Ort, im Sinne einer Bottom-up-Steuerung.

Das ist natürlich nichts Neues, das fordern alle Schulleitungen überall! Doch im Kontext interkultureller Arbeit scheint diese Forderung umso mehr begründet und zutreffend: Hier geht die Schere, was die Anzahl unterschiedlicher Herkunft der Schülerinnen und Schüler betrifft, vor Ort unterschiedlich weit auseinander, so dass hier eine Top-down-Steuerung diese Gegebenheiten nur schwerlich in den Blick nehmen kann.

Freiräume vor Ort sollten vor allem den Schulen hinsichtlich der Lehrplangestaltung eingeräumt werden. Ein sinnvolles Motto könnte lauten: **„Ein Lehrplan für meine Schule!“**

In einem solchen Lehrplan, der individuell den Gegebenheiten vor Ort Rechnung trägt, werden zwei Vorteile deutlich:

(1) Hier könnte ein Sprachenkonzept entwickelt werden, das den Bedürfnissen und Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler vor Ort entgegenkommt. Ein Beispiel: Bei extremen Defiziten in der deutschen Sprache nützt ein frühzeitiges Einführen einer weiteren Sprache (Fremdsprache) wie Englisch gar nichts. So wäre hier erstmals ein rudimentäres Angebot in Englisch eine Möglichkeit, die hier frei werdenden Stunden für Deutsch zu verwenden, bis sich die Kenntnisse in Deutsch einigermaßen festigen können.

(2) Entschlackte Lehrpläne bieten mehr Zeit für das so wichtige Üben, Üben, Üben. So könnte man in einzelnen Jahrgangsstufen auf im Lehrplan vorgeschriebenen Themen zugunsten einer Konzentrierung auf basale Fähigkeiten verzichten.



## 6.3 Schule / Unterricht

Jede Schule ist in einem Stadtteil mit seinen jeweils spezifischen Möglichkeiten verortet. Und anknüpfend an die soeben geäußerte Forderung nach Freiräumen vor Ort muss jede Schulleitung ein für ihre Schule passendes Konzept erarbeiten. Eine Schule und ein Unterrichten gleichsam von der Stange machen so keinen Sinn.

- **Zentrale Bedeutung der Schulleitungen für Konzepte vor Ort**

Zentrale Bedeutung für eine systematische Entwicklung interkultureller Bildung und Erziehung haben die Schulleitungen. Deshalb ist es wichtig, in den Qualifizierungs- und Unterstützungsmaßnahmen für Schulleitungen dieses Aufgabenfeld verbindlich zu verankern.

**Kommentar zu den vielfältigen Projekten / Initiativen vor Ort:**

Immer wieder ging es in den Interviews um Konzepte vor Ort, um eine Bottom-up-Perspektive – dies wird auch von der Schulorganisation angemahnt. Doch:

Die Tatsache, dass eine Vielzahl an Projekten und Initiativen zu diesem Thema existiert, legt ebenfalls nahe, dass der sichere und kompetente Umgang mit (kultureller) Vielfalt für Schulen noch immer nicht zu einer Selbstverständlichkeit geworden ist. So vielfältig die Schülerschaft, so vielfältig die Projekte. Die Zielsetzungen sind unterschiedlich gewählt und reichen von Sprachförderung über Förderung der Elternkooperation, Anti-Rassismus-Arbeit bis hin zu interkultureller Bildung. Was jeweils konkret darunter verstanden wird, variiert ebenfalls. Erreicht wird damit auch nur ein Teil der Schülerinnen und Schüler. Die Projekte werden nicht flächendeckend, sondern nur an ausgewählten Schulen durchgeführt. Außerdem richten sie sich oft nicht an die gesamte Schule bzw. Klasse, sondern speziell an Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Interkulturelle Bildung fällt somit für Schülerinnen und Schüler in Bayern sehr unterschiedlich aus.

Folgende Unterrichtsprinzipien sind für gelingendes Unterrichten essenziell:

- **Sprachförderung und Deutsch als durchgängiges Unterrichtsprinzip**

Sprachförderung wird als **das** Problem identifiziert und Deutschkenntnisse werden als ungenügend bewertet und sind für alle Interviewpartnerinnen und -partner das zentrale Problem.

Es fällt auf, dass (Sprach-)Förderung bzw. Differenzierung tendenziell in Parallelstrukturen statt im Klassenverband erfolgt.

Das ist in zweifacher Hinsicht problematisch:

(1) Zum einen wollen die Schülerinnen und Schüler nicht aus dem Regelunterricht. Diese Praxis wird auf Schülerseite als eine Art Ausgrenzung wahrgenommen.

(2) Zum anderen besteht die Gefahr, dass durch eine parallele Förderung von Nicht-Muttersprachlern diese Schülerinnen und Schüler von Lehrkräften als grundsätzlich weniger leistungsfähige Gruppe eingestuft wird. Dieser Aspekt sollte bei der Konzeption von Fördermaßnahmen und auch seitens der beteiligten Lehrkräfte zumindest bedacht und reflektiert werden.

Alternative Fördermöglichkeiten im Klassenverband wären sinnvoll.

Irgendwie ist bezeichnend, dass das Projekt mit dem Titel „Schule für Alle“ parallel zum „normalen“ Unterricht abläuft.

Ausweg aus den problematischen Deutschkenntnissen könnte sein, Deutsch als durchgängiges Unterrichtsprinzip in jeglichem Fachunterricht anzusehen. Denn: Deutsch ist ein Problem für alle Schülerinnen und Schüler in allen Fächern!

- **Individuelle Förderung/Individualisierung**

Um Sprachkenntnisse zu verbessern, sollte an dem jeweiligen Leistungsstand der einzelnen Schülerinnen und Schüler angesetzt werden. Ihnen müssen eigens Hilfen gegeben werden, sei es dass die Lehrkraft Aufgaben noch näher veranschaulicht und verbildlicht, dass sie zusätzliche Skizzen macht, dass sie sich ganz individuell dem Kind widmen kann.

Um individuelle Förderung zu erreichen, ist Individualisierung das Gebot der Stunde. Unterricht ist unter der Perspektive der Individualisierung des Lernens zu betrachten. Dabei gilt es, unterschiedliche Interessen, Begabungen, Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. Hier ist nicht der Ort, auf spezielle Organisations- und Unterrichtsformen der Differenzierung einzugehen, doch folgendes Unterrichtsprinzip erscheint notwendig:

- **Selbsttätigkeit – offene Unterrichtsformate**

„Angekratzte“ Selbstkonzepte, Unsicherheiten und damit zusammenhängend unrealistische Erwartungen an Schulabschlüsse und Traumberufe gerade bei den Migrationskindern ziehen sich wie ein roter Faden durch die Interviews.

Um gerade die Stärken von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zur Geltung zu bringen, sind Formen des selbsttätigen eigenverantwortlichen Arbeitens sowie die Verknüpfung von individueller und Gruppen-Leistung besonders geeignet. Es muss möglich sein, die Klasse mal in leistungsmäßig homogene, mal in gemischte Gruppen aufzuteilen. Der Projektunterricht beispielsweise bietet spezielle Möglichkeiten, die besonderen Fähigkeiten der Zuwandererkinder miteinzubeziehen.

