

Migrationsbedingte Diversität in der Schule –

Ein Fallarbeitsbuch

Alina Ivanova, Marcus Syring, Sabine Weiß
und Ewald Kiel



Impressum

Herausgeberin und Bezugsquelle

Stelle für interkulturelle Arbeit der
Landeshauptstadt München
Sozialreferat
Streitfeldstraße 23
81673 München
Tel.: 089/ 233-33434
E-Mail: schulefueralle.soz@muenchen.de
www.muenchen.de/schulefueralle

Redaktion

Alina Ivanova, Marcus Syring, Sabine Weiß, Ewald Kiel

Mai 2018
1. Auflage
ISBN: 987-3-937170-28-2

Grafische Gestaltung

design.idee, büro für gestaltung
Erfurt

Druck

Bavaria-Druck GmbH

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

Gefördert aus Mitteln des Asyl-,
Migrations- und Integrationsfonds.



Migrationsbedingte Diversität in der Schule –

Ein Fallarbeitsbuch

Alina Ivanova, Marcus Syring, Sabine Weiß
und Ewald Kiel

Inhalt

Vorwort	6
1. Einleitung: Die interkulturelle Öffnung von Schule	8
Warum ist interkulturelle Öffnung von Schule unabdingbar? Ein paar Zahlen zu Beginn	8
Wie soll Schule sich interkulturell öffnen? Wissenschaftliche Perspektiven	9
Wie kann sich Schule auf diesen Ebenen verändern? Was können Lehrkräfte und Schulleitungen machen? Praktische Perspektiven zur Arbeit mit diesem Buch	11
2. Anforderungen migrationsbedingter Diversität in der Schule – Arbeit mit Fällen im Kontext von Schulentwicklung	15
Fallarbeit – Wieso?	15
Fallarbeit – Wie?	15
Warum arbeiten wir mit Fällen im Kontext von migrationsbedingter Diversität?	16
Wie gehen wir vor, um Fälle zu erheben?	17
Welche Handlungsfelder von Schulentwicklung haben wir identifiziert?	18
Unsere Publikationen zum Weiterlesen	21
3. Sprachlicher Vielfalt begegnen: „Sprachförderung in Regelklassen nach der Übergangsklasse“ (Fall 1)	22
Falldarstellung	22
Analysefragen	22
Impulse zur Falllösung	23



4. Unterricht verändern: „Irritierende Fragen“ (Fall 2)	33
Falldarstellung	33
Analysefragen	33
Impulse zur Falllösung	34
5. Mit Eltern zusammenarbeiten: „Häusliche Gewalt“ (Fall 3)	44
Falldarstellung	44
Analysefragen	44
Impulse zur Falllösung	45
6. Mit Eltern zusammenarbeiten: „Traditionelles Rollenbild“ (Fall 4)	54
Falldarstellung	54
Analysefragen	54
Impulse zur Falllösung	55
7. Diversitätssensible Kompetenzen entwickeln: „Rassistische Aussagen im Schulalltag“ (Fall 5)	64
Falldarstellung	64
Analysefragen	64
Impulse zur Falllösung	65
8. Fälle und Anregungen zum Weiterarbeiten	76
Mit Eltern zusammenarbeiten: „Kindesvernachlässigung“ (Fall 6)	76
Schulstrukturen innovieren: „Heterogene Schülerschaft“ (Fall 7)	77
Diversitätssensible Kompetenzen entwickeln: „Rassismuvorwurf an den Lehrer“ (Fall 8)	79
Unterricht verändern: „Diversitätsbewusste Unterrichtsentwicklung“ (Fall 9)	80
Kooperationen gestalten: „Kooperationen“ (Fall 10)	81
9. Autorinnen- und Autorenverzeichnis	82

Vorwort

Die maßgeblich durch Zuwanderung, Globalisierung und soziale Ausdifferenzierung veränderte gesellschaftliche Wirklichkeit stellt neue Anforderungen an (Bildungs-)Institutionen hinsichtlich des Umgangs mit Diversität und Differenz. Um diesbezüglichen Chancen und Herausforderungen angemessen zu begegnen, bedarf es unter anderem einer stärkeren interkulturellen Öffnung der Einrichtungen sowie einer intensiven Vorbereitung des Personals auf den Umgang mit relevanten migrationsgesellschaftlichen und interkulturellen Fragestellungen.

Genau an dieser Stelle setzt das seit Mitte 2015 bestehende Förderprogramm und Projekt „Schule für Alle – interkulturelle Schulentwicklung“ an. Das Projekt wird von der Landeshauptstadt München finanziert und aus Mitteln des Asyl-, Migrations- und Integrations-Fonds (AMIF) kofinanziert. Der Projektträger ist die Stelle für interkulturelle Arbeit der Landeshauptstadt München. Durch verschiedene Maßnahmen (Online-Seminar zu interkultureller Bildung

und Schulentwicklung, Web-Portal zu interkultureller Schulentwicklung, themenbezogene Fachgespräche und Anforderungsanalysen) will das Förderprogramm und Projekt einen Beitrag zur interkulturellen bzw. migrationsgesellschaftlichen Ausbildung bzw. Professionalisierung von Lehrkräften und Bildungsakteuren leisten. Gleichzeitig nimmt „Schule für Alle“ die Schulen selbst in den Fokus und unterstützt sie bei der Durchführung von diversitätsbewussten Schulentwicklungsprozessen.

Das vorliegende Buch zur mehrperspektivischen Fallarbeit stellt eines der Projektergebnisse dar, welches dazu dienen soll, interessierten Lehrkräften, aber auch Lehramtsstudierenden, Schulleitungen, schulischen Akteuren und Bildungspersonellen bedeutende Impulse zum zeitgemäßen pädagogischen Handeln zu geben. Bei der Vorbereitung des Buchs wurden wir intensiv durch den Projektträger sowie den Projektverbund unterstützt. Unser besonderer Dank gilt daher



insbesondere Reyhan Kulaç-Brechfeld (Landeshauptstadt München, Sozialreferat, Stelle für interkulturelle Arbeit), Imke Scheurich, Michael Schneider-Velho und Naim Balikavlayan (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport, Pädagogisches Institut), Dr. Ursula Weier (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München) sowie Anita Henselmann (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport, Stabstelle Kommunales Bildungsmanagement und Steuerung).

Die genannten Projektpartnerinnen und -partner bereicherten im Rahmen von regelmäßigen Projekttreffen mit ihren inhaltlichen Anmerkungen, fundierten fachlichen Anregungen und kritischen Reflexionsimpulsen die Diskussion der relevanten Fälle. Dadurch wurde die mehrperspektivische Herangehensweise an fallbezogene Problem- und Fragestellungen ermöglicht, die ein Alleinstellungsmerkmal dieses Fallarbeitsbuchs ausmacht.

Ein ganz herzlicher Dank gilt auch unseren Hilfskräften im Projekt, Lilian Grimmeisen und Janine Lünenborg, für die große Unterstützung bei der Informationsrecherche und insbesondere auch bei der Fallinterpretation. Ihre Kenntnisse und Erfahrungen trugen maßgeblich zur Entwicklung von praxisnahen und zeitgemäßen Lösungsvorschlägen bei. Darüber hinaus gilt unser Dank allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Lehrstuhls für Schulpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München für die Unterstützung bei der Erhebung und Protokollierung der in diesem Buch behandelten Fälle.

München, Mai 2018

Alina Ivanova, Marcus Syring, Sabine Weiß und Ewald Kiel

1. Einleitung: Die interkulturelle Öffnung von Schule

Warum ist interkulturelle Öffnung von Schule unabdingbar? Ein paar Zahlen zu Beginn

In den Jahren 2015 und 2016 kamen etwa 2,3 Millionen Migrantinnen und Migranten in deutschsprachige europäische Länder (Destatis, 2017; Eurostat, 2017). 1.402.420 Migrantinnen und Migranten haben in Deutschland und 149.698 in Österreich einen Asylantrag gestellt (Gesamtzahlen von Jan. 2015 bis Sept. 2017; Bundeszentrale für politische Bildung, 2017; Bundesministerium für Inneres, 2017). In Relation zur Bevölkerungszahl nahmen auf dem Höhepunkt der Zuwanderung im Jahr 2015 Österreich und Deutschland mit 19 Zuwandererinnen und Zuwanderern pro 1.000 Einwohnerinnen/Einwohner hinter Malta und Luxemburg die meisten Migrantinnen und Migranten auf. Kinder unter elf Jahren stellen mit 33,2 % einen erheblichen Anteil (Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge, 2017).

Verlässt man die europäische Perspektive und wirft einen näheren Blick auf Deutschland, so zeigt sich, dass von den 80,9 Millionen Menschen, die 2014 in Deutschland lebten, etwa 16,4 Millionen einen Migrationshintergrund haben (Aktionsrat Bildung, 2016, S. 61). Eine besondere Situation ergibt sich für diejenigen, die auf der Flucht sind und einen Asylantrag in

Deutschland stellen: Nimmt man das Jahr 2015, gaben in diesem Jahr nur 2 % von den etwas mehr als eine Million Asylantragstellerinnen und -stellern an, über Deutschkenntnisse zu verfügen, und nur 28 % der Antragstellenden verwies auf vorhandene Englischkenntnisse (Rich, 2016, S. 8). 48,3 % der Asylbewerberinnen und -bewerber sprechen Arabisch, 18 % Albanisch (Rich, 2016). Darüber hinaus haben viele traumatisierende Fluchterfahrungen gemacht. Aktuelle Studien sprechen hier von etwa einem Drittel der geflüchteten Erwachsenen und jedem fünften geflüchteten Kind/Jugendlichen (Slewa-Younan, Uribe Guajardo, Heriseanu & Hasan, 2015).

Zusammenfassend lässt sich konstatieren: Das deutsche Bildungssystem ist vor die Herausforderung gestellt, Kindern und Jugendlichen, die unter schwierigen Bedingungen nach Deutschland gekommen sind und der deutschen Sprache (noch) nicht mächtig sind, Bildung zu ermöglichen. Gleichzeitig ist anzunehmen, dass die meisten deutschstämmigen Lehrkräfte keinen Zugang zu den Sprachen haben, die die meisten Asylantragstellerinnen und -steller sprechen, deren soziokulturelle Orientierungssysteme nur unzureichend kennen und Schwierigkeiten haben, bei der Verarbeitung traumatischer Erlebnisse zu helfen.

In Bayern, dem wirtschaftlich erfolgreichsten deutschen Bundesland, hatte 2010 fast jeder fünfte Einwohner einen Migrationshintergrund. Das liegt über dem Bundesdurchschnitt. Bis zum Jahr 2025 wird der Anteil auf vermutlich 23 % steigen (ISB, 2012). Diese Zahl ist von großen Stadt-Landunterschieden geprägt. So weist etwa der Bildungsbericht für die Landeshauptstadt München aus dem Jahr 2016 allein für diese Großstadt aus, dass 56,6 % aller Kinder und Jugendlichen aus einem anderen Land kommen. Diese Kinder und Jugendlichen verteilen sich jedoch nicht gleichmäßig auf unterschiedliche Schulformen, sondern ein überdurchschnittlich großer Teil besucht die Mittelschule. Sowohl die Nationalen Bildungsberichte als auch der Münchner Bildungsbericht weisen in dem Zusammenhang auf Mechanismen und Korrelationen zwischen sozialer Lage bzw. sozioökonomischem Hintergrund und Migrationshintergrund hin.

Für Europa, Deutschland und Bayern gilt vor diesem Hintergrund: Schule kann nicht so bleiben, wie sie ist! Sie muss lernen, mit der sich fortlaufend verändernden Schülerschaft konstruktiv umzugehen, aber auch die neu hinzugekommenen Schülerinnen und Schüler sowie ihre Eltern müssen lernen, mit den veränderten Bedingungen umzugehen und sich im deutschen Schulsystem zurecht zu finden. Beide Seiten müssen Anpassungsleistungen erbringen.



Wie soll Schule sich interkulturell öffnen? Wissenschaftliche Perspektiven

Die inzwischen wissenschaftlich als überholt geltende Ausländerpädagogik der 1970er Jahre nahm in Hinblick auf den Umgang mit migrationsbedingter Diversität in Schule und Unterricht vorwiegend eine Defizitperspektive ein. Es wurde keine Integration der Menschen angestrebt, stattdessen sollten diese kurzfristig in Deutschland funktionieren und mittelfristig nicht ihre Fähigkeit verlieren, sich in ihrer Herkunftskultur zu orientieren. Es ging folglich um Kompensation und Rückkehrfähigkeit. Aktuelle Konzeptionen des Umgangs mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund haben sich weit von dieser Perspektive entfernt. Einige im Diskurs prominente Positionen seien hier kurz erläutert.

Die interkulturelle Pädagogik fragt nicht nach Rückkehr- oder Bleibeperspektive, sondern stellt die individuelle Funktionalität in kulturellen Kontexten in den Vordergrund. Sie arbeitet unter anderem mit Kulturkontrasten, um die Differenz von Eigen und Fremd als Lerngelegenheit zu nutzen (vgl. Auernheimer, 2012, S. 132-137). In diesen Konzeptionen spielt der Kontakt zwischen Mitgliedern verschiedener Kulturen eine wichtige Rolle – etwa bei bewusst multikulturell gestalteten Schulfesten. Solche Kontakte werden als Gelegenheiten gesehen, über eigene und fremde kulturelle Skripte nachzudenken, sich rational über Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu verständigen und die Kenntnis kultureller Orientierungsmuster für erfolgreiches Handeln zu nutzen. In aktuellen interkulturell

pädagogischen Konzepten nehmen das Wissen über gesellschaftliche Diskriminierungsstrukturen sowie das Engagement für die Chancengleichheit ungeachtet kultureller Herkunft ebenfalls einen wichtigen Platz ein (vgl. Auernheimer, 2012, S. 19f). Sowohl in diesen Konzepten als auch in der folgenden Position kann man von einer differenz-orientierten Perspektive sprechen.

Die Diversity Pädagogik, diesseits und jenseits des Atlantiks populär, hebt ebenfalls die Bedeutung der Differenz hervor, betont aber den egalitären Charakter dieser Differenz. Es gibt kein Ranking zwischen Kulturen, Geschlechtern, Hautfarben, körperlichem Zustand (Behinderung – Nicht Behinderung) etc. (Prenzel, 2006). Statt einer Sichtweise auf Differenzen als Ausdruck eines Defizits wird die Perspektive der gegenseitigen Bereicherung und Horizonterweiterung eingenommen. Die Konsequenzen hieraus für Schul- und Unterrichtsentwicklung können sehr vielfältig sein. In den USA etwa gibt es beispielsweise Kurse, Trainings und Unterrichtseinheiten, in denen es darum geht, Bewusstsein über Differenz zu fördern und mit den Zugehörigkeiten der anderen anerkennend umgehen zu lernen. Dies ist etwa der Fall, wenn Menschen aufgefordert werden, sich mit ihrer Latinokultur, ihrer schwarzafrikanischen Herkunft etc. zu identifizieren und gleichzeitig andere nicht abzuwerten. Im deutschsprachigen Raum ist Prenzels Konzept der „Pädagogik der Vielfalt“ bekannt, bei dem unter anderem Elemente wie Einbezug kollektiver Erfahrungen und individueller Positionierungen, Berücksichtigung gesellschaftlicher und ökonomischer Lebenskontexte, die gemeinsame Bestimmung von Grenzen, Ritualen und Regeln des schulischen Miteinanders sowie die Schaffung von differenzanerkennenden und egalitätsfördernden institutionellen

Strukturen einen wichtigen Platz einnehmen (vgl. Prenzel, 2006, S. 184).

Die deutschsprachige Migrationspädagogik (Mecheril, Castro Varela, Dirim, Kalpaka & Melter, 2010), die wesentlich auf das britische Konzept der Cultural Studies zurückgreift (Hall, 2008), problematisiert die kulturelle Kontrastierung von „Eigen“ und „Fremd“ als etwas, was besondere Gefahren in sich birgt. Personen mit Migrationshintergrund als Nichtmitglieder einer bestimmten Kultur, also der der Aufnahmegesellschaft, würden durch die Hervorhebung und Feststellung kultureller Besonderheiten als Nicht-Dazugehörige positioniert und dadurch diskriminiert und unterdrückt (Hamburger, Seus & Wolter, 1981). Ein wichtiges Schlagwort in diesem Zusammenhang ist der Begriff des Kulturalismus; gemeint ist die Überbewertung kultureller gegenüber gesellschaftlichen und individuellen Faktoren. Die Migrationspädagogik hebt die Bedeutung der Reflexion über differenzherstellende Denk- und Handlungsmuster hervor. Sie will zur Selbstreflexion anregen und gesellschaftliche Ungleichheitsstrukturen überwinden, indem beispielsweise dafür plädiert wird, institutionelle und strukturelle Diskriminierungen offenzulegen, eigene Involviertheit in machtvollen gesellschaftlichen Verhältnisse zu erkennen sowie politische, mediale und allgemeingesellschaftliche Diskurse, die systematisch eine Dichotomie von „eigenkulturell“ und „fremdkulturell“ reproduzieren, kritisch zu hinterfragen (Mecheril et al., 2010).

Transkulturelle Konzepte (Welsch, 1994) betonen, dass ‚Kulturen‘ dynamisch, flexibel und veränderbar sind. Durch Phänomene wie Globalisierung, die hohe Mobilität, neue Medien etc. sind Menschen auf der ganzen Welt einer Vielzahl von kulturellen Einflüssen ausgesetzt, die

dazu führen, dass eine klare Trennung zwischen ‚Eigenkultur‘ und ‚Fremdkultur‘ schwierig oder gar unmöglich wird. Transkulturelle Konzepte suchen also bewusst nach Gemeinsamkeiten zwischen globalisierten Kulturen oder Gesellschaften und fragen danach, was die kulturübergreifenden Probleme sind, an deren Lösung Menschen unabhängig von der jeweiligen national-kulturellen Zugehörigkeit ein Interesse haben. In demokratischen Gesellschaften etwa, die sich dem philosophischen Prinzip der Aufklärung verpflichtet fühlen, sind die Klafkschen Konzepte von Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit Verpflichtungen, die unabhängig von der kulturellen Zugehörigkeit von Menschen zu Gruppen gelten (Klafki, 1963). In Deweys „Democracy and Education“ (1916), einem Klassiker der amerikanischen Erziehungsphilosophie, finden wir denselben aufklärerischen Wertekanon. Dies bedeutet für den Unterricht beispielsweise, die gemeinsamen Herausforderungen wie etwa den Frieden in der Welt, die Digitalisierung, den nachhaltigen Umgang mit Umweltressourcen etc. zu thematisieren.

Unabhängig davon, welcher der vier letztgenannten Perspektiven man eher zuneigt, geht es „[b]ei der Interkulturellen Öffnung von Schulen [...] 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“ (Karakaşoğlu, 2013, S. 5). Auf welchen Ebenen solche Prozesse anzustoßen sind, zeigt das hier in Anlehnung an Karakaşoğlu, Gruhn und Wojciechowicz (2011) skizzierte Modell interkultureller Öffnung von Schule, welches strukturelle Dimensionen der Veränderung aufzeigt.

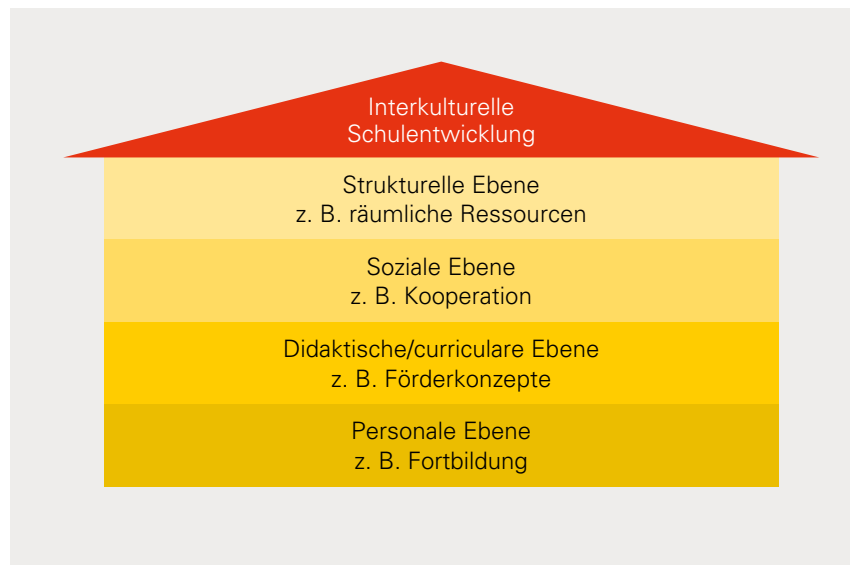


Abb. 1 Ebenen interkultureller Schulentwicklung nach Karakaşoğlu, Gruhn und Wojciechowicz (2011)

Wie kann sich Schule auf diesen Ebenen verändern? Was können Lehrkräfte und Schulleitungen machen? Praktische Perspektiven zur Arbeit mit diesem Buch

Das Arbeitsbuch will dazu anregen, auf diesen von Karakaşoğlu et al. (2011) identifizierten Ebenen Veränderungen von Schule zu initiieren. Ausgangspunkt hierfür ist eine Sammlung von realen Fällen aus der Praxis, die Lehrkräfte verschiedener Schularten in Gruppendiskussion im Rahmen des Förderprogramms und EU-Projekts „Schule für Alle“ berichtet haben. Alle diese Fälle haben die Lehrerinnen und Lehrer an ihren Schulen selbst erlebt und als besonders bedeutsam und/oder besonders kritisch für ihr Handeln wahrgenommen. Zehn ausgewählte Situationen stehen im Mittelpunkt dieses Buchs, die folgendem Aufbau folgt:

1. Die ersten fünf Fälle wurden von uns ausführlich interpretiert. Jede Interpretation ist so strukturiert, dass

- a. zuerst der konkrete Fall beschrieben wird,
 - b. folgend Leitfragen präsentiert werden, nach denen wir den Fall analysiert haben,
 - c. dann die Interpretation des Falls entlang dieser Leitfragen erfolgt,
 - d. Handlungsoptionen für den Umgang mit der Situation und die (Weiter-)Arbeit in der Schule dargestellt sind und
 - e. diese zuletzt durch praktische Hinweise auf z. B. Unterrichts- und Informationsmaterialien, Fortbildungsmöglichkeiten, externe Kooperationspartnerinnen und -partner etc. ergänzt werden.
2. Bei der Interpretation haben wir den Blick bewusst auf verschiedene mögliche Aspekte gerichtet:
- a. **Perspektivische Interpretation:** Diese berücksichtigt die individuelle Perspektive aller Beteiligten auf den Fall, beispielsweise die von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern, Eltern etc.
 - b. **Mehrebenen-Interpretation:** Bei dieser Interpretation soll, dem systemischen Ansatz folgend, das System Schule in den Blick genommen werden, um auch Ursachen, Konsequenzen und Lösungen außerhalb der individuellen Perspektiven zu finden. Auch gesellschaftliche Diskurse finden ihren Niederschlag in dieser Interpretation.
3. Diese ersten fünf Fälle bieten Ihnen konkrete Hinweise und Optionen zum Umgang mit ähnlichen Situationen in der Schule. Sie zeigen Ihnen auch, welche Perspektiven man bedenken und einbeziehen könnte, wenn man ähnliche Situationen erlebt.
4. Die Fälle sechs bis zehn haben wir nicht mehr interpretiert, sondern nur noch aufgeschrieben. Diese Fälle können Sie analysieren und interpretieren. Wir haben dazu, der Fallschilderung folgend, jeweils einige Leitfragen formuliert, die dazu beitragen, den Fall aus ganz unterschiedlichen Perspektiven betrachten zu können. Ebenso zeigen wir Ihnen im nächsten Kapitel noch einige Schritte, mittels derer man einen Fall interpretieren kann.
- Selbstverständlich wollen wir Lehrkräfte, Seminarlehrkräfte und Schulleitungen auch dazu anregen, eigene Fälle zu generieren, um an diesen zu arbeiten. Beim Aufschreiben eines solchen Falls, der nicht länger als eine halbe bis eine Seite sein sollte, sollte zur Erleichterung der späteren Interpretation auf folgende Elemente geachtet werden (Kiel, Buyse, Lerche, Saalfrank, Schlegel, Steinherr & Weiß, 2016):
- *Schilderung der Situation:* Wer ist beteiligt bzw. wer sind die Akteurinnen und Akteure des Geschehens? Was passiert wann, wo und wie in der Situation?
 - *Vorauslaufende Bedingungen:* Fanden Ereignisse bereits vor dem beschriebenen Fall statt, die für das Verständnis des Falls wichtig sind?

- *Situationsspezifische Bedingungen:* Liegen Aspekte vor, die für das Verständnis der konkreten Situation wichtig sind (z.B. zeitliche und räumliche Bedingungen, Absprachen, bestimmte Fähigkeiten etc.)?
- *Folgen der Situation:* Welche Folgen ergeben sich aus der Situation für die beteiligten Personen, aber auch für Prozesse und andere Ebenen (z. B. Eltern, Schulleitung etc.)?

Bevor nun die Fallschilderungen und Interpretationen präsentiert werden, geben wir Ihnen einen kurzen Einblick in unseren methodischen Hintergrund, das Arbeiten mit sogenannten kritischen Ereignissen, mit realen Fällen aus der Praxis sowie deren Einbettung in den Kontext der interkulturellen Schulentwicklung.



Literatur

Aktionsrat Bildung (2016). *Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland.* Gutachten im Auftrag der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft. Münster: Waxmann.

Auernheimer, G. (2012). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik.* Darmstadt: WBG.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2017). *Aktuelle Zahlen zu Asyl.* Verfügbar unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-oktober-2017.pdf?__blob=publicationFile (15.11.17).

Bundesministerium für Inneres (2017). *Asyl. Statistiken.* Verfügbar unter: <http://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/start.aspx> (20.11.17).

Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2017). *Zahlen zu Asyl in Deutschland.* Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/politik/innenpolitik/flucht/218788/zahlen-zu-asyl-in-deutschland> (15.11.17).

Destatis (2017). *Mehr als 10 Millionen Ausländer in Deutschland.* Pressemitteilung vom 30.06.2017. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/MigrationIntegration.html> (05.08.2017).

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education.* New York: Macmillan.

Eurostat (2017). *Migration and migrant population statistics.* Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics#Further_Eurostat_information (01.09.2017).

Hamburger, F., Seus, L. & Wolter, O. (1981). Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. *Unterrichtswissenschaft*, 9, 158-167.

Hall, S. (2008). *Rassismus und kulturelle Identität.* Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument Verlag.

ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung) (2012). *Bildungsbericht Bayern 2012.* München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, Qualitätsagentur.

Karakaşoğlu, Y. (2013). Interkulturelle Schulentwicklung. Vorwort. In Cornelsen Verlag (Hrsg.), *Interkulturelle Schulentwicklung. Ein Leitfaden für Schulleitungen* (S. 5-7). Berlin: Cornelsen Verlag.