Seitens der Schulen werden auch durchgängig fehlende soziale bzw. kulturelle Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler bemängelt. Dabei geht es doch um die zentrale Frage, wer für die Vermittlung derartiger Kompetenzen zuständig ist oder sich für zuständig fühlt. Die Interviewpartnerinnen und -partner sehen hier die Aufgabe eher bei den Eltern oder anderen Stellen, als bei sich selbst in der Schule. Doch der Unterricht sollte selbst der Ort sein, an dem hier angemahnte Kompetenzen auch umgesetzt werden! Offene Unterrichtsformate sind ein gutes Vehikel, umfassende Persönlichkeiten auszubilden.

„Angekratzte“  
Selbstkonzepte,  
Unsicherheiten  
und damit zu-  
sammenhängend  
unrealistische  
Erwartungen an  
Schulabschlüsse  
und Traumberufe  
gerade bei den  
Migrationskindern  
ziehen sich wie ein  
roter Faden durch  
die Interviews.

## 6.4 Eltern / außerschulische Partner

Trotz mehrfacher Bemühungen seitens der Projektleitung des EU-Projektes „Schule für Alle“ konnten, wie erwähnt, zunächst überhaupt keine Eltern rekrutiert werden. Letztendlich konnten Telefoninterviews mit fünf Elternteilen von Kindern aus den Schularten Grundschule, Mittelschule, Gymnasium und Förderschule durchgeführt werden. Sie dauerten durchschnittlich 45 Minuten (Interviewleitfaden s. Anhang 1). Ergänzend wurde neben den Ergebnissen der Expertenbefragung auch eine Expertise von Kröner (2009) herangezogen. Zu den mittlerweile zusätzlichen Elterninterviews kann hier also auf drei Quellen verwiesen werden: Ergebnisse der Expertenbefragung, Expertise von Kröner (2009) und Ergebnisse der eigenen Elternbefragung.

Die Ergebnisse der Expertenbefragung vor Ort müssen als ambivalent eingeschätzt werden. Elternarbeit wird als eine schwierige Herausforderung gesehen. Einerseits ist Deutschförderung ohne Eltern nicht möglich, andererseits sei die direkte Arbeit in der Schule mit den Kindern sinnvoller. Wiederum, einerseits wird die fehlende Vertrautheit mit dem Schulsystem kritisiert, andererseits wird geringe Elternpräsenz geradezu als angenehm dargestellt.

Für das geringe Interesse von Migranteltern an den schulischen Belangen ihrer Kinder machen die Eltern besonders verantwortlich: (1) Kulturell bedingt herrsche die Meinung vor, die Schule solle ihre Probleme alleine lösen. (2) Es herrsche große Angst seitens der Eltern aufgrund sprachlicher Verständnisschwierigkeiten.

In den Gesprächen mit den Eltern wird das insgesamt eher geringe Interesse von Migranteltern an den schulischen Belangen ihrer Kinder bedauert. Dafür machen die Eltern besonders folgende zwei Aspekte verantwortlich: (1) Kulturell bedingt herrsche die Meinung vor, die Schule solle ihre Probleme alleine lösen. (2) Es herrsche eine große Angst seitens der Eltern aufgrund sprachlicher Verständnisschwierigkeiten.

Insgesamt scheinen folgende Maßnahmen sinnvoll:

- **Elternbeteiligung**

Eltern müssen das Gefühl haben, an der Schule willkommen zu sein.

Schlüsselemente für eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit der Schule sind:

- Angemessene Vertretung in Elternbeiräten
- Eltern mit Migrationshintergrund als Ansprechpartner in Schulen
- Regelmäßige informelle Gespräche zwischen Lehrkräften und Eltern
- Regelmäßige Stammtische/Elternabende als sinnvolle Einrichtungen
- Bereitstellen von Kontaktpersonen wie Dolmetscher für Eltern

- **Angebote für Eltern**

- Beratungs- und Informationsveranstaltungen

Das deutsche Schulsystem muss transparenter kommuniziert werden, Eltern sind mit dem deutschen Schulsystem zu wenig vertraut.

- Elternkurse

Inhaltlich relevante Themen sollten in der Schule angeboten werden und auch dort stattfinden. Es können Sprachkurse sein, es können Gäste wie Ärzte oder Ernährungsberater eingeladen werden, es können Ausflüge wie Museumsbesuche angeboten werden.



Jede Form von Einladungen ist attraktiv, wenn die Kinder mit ihren ‚Produkten‘ miteinbezogen werden.

- **Angebote von außen**

Angebote von außen werden sehr gut akzeptiert, vor allem, wenn beispielsweise Künstlerinnen und Künstler selbst einen Migrationshintergrund haben.

- **Zusammenarbeit mit Partnern**

Die vielfältig existierenden Projekte (z. B. Stiftung Mercator, Wertebündnis Bayern: hier z. B. BLLV Zusatzqualifikation: WERTvollMITeinander) sollten enger mit Schulentwicklung verknüpft werden. Parallelstrukturen binden zu viel Energie. Offene Dialoge aller Beteiligten sind sinnvoll!

## 6.5 Lehrerbildung

- **Deutsch als Zweitsprache eine Basisqualifikation**

Lehrkräfte mit der Qualifikation Deutsch als Zweitsprache (DaZ) werden generell als Bedarf gesehen.

Die Forderung macht Sinn, das Zusatzfach Deutsch als Zweitsprache in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern sowie von allen Lehrkräften zu verankern.

- **Lehrkräfte mit Migrationshintergrund**

Die Rekrutierung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund ist eine Bereicherung.

- **Lehrerfortbildungen**

Die Umsetzung und Weiterentwicklung der interkulturellen Bildung und Erziehung kann darüber hinaus durch **Qualifizierungsmaßnahmen** für Mitglieder des pädagogischen Personals gefördert werden, die diese in die Lage versetzen, Steuerungsprozesse für die interkulturelle Schulentwicklung zu gestalten und Verantwortung für das Gelingen interkultureller Bildung und Erziehung zu übernehmen.

Praxisorientiertes Wissen über Migranten-Milieus sollte folgende Themen beinhalten: soziale, kulturelle Besonderheiten; unterschiedliche Einstellungen zu Geschlechterrollen, Religion und herrschenden Tabus; Informationen über aktuelle politische Entwicklungen der großen Entsendeländer; unterschiedliche Schulsysteme und damit verbundene Erwartungen; Faktenwissen über gesetzliche Rahmenbedingungen für Migrantenfamilien und das daraus resultierende Verhalten der Eltern.

Dabei ist auch darauf Wert zu legen, dass der Akzent der Angebote nicht nur auf Schüler- und Elternseite liegt, sondern dass auch eine Selbstreflexion, also der Akzent auf sich selbst, nicht zu kurz kommt.

## 6.6 Fazit

Das abschließende Fazit soll auf zwei Säulen basieren:

Zunächst wird ein Gesamteindruck aus den Interviews wiedergegeben, dann wird abschließend als Konsequenz aus dem Gesamteindruck ein Modell interkultureller Schulentwicklung vorgeschlagen.