Karakaşoğlu, Y., Gruhn, M. & Wojciechowicz, A. (2011). *Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe: (inter)nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen.* Münster: Waxmann.

Klafki, W. (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik.* Weinheim: Beltz.

Mecheril, P., Castro Varela, M., Dirim, I., Kalpaka, A. & Melter, C. (Hrsg.) (2010). *Bachelor/Master: igrationspädagogik.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Prengel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik.* Wiesbaden: Springer VS.

Rich, A.-K. (2016). *Asylantragsteller in Deutschland 2015. Sozialstruktur, Qualifikationsniveau und Berufstätigkeit.* BAMF-Kurzanalyse 03 der Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg. Verfügbar unter: <http://www.bamf.de/forschung> (16.06.2016).

Welsch, W. (1994). *Transkulturalität – die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. Ein Diskurs mit Johann Gottfried Herder.* Blätter für internationale kulturelle Kommunikation 20. Verfügbar unter: http://www.viaregia.org/bibliothek/pdf/heft20/welsch_transkulti.pdf (28.07.2016).

Slewa-Younan, S., Uribe Guajardo, M. G., Heriseanu, A., Hasan, T. (2015). A systematic review of posttraumatic stress disorder and depression amongst Iraqi refugees located in western countries. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 17, 1231-1239.

2. Anforderungen migrationsbedingter Diversität in der Schule – Arbeit mit Fällen im Kontext von Schulentwicklung

Fallarbeit – Wieso?

Das professionelle Wissen zum Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt und Differenz in Schule und Unterricht weist einige Spezifika im Hinblick auf die „Art“ des Wissens auf:

- Es ist stark situationsgebunden, da Theorien, Modelle und Konzepte in jeder Situation neu auf die Einsetzbarkeit und Anwendbarkeit hin überprüft werden müssen. Folglich kommt es immer auf den individuellen Kontext an, wie man Wissen einsetzt.
- Handeln im Klassenzimmer bedeutet Handeln unter Druck (Wahl, 1991). Daher muss die eigene Praxis ständig reflektiert und begründet werden.
- Das Handeln von Lehrkräften wird nach Rokeach (1968) auch oft als „practical knowledge“ bezeichnet, welches schwer zu verändern ist. Es bedarf also einer regelmäßigen Überprüfung von eingefahrenen Routinen.

Aufgrund der genannten Punkte kann es für Lehrkräfte durchaus schwierig sein, das eigene Verhalten mit Blick auf den Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt zu verändern, sollte eine Situation dies erfordern. Ein solcher Prozess der Veränderung könnte aus drei Etappen bestehen (Syring, 2017):

- „Der Elaboration, in der durch Reflexion gelernt wird,
- der Expansion, in der das theoretisch erworbene Wissen in die Praxis integriert wird und
- der Externalisation, in der das Wissen beständig im Lehrerhandeln genutzt und reflektierend überprüft wird“ (S. 129-130).

Die Arbeit mit realen Fällen stellt eine Möglichkeit dar, eigene Routinen zu überprüfen und zu erweitern, aber auch kritische Situationen in den Blick zu nehmen und dabei den Prozess der Reflexion zu nutzen. Exemplarisch wird dies in diesem Fallarbeitsbuch an fünf Fällen gezeigt. Natürlich kann auch mithilfe eigener Fälle geübt werden.

Fallarbeit – Wie?

Ein Fall ist eine „exemplarische Schlüssel-situation pädagogischen Handelns“ (Goetze & Hartz, 2010, S. 111). Daran lassen sich exemplarisch Verhaltensweisen der Lehrkraft, aber auch der Schülerinnen und Schüler erkennen und Ursachen oder Konsequenzen der Handlungen ableiten. In der Erziehungswissenschaft, insbesondere in der Schulpädagogik, hat die Fallarbeit

– die sogenannte Kasuistik – eine lange Tradition. Grundsätzlich findet die Analyse von Fällen in drei Schritten statt (vgl. Kiel, Kahlert & Haag, 2014; Syring, 2017):

- *Beschreibung*: Hier wird die Gesamtsituation inklusive vorlaufender Bedingungen betrachtet und möglichst wertfrei beschrieben. Wenn der Fall bereits „gelöst“ ist, wird auch die Lösung dargestellt.
- *Analyse*: Aspekte des Handelns der Lehrkraft, mögliche Ursachen und Konsequenzen werden hier analysiert und interpretiert. In Frage kommende Handlungsalternativen werden ebenso entwickelt.
- *Beurteilung und Entscheidung*: Abschließend wird die Handlung der Lehrkraft oder der Schülerinnen und Schüler in der konkreten Situation beurteilt und vor dem Hintergrund der möglichen Handlungsalternativen eine Entscheidung für das künftige Handeln getroffen.

Im zweiten Schritt der Analyse findet die eigentliche Interpretation des Falles statt. Oftmals lassen sich dabei die jeweiligen Ursachen und Konsequenzen gar nicht direkt ableiten und müssen antizipiert werden. Die Interpretation des Falls richtet sich immer nach einer konkreten Fragestellung. Eine solche Frage könnte also lauten: Warum ist die Elternarbeit in der konkreten Situation nicht gelungen? Auf der Ebene der Interpretation berücksichtigen wir die beiden schon beschriebenen Perspektiven, nämlich die individuelle(n) Perspektive(n) und die Mehrebenen-Perspektive.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass „Fälle [...] authentisch sein [sollten], also so im Schul- und Unterrichtsalltag aufgetreten sind. Ein Fall kann sowohl positiv als auch negativ, also gelungen oder nicht gelungen, sein. An beiden Typen lässt sich lernen: Gelungene Fälle lassen sich auf ihre Gelingensbedingungen hin analysieren und für die Zukunft ebenso nutzen wie nicht gelungene, negative Fälle, an denen konkrete Handlungsalternativen entwickelt werden können. Der authentische, positive oder negative Fall sollte auch einen prototypischen Charakter haben, das heißt, er sollte häufiger vorkommen, von besonderer Relevanz oder besonders folgenreich sein. Dies bedeutet auch, dass jede Situation zum Fall gemacht werden kann: Die Lehrkraft als Fallautorin bzw. Fallautor bestimmt durch das Aufschreiben, welche Situation in den Fokus der Analyse gerückt werden soll“ (Syring, 2017, S. 134).

Warum arbeiten wir mit Fällen im Kontext von migrationsbedingter Diversität?

Wir wollen anhand von Mustern, Gemeinsamkeiten und Unterschieden aufzeigen, wie Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern in bestimmten Situationen handeln und was die möglichen Handlungsursachen bzw. Hintergründe sind. Unser Schwerpunkt liegt auf der Analyse von interkulturellen bzw. (von den handelnden Akteurinnen und Akteuren selbst) als solche wahrgenommenen Situationen in der Schule. Besonders interessant sind für uns Situationen, in denen von Irritationen, Schwierigkeiten, Missverständnissen und Konflikten berichtet wird, die die schulische Arbeit stören,

notwendige Unterstützung blockieren oder eine erfolgreiche Interaktion verschiedener Personen unterbinden. Durch eine reflektierte und mehrperspektivische Betrachtung solcher Ereignisse lassen sich konkrete Handlungsideen und Maßnahmen finden bzw. kann ermittelt werden, wie Konflikte und Missverständnisse verhindert werden können. Diese Ideen und Maßnahmen können auch Elemente oder Ausgangspunkte eines Schulentwicklungsprozesses sein, in dem sich eine Schule für die kulturelle, migrationsbedingte und lebensweltliche Diversität ihrer Schülerinnen und Schüler öffnet.

Die Fallarbeit im Projekt „Schule für Alle“ verfolgt daher das Ziel,

1. solche kritischen Ereignisse bzw. Fälle aus der Praxis zu erfassen, um mögliche Entstehungskontexte der Situation und Handlungsmuster der Akteurinnen und Akteure aufzuzeigen,
2. Impulse für den Umgang mit (kritischen) Situationen zu entwickeln, und
3. solche Situationen zum Ausgangspunkt bzw. zum Inhalt eines interkulturellen Schulentwicklungsprozesses zu machen.

Wie gehen wir vor, um Fälle zu erheben?

Eine international etablierte Vorgehensweise und Forschungsmethode, um etwas über ein Berufsfeld zu erfahren, ist die Methode der kritischen bzw. bedeutsamen Ereignisse („critical

incidents“) (Chell, 2004; Koch, Strobel, Kici & Westhoff, 2009; Schuhmann, 2012). John Flanagan (1954) hat diese Vorgehensweise ursprünglich als „Critical Incident Technique“, kurz CIT, benannt (weitere Infos bei Brislin, Cushner, Cherrie & Yong, 1986; Fiedler, Mitchell & Triandis, 1977). Diese Methode wird vor allem bei Tätigkeiten eingesetzt, denen ein hohes Anforderungspotenzial verbunden mit komplexen Problemlösungen und hoher Verantwortung zugrunde liegt – was auf die Arbeit in der Schule zweifellos zutrifft. Das Ziel liegt darin, bedeutsame und typische Ereignisse, deren Ursachen und Folgen für verschiedene Personen zu untersuchen. Im Mittelpunkt stehen sogenannte Anforderungssituationen bzw. Fälle, die typisch für die betrachtete Tätigkeit sind, die häufig auftreten und nicht nur einmalig sind (Butterfield, Borgen, Amundson & Maglio, 2004). Diese Ereignisse werden nach Mustern analysiert, um aufdecken zu können, wie Personen in einer Situation handeln und was die möglichen Gründe für bestimmte Handlungsweisen sind.

In dieses Vorgehen beziehen wir die Perspektive derjenigen ein, die in der Schule solche Situationen erleben: Wir haben im Rahmen eines eintägigen Workshops mit Lehrkräften aus allen Schularten diskutiert, mit welchen Ereignissen sie in ihrer täglichen Arbeit konfrontiert sind. Diese Ereignisse, denen reale Fälle aus der Praxis zugrunde liegen, sind auf den nächsten Seiten zu finden. Diese Fälle spiegeln unterschiedliche Ebenen der Schule wider bzw. betreffen unterschiedliche Aufgaben von Lehrpersonen. Wir haben diese Fälle nach Handlungsfeldern von Schulentwicklung gegliedert, die wir zusammen mit in der Schule Tätigen konzipiert haben.

Welche Handlungsfelder von Schulentwicklung haben wir identifiziert?

Zusammen mit Lehrkräften und Schulleitungen haben wir Handlungsfelder interkultureller Schulentwicklung identifiziert. Diese Handlungsfelder sind in der folgenden Abbildung zu finden und werden danach kurz erläutert.

Zu allen diesen Handlungsfeldern von Schulentwicklung konnten im Projekt „Schule für Alle“ bedeutsame Ereignisse bzw. Fälle ermittelt werden. Wir haben davon einige ausgewählt, die verschiedene Handlungsfelder repräsentieren.

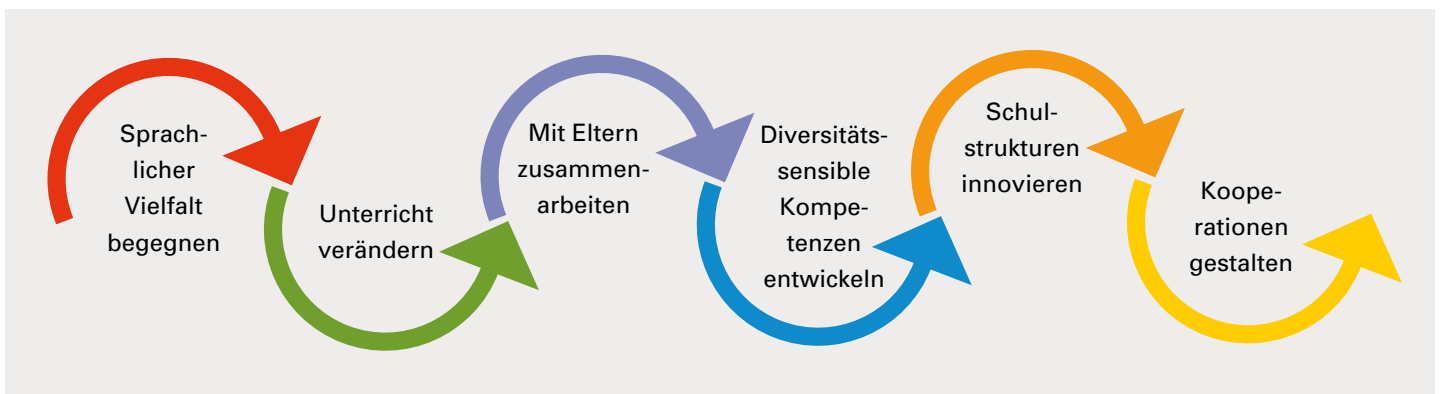


Abbildung 2: Handlungsfelder interkultureller Schulentwicklung



Sprachlicher Vielfalt begegnen bedeutet für die Lehrkräfte und Schulleitungen, an der Schule zum einen Sprachförderangebote wie Sprachkurse, Sprachcafés etc. einzurichten. Zum anderen soll eine Kultur entwickelt werden, in der lebensweltliche Mehrsprachigkeit nicht nur Anerkennung findet, sondern auch gefördert wird.

Unterricht verändern heißt, den Unterricht durch Differenzierung, Individualisierung und passende Unterrichtsformen so zu gestalten, dass möglichst alle Lern-/Sprachvoraussetzungen und Lernbedürfnisse der Schülerschaft berücksichtigt werden. Unterschiedliche kulturelle Positionierungen und Identitäten, Sprachen und Herkunftsländer sind wertschätzend in den Unterricht einzubeziehen.