### Gesamteindruck

- Interkulturelle Schulentwicklung wird noch zu wenig als Chance vor Ort gesehen. Die Belastungen scheinen zu überwiegen. In den Interviews werden insgesamt sehr stark Probleme und Defizite thematisiert. Die Darstellung erinnert an den Defizit-Diskurs der 1970er Jahre. Insgesamt gesehen hat die Mehrheit der Schulen einzelne Themenbereiche im Blick oder geht einzelne Fragestellungen an. Den Schwerpunkt bilden fehlende Deutschkenntnisse und mögliche Förderstrukturen, begleitet von Klagen über diverse fehlende Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern. Inwiefern die Schule selbst für die Vermittlung dieser Kompetenzen zuständig ist, scheint unklar. Vielfalt wird als Problem und Mehraufwand betrachtet. Die befragten Schulen sind weit davon entfernt, Vielfalt als Normalität und als Potenzial zu betrachten.

Im Schulalltag wird Vielfalt weiterhin als ein schwierig zu lösendes Problem wahrgenommen. Es gibt also Handlungsbedarf auf allen beteiligten Ebenen:

- An vielen Stellen fehlt es an Unterstützung, Begleitung und Prozesssteuerung. Wenn sich für die Schulen fehlende sprachliche und soziale Kompetenzen als so gravierendes Problem darstellen, brauchen sie in diesen Bereichen Unterstützung.
- Umfassende Strategien fehlen. Es wird zu wenig klar, dass unter Schulentwicklung ein bewusster, systematischer und zielgerichteter Entwicklungsprozess in den wechselseitig verschränkten Bereichen der Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung verstanden werden muss. Diese drei Bereiche gilt es im Kontext von Interkulturalität mit Hilfe von Qualitätsmanagement zu verschränken, wenn eine Qualitätsorientierung kennzeichnend sein soll.

Möglicherweise muss deutlicher vermittelt werden, wer wofür zuständig ist und wie die Umsetzung im Alltag konkret aussehen soll. Wofür sind speziell ausgebildete Lehrkräfte nötig? Was ist Aufgabe der Eltern und inwieweit kann und soll die Schule hier unterstützend wirken? Was kann und muss vor allem jede Lehrkraft in ihrem eigenen Unterricht umsetzen und wie? Was ist der Auftrag der Schule, welches Selbstverständnis hat sie?

Zusammenarbeit,  
Zusammenarbeit,  
Zusammenarbeit  
könnte man das  
Gebot der Stunde  
nennen.

**Ein letztes: Zusammenarbeit, Zusammenarbeit, Zusammenarbeit könnte man das Gebot der Stunde nennen.**

## Modell interkultureller Schulentwicklung

In folgendem Phasenmodell interkultureller Schulentwicklung werden vor allem Ideen aus folgenden Quellen aufgegriffen: Boban & Hinz, 2003, S. 19; Heimlich & de Icaza, 2014; Pieper & Schley, 1983, S. 9.

Es soll als Anregung dienen, wie ein Schulentwicklungsprozess konkret umgesetzt werden könnte:

Ausgegangen wird von einem **Mehrebenenmodell** interkultureller Schulentwicklung (Abb. 6; in Anlehnung an Heimlich & de Icaza, 2014):

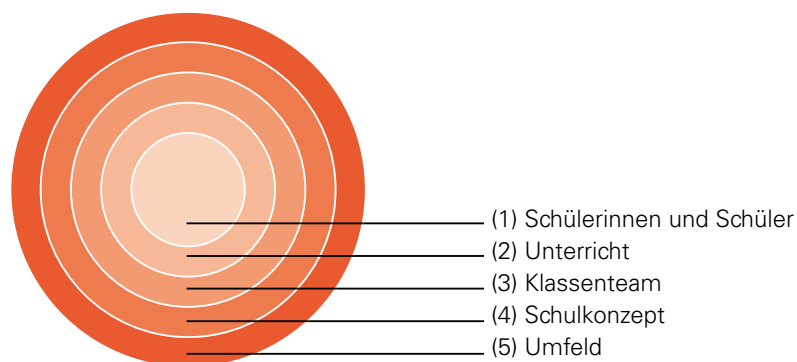
**1. Schülerinnen und Schüler:** Der Stand der Lernentwicklung wird regelmäßig überprüft. Dies dient als Grundlage für die individuelle Förderung, die auch Einzelne in Anspruch nehmen können.

**2. Unterricht:** Der Unterricht trägt den unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Einzelnen Rechnung.

**3. Klassenteam:** Hier geht es nicht nur darum, dass die Lehrkräfte einer Klasse zusammenarbeiten. Auch in Klassen, in denen beispielsweise eine Förderkraft oder eine Sozialarbeiterin bzw. ein Sozialarbeiter miteingesetzt sind, sollen diese in Absprachen miteingebunden werden. Ebenfalls sollte über die Grenzen der Klasse hinweg in derselben Jahrgangsstufe kooperiert werden.

**4. Schulkonzept:** Die Schulleitung und alle Mitglieder der Schulfamilie sind aktiv an der Umsetzung der Ziele involviert.

**5. Umfeld:** Die Schule strebt die Entwicklung eines Netzwerkes an. Somit kann sie auch auf fachliche Beratung und Begleitung zurückgreifen.



**Abbildung 6:**  
Mehrebenenmodell interkultureller Schulentwicklung

In folgendem Phasenmodell sind alle diese Ebenen mit zu berücksichtigen. Folgende Phasen sollen unterschieden werden:

**1. Vorbereitungsphase:** Bedürfnisse und Erwartungen aller Beteiligten sammeln  
Hier geht es darum, alle am Schulentwicklungsprozess Beteiligte über das Thema zu informieren. Neben dem Lehrerkollegium sind hier bereits die Schülerinnen und Schüler, deren Eltern sowie die Protagonisten des Umfelds miteinzubeziehen. Hier muss all diesen Gruppen Gelegenheit gegeben werden, ihre Bedürfnisse und Erwartungen zu formulieren.

**2. Phase der (Problem-)Diagnose:** Schulsituation beleuchten

In dieser Phase der Problemdiagnose beginnt die eigentliche Arbeit mit der Analyse des konkreten Ist-Zustandes. Hier wird die gesamte Schulsituation beleuchtet. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer stellen die Stärken und Schwächen der eigenen Schule fest, und zwar im Hinblick auf die fünf Ebenen im Mehrebenenmodell (vgl. Abb. 6):

Ist-Zustand bezüglich

- der Schülerinnen und Schüler
- des Unterrichts
- der Klassenteams
- eines Schulkonzepts
- des Umfeldes

Hier stellen alle Beteiligten Stärken und Schwächen ihrer Schule fest. Wichtig ist, dass wirklich alle gehört werden.

**3. Phase der Zielsetzung:** Erreichbare Ziele formulieren

Aufgrund der erfolgten Diagnose werden nun gemeinsam Ziele, und zwar erreichbare Ziele, formuliert, es wird ein Soll-Zustand entwickelt. Dabei werden wiederum die fünf Ebenen aus Abbildung 6 berücksichtigt.

**4. Phase der Umsetzung:** Konkrete Maßnahmen festlegen und schrittweise umsetzen  
Damit der Schulentwicklungsprozess nicht im Sande verläuft, ist es wichtig, in der folgenden Konkretisierungsphase eindeutige, anspruchsvolle, aber dennoch realistische Schritte zu planen und festzulegen, wer welche Arbeit bis wann erledigen soll, um die Veränderungsziele auf den fünf Ebenen auch schrittweise umsetzen und verwirklichen zu können.

**5. Phase der Reflexion:** Das Programm konsolidieren bzw. nachsteuern und ergänzen

Um das bisher Erreichte auch nachhaltig sichern zu können, muss dies reflektiert werden. Dies gelingt über eine Evaluation, deren Ergebnis eine Konsolidierung, aber auch ein Nachsteuern der Zielformulierung bedeuten kann, und zwar stets den Blick auf die fünf Ebenen gerichtet.



# Literaturverzeichnis

---

- Auernheimer, G. (1999). Notizen zum Kulturbegriff unter dem Aspekt interkultureller Bildung. In: Gemende, M., Schröer, W. & Sting, S. (Hrsg.). Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität. Weinheim und München, S. 27 – 36.
- Auernheimer, G. (Hrsg.) (2002). Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske + Budrich.
- Auernheimer, G. (2013). Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, G. (Hrsg.). Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 38 – 70.
- Berry, J.W., Kim, U., Power, S., Young, M., & Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural societies, *Applied Psychology*, 38, S. 185 – 206.
- Bertelsmann Stiftung (2006). Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff. Gütersloh. ([http://www.fundacionbertelsmann.org/cps/rde/xbcr/SID-C1CE2491-EA989854/bst/xcms\\_bst\\_dms\\_30236\\_30237\\_2.pdf](http://www.fundacionbertelsmann.org/cps/rde/xbcr/SID-C1CE2491-EA989854/bst/xcms_bst_dms_30236_30237_2.pdf)). [letzter Zugriff: 01.02.2015].
- Boban, I. & Hinz, A. (2003). Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Entwickelt von Tony Booth & Mel Ainscow. Übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban & Andreas Hinz. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Bolten, J. (2001). Interkulturelle Kompetenz. Thüringer Landeszentrale für politische Bildung, Erfurt.
- Bronfenbrenner, U. (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.) (2010). Bundesweites Integrationsprogramm. Angebote der Integrationsförderung in Deutschland – Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung. Paderborn.
- Europäische Kommission (2008). Grünbuch Migration und Mobilität – Chancen und Herausforderungen für das EU-Bildungssystem. Brüssel.
- Flam, H. (2011). Diskriminierung in der Schule. In: Melter, C. & Mecheril, P. (Hrsg.). Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und –forschung. Schwalbach: WOCHENSCHAU Verlag, S. 239 – 257.
- Francis, J. J., Eccles, M. P., Johnston, M., Walker, A., Grimshaw, J., Foy, R., Kaner, E. F. S., Smith, L. & Bonetti, D. (2004). Constructing questionnaires based on the theory of planned behaviour – A manual for health services researchers. Newcastle: Centre for Health Services Research.

- Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.) (2009). Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haag, L. & Streber, D. (2013). Individuelle Förderung. Weilheim: Beltz.
- Handschuck, S. & Schröer, H. (2012). Interkulturelle Orientierung und Öffnung. Augsburg: ZIEL.
- Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning. Übersetzt und überarbeitet von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider.
- Heimlich, U. & de Icaza, K.W. (2014). Qualität inklusiver Schulentwicklung – Erste Konsequenzen für die Lehreraus- und -weiterbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7(2), S. 104 – 119.
- Herder, J. G. (1995). Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. Bodenheim: Syndikat.
- Herwartz-Emden, L., Schurt, V. & Waburg, W. (2010). Aufwachsen in heterogenen Sozialisationskontexten. Zur Bedeutung einer geschlechtergerechten interkulturellen Pädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hinz, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell I. & Sander, A. (Hrsg.). *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hochholzer, R. (2009). Die Vorkurse Deutsch in Bayern: Ein Konzept zur Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund an der Schnittstelle Kindergarten – Grundschule. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachunterricht (ZIF)*, 14 (2), S. 37 – 42.
- ISB (2012). *Bildungsbericht Bayern 2012*. München.
- Karakasoglu, Y., Gruhn, M. & Wojciechowicz, A. (2011). *Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe*. Münster: Waxmann.
- Kiel, E. (2013). Kulturelle Kompetenz. In: Grabowski, A. (Hrsg.). *Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 133 – 151.
- Klimecki, R. (1999). Lernende Verwaltung: Modernisierung als Entwicklungsprozess. In: Klimecki, R. & Müller, W. R. (Hrsg.). *Verwaltung im Aufbruch*. Zürich: Verlag NZZ 1999, S. 23 – 29.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (1996). Empfehlungen „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996/05.12.2013.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. ([http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf)) [letzter Zugriff: 01.02.2014].
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (2007). Integration als Chance – gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit. Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2007.
- Kröner, S. (2009). Expertise „Elternvertreter mit Migrationshintergrund an Schulen“. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: Nürnberg. ([http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Expertisen/expertise-elternvertreter-migrationshintergrund.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Expertisen/expertise-elternvertreter-migrationshintergrund.pdf?__blob=publicationFile)) [letzter Zugriff: 01.02.2014].

- Leiprecht, R. & Lutz, H. (2006). Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, R. & Kerber, A. (Hrsg.). Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach: WOCHENSCHAU Verlag, S. 218 – 234.
- Leiprecht, R. (2011). Pluralismus unausweichlich? Zur Verbindung von Interkulturalität und Rassismuskritik in der Jugendarbeit. In: Scharathow, W. & Leiprecht, R. (Hrsg.). Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach: WOCHENSCHAU Verlag, S. 244 – 265.
- Mayring, P. (2007). Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken (9. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Mchitarjan, I. (2007). Die interkulturelle Vergangenheit der deutschen Schule und Pädagogik: Ein Kuhn'scher Paradigmenwechsel in der historischen Bildungsforschung? In: Busch, F., Hörner, W. & Szymanski, M. S. (Hrsg.). Bürgerschaftliche Bildung und Erziehung. Wertevermittlung und Schule im Spannungsfeld von Familie, Nation und Europa. Oldenburg: BIS-Verlag, S. 123 – 146.
- Mecheril, P. (2004). Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. (2013). „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, G. (Hrsg.). Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 15 – 35.
- Melter, C. & Mecheril, P. (Hrsg.) (2011). Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: WOCHENSCHAU Verlag.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2005). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.). Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 71 – 93.
- Müller, M. (2011). Qualitätsorientierte Schulentwicklung an der Berufsschule. Frankfurt: Peter Lang.
- Over, U. (2012). Die interkulturell kompetente Schule. Eine empirische Studie zur sozialen Konstruktion eines Entwicklungsziels. Münster: Waxmann.
- Over, U. & Mienert, M. (2010). Dimensionen Interkultureller Kompetenz aus Sicht von Lehrkräften. *Intercultural Journal – Online Zeitschrift für Interkulturelle Studien*, 12(9), S. 33 – 50.
- Pieper, A. & Schley, W. (1983): Systembezogene Beratung in der Schule. Materialien aus der Beratungsstelle für soziales Lernen am Fachbereich der Universität Hamburg, Band 6.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.) (2007). Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen. Berlin.
- Radtke, F.-O. (1995). Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahr eines pädagogisch halbierten Anti-Rassismus (Frankfurter Antrittsvorlesung), *Zeitschrift für Pädagogik*, 42 (6), S. 853 – 864.
- Räthzel, N. (Hrsg.) (2000). Theorien über Rassismus. Berlin, Hamburg: Argument.
- Riegel, C. (2011). Intersektionalität – auch ein Ansatz für die Praxis? Perspektiven für Reflexion, Kritik und Veränderung. In: Leiprecht, R. & Bibouche, S. (Hrsg.). Nichts ist praktischer als eine gute Theorie. BIS-Verlag: Oldenburg, S. 169 – 196.