Mit Eltern zusammenarbeiten dient dem Ziel, Eltern mit Migrationshintergrund durch geeignete Angebote an eine Partizipation am Schulleben heranzuführen. Elternarbeit zielt darauf ab, einerseits Misstrauen und Widerstände auf beiden Seiten zu überwinden und andererseits passende Maßnahmen zur Erleichterung der Kommunikation (bspw. zur Überwindung von Sprachbarrieren) zu konzipieren.

Diversitätssensible Kompetenzen entwickeln bedeutet, Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und deren Eltern offen und interessiert entgegenzutreten. Der Mut zur Veränderung des eigenen Denkens findet in grundlegenden Haltungen wie Anerkennung, Offenheit und Wertschätzung für verschiedene Lebenswelten, soziale und kulturelle Hintergründe, Sprachen und Religionen seinen Ausdruck.

Schulstrukturen innovieren erfordert es, strukturelle Barrieren abzubauen, indem räumliche, materielle und (flexible) zeitliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Lehrpersonen sind hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung, des Umgangs mit Traumata, des Wissens über andere Hintergründe und Weltanschauungen etc. zu qualifizieren/fortzubilden. Darüber hinaus soll die verstärkte Kooperation der Lehrkräfte untereinander angeregt werden.

Kooperationen gestalten bedeutet, sich als Schule (lokal) zu vernetzen und eine Zusammenarbeit mit externen Partnerinnen und Partnern aufzubauen oder zu intensivieren. Im Fokus stehen therapeutische und medizinische Hilfesysteme, Schulberatungsstellen, Migrationshelferinnen/Migrationshelfer, Migrationsberatung, Sprachmittlerinnen/-mittler sowie private Hilfsangebote und Initiativen.

Literatur

Brislin, R. W., Cushner, K., Cherrie, C. & Yong, M. (Eds.) (1986). *Intercultural interactions. A practical guide.* Beverly Hills: Sage.

Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Amundson, N. E. & Maglio, A.-S. (2004). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research*, 5 (4), 475-497.

Chell, E. (2004). Critical Incident Technique. In C. Cassell & G. Symon (Eds.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (pp. 45-60). London: Sage.

Fiedler, F. E., Mitchell, T. & Triandis, H. C. (1971). The culture assimilator. An approach to cross-cultural training. *Journal of Applied Psychology*, 55 (2), 95-102.

Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51 (4), 327-358.

Kiel, E., Buyse, K., Lerche, T., Saalfrank, W.-T., Schlegel, C., Steinherr, E. & Weiß, S. (2016). *Schule anders sehen.* Donauwörth: Auer.

Kiel, E., Kahlert, J. & Haag, L. (2014). Was ist ein guter Fall für die Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (1), 21-33.

Koch, A., Strobel, A., Kici, G. & Westhoff, K. (2009). Quality of the Critical Incident Technique in practice: Interrater reliability and users' acceptance under real conditions. *Psychology Science Quarterly*, 51 (1), 3-15.

Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change.* San Francisco: Jossey-Bass.

Schumann, A. (2012). Critical Incidents als Forschungsinstrument und als Trainingsgrundlage. In A. Schumann (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule: Zur Integration internationaler Studierender und Förderung Interkultureller Kompetenz* (S. 55-79). Bielefeld: Transcript.

Syring, M. (2017). *Classroom Management. Theorien, Befunde, Fälle – Hilfen für die Praxis.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern.* Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Unsere Publikationen zum Weiterlesen

Ivanova, A., Kollmannsberger, M. & Kiel, E. (2017). Herausfordernde Situationen im interkulturellen schulischen Kontext: Wahrnehmungsmuster und Handlungsmuster von Lehrkräften. *interculture journal*, 16 (27), 23-41.

Kiel, E., Syring, M. & Weiß, S. (2017). How can intercultural school development succeed? The perspective of teachers and teacher educators. *Pedagogy, Culture and Society*, 25 (2), 243-261.

Syring, M., Tillmann, T., Sacher, N., Weiß, S. & Kiel, E. (2018). Demands and tasks of intercultural school development: Group discussions with experts about intercultural school development. *Improving Schools*, 21 (1), 84-101.

Syring, M., Tillmann, T., Sacher, N., Weiß, S. & Kiel, E. (2017). Anforderungen und Aufgaben interkultureller Schulentwicklung: Gruppendiskussionen von Expertinnen und Experten zur interkulturellen Öffnung von Schule. *SEMINAR*, 23 (2), 125-141.

Weiß, S., Syring, M. & Kiel, E. (2017). Wie kann interkulturelle Schulentwicklung gelingen? Gruppendiskussionen zu erforderlichen Maßnahmen und Haltungen einer interkulturellen Öffnung von Schule. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 18 (2). Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2679>



3. Sprachlicher Vielfalt begegnen: „Sprachförderung in Regelklassen nach der Übergangsklasse“ (Fall 1)

Falldarstellung

Lehrerinnen und Lehrer an einer Mittelschule in München sehen es als problematisch an, wenn Jugendliche aus Übergangsklassen, wie von der Schulordnung für die Mittelschulen in Bayern vorgesehen, bereits nach zwei Jahren in Regelklassen überwiesen werden. Die Lehrkräfte sind der Meinung, dass das Sprachniveau der Jugendlichen nach zwei Jahren Übergangsklasse nicht dem für die Regelklasse erforderlichen Niveau entspricht – obwohl die meisten Jugendlichen aus Übergangsklassen sehr motiviert und engagiert beim Sprachenlernen sind. Die Lehrkräfte sehen sich in einer Zwickmühle gefangen: Zum einen muss der Unterricht in der Regelklasse gemäß Lehrplänen und weiteren Vorgaben auf einem bestimmten Sprach- und Materialniveau gehalten werden, zum anderen brauchen Jugendliche aus Übergangsklassen eine besondere Förderung, die eben nicht durch den Einsatz üblicher Unterrichtsmaterialien erreicht werden kann. Sie wollen nun auf einer Schulkonferenz mögliche Lösungsoptionen diskutieren.

Analysefragen

Perspektivische Interpretation

1. Analysieren Sie die Situation aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer: Was empfinden Lehrerinnen und Lehrer als Problem und warum? Welche Vorstellungen und Erwartungen an die Schülerschaft knüpfen an diese Problemwahrnehmung an? Welche pädagogischen Routinen und Abläufe können durch die beschriebene Situation beeinträchtigt werden?
2. Beziehen Sie nun die Perspektive der Schülerinnen und Schüler aus der Übergangsklasse in Ihre Überlegungen mit ein: Was sind Chancen, aber auch Herausforderungen, denen die Schülerinnen und Schülern aus der Übergangsklasse in der neuen Klasse möglicherweise begegnen?
3. Denken Sie ebenfalls an die Perspektive der Schülerinnen und Schüler in der Regelklasse: Welche Chancen und Schwierigkeiten könnten sich bei einer schnellen Integration der Schülerinnen und Schüler aus der Übergangsklasse in die Regelklasse eventuell aus Sicht der ‚Regelschülerinnen und Regelschüler‘ ergeben?

Mehrebenen-Interpretation

Versuchen Sie nun, die Situation über die individuelle Ebene hinaus zu interpretieren und dabei folgende Phänomene zu berücksichtigen:

1. Institutionelle Rahmenbedingungen: Welchen Einfluss haben bestehende institutionelle Abläufe und Vorgaben an Schulen möglicherweise auf die beschriebene Situation?
2. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen: Welche Rolle spielen bestehende (mehrheits-)gesellschaftliche Strukturen möglicherweise bei der Entstehung der Situation?

Handlungsoptionen

1. Individuelle Ebene: Welche Handlungsoptionen wären für die Lehrerinnen und Lehrer möglich? Welche Maßnahmen könnten Schülerinnen und Schüler aus Übergangsklassen selbst ergreifen? Was könnten Schülerinnen und Schüler aus Regelklassen tun?
2. Strukturelle Ebene: Welche Lösungen wären aus Ihrer Sicht auf der institutionellen Ebene (einzelne Schulen sowie Schulbildungssystem im Allgemeinen) notwendig?



Impulse zur Falllösung

Perspektivische Interpretation

1. *Analysieren Sie die Situation aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer: Was empfinden Lehrerinnen und Lehrer als Problem und warum? Welche Vorstellungen und Erwartungen an die Schülerschaft knüpfen an diese Problemwahrnehmung an? Welche pädagogischen Routinen und Abläufe können durch die beschriebene Situation beeinträchtigt werden?*

Für die Lehrerinnen und Lehrer ist die Übernahme von Schülerinnen und Schülern aus einer Übergangsklasse zuerst einmal ein Unsicherheitsfaktor. Sie sind möglicherweise mit einer Fülle an neuen und zusätzlichen Anforderungen konfrontiert, die sie überfordern oder zumindest herausfordern und mit Belastungen verbunden sein können. Lehrkräfte haben nicht nur die übergeordneten Bildungs- und Erziehungsziele zu beachten, sie müssen auch die Lehrpläne einhalten und die Inhalte bzw. Lerngegenstände der einzelnen Fächer vermitteln. Erfolgt dann ein Transfer von Schülerinnen und Schülern aus einer Übergangs- in eine Regelklasse, kann sich das auf bisherige Unterrichtsabläufe und Routinen auswirken. Veränderung ist erforderlich. Es gibt eine Reihe von Faktoren, die dazu beitragen, ob solche Veränderungen sich in bestehende Abläufe einbetten lassen, ob sie als Problem wahrgenommen werden oder ob sie etwas Positives mit sich bringen.

- *Institutionelle Normvorstellungen und Orientierung an bestehenden Standards:* In Deutschland ist der Schulunterricht trotz eines zunehmenden Diversitätsbewusstseins in vielen Fällen noch immer auf eine Schülerschaft ausgelegt, die als homogen – im kulturellen Sinne, aber auch hinsichtlich der Leistungen von Schülerinnen und Schülern – verstanden werden kann und Lehrkräfte dementsprechend auf eine mehr oder weniger einheitliche Schülerschaft vorbereitet werden: „Mit Heterogenität – in Bezug auf Leistung, Sprache und Kultur – umzugehen, gehört auch nicht zu den geforderten Qualifikationen deutscher Lehrerinnen und Lehrer“ (Smith & Holzbrecher, 2015, S. 25).
- *Mehraufwand:* Lehrerinnen und Lehrer befürchten möglicherweise, dass durch die Jugendlichen aus der Übergangsklasse die Heterogenität in der Klasse (weiter) ansteigt. Mit der zunehmenden Veränderung der Struktur der Schülerschaft ist häufig ein zeitlicher Mehraufwand und erhöhter Leistungsdruck verbunden, da bisherige Unterrichtsabläufe und -routinen durchbrochen werden. Möglicherweise müssen Unterricht neu geplant bzw. Unterrichtsmethoden und -materialien überarbeitet werden. Es ist mehr Zeit für Unterrichtsplanung und individuelle Förderung nötig.
- *Druck durch institutionelle Vorgaben:* Lehrerinnen und Lehrer sind an mehrere Vorgaben wie die der Lehrpläne gebunden und sehen sich oft in dem Erreichen ihrer Jahrgangsziele unter Zeitdruck. Die Lehrpläne sind, trotz zunehmender Heterogenität im Klassenzimmer, nicht bzw. unzureichend angepasst.
- *Fehlende Materialien und Ressourcen:* Überdies stehen Lehrkräften häufig noch nicht ausreichende Informationen und passende zusätzliche Materialien zur Verfügung, die sie im Umgang mit der neuen und herausfordernden Situation an sich sowie mit individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler unterstützen. Oft fehlen auch die Ressourcen (Weiterbildungen, externe Partnerinnen und Partner etc.), um die Situation erfolgreich bewältigen zu können.

2. *Beziehen Sie nun die Perspektive der Schülerinnen und Schüler aus der Übergangsklasse in Ihre Überlegungen mit ein: Was sind Chancen, aber auch Herausforderungen, die den Schülerinnen und Schülern aus der Übergangsklasse in der neuen Klasse möglicherweise begegnen?*

- *Trennung und neue Chancen:* Für viele Schülerinnen und Schüler ist der Wechsel in eine neue Klasse mit Aufregung und vielleicht auch Ängsten verbunden: Sie trennen sich (teilweise) von Freundinnen und Freunden aus ihrer alten Klasse. Gleichzeitig lernen sie aber auch neue Mitschülerinnen und Mitschüler kennen. Der Wechsel in die Regelklasse kann folglich eine Chance darstellen, sozialen Anschluss zu finden und somit ein Anlass zur Freude sein. Allerdings können sprachliche oder soziale Barrieren (auch bei anderen Schülerinnen und Schülern in der Klasse) die soziale Interaktion mit den neuen Klassenkameradinnen und Klassenkameraden (zunächst) auch einschränken.