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

Rommelspacher, B. (2011). Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, C. & Mecheril, P. (Hrsg.) (2011). Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: WOCHENSCHAU Verlag, S. 25 – 38.

Sacher, W. (2008). Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sarma, O. (2012). KulturKonzepte. Ein kritischer Diskussionsbeitrag für die interkulturelle Bildung. Frankfurt: Brühl.

Schröer, H. (2007). Interkulturelle Orientierung und Öffnung: Ein neues Paradigma für die Soziale Arbeit ([http://www.i-iqm.de/dokus/Interkulturelle\\_Orientierung%20oeffnung.pdf](http://www.i-iqm.de/dokus/Interkulturelle_Orientierung%20oeffnung.pdf)) [letzter Zugriff: 01.02.2015].

Senge, P. M. (2003). Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta.

Sigel, R. & Kahlert, J. (2006). Eine Stadt macht Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

UNESCO (2009). Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Deutsche Ausgabe der Policy Guidelines on Inclusion in Education. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.

Weber, M. (2003). Heterogenität im Schulalltag. Opladen: Leske + Budrich Verlag.

Wübben Stiftung (2014). Woher und Wohin. Soziale Herkunft und Bildungserfolg. Zentrale Grundlagen und Befunde der Schulleistungsvergleichsstudien. Eine Expertise von Prof. Dr. Isabell von Ackeren und Dr. Esther Dominique Klein. Düsseldorf.



# Anhang 1:

## Interviewleitfäden für die unterschiedlichen Gruppen

---

### **Für alle Beteiligten:**

Wie wird an Ihrer Schule das Potenzial der kulturellen Vielfalt gelebt und gepflegt?

### **Für Schulleitung:**

- Welche Bedeutung hat Migration, Vielfalt und Heterogenität an Ihrer Schule?
- Ist die interkulturelle Öffnung von Schule im Schulprogramm oder Leitbild verankert? Wurden konkrete Entwicklungsziele zur interkulturellen Öffnung formuliert?
- Gibt es an Ihrer Schule einen Integrations- bzw. Sprachbildungskoordinator oder ein Team, das sich dieser Themen annimmt?
- Werden Fortbildungen (auch außerschulisch) zu interkulturellen Fragen/Aspekten angeboten?
- Wie werden Elternkontakte gepflegt? Wie funktioniert die Zusammenarbeit mit den Eltern?
- Bestehen Kooperationen mit verschiedenen Einrichtungen im Stadtteil? Wie sehen die Kontakte zu Migrantenorganisationen aus?
- Wie gehen Sie mit Verständigungsschwierigkeiten sprachlicher Art um? Binden Sie dann Sprachmittler, Dolmetscher oder die Bildungsberatung International ein?
- Was funktioniert aus Ihrer Sicht gut an Ihrer Schule in Bezug auf Vielfalt, Heterogenität und Schulentwicklung?
- Welche Problemstellungen und Hindernisse treten immer wieder auf?
- Wo/in welchen Bereichen sehen Sie mit Blick auf Interkulturalität, Heterogenität und Schulentwicklung Handlungsbedarf?

### **Für Lehrkräfte:**

- Welchen Stellenwert hat Vielfalt, Heterogenität im Unterricht, an der Schule? Stellt Vielfalt oder Heterogenität eine Bereicherung oder Belastung dar?
- Wie läuft der Unterricht in einer kulturell, ethnisch und sprachlich heterogen zusammengesetzten Klasse ab? Was funktioniert gut/weniger gut?
- Welche Rolle spielt individuelle Förderung, Lernförderung oder durchgängige Sprachförderung bei Ihnen (an der Schule)?
- Was sind unter interkulturellem Blickwinkel besonders erfreuliche Momente im Unterricht?
- Welche Schwierigkeiten treten aus interkultureller Perspektive betrachtet im Unterricht auf? Wie gehen Sie damit um?
- Inwiefern bekommen die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit ihre interkulturellen Erfahrungen im Unterricht einzubringen?
- Verfügen die Lehrkräfte über Kompetenzen, um kulturspezifische, ethnisch bedingte Diskriminierungen im Unterricht zu erkennen?
- Welche Maßnahmen hat die Schule/das Kollegium ergriffen, welche Schritte eingeleitet (zur Unterstützung, Weiterentwicklung)? (wie z.B. Fortbildung, kollegiale Beratung, Kooperation mit Beratungsstelle/Migrantenorganisation)

### **Für SchülerInnen:**

- Kannst du dich an den ersten Tag an der Schule erinnern? Wie war dein erster Eindruck von der Schule, deinen Lehrkräften?
- Wie wohl fühlst du dich an deiner Schule? Welche Bedeutung haben andere Kulturen, andere Sprachen, das Thema Integration an deiner Schule?
- Wie könnt ihr eure eigenen kulturellen Erfahrungen in die Schule/in den Unterricht mit einbringen?
- Wenn du was im Unterricht nicht verstehst, Unterstützung brauchst, was machst Du dann? Gibst es Förderangebote, Kurse?
- Sind „interkulturelle“ Projekte in den Klassenräumen und im Schulhaus präsent – durch Aushänge oder Schaukästen?
- Gibt es gemeinsame Regeln, die jegliche Form von Diskriminierung und Gewalt ausschließen?
- Was würdest du anders machen – an der Schule, im Unterricht ...?

### **Für Staatliches Schulamt/PI:**

- Welche Bedeutung hat aus Ihrer Sicht Migration, Vielfalt und Heterogenität an den Schulen?
- Werden Fortbildungen (auch außerschulisch) zu interkulturellen Fragen/Aspekten angeboten?
- Wie werden Elternkontakte gepflegt? Wie funktioniert die Zusammenarbeit mit den Eltern?
- Bestehen Kooperationen mit verschiedenen Einrichtungen im Stadtteil? Wie sehen die Kontakte zu Migrantenorganisationen aus?
- Wie gehen Sie mit Verständigungsschwierigkeiten sprachlicher Art um? Binden Sie dann Sprachmittler, Dolmetscher oder die Bildungsberatung International ein? Wird hier seitens des staatlichen Schulamtes Hilfe angeboten?
- Was funktioniert aus Ihrer Sicht gut an Ihren Schulen in Bezug auf Vielfalt, Heterogenität und Schulentwicklung?
- Welche Problemstellungen und Hindernisse treten immer wieder auf?
- Wo/in welchen Bereichen sehen Sie mit Blick auf Interkulturalität, Heterogenität und Schulentwicklung Handlungsbedarf?