- *Sprachliche Schwierigkeiten:* Übergangsklassen sind so konzipiert, dass im Vordergrund der Erwerb der deutschen Sprache steht. Wegen der meist geringen bzw. unterschiedlich ausgeprägten Deutschkenntnisse der Schülerinnen und Schüler kann der Unterricht nur in reduzierterem Umfang als in einer Regelklasse erfolgen. Die deutsche Sprache stellt aber in den Regelklassen nicht allein Lerngegenstand, sondern vor allem auch Lernmedium dar. Somit wirken sich sprachliche Defizite übergreifend auf alle Unterrichtsfächer aus. Gerade wenn das Sprachniveau vor dem Wechsel von Übergangs- in die Regelklasse noch nicht ausreichend genug ist, dass Schülerinnen und Schüler dem Unterricht folgen können, oder die Förderung nicht ausreicht, können sich diese schnell überfordert und frustriert fühlen, was wiederum den Lernerfolg deutlich hemmen kann. Druck könnte auch von Seiten der Eltern entstehen, die von ihren Kindern fordern, so gut und schnell wie möglich Deutsch zu lernen. Aber auch vonseiten der Behörden und der Schule wird den Schülerinnen und Schülern möglicherweise, bewusst oder unbewusst, rückgemeldet, dass sie nur mit einem adäquaten Sprachniveau am deutschen Bildungssystem teilhaben können (was nicht zuletzt Studien wie PISA, Chancenspiegel etc. bestätigen). All diese Forderungen können sich bei den Jugendlichen in unterschiedlicher Form niederschlagen, beispielsweise in Stress, sinkender Motivation, Frustration etc. Dies wiederum steht der Erkenntnis gegenüber, dass das der Spracherwerb Zeit braucht und ein komplexer, langfristiger Prozess ist.
- *Diskriminierungserfahrungen:* Als ‚Neuankömmling‘ in der Klasse können ethnische oder nationale Zugehörigkeit, Hautfarbe, Religion, kulturelle (oder als solche gedeutete) Unterschiede von anderen Jugendlichen in der Klasse Anlass für Ausgrenzung sein. Solche Diskriminierungserfahrungen können offen oder subtil geäußert werden. Sie können beispielsweise auf ‚wir‘-, ‚sie‘-Unterscheidungen beruhen, die nicht weniger verletzend als ‚offener‘ Rassismus wirken (vgl. Attia, 2014).
- *Altersunterschiede:* Unter Umständen werden Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer ungenügenden Sprachkompetenz in niedrigere Klassenstufen eingestuft, als es ihrem Alter eigentlich angemessen wäre. Dort ist die Integration in die Klassengemeinschaft dann zusätzlich durch den Altersunterschied erschwert.
- *Nachwirkungen von Traumata:* Möglicherweise leiden Schülerinnen und Schüler unter Traumata, die Folge von Erlebnissen und Erfahrungen sind, die sie in ihrem Herkunftsland und/oder während der Flucht gemacht haben. Die Traumasymptomatik kann sich unter Druck, Überforderung und Gefühlen der Frustration noch verstärken. Hier sind auf jeden Fall das Einschalten einer Schulpsychologin bzw. eines Schulpsychologen und die Initiierung einer Psychotherapie bzw. psychologische Betreuung notwendig.
- *Positive Ausgangsbedingungen:* Aus der geschilderten Situation geht hervor, dass die meisten Schülerinnen und Schüler großes Engagement zeigen, um die für sie neue Sprache zu erlernen. Diese positive Einstellung ist nicht als Selbstverständlichkeit



vorauszusetzen, denn neben der neuen Sprache sind für die Jugendlichen meist noch viele weitere Dinge in Deutschland komplett neu (zum Beispiel ein neues soziales Umfeld, unbekannte Menschen, neues Schulsystem, geschlechtergemischte Schulen, Schulzeiten etc.). All das kann Stress bedeuten. Gelingt es den Schülerinnen und Schülern, ihre Motivation dennoch weiter aufrecht zu erhalten, ist ein schulischer und sozialer Erfolg realistisch. Hier ist die Rolle der Lehrkräfte als Motivationspersonen ganz entscheidend.

3. *Denken Sie ebenfalls an die Perspektive der anderen Schülerinnen und Schüler in der Regelklasse: Welche Schwierigkeiten und Chancen könnten sich bei einer schnellen Integration der Schülerinnen und Schüler aus der Übergangsklasse in die Regelklasse eventuell aus Sicht der ‚Regelschülerinnen und Regelschüler‘ ergeben?*

Generell verändern sich durch neue Schülerinnen und Schüler das Klassengefüge und die Dynamik in der Klasse. Es gibt verschiedene wichtige Faktoren, die Einfluss darauf nehmen, in welche Richtung sich Veränderungen ergeben.

- *Offenheit vs. Skepsis gegenüber Neuem:* Viele Schülerinnen und Schüler sehen in der Begegnung mit neuen Schülerinnen und Schülern eine Erfahrung, die interessant und bereichernd sein kann. Sie zeigen dann Interesse beispielsweise an der Lebenssituation ihrer neuen Mitschülerinnen und Mitschüler,

was zu Perspektivenübernahme beitragen und Ausgangspunkt von Kontakt und längerfristig Freundschaft sein kann. Eine skeptische Haltung gegenüber Neuem könnte zur Ablehnung führen. Dies belastet dann das Klima der ganzen Klasse (s.o.).

- *Rollenübernahme vs. Langeweile/Unterforderung:* Vor allem schwächere oder besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler in der Regelklasse könnten unter dieser (vorübergehenden) Veränderung leiden. Möglicherweise fühlen sich schwächere Jugendliche, sofern sie nicht in die Fördermaßnahmen der Übergangsschülerinnen und -schüler mit eingebunden sind, vernachlässigt und beklagen Ängste vor Leistungseinbußen. Stärkere Schülerinnen und Schüler hingegen fürchten vielleicht Unterforderung, sollte das (sprachliche und/oder fachliche) Niveau des Unterrichts sinken. Die Praxis zeigt, dass sich Lehrkräfte in solchen Situationen oft verstärkt um die neuen Schülerinnen und Schüler kümmern, damit diese nicht (komplett) den Anschluss verlieren. Fühlen sich andere Schülerinnen und Schüler vernachlässigt und machen dann dafür ihre neuen Klassenkameradinnen und -kameraden verantwortlich, wird deren soziale Interaktion zusätzlich erschwert.



Mehrebenen-Interpretation

Versuchen Sie nun, die Situation über die individuelle Ebene hinaus zu interpretieren und dabei folgende Phänomene zu berücksichtigen:

1. *Institutionelle Rahmenbedingungen: Welchen Einfluss haben bestehende institutionelle Abläufe an Schulen möglicherweise auf die beschriebene Situation?*

- *Heterogenität der Schülerschaft und Bildungsungleichheit:* In Schulen kommen Menschen mit unterschiedlichen (kulturellen) Sozialisationen zusammen. Laut dem Bildungsbericht Bayern 2015 nimmt die Zahl der Menschen, die ihre ethnischen Wurzeln nicht mehr nur in Deutschland haben, fortwährend zu. Lag im Jahr 2011 der Anteil der im schulrelevanten Alter befindlichen Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund noch bei 28 %, so wird dieser bis 2024 auf voraussichtlich 36 % ansteigen. Die soziale, sprachliche und kulturelle Diversität nimmt dadurch zu. Aber auch die Lebensweltorientierung bzw. -stile in den Familien offenbaren teilweise große Unterschiede (vgl. SINUS, 2017).

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte besagt: „Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung.“ Dies gilt für jede Schülerin und jeden Schüler unabhängig von ihrer/seiner Herkunft, Religion, Weltanschauung und Lebensweise (die der Eltern eingeschlossen). Darüber hinaus greifen ebenso für zugewanderte Kinder und Jugendliche die gesetzlichen Regelungen zur Schulpflicht (ISB, 2016). Dennoch haben Personen mit

Migrationshintergrund nachweislich Nachteile im deutschen Bildungssystem (wie Studien wie PISA, Chancenspiegel etc. zeigen).

- *Sprachliche Anforderungen:* Im deutschen Schulsystem gibt es derzeit keine einheitliche Position dazu, wie mit sprachlicher Vielfalt in Schulleben und Unterricht umzugehen ist. Ebenso fehlen übergreifende Konzepte zur Sprachförderung. Sprachförderung ist sicherlich ein grundlegendes Kriterium, um am deutschen Bildungssystem partizipieren zu können. Jedoch führt diese noch nicht automatisch zu einer funktionierenden Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen ungeachtet ihrer kulturellen, sprachlichen oder religiösen Hintergründe. Hier können gezielte interkulturelle Schulentwicklungsprozesse ansetzen (Karakasoğlu, Gruhn & Wojciechowicz, 2013; Kiel, Syring & Weiß, 2017).

2. *Gesellschaftliche Rahmenbedingungen: Welche Rolle spielen bestehende (mehrheits-)gesellschaftliche Strukturen möglicherweise bei der Entstehung der Situation?*

- *Verstärkte Migrationsbewegungen:* Aktuelle Flüchtlingsbewegungen bringen für das deutsche Bildungssystem neue Herausforderungen mit sich. „Die Zahl der jährlichen Zuzüge von Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit nach Bayern hat sich nach Angaben des Bundesamtes für Statistik von rund 118.500 im Jahr 2010 auf 328.600 im Jahr 2015 nahezu verdreifacht“ (ISB, 2016). Gerade an Grund- und Mittelschulen und im

Bereich der beruflichen Bildung zeigt sich die Zuwanderung besonders deutlich. Die Zahl der Übergangsklassen hat sich dort von 2010 bis 2015 etwa verfünffacht und die Angebote werden kontinuierlich ausgebaut. Diese Entwicklungen führen zu einer neuen Schülerkonstellation im Klassenzimmer.

- *Fokussierung auf die deutsche Sprache:* Wie auch das Bildungssystem sieht die Gesellschaft für Menschen mit Migrationshintergrund vor, dass diese so schnell wie möglich die deutsche Sprache erlernen. Dies führt dazu, dass Personen mit mangelnden Deutschkenntnissen häufig mit schwer zu überwindenden Zugangsbarrieren konfrontiert sind.
- *Deutung von Integration:* Orientiert man sich an dem (bildungs-)politischen Ziel der Chancengleichheit für alle gesellschaftlichen Gruppen, hat dies ein Verständnis von Integration zur Folge, in dem die Verantwortung für die Integration sowohl aufseiten der Migrantinnen und Migranten als auch aufseiten der Mehrheitsgesellschaft liegt (vgl. Heckmann, 2015). Am Beispiel der Institution Schule bedeutet dies: Einerseits müssen die etablierten Regeln der Schule von Migrantinnen und Migranten „erlernt“ werden, andererseits muss sich die Institution Schule gegenüber deren Bedürfnissen und Voraussetzungen öffnen.

Handlungsoptionen

1. *Individuelle Ebene: Welche Handlungsoptionen wären für die Lehrerinnen und Lehrer möglich? Welche Maßnahmen könnten Schülerinnen und Schüler aus Übergangsklassen selbst ergreifen? Was könnten Schülerinnen und Schüler aus Regelklassen tun?*

Lehrkräfte

- *Gemeinsame Beratung:* Der Ansatz der Lehrerinnen und Lehrer, sich im Rahmen einer Schulkonferenz Hilfe vom Kollegium zu holen und gemeinsame Lösungsvorschläge zu diskutieren, die an der ganzen Schule zur Anwendung kommen, ist sicherlich sehr sinnvoll. Im gemeinsamen Dialog werden verschiedene Perspektiven und individuelle Erfahrungen ausgetauscht, die zu konstruktiven Handlungsempfehlungen und Konzepten führen können.
- *Einsatz der Schulleitung:* Auch die Schulleitung ist gefragt, weil sie die erste Ansprechperson der Schule nach außen ist. Die Kooperationen mit externen Schulpartnerinnen und -partnern können eine gelingende Integration neuer Schülerinnen und Schüler unterstützen und begleiten.

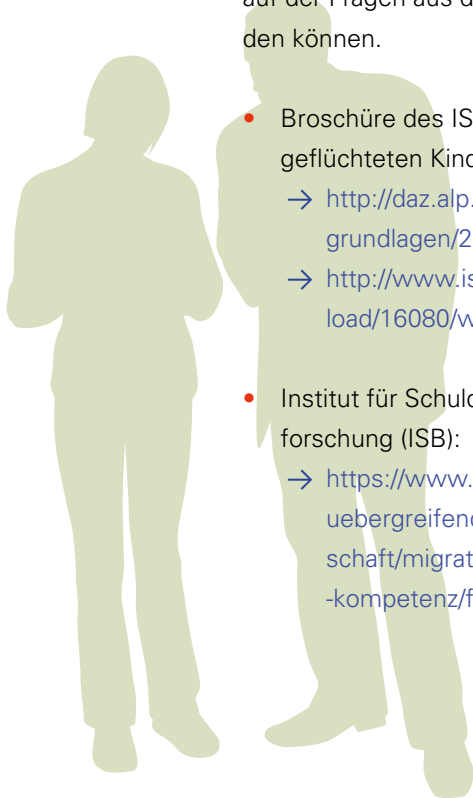
- *Sich weiterbilden:* Einige Angebote und Beispiele, sich in diesem Kontext weiterzubilden, sind:
 - Pädagogisches Institut, Referat für Bildung und Sport, Landeshauptstadt München:
 - ▶ Zusatzqualifikation „Schule der Vielfalt“: <http://www.pi-muenchen.de/index.php?id=45&kursnummer=73-IA0.01>
 - ▶ Zusatzqualifikation für Lehrkräfte von Berufsintegrationsklassen: <http://www.pi-muenchen.de/index.php?id=45&bereichsliste=73-PD>
 - ▶ DaF/DaZ Blended Learning-Kurs: <http://www.pi-muenchen.de/index.php?id=45&kursnummer=73-NC2.01>
 - Universitäten (Bsp. Ludwig-Maximilians-Universität München)
 - ▶ Deutsch als Zweitsprache als Erweiterungsfach (für Lehramtsstudierende relevant): http://www.uni-muenchen.de/studium/studienangebot/studienangebote/liste_lehramt_ef/index.html#D
 - ▶ Fortbildungen des Münchner Zentrums für Lehrerbildung (MZL): <http://www.mzl.uni-muenchen.de/mzl/index.html>
- *Bestehende Hilfssysteme nutzen:* Das Hauptproblem der Lehrerinnen und Lehrer in der geschilderten Situation besteht darin, dass sie sich durch die veränderten Anforderungsbedingungen überfordert oder zumindest herausgefordert fühlen. Im Folgenden sind einige Möglichkeiten skizziert, wie durch die Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen eine Entlastung Lehrender möglich ist:
 - *Additive Förderung:* Da an den Mittelschulen bereits Freiräume für fachlichen Förderunterricht und klassenübergreifende Stütz- und Förderkurse vorhanden sind, können diese die Lehrerinnen und Lehrer unterstützen und entlasten. Auch externe Partnerinstitutionen können und sollten einbezogen werden, z.B.:
 - ▶ Verschiedene individuelle Sprachförderangebote durch externe Stellen und Personen (zum Beispiel Nachhilfe durch Lehramtsstudierende, Angebote von „Schule für Alle“)
 - ▶ Sprachpatenschaften für Kinder und Jugendliche aus Übergangsklassen (zum Beispiel Lichterkette e.V.)
 - ▶ Ehrenamtliche Unterstützung bei Beratungs- und Elterngesprächen (zum Beispiel durch das ehrenamtliche Projekt „BildungsBrückenBauen“)
 - Online-Materialien für die Lehrerinnen und Lehrer
 - ▶ Materialien, Wissenswertes und Tipps der Landeshauptstadt München und seiner Partner zur Unterstützung bei Fragen zu Übergangs- und Deutschförderklassen: <http://www.ue-klasse.musin.de/index.php>



Auf dieser Seite sind Materialien bereitgestellt, die speziell für den Unterricht in Übergangsklassen entwickelt wurden, sich aber auch eignen, um Schülerinnen und Schülern, die in die Regelklasse kommen, zusätzliches Arbeitsmaterial zur Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse zur Verfügung zu stellen. Auf der Seite werden auch Apps vorgestellt, die sich die Schülerinnen und Schüler auf ihre Smartphones laden können, um Deutsch zu lernen.