### **Für Eltern:**

- Wie war der erste Kontakt mit der Schule? Können Sie sich daran erinnern?
- Welche Erwartungen haben Sie an die Schule? Was wünschen Sie sich?
- Wie sieht es mit der Wertschätzung von anderen Kulturen, Milieus und Sprachen aus? Ist Ihnen das wichtig? Wie könnte das an der Schule aussehen?
- Welche positiven Erfahrungen haben Sie im Kontakt mit der Schule schon gemacht?
- Welche Probleme oder Schwierigkeiten sehen Sie im Kontakt mit der Schule?
- Wenn Sie Fragen haben, die Ihr Kind, seine schulische/berufliche Laufbahn oder schulische Dinge betreffen, an wen wenden Sie sich dann? Warum?
- Gab es Situationen im Kontakt mit der Schule, in denen Hilfe oder Unterstützung nötig gewesen wäre? Wenn ja: Von wem hätte diese Unterstützung kommen sollen?
- Wo sehen Sie Möglichkeiten, die Zusammenarbeit zu verbessern?
- Inwiefern sind Sie bereit, etwas zur Zusammenarbeit beizutragen?

# Anhang 2: Ergebnisse der Experten- befragung

---

## Experte 1

Folgende Kriterien sind für eine interkulturelle Schulentwicklung (auf der Ebene der Einzelschule) zentral und sollten darum in einem zugehörigen Schulentwicklungsprogramm enthalten sein und mit einem Qualitätsmanagementsystem kontinuierlich mit dem Ziel der nachhaltigen Gewinnung von breit akzeptierten Qualitätsstandards nach dem Vorbild einer lernenden Organisation überprüft werden.

1. Es gibt eine Werteordnung mit grundlegenden sozialen Werten als Fundament für das Zusammenleben und -lernen in der Schule. Im Mittelpunkt steht eine akzeptierende, wertschätzende Grundhaltung allen Personen der Schulgemeinschaft gegenüber, unabhängig von Hautfarbe, Geschlecht, Religion, Konfession, Status, Behinderung oder weiteren ethnischen, kulturellen oder sozialen Differenzlinien. Die Werteordnung wird als Grundlage für eine humane und leistungsstarke Schule gesehen und mehrheitlich gelebt.
2. Es wird auf eine intensive Sprachförderung im Fach Deutsch wertgelegt (Deutsch als Unterrichtsprinzip im Fachunterricht, Förderunterricht Deutsch, Bereitstellung von Personalressourcen für Deutsch als Fremdsprache, ...).
3. Es gibt kontinuierliche Fortbildungsangebote für Lehrer zur Theorie und Praxis individueller Förderung mit dem Ziel eines professionellen Umgangs mit Heterogenität (vgl. Kriterium 1).
4. Es gibt Angebote für Lehrer und Schüler zur überfachlichen Förderung interkultureller Kompetenzen (Förderung von Handlungskompetenz im Sinne interkultureller Bildung, bei der Vielfalt als eine Bereicherung angesehen wird).
5. Der Schulgemeinschaft gehören Schulsozialpädagogen und/oder andere Beratungsfachkräfte an, die Schüler und Lehrer unterstützen (die Schüler im Sinne einer vertrauensvollen Beratung und Begleitung in ihren Problemlagen, die Lehrpersonen in ihrer täglichen Erziehungsarbeit).
6. Es besteht ein Ganztagesangebot mit vielfältigen gebundenen und offenen Lernangeboten in berufs- und arbeitsmarktrelevanten Wahlkursen (Deutsch, Mathe, EDV, Interkulturelle Kommunikation, ...).

7. Die Schule ist vernetzt mit anderen regionalen Bildungsträgern, die sich um interkulturelle Bildung und Erziehung mit ähnlichen Zielsetzungen bemühen.

8. Der Schulgemeinschaft gehören auch Lehr- und/oder Beratungskräfte mit Migrationshintergrund an.

## **Experte 2**

Im Folgenden möchte ich die Frage nach den für mich zentralen Kriterien beziehungsweise Indikatoren für interkulturelle Schulentwicklung beantworten. Die fünf Punkte sind ohne wertende Reihenfolge zu betrachten.

- **Interkulturelles Schulverständnis**

Ohne ein auf der Einzelschulebene erarbeitetes Verständnis für Interkulturalität kann keine Schulentwicklung diesbezüglich gelingen. Das interkulturelle Schulverständnis sollte durch eine Bottom-up-Strategie, das heißt mit Einbezug aller an der Schule beteiligten Personengruppen, entwickelt werden. Interkulturalität muss als Chance begriffen werden.

- **Interkulturalität vorleben**

Wird Interkulturalität nicht durch die Lehrkräfte vorgelebt, kann diese nicht von der Schülerschaft eingefordert werden. Hier sind besonders ein interkulturelles Lehrerkollegium und die Einbeziehung aller Eltern wünschenswert. Darüber hinaus erweitert dies die Perspektiven zur Lösung möglicher Probleme in der interkulturellen Schulwirklichkeit.

- **Interkulturelles Lernen**

Interkulturalität sollte sich an der Schule nicht durch die Differenzierung der Schülerschaft auszeichnen. Sie sollte durch das gemeinsame Lernen der Schülerinnen und Schüler jeder Herkunft geprägt sein. Dabei sind natürlich differenzierende Unterrichtsmethoden grundlegend, dies heißt jedoch nicht, dass separate Klassen für Benachteiligte geschaffen werden sollen. Interkulturelles Lernen steht auch für das Entwickeln von Interessen für fremde, andere Kulturen sowie das Kennenlernen und Achten der Lebensweisen dieser. Ebenso sollte gelernt werden, andere Perspektiven in Zusammenhängen zu erkennen, einzunehmen und Empathie zu entwickeln sowie Respekt, Toleranz und Wertschätzung als Grundeinstellung ausprägen und danach zu handeln.

- **Interkulturelle Sprachförderung**

Die Beherrschung der Sprache ist grundlegend für die Integration in die Gesellschaft und das Leben in dieser. Auch die Sprachförderung sollte interkulturell (siehe Interkulturelles Lernen) geprägt sein. Die Separation in Förderklassen ist nicht zielführend, sondern löst eher Ausgrenzungsmechanismen aus. Eine fachübergreifende Sprachförderung mit Einbeziehung der Muttersprachler (Schülerinnen und Schüler) erscheint sinnvoll.

- **Interkulturelle Studien- und Fortbildungsinhalte**

Lehramtsstudierende müssen auf die Anforderungen im späteren Lehrberuf vorbereitet werden. Dazu gehört auch der Umgang mit Interkulturalität in der Schule. Um in diesem Kontext professionell handeln zu können, ist ein fundiertes, wissenschaftliches Wissen diesbezüglich unabdingbar. Daher sind im Studium Veranstaltungen mit interkulturellen Inhalten wichtig. Ebenso muss das Fachpersonal in den Schulen dahingehend fortgebildet werden.

### **Experte 3**

Zentrale Punkte für interkulturelle Schulentwicklung

Im Fokus der interkulturellen Schulentwicklung steht natürlich die Sprachförderung, realisiert zum Beispiel durch sogenannte Sprachlernklassen oder Förderkurse. Jedoch werden in den vorliegenden Interviews und in dem Aufsatz von Herrn Haag eine Vielzahl an Faktoren genannt, welche die Voraussetzung für die Förderung des Schriftspracherwerbs bilden und über das reine Spracherlernen hinausgehen. Dies kann man unter dem Punkt der interkulturellen Schulentwicklung fassen, in welchem es um mehr geht als um das Fördern von Sprachkenntnissen. Die in meinen Augen relevanten Punkte möchte ich im Folgenden kurz benennen:

Sprachförderung ist während der gesamten Lebenslaufbahn ein wichtiges Thema – in der Schule, in der Arbeit, ebenso im sozialen Bereich. Das Erlernen der Sprache und dessen Anwendung ist kein rein schulischer Akt, sondern ein das Leben und die beruflichen Möglichkeiten stark beeinflussender lebenslanger Prozess des Lernens.