Es gibt inzwischen auch Internetplattformen, die speziell Material und Hilfestellungen zur Verfügung stellen, die auf die Thematik Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung eingehen. Hierbei ist die folgend aufgeführte Broschüre des ISB zu nennen. Das ISB hat für konkrete Fragen bezüglich der Beschulung von zugewanderten Kindern und Jugendlichen auch eine Plattform für Lehrkräfte zur Verfügung gestellt, auf der Fragen aus der Praxis beantwortet werden können.

- Broschüre des ISB zum Umgang mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen:
 - <http://daz.alp.dillingen.de/index.php/grundlagen/2015-04-23-09-15-10/ankunft>
 - <http://www.isb.bayern.de/download/16080/willkommenskultur.pdf>
- Institut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB):
 - <https://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/schule-und-gesellschaft/migration-interkulturelle-kompetenz/fluechtlinge/>



- Auch das Kultusministerium bietet auf seiner Internetseite Ressourcen für Lehrkräfte an (Materialkoffer, Leitfäden, Links, etc.):
 - <https://www.km.bayern.de/lehrer/unterricht-und-schulleben/integration-und-sprachfoerderung.html>

Schülerinnen und Schüler aus Übergangsklassen

Auf die Schülerinnen und Schüler aus der Übergangsklasse kommt sicherlich keine leichte Aufgabe zu. Dennoch gibt es auch für sie Schritte, die sie unternehmen können, um in die neue Klassengemeinschaft aufgenommen zu werden. Wichtig wäre zum Beispiel, dass sie sich nicht vor ihren Mitschülerinnen und Mitschülern verschließen, sondern offen auf diese zugehen, sich beispielsweise auf Gesprächsangebote einlassen. Hier können ihnen weitere Mitglieder der Schulfamilie zur Seite stehen.

Schülerinnen und Schüler aus Regelklassen

Die Schülerschaft aus der Regelklasse kann auf verschiedene Art und Weise dazu beitragen, dass sich die neuen Mitschülerinnen und Mitschüler willkommen geheißen fühlen. Vorstellbar wäre, dass sich zum Beispiel einige Schülerinnen und Schüler dazu bereiterklären, ihren neuen Mitschülerinnen und Mitschülern als Ansprechpersonen zur Verfügung zu stehen. Darüber hinaus ließen sich wichtige Mitschriften und Unterrichtsmaterialien für die neuen Mitschülerinnen und Mitschüler kopieren, um diesen zu einem Überblick über den Unterrichtsstoff zu verhelfen. All dies sollte von der Klassenleitung initiiert und angeleitet werden. Schülerinnen und Schüler in der Klasse sollen auf die Aufnahme neuer Jugendlicher in die Klasse vorbereitet werden.

Speziell mit Blick auf sprachliche Integration bieten Partnerschaften zwischen sprachlich stärkeren und schwächeren Schülerinnen und Schülern für beide Parteien eine gute Chance, Stoff zu wiederholen, zu vertiefen und das Klassenklima zu stärken.

2. *Strukturelle Ebene: Welche Lösungen wären aus Ihrer Sicht auf der institutionellen Ebene (einzelne Schulen sowie Schulbildungssystem im Allgemeinen) notwendig?*

- *Verankerung von DaZ (Deutsch als Zweitsprache)- und Mehrsprachigkeitsförderung auf struktureller Ebene:* Das Beherrschen der deutschen Sprache auf einem höheren Niveau ist momentan Voraussetzung, um am deutschen Bildungssystem teilnehmen zu können. Um Teilhabe zu gewährleisten, bestehen in Form von Übergangsklassen und Sprachförderkursen bereits umfangreiche Fördermaßnahmen. Ein weiteres Ziel könnte darin liegen, Sprachförderung mehr in den Regelunterricht einzubetten (und schrittweise „Sprache im Fach“ einzuführen und zu praktizieren), um Schülerinnen und Schüler mehr in Kontakt zu bringen. Dabei sollten verschiedene Mutter- bzw. Herkunftssprachen nicht aus den Augen verloren werden, sondern Wertschätzung erfahren. Schülerinnen und Schüler sollen sich weiterhin mit diesen identifizieren dürfen. Vorstellbar und auch auf der Ebene der einzelnen Schulen realisierbar wären hierbei unter anderem verschiedene Sprachwahlfächer in den jeweiligen Mutter- bzw. Herkunftssprachen.
- *Curriculare Änderungen:* Eine Anpassung der Lehrpläne Deutsch als Zweitsprache an die entsprechenden Jahrgangsstufenlehrpläne könnte in Betracht gezogen werden, um die Übergänge zu erleichtern. Dabei sollten allerdings die grundlegenden lexikalischen, grammatischen, stilistischen etc. Kompetenzen berücksichtigt werden, damit die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, sich in allen Lebensbereichen zu verständigen. Hier ist Lebens- und Alltagsweltbezug essentiell für eine umfassende Teilhabe der Kinder und Jugendlichen am sozialen Leben. Eine Chance, den akademischen Erfolg der Schülerinnen und Schüler zu verbessern und Anerkennung ihrer Kompetenzen zu fördern, bietet eine stärkere Berücksichtigung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit – z. B. im Rahmen eines entsprechend ausgerichteten Konzepts für integrierte Sprachbildung oder die Ausweitung des „Muttersprachlichen Unterrichts“ zu einem Unterrichtsangebot für alle Schülerinnen und Schüler (vgl. Krumm & Reich, 2011). Damit die lebensweltliche Mehrsprachigkeit als Kompetenz anerkannt wird, sollte diese gerade auch bei der Leistungsbeurteilung berücksichtigt werden, z. B. indem Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten, Abschlussprüfungen in der Muttersprache abzulegen.
- *Bereitstellung von Ressourcen:* Lehrkräfte haben den verantwortungsvollen Auftrag, neben den Eltern für die Erziehung ihrer Schülerinnen und Schüler zu sorgen. Dafür sollten allen Lehrerinnen und Lehrern die entsprechenden materiellen, zeitlichen und räumlichen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Und auch bei den beständigen Wanderungsprozessen und den daraus

hervorgehenden gesellschaftlichen Veränderungen, die auch Veränderungen für die Schule mit sich bringen, sollten Lehrkräfte nicht allein gelassen werden, wie es in der oben beschriebenen Situation der Fall zu sein scheint.

Literatur

Attia, I. (2014). Rassismus (nicht) beim Namen nennen. *APUZ (Aus Politik und Zeitgeschichte)*, 13-14, 8-14. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/apuz/180854/rassismus-nicht-beim-namen-nennen> (11.05.2017).

Heckmann, F. (2015). *Integration von Migranten. Einwanderung und neue Nationenbildung.* Wiesbaden: Springer.

ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung) (Hrsg.) (2016). *Bayerische Bildungsberichterstattung: Aktuelles 2016.* Verfügbar unter: https://www.isb.bayern.de/download/18681/bayerische_bildungsbericht_erstattung_aktuelles_2016.pdf (11.05.2017).

Karakaşoğlu, Y., Gruhn, A. & Wojciechowski, M. (2013). Zum Stellenwert von Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund im Rahmen interkultureller Schulentwicklungsprozesse. In K. Bräu, V. B. Georgi, Y. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 69-83). Münster: Waxmann.

Kiel, E., Syring, M. & Weiß, S. (2017). Schule für Alle: Interkulturelle Schulentwicklung. Gründe und Maßnahmen für eine interkulturelle Öffnung von Schulen. *Schulverwaltung Bayern*, 40 (6), 164-168.

Krumm, H.-J. & Reich, H. H. (2011). *Curriculum Mehrsprachigkeit.* Verfügbar unter: http://oesz.at/download/cm/Curriculum_Mehrsprachigkeit2011.pdf (20.11.2016).

Smith, T.-J & Holzbrecher, A. (2015). Global Citizens – Identitätsarbeit und Schulentwicklung. In A. Holzbrecher & U. Over (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Schulentwicklung* (S. 15-28). Weinheim: Beltz.

SINUS (2017). *Informationen zu den Sinus-Milieus@ 2017.* Heidelberg: SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH. Verfügbar unter: https://www.sinus-institut.de/fileadmin/user_data/sinus-institut/Dokumente/downloadcenter/Sinus_Milieus/2017-01-01_Informationen_zu_den_Sinus-Milieus.pdf (07.11.2017).



4. Unterricht verändern: „Irritierende Fragen“ (Fall 2)

Falldarstellung

Während des Unterrichts wird der Mathematiklehrer, Herr H., plötzlich von der Frage einer muslimischen Schülerin überrascht, wie das eigentlich zu verstehen sei, dass der Mensch vom Affen abstammt. Auf Herrn H.s Nachfrage erklärte die Schülerin, dass sie vorher im PCB (Physik – Chemie – Biologie-)Unterricht war, in dem das Thema Evolution besprochen wurde. Sie fand das Konzept der Evolution und vor allem die Behauptung, der Mensch würde vom Affen abstammen, vollkommen irritierend. Eine Mitschülerin pflichtete ihr bei. Die anderen Schülerinnen und Schüler schienen an dieser Frage eher nicht interessiert zu sein. Herr H. war über die Frage sehr erstaunt. Als er sich mit anderen Lehrerinnen und Lehrern darüber austauschte, erfuhr er, dass auch seine Kolleginnen und Kollegen ähnliche Situationen erleben. So hat beispielsweise ein Jugendlicher aus einer Zeugen Jehovas-Familie einer Lehrerin ein Buch geschenkt, damit sie erfährt, „wie es wirklich war“. Die Eltern einer anderen Schülerin sind Kreationisten und wollten ihre Tochter vom Biologieunterricht befreien lassen, da sie den Glauben ihrer Tochter in Gefahr sahen. Da die Schule bisher keine einheitliche Politik bezüglich solcher Fälle verfolgt, wollen sich die Lehrkräfte nun auf ein gemeinsames Vorgehen in ähnlichen Fällen einigen.

Analysefragen

Perspektivische Interpretation

1. Analysieren Sie die Situation aus der Perspektive des Lehrers: Weshalb ist Herr H. über die Frage der Schülerin so überrascht?
2. Beziehen Sie nun die Perspektive der beiden Schülerinnen in Ihre Überlegungen mit ein: Was empfinden die Schülerinnen als Problem und warum? Denken Sie an Wissensbestände, Haltungen bzw. Werteeinstellungen, die dabei eine Rolle spielen können.
3. Beziehen Sie die Perspektive der Lehrerkolleginnen und -kollegen mit ein: Welche Aufschlüsse gibt die Fallbeschreibung über die Wahrnehmung der Situation durch andere Lehrerinnen und Lehrer?

Mehrebenen-Interpretation

- Versuchen Sie nun, die Situation über die individuelle Ebene hinaus zu interpretieren und dabei folgende Ebenen zu berücksichtigen:
1. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen: Welche Rolle spielen bestehende (mehrheits-) gesellschaftliche Faktoren möglicherweise bei der Entstehung der Situation?
 2. Institutionelle Rahmenbedingungen: Inwiefern haben schul- und bildungssystembezogene Faktoren sowie bestehende institutionelle Abläufe und Vorgaben möglicherweise Einfluss auf die Situation?

Handlungsoptionen

Welche Schritte könnte sich die Schule überlegen, um eine gemeinsame Linie im Umgang mit ähnlichen Situationen zu entwickeln? Was ist dabei zu beachten? Welche Fragen, Schwierigkeiten, Widersprüche etc. können sich ergeben? Beziehen Sie die Ergebnisse Ihrer Interpretation in Ihre Überlegungen mit ein.