Das Fördern, wie es stark an den schulischen Rahmen angelegt ist, darf von dem zu Fördernden selbst, aber auch von den Mitschülern/-innen und der Lehrkraft nicht als ein „Problem“ betrachtet werden. Obgleich solche Schüler/-innen Schwierigkeiten bezüglich des Schriftspracherwerbs haben, verfügen sie über ein kulturelles Gedächtnis, welches für die Mitschüler/-innen und deren Lebenswelt interessant ist. Dies eröffnet den anderen Schülern/-innen und auch der Lehrkraft die Möglichkeit, an einer für sie vielleicht fremden Kultur oder Religion teilhaben zu können. Das bedeutet, dass zu fördernde Schüler/-innen nicht als „Problem“ identifiziert werden sollen, sie sollen nicht aus einer Gruppe ausgegliedert werden, vielmehr geht es darum, den Kontakt zwischen verschiedenen Kulturkreisen als Chance zu verstehen.

Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen ist stark zu befürworten. Die gemeinsame Arbeit mit zum Beispiel Sozialarbeitern oder Verbänden wie der Bundesarbeitsgemeinschaft Katholischer Jugendsozialarbeit ist stark von Vorteil. Die Rolle des Unterstützers und Förderers wird von der Lehrperson und der Schule als Institution nach außen erweitert und kann so eine vertiefte und professionelle Hilfestellung bei kulturellen Problemen darstellen. Hierbei handelt es sich um eine Vielzahl an Hilfestellungen, nicht nur auf die Schule bezogen, sondern auch für familiäre Probleme, Behördengänge, in der Berufswelt etc. Das bedeutet, dass Menschen mit Migrationshintergrund Hilfe zur Eingliederung erhalten und eine Integration in die für sie vielleicht neue Welt gefördert wird.

Die Förderung von Lehrkräften mit der Ausbildungserweiterung zu Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache (DaZ) ist äußerst sinnvoll. Die Arbeitskräfte sind nicht nur im Umgang mit möglichen Problemstellungen auf interkultureller Ebene vertraut, sie beherrschen eine

weitere Sprache und können somit eine Vermittlerrolle auf sprachlicher und auch emotionaler Ebene sehr gut einnehmen. Eine solche Rolle schafft Vertrauen zwischen beiden Parteien und führt zu einem besseren gemeinsamen Arbeitsprozess. Da dieses Bildungsangebot das absolute Beherrschen einer weiteren Sprache voraussetzt, ist es auch wichtig, dass die übrigen Lehrkräfte ohne diese Kompetenz im Umgang mit interkulturellen Problemstellungen geschult werden. Um handlungsfähig zu sein, müssen sie Hilfestellungen an die Hand gereicht bekommen – zum Beispiel im Umgang mit den Eltern, mit den zu fördernden Kindern, mit der Umsetzung von Integration statt Differenzierung etc. Auch in diesem Kontext sind Lehrkräfte mit DaZ-Ausbildung von Vorteil: Sie können als Vermittler und Dolmetscher fungieren. Lehrkräfte mit einer solchen zusätzlichen Ausbildung sind in dem Fall die Experten, doch die übrigen Lehrkräfte müssen ebenso im Umgang mit interkulturellen Themen geschult werden.

In den Interviews und auch in Herrn Haags Aufsatz wird stark das Problem betont, dass sich Eltern von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund vom schulischen Aktivitätsrahmen ausgliedern. Es gilt, diese Elternteile zu erreichen und einzugliedern. Die Möglichkeit dies über kleinere Projekte, wie das von Herrn Haag angeführte Projekt „Bunt schmeckt besser – Kochen mit Eltern“ zu lösen, ist als sehr sinnvoll zu erachten. Hierbei steht nicht das Fördern der Sprache im Vordergrund, der kommunikative Austausch erfolgt sozusagen nebenbei. Zudem lernen die Personen verschiedene Kulturkreise über deren Speisen und Zubereitungsarten kennen. Dadurch werden verschiedene Lebenswelten miteinander verbunden, deren Vermittlung über einen kommunikativen Austausch, sprich „Sprachenlernen nebenbei“, erfolgt. Auf emotionaler Ebene wird hierbei das Gefühl von Akzeptanz vermittelt, welches eine langfristige Einbindung von sich fremd fühlenden Elternteilen schafft.

Die Schüler/-innen müssen lernen, ihr eigenes Sprechen zu überwachen und selbstständig daran zu arbeiten. Hierzu muss der/die Schüler/-in Kompetenzen erlernen, die über den Erwerb von Sprache hinausgehen. Sie müssen Methoden gezeigt bekommen, wie sie zum Beispiel über ihren eigenen Sprachgebrauch reflektieren können. Hierzu muss die Lehrkraft differenziert auf die einzelnen Schülerprobleme eingehen können, muss ihnen Methodemöglichkeiten eröffnen. Hierzu gehört zum Beispiel das Lerntagebuch oder die umfassenderen, von Herrn Haag benannten Logbucheinträge. Ebenso können hierbei die Mitschüler/-innen als Unterstützer agieren, mögliche hierarchische Barrieren sollen aufgehoben werden und helfen den zu fördernden Schülern/-innen zusätzlich. Die Voraussetzung für solche zusätzlichen Fördermaßnahmen sind an pekuniäre Mittel gebunden: Gelder für Kopien, für die Lehrkräfte selbst, für die Bereitstellung von Räumlichkeiten – doch genau dies scheint auch das große Problem darzustellen. Dabei sind eine langfristige Integration und die Basiskompetenz des Sprechens und Schreibens absolut von Nöten.

Der wohl wichtigste Punkt für die interkulturelle Schulentwicklung ist das Umgehen mit der Heterogenität in unserer heutigen Welt. Diskriminierung in einem kulturell vielfältig gespickten Land muss eingedämmt werden – Kulturen bedeuten Vielfalt, keine Exklusion. Ein gutes Beispiel dafür ist das aus der USA und Südamerika stammende „Anti-Bias-Programm“. Obgleich wir in einer modernen Gesellschaft leben, hat sich die Thematik des Rassismus gehalten. Durch gegenseitiges Kennenlernen und Verstehen können Vorurteile widerlegt, ja sogar eingedämmt werden. Das Kennenlernen anderer Kulturen, sei es über kleinere Feste, Kinder- und Jugendliteratur (KJL) mit einer solchen Themenstellung oder über Lehrer-austauschprogramme, ist in unserer heutigen vielfältigen Gesellschaft ein Muss.

## Experte 4

### Thesen zur Schule

- Die Schule sollte offener und transparenter werden.
- Schule als Lern- und Lebensraum für SchülerInnen und Familien

### Thesen zur Schulverwaltung

- Es müssen mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund eingestellt werden.
- „Interkulturelle Kompetenz“ muss bei jeder Lehrkraft vorausgesetzt werden (Fortbildungsbedarf).
- Die Lehrpläne sollen hin zu größerer Förderung der deutschen Sprache ausgerichtet werden (DaZ/Deutsch als Unterrichtsprinzip).