Impulse zur Falllösung

Perspektivische Interpretation

1. *Analysieren Sie die Situation aus der Perspektive des Lehrers: Weshalb ist Herr H. über die Frage der Schülerin so überrascht?*

Herrn H.s Irritation lässt sich mit verschiedenen Aspekten in Verbindung bringen:

- *Diskrepanz zwischen Wissenschaft und Religion:* Herr H. orientiert sich in seiner Auffassung wahrscheinlich an naturwissenschaftlichen Kenntnissen und nicht an religiösen Kriterien. Daher fällt es ihm schwer, die Frage zu verstehen bzw. irritiert ihn diese. Seine Verlegenheit könnte andeuten, dass er unsicher ist, wie er spontan auf die Diskrepanz zwischen naturwissenschaftlicher Evolutionstheorie und religiöser Schöpfungsgeschichte reagieren soll, ohne sich dabei achtlos gegenüber der Konfession seiner Schülerinnen zu äußern.
- *Fachfremdheit der Frage:* Herr H. rechnet offenbar nicht damit, während seines Unterrichts eine komplett vom Fach abweichende Frage gestellt zu bekommen: Er wird mit einer Frage zur Abstammung des Menschen konfrontiert. Als Mathematiklehrer sieht er es vermutlich nicht als seinen Fachbereich und seine Aufgabe an, die Frage der Schülerin fachlich und oder zumindest didaktisch korrekt aufzugreifen. Zudem wird er sich als Lehrer einer naturwissenschaftlichen Disziplin vermutlich eher an wissenschaftlichen Kenntnissen orientieren und nicht an einer religiösen Schöpfungsgeschichte. Zusätzlich muss er spontan abschätzen, ob er während seines Unterrichts Zeit einräumen kann, ein fachfremdes Thema zu behandeln, ohne dabei in Verzug mit seinem eigenen Unterrichtsstoff zu geraten.
- *Vorstellung von der Homogenität der Schülerschaft:* Durch die zunehmende religiöse Vielfalt im Klassenzimmer treffen verschiedene Weltbilder aufeinander. Es ist möglich, dass Herr H. von einem gleichen bzw. möglichst ähnlichen Wissensstand seiner Schülerinnen und Schüler ausgeht. Er nimmt an, dass alle Schülerinnen und Schüler seiner Klasse ein ähnliches Weltbild haben. Durch das Interesse zweier Schülerinnen bezüglich eines Unterrichtsgegenstands, die Evolutionstheorie, wird ihm bewusst, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler ein konformes Weltbild teilen, also von der Entwicklung des Menschen entlang der Evolutionstheorie nach Charles Darwin ausgehen, sondern von der Schöpfung der Welt durch Gott.

2. *Beziehen Sie nun die Perspektive der beiden Schülerinnen in Ihre Überlegungen mit ein: Was empfinden die Schülerinnen als Problem und warum? Denken Sie an Wissensbestände, Haltungen bzw. Werteeinstellungen, die dabei eine Rolle spielen können.*

- *Mangelnde Zeit:* Die Schülerin, die die Frage gestellt hat, wurde an diesem Tag offensichtlich in der Schule mit Wissensbeständen konfrontiert, die ihr völlig neu sind bzw. ihrem bisherigen Wissen deutlich widersprechen. Möglicherweise war im Rahmen des PCB-Unterrichts nicht genügend Raum zur Diskussion und zum Fragen – oder die Schülerin musste die neuen Erkenntnisse erst verarbeiten. Als ihr diese dann nicht mehr aus ihrem Kopf gingen, sah sie sich im Mathematikunterricht dazu gezwungen, noch weitere Erfahrungen bzw. neue Informationen durch Herrn H. einzuholen.
- *Verhältnis zu Lehrkräften:* Darüber hinaus kann die Tatsache, dass die Schülerin ihre Frage nicht unmittelbar an die ‚zuständige‘ PCB-Lehrkraft gerichtet hat, sondern die ‚fachfremde‘ Frage gegenüber Herrn H. geäußert hat, auch als ein Zeichen des Vertrauens vonseiten der Schülerin in die sozialen oder auch fachlichen Kompetenzen des Mathematiklehrers gewertet werden.
- *Jugendalter:* Dem Jugendalter werden verschiedene Entwicklungsaufgaben zugeschrieben, für die verschiedene Sozialisationsinstanzen eine fundamentale Rolle spielen. Unter anderem gilt es, eine eigene Identität zu entwickeln. Dazu gehört auch, sich mit grundlegenden Werthaltungen und Ansichten auseinanderzusetzen und eine eigene Position zu bestimmen. Auf der Suche nach einer eigenen Vorstellung über die Welt und die Menschheit greifen Schülerinnen und Schüler auf wichtige Wissensquellen bzw. persönlich bedeutende Vorbilder aus dem sozialen Umfeld, wie beispielsweise Eltern und Lehrkräfte, zurück. Umso mehr können dann divergierenden Vorstellungen aufseiten von Eltern und Lehrkräften verwirrend sein und zunächst zu Ratlosigkeit führen.
- *Diskrepanz zwischen Familie und Schule:* Die außerschulische Lebenswelt und das darin erworbene Vorwissen haben großen Einfluss auf den Erwerb von Wissen im Unterricht. Ein Teil der Kinder und Jugendlichen wächst in einer religiös geprägten Umwelt auf und erwirbt daher eben solche Vorstellungen. Andere werden in ihrer Familie an nicht religiös ausgestaltete Weltbilder herangeführt. Biologische, wissenschaftliche Deutungen können Teil der familiären Sozialisation sein, häufig begegnen diese Kindern und Jugendlichen aber erst im schulischen Unterricht. Mit dieser Dynamik setzt sich beispielsweise das sogenannte Modell der Didaktischen Rekonstruktion auseinander (vgl. Illner, 1999). Die beiden Schülerinnen im vorliegenden Beispiel sind in ihrem Elternhaus offenbar mit bestimmten Werten und Einstellungen sozialisiert worden. Für viele Familien ist ihre religiöse Weltanschauung eine wichtige Verbindung zu ihrer sozialen Gemeinschaft und Teil der umfassenden Identität, die sie an ihre Kinder weitergeben möchten. Herrscht eine Diskrepanz zwischen der Weltanschauung der Familie und

dem in der Schule vertretenen Weltbild, so ergibt sich für ‚betroffene‘ Kinder die Herausforderung, diese verschiedenen Positionen für sich in Einklang bringen zu müssen und einen gangbaren Weg zu finden, um weder mit der Familie noch der Schule in Konflikt zu geraten.

- *Übergang von Privatschulen auf Regelschulen:* Eine große Zahl konfessioneller privater Schulen lehrt die Schöpfungstheorie entlang einer kreationistischen Weltanschauung (vgl. Kramer, 2011). Ein Wechsel einer Schülerin oder eines Schülers mit einem solchen Bildungs- bzw. Weltanschauungshintergrund auf eine öffentliche Schule birgt dann Konfliktpotenzial, denn öffentliche Schulen sind dem Lehrplan verpflichtet, der an wissenschaftlichen, nicht religiösen Erkenntnissen ausgerichtet ist.

3. *Beziehen Sie die Perspektive der Lehrerkolleginnen und -kollegen mit ein: Welche Aufschlüsse gibt die Fallbeschreibung über die Wahrnehmung der Situation durch andere Lehrerinnen und Lehrer?*

Im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen erfährt Herr H., dass die geschilderte Situation nicht nur ihn betrifft. Andere Lehrkräfte erzählen ihm von ähnlichen Vorfällen, in denen sie mit unterschiedlichen religiösen Weltanschauungen konfrontiert wurden. Immer wieder gibt es Beispiele, in denen eine Abwendung von naturwissenschaftlichen Erkenntnissen und eine Hinwendung zu religiösen Glaubenssätzen

unbewusst mit Bildungsferne assoziiert werden. Solche Vorstellungen sind vor allem alltagsweltlich verbreitet. Sie werden und wurden wissenschaftlich immer wieder diskutiert, sind aber hinreichend widerlegt. Wie komplex das Verhältnis von Religiosität und Intelligenz ist, kann man unter anderem bei Blume (2008) nachlesen.

Mehrebenen-Interpretation

Versuchen Sie nun, die Situation über die individuelle Ebene hinaus zu interpretieren und dabei folgende Ebenen zu berücksichtigen:

1. *Gesellschaftliche Rahmenbedingungen: Welche Rolle spielen bestehende (mehrheits-)gesellschaftliche Strukturen möglicherweise bei der Entstehung der Situation?*

- *Religiöse Freiheit als Gesetz und religiöse Vielfalt als Lebenswirklichkeit:* In Deutschland herrscht laut dem Grundgesetz Glaubens-, Gewissens- sowie Bekenntnisfreiheit (Artikel 4). Dementsprechend ist der schulische Religionsunterricht Ausdruck der im Grundgesetz garantierten Religionsfreiheit. Weitere Informationen dazu liefern folgende Links:

→ Artikel zu „Religionsfreiheit im Grundgesetz“: <http://www.schule-und-erziehung.de/870-Religionsunterricht/915-Rechtsgrundlagen/9967,Religionsfreiheit-im-Grundgesetz.html>

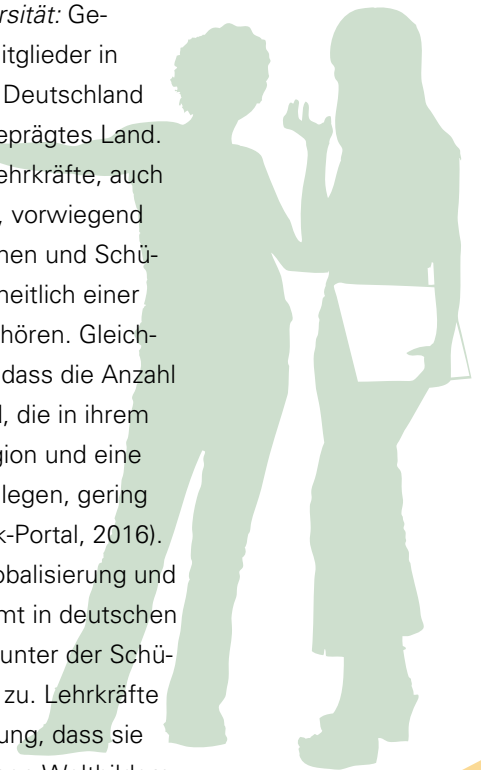
→ Artikel 7 des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland:
https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_7.html

Religiöse Vielfalt ist Teil der heutigen Lebenswirklichkeit (Daten zu religiöser Vielfalt in Deutschland finden sich zum Beispiel im „Religionsmonitor“ der Bertelsmann Stiftung). Menschen verschiedener Konfessionen, großer und kleiner Religionsgemeinschaften, und Menschen ohne Konfession leben in Deutschland zusammen. Diese Menschen teilen viele Gemeinsamkeiten, doch können unterschiedliche Weltanschauungen im gesellschaftlichen Miteinander durchaus zur Herausforderung werden. So ist zum Beispiel das Verhältnis zwischen biologischer Evolutionstheorie und religiöser Schöpfungslehre seit jeher gespannt. Auch wenn in Deutschland seit vielen Jahren jede und jeder ihre/seine Vorstellung und ihr/sein Weltbild weitestgehend ausleben darf, zeigen Vorfälle wie die oben beschriebene Situation, wie kompliziert das Verhältnis zwischen Glaube und Naturwissenschaften sein kann. Der Zugang zur Entstehung der Welt ist aufseiten des Schöpfungsglaubens ein komplett anderer als aufseiten der naturwissenschaftlichen Theorien: „So orientieren sich Physik und Biologie so exakt wie nur möglich an der Welt des Messbaren und Kalkulierbaren. Ihr Erfolg basiert entscheidend auf der Fähigkeit, die Natur in quantifizierbare Ausschnitte zerlegen zu können und zu Objekten der menschlichen Erkenntnis zu formalisieren“ (Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, 2008, S. 11). Im Gegensatz dazu wäre aus religiöser Sichtweise allein der Gedanke daran, die Gotteserkenntnis auf eine physikalische Ebene zu bringen, ein unangemessener Umgang.

Diese unterschiedlichen Ansätze weisen bereits auf die Schwierigkeit hin, beide Perspektiven auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen. Weiterhin wird dieser Konflikt auch dadurch vertieft, dass die Evolutionstheorie nicht lückenlos beweisbar ist. So bleibt immer noch ein Spielraum, der Interpretationen und alternative Auslegungsweisen zulässt. Schwierig wird es allerdings bei religiösen Sichtweisen, die absolutisierenden Charakter haben, das heißt, einen Wahrheitsgehalt der Wissenschaft vollständig leugnen.