### Thesen zur Schulleitung

- Intensivierung der Kooperation von Eltern mit Migrationshintergrund, sowohl auf rechtlicher als auch auf sozialer Ebene
- Integration der Eltern in die Schulfamilie
- Die Schulleitbilder sollen verstärkt Interkulturalität und Inklusion zum Inhalt haben, insbesondere die Förderung der deutschen Sprache als Grundlage.
- Schaffung von Möglichkeiten zur Gruppenteilung (hierfür werden zusätzliche Lehrkräfte und finanzielle Mittel benötigt)
- Förderangebote wie Sprachförderklassen oder Ganztagesbetreuung sollten nach Möglichkeit ausgebaut werden.

### Thesen zu den Lehrkräften

- Unterrichtsvorbereitung der Lehrkräfte soll mehr auf Sprachförderung abzielen.
- Mehr innere Differenzierung und individuelle Förderung der SchülerInnen als pädagogische Forderung im Unterricht (scheitert allerdings oft an der mangelnden Ausstattung bzw. Finanzierungsmöglichkeit)
- Lehrkräfte als „Ganztagslehrer“ einsetzen (Umdenken des Lehrerbildes in der Öffentlichkeit)

### Thesen zur Lehrerbildung

- Lehramtsstudenten sollen bereits in der ersten Ausbildungsphase an der Universität eine intensivere Ausbildung in „Deutsch als Zweitsprache“ erhalten, um besser auf die Anforderungen im Lehrberuf vorbereitet zu sein.

### Thesen zu den Eltern

- Um die Integration der Eltern zu verbessern, sollten Sprachkurse, Diskussionsplattformen und Informationsveranstaltungen gezielt an den Schulen angeboten werden.



## Experte 5

Anmerkungen zu den Interviewbausteinen (IB):

1. Deutschkenntnisse werden mehrfach als ungenügend bewertet und sind für die Interviewpartner ein zentrales Problem.

- IB 1: „Deutsch ist ein Problem für alle Schüler“
- IB 3: Probleme: „Deutsch“
- IB 4: „Je Klasse 2 Förderstunden Deutsch“
- IB 5: „bei Übertritt schwach in Deutsch“, „bis 10. Klasse: Deutsch-Förderprogramm“

2. (Sprach-)Förderung bzw. Differenzierung erfolgt tendenziell in Parallelstrukturen statt im Klassenverband.

- IB 1: „werden aus Regelunterricht D herausgeholt“, Forderungen „Klasse teilen“, Schüler „rausziehen“, dies widerspricht jedoch dem Schülerwunsch
- IB 2: „Schule für Alle“ läuft „parallel am Vormittag zum normalen Unterricht“
- IB 4: „effektives Differenzieren benötigt: zusätzliche Förderlehrkräfte, ... zusätzliche Gruppenräume“
- IB 6: „Unterricht geteilt“, „Übergangsklassen 9 + 2 für Migranten“

Auffallend:

Alternative Fördermöglichkeiten im Klassenverband werden kaum angesprochen.

Möglicherweise werden durch diese parallele Förderung Nicht-Muttersprachler von einigen Lehrkräften als grundsätzlich weniger leistungsfähige Gruppe eingestuft. Dieser Aspekt sollte bei der Konzeption von Fördermaßnahmen und auch seitens der beteiligten Lehrkräfte zumindest bedacht und reflektiert werden.

3. Fehlende soziale bzw. kulturelle Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler (und Eltern) werden kritisiert.

- IB 2: Eltern sind zu wenig vertraut mit deutschem Schulsystem
- IB 3: „soziale Kompetenzen“ und „kulturelle Kompetenzen“ fehlen, „bringen wenig Struktur durch das Elternhaus mit“
- IB 5: „bildungsferne Eltern“, „kulturell sind die Elternhäuser verarmt“ (Museumsbesuche, Ausflüge)
- IB 6: „Wir sind die Eltern“

4. Elternarbeit wird als eine schwierige Herausforderung gesehen, wenig Elternkontakt wird z.T. positiv bewertet.

- IB 2: Eltern sind zu wenig vertraut mit deutschem Schulsystem
- IB 3: „unterrepräsentiert“ bei Elternabenden, „Elterncafé schlecht angenommen“, „Deutsch lernen geht nicht gut“
- IB 4: „Infoabend für Väter“ für „Kosovo und Albaner“
- IB 6: „Wir sind die Eltern“
- IB 4: „Hier wird man von Eltern weitgehend in Ruhe gelassen“
- IB 5: „durch geringe Elternpräsenz: keine Anwälte in der Schule“, „kein Schul-, sondern ein gesellschaftliches Problem“

5. Einsatz von Sozialpädagogen bzw. Schulsozialarbeit wird positiv bewertet.

- IB 1: Nachhilfeunterricht, Zimmer, Wohnungen,
- IB 2: Unterstützung für Lehrkräfte, Zugriff auf Übersetzer und Dolmetscher
- IB 4: „keine ausreichende Versorgung“

Mit Ausnahme der Übersetzer- und Dolmetscher-Vermittlung werden hier interessanterweise keine kulturellen Aspekte thematisiert bzw. Zusammenhänge zur Herkunft explizit hergestellt.

6. Schulen wünschen mehr Freiheiten und mehr Zeit.

- IB 5: Forderung „Lehrplan Freiheit vor Ort“
- IB 2: „mehr Ganzttag“
- IB 1: „Förderstunden“, „kleinere Klassen“
- IB 3 „Freiraum an Schulen“, „Zeitressource erhöhen“
- IB 4: „Ausbau des gebundenen Ganztags“
- IB 5: „G8: Lehrpläne entschlacken“
- IB 6: <-> Ganzttag überfordert Schülerklientel, „mehr flexible Lehrkräfte“, „Ruhe“

Mehrfach werden größere Freiräume im Lehrplan und mehr Unterrichtszeit, z. B. durch Ganztagsangebote (Ausnahme: Interviewbaustein 6) gefordert.

7. Besser ausgebildete Lehrer gefordert.

- IB 5: Forderung: „Lehrkräfte mit DaZ-Qualifikation“
- IB 2: Forderung: „Lehrkräfte mit DaZ“
- IB 4: „Standards in der Ausbildung“, Integrationshelfer, differenzierenden Unterricht an der Uni lernen

8. Englischunterricht wird unterschiedlich bewertet.

- IB 1: „Englisch wird sehr gut akzeptiert“
- IB 3: „Englisch ist bescheuert“
- IB 3 „wenig motiviert z. B. Englisch zu lernen“
- IB 5: in der Grundschule „mehr Deutsch, weniger Englisch“
- IB 6: Schülerwunsch „mehr Englisch“





**Landeshauptstadt München**

Stelle für interkulturelle Arbeit, Sozialreferat

Welfenstraße 22, 81541 München

Tel. 089/233-67 107, Fax: 089/233-67 102

[interkulturellearbeit.soz@muenchen.de](mailto:interkulturellearbeit.soz@muenchen.de)

[www.muenchen.de/interkult](http://www.muenchen.de/interkult)

ISBN 13-978-3-937170-25-1