2. *Institutionelle Rahmenbedingungen: Inwiefern haben schul- und bildungssystembezogene Faktoren sowie bestehende institutionelle Abläufe möglicherweise Einfluss auf die Situation?*

- *Herausforderungen der Diversität:* Gemessen an der Anzahl der Mitglieder in Religionsgemeinschaften ist Deutschland ein überwiegend christlich geprägtes Land. Deshalb werden deutsche Lehrkräfte, auch im Rahmen ihrer Ausbildung, vorwiegend darauf vorbereitet, Schülerinnen und Schüler zu unterrichten, die mehrheitlich einer christlichen Konfession angehören. Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass die Anzahl der Personen in Deutschland, die in ihrem Leben großen Wert auf Religion und eine feste Glaubensüberzeugung legen, gering ist (vgl. Statista - das Statistik-Portal, 2016). Vor dem Hintergrund von Globalisierung und Migrationsbewegungen nimmt in deutschen Schulen die religiöse Vielfalt unter der Schülerschaft und deren Familien zu. Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung, dass sie nicht mehr nur mit einheitlichen Weltbildern konfrontiert sind. Sind Lehrerinnen und



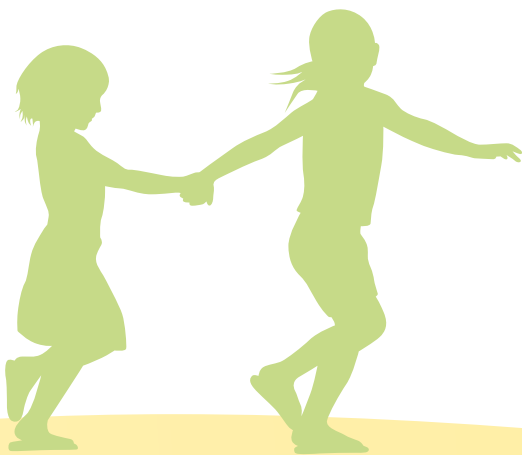
Lehrer nicht darauf vorbereitet, so kann für sie das Anfechten der wissenschaftlich begründeten Entstehung der Welt zunächst irritierend wirken. Unerwartete Fragen wie im geschilderten Fall werden im Extremfall als Wissenslücken seitens der Schülerinnen und Schüler gedeutet. Vor allem junge Lehrkräfte sind daher daran heranzuführen, dass bestimmte Unterrichtsinhalte, wie in diesem Fall die Evolutionstheorie, für manche Schülerinnen und Schüler, deren Familien an der religiösen Schöpfungsgeschichte festhalten, als widersprüchlich empfunden werden können.

- *Bildungsauftrag von deutschen Schulen:* Eine der Aufgaben der Schule ist es, einen Raum dafür zu bieten, sich systematisch mit unterschiedlichen Formen der Weltbegegnung auseinanderzusetzen. Dies hat zur Konsequenz, dass unmittelbare Welterfahrungen und zwischenmenschliche Beziehungen mit wissenschaftlichen Weltdeutungen in Verbindung gebracht werden müssen. Für Schülerinnen und Schüler heißt das, dass sie sich mit bestehenden Differenzen beispielsweise zu Weltbildern auseinandersetzen müssen. Sie sollen verschiedene Vorstellungen kennenlernen, so dass Denkprozesse angestoßen werden.

Handlungsoptionen

Welche Schritte könnte sich die Schule überlegen, um eine gemeinsame Linie im Umgang mit ähnlichen Situationen zu entwickeln? Was ist dabei zu beachten? Welche Fragen, Schwierigkeiten, Widersprüche etc. können sich ergeben? Beziehen Sie die Ergebnisse Ihrer Interpretation in Ihre Überlegungen mit ein.

- *Diskussion der Handlungsoptionen:* Generell heißt es im Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) (2013): „Die Schulen sind gefordert, pädagogische Handlungskonzepte für den Umgang mit Vielfalt zu entwickeln und umzusetzen. Das gemeinsame Lernen in allen Fächern ist eine zentrale Voraussetzung für interkulturelle Lernprozesse.“ Aufgrund der fachübergreifenden Problematik ist es in diesem konkreten Fall erst einmal wichtig, dass, wie in der Situation bereits beschrieben, das Kollegium über Handlungsoptionen diskutiert. Werden weitere schulischen Akteurinnen und Akteure, wie beispielsweise Mitglieder des Elternbeirats oder der Klassenvertretungen, einbezogen, ergibt sich ein noch größerer Handlungsspielraum, in dem konsensfähige, gemeinsame Entscheidungen getroffen werden können. Dies verringert wiederum den Druck auf die einzelne Lehrkraft, Lösungen finden und präsentieren zu müssen.



- *Leitbildentwicklung:* Ein erster Schritt könnte die Erstellung eines Leitbildes an der Schule sein, in dem die Überzeugungen und Haltungen der schulischen Akteurinnen und Akteure verankert sind. Wichtig sind dabei unter anderem Fragen dazu, welches Menschenbild dem Leitbild der Schule zugrunde liegt, in welcher Form die Unterrichtsinhalte und außerunterrichtliche Angebote auf die vorhandene religiöse Diversität der Schülerinnen und Schüler eingehen, inwiefern die Positionen weiterer Mitglieder der Schulfamilie und der Kooperationspartnerinnen und -partner berücksichtigt werden etc.
- *Wissensvermittlung im Fachunterricht:* Umfassende Kenntnisse über verschiedene Weltzugänge und Erkenntnisweisen bedürfen einer spezifischen und zunächst voneinander getrennten Betrachtung. Diesbezüglich ist es Aufgabe des Religions- oder Ethikunterrichts (für die Schöpfungsgeschichte) sowie des Biologieunterrichts (Evolutionstheorie), aufseiten der Schülerschaft für genügend Sachkenntnisse bezüglich der jeweiligen Themen zu sorgen, um verschiedene Positionen aufeinander beziehen zu können und ihre jeweiligen Eigenbedeutungen zur Geltung zu bringen. Die „Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland“ (EKD, 2008) stellt didaktische Prinzipien für die schulische Behandlung von Schöpfungsglauben und Evolutionstheorie bereit (S. 21-22):
 - Da Weltbilder und Weltzugänge nicht erst im Unterricht entstehen, sollen in der Didaktik der Naturwissenschaften wie in der Religionsdidaktik sogenannte Alltagstheorien oder entwicklungsbedingte Verstehens- und Deutungsweisen zunehmend Beachtung finden. Auch im Blick auf Schöpfungsglauben und Evolutionstheorie sollten die Vorstellungen der Kinder und Jugendlichen einen konstitutiven Ausgangspunkt für Lehren und Lernen bilden.
 - Ein angemessener Umgang mit Schöpfungsglauben und Evolutionstheorie setzt Einsichten in erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Zusammenhänge voraus. Es ist deshalb eine besonders wichtige didaktische Aufgabe, Kinder und Jugendliche mit der Eigenart unterschiedlicher Weltzugänge und Deutungen von Mensch und Wirklichkeit bekannt zu machen sowie zu klären, nach welchen Prinzipien wissenschaftliches Erkennen erfolgt. Als besonders klärungsbedürftig müssen dabei häufig von populären Missverständnissen begleitete Begriffe wie „Tatsache“, „Beweis“ und „Widerlegung“ (Verifikation und Falsifikation), „Hypothese“, „Theorie“, „Erkenntnisfortschritt“ etc. gelten. Darüber hinaus sollten unterschiedliche Zuordnungsmodelle für verschiedene Weltzugänge, insbesondere im Sinne eines komplementären Denkens, eingeführt werden.
 - Weiterführende Klärungen lassen sich nur erzielen, wenn beide, Schöpfungsglaube und Evolutionstheorie, nicht von ihren problematischen Verzerrungen, sondern von einem ihnen jeweils angemessenen differenzierten Verständnis heraufgenommen werden. Der Bezug auf den Ultradarwinismus oder auf den Sozialdarwinismus eignet sich dazu ebenso wenig wie der auf den Kreationismus, so wichtig die kritische Auseinandersetzung mit ihnen im Übrigen ist.

Ähnlich verhindert eine Einführung der Evolutionstheorie als wissenschaftliche Kritik am Schöpfungsglauben oder gar als Ersatz für diesen von vornherein ein sachliches Verständnis der Eigenart beider Weltzugänge in ihrer Unterschiedenheit. Nicht nur die Evolutionstheorie, sondern auch der Schöpfungsglaube müssen unter sorgfältiger Berücksichtigung ihrer jeweiligen wissenschaftlichen Klärung thematisiert werden.

- Die Auseinandersetzung mit Schöpfungsglauben und Evolutionstheorie vollzieht sich für Kinder und Jugendliche nicht unabhängig von den kulturellen Zusammenhängen, in denen sie aufwachsen. In religiöser Sicht problematisch sind vor allem die in den Medien weit verbreiteten populär- oder pseudowissenschaftlichen Darstellungen, die aus der Evolutionstheorie eine Weltanschauung machen, welche den Glauben überflüssig werden lasse. Der Unterricht sollte sich auch mit solchen Verzerrungen der Evolutionstheorie kritisch befassen.

Weitere relevante Quellen zum Thema Unterricht:

- Ausführliche Unterrichtseinheit zum Thema Schöpfungsgeschichte und Evolution (insgesamt 5 Unterrichtsstunden für die Jahrgangsstufe 11) von Dominik Rzepka:
<https://www.lehrer-online.de/unterricht/sekundarstufen/geisteswissenschaften/religion-ethik/unterrichtseinheit/ue/evolution-oder-schoepfung-woran-koennen-wir-glauben/>
- Evolution oder Schöpfung – Zum Einsatz für den Schulunterricht, mit Hörbeitrag:
<http://www.br.de/radio/bayern2/wissen/radiowissen/ethik-und-philosophie/evolution-schoepfung-einsatz-im-unterricht100.html>
- Artikel der Bundeszentrale für politische Bildung:
<http://www.bpb.de/apuz/239251/herausforderung-religioese-vielfalt?p=all>
- *Fächerverbindender Unterricht:* In Anbetracht der Tatsache, dass die Auseinandersetzung mit Schöpfungsglauben und Evolutionstheorie und vor allem deren Verhältnis zueinander eine komplizierte Thematik ist, erscheint für diesen Unterrichtsgegenstand fächerverbindender Unterricht sinnvoll. Lehrerinnen und Lehrer unterschiedlicher Disziplinen können ihr Wissen einbringen und sich gegenseitig ergänzen. Dadurch kann eine wissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Weltanschauungen gewährleistet werden.
 - *Außerschulische Partnerinnen und Partner und Fortbildungsangebote:* Wichtige Kooperationspartnerinnen und -partner der Schulen sind unter anderem Kultur- und Bildungsträger in der Region, die außerschulische Lernangebote zur Verfügung stellen. Hierzu gehören Vereine, religiöse und andere gesellschaftliche Organisationen und Migrant*innenorganisationen. Es lohnt sich, sich darüber zu informieren, ob solche Organisationen zu der im Fall angesprochenen Thematik geeignete Angebote machen können. Wichtige Partnerinnen und Partner sind außerdem Hochschulen, insbesondere lehrerbildende Institutionen, die mit ihrer Expertise die Schulen bei Vorhaben der interkulturellen

Schulentwicklung und deren Evaluation unterstützen können (mehr zu den Partnerinnen und Partnern der Schulen vgl. KMK, 1996/2013).

- *Elterngespräche*: Eine der Aufgaben von Schule ist es, eine „Kultur der Wertschätzung und Anerkennung, der Teilhabe und Mitwirkung gegenüber Eltern“ (KMK, 1996/2013) zu entwickeln, die auch die sprachliche und kulturelle Heterogenität der Eltern berücksichtigt. Da das Elternhaus das Werteverständnis der Schülerinnen und Schüler stark beeinflusst, sollte diese Problematik gemeinsam mit den Eltern diskutiert werden, beispielsweise im Rahmen von Elternabenden oder einer themenbezogenen Veranstaltung. Lehrerinnen und Lehrer können in diesen Kontexten auf den fachlichen Hintergrund und dessen Berechtigung eingehen. Hierzu können sich die Lehrkräfte auf Fachlehrpläne und das Bildungs- und Erziehungsziel der deutschen Schulen berufen, um die Diskussion von der persönlichen Werteebene abzukoppeln. Wichtig ist allerdings, dass Lehrpläne und Bildungsvorgaben keine ‚neutrale‘ Basis für die Diskussion bilden, denn auch diese haben sich unter bestimmten (historischen) Umständen entwickelt und sind bestimmten Werten verpflichtet. Dennoch ist die Verpflichtung der Schulen in Deutschland herauszustellen, die unter anderem darin besteht, Kindern und Jugendlichen unterschiedliche Weltzugänge zu offenbaren und ihnen deren jeweiligen Eigenarten bewusst zu machen. Dies schließt unter anderem die unterschiedlichen Zugänge zur Entstehung der Welt mit ein.

Literatur

Bayrhuber, H. (2006). *Fachdidaktische Leitideen zum Umgang mit dem Kreationismus in Schule und Öffentlichkeit*. Verfügbar unter: http://userpage.fu-berlin.de/leinfelder/palaeo_de/edu/kreationismus/info/index.html?leinfelder/palaeo_de/edu/kreationismus/info/bayrhuber.html (24.05.2017).

Bertelsmann Stiftung (2013). *Religionsmonitor. Verstehen, was verbindet*. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Religionsmonitor_verstehen_was_verbindet_Religioesitaet_und_Zusammenhalt_in_Deutschland.pdf (24.05.2017).

Blume, M. (2008). *Bildung, Beten, Babys – Zum komplexen Zusammenhang von IQ und Religiosität*. Verfügbar unter: https://scilogs.spektrum.de/natur-des-glaubens/bildung-beten-babys-zum-komplexen-zusammenhang-von-iq-und-religiosit-t/?_ga=2.101213448.882846390.1495630856-377745617.1495630856 (24.05.2017).

Illner, R. (1999). *Einfluß religiöser Schülervorstellungen auf die Akzeptanz der Evolutionstheorie*. Verfügbar unter: <http://oops.uni-oldenburg.de/388/1/421.pdf> (20.01.2017).

Jehovas Zeugen (o.J.). *Das Leben – reiner Zufall?* URL: www.jw.org/de/publikationen/buecher/leben-reiner-zufall/ (24.05.2017).

Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (2008). *Weltentstehung, Evolutionstheorie und Schöpfungsglaube in der Schule*. Verfügbar unter: https://www.ekd.de/download/ekd_texte_94.pdf (18.05.2017).

Kramer, B. (2011). Im Namen des Herrn. Bibeltreuer Biologieunterricht. *Zeit online*, 13.10.2011. Verfügbar unter: <http://www.zeit.de/2011/42/C-Schule-Kreationisten> (15.10.2017).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (1996/2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf (20.01.2017).

Statista – Das Statistikportal (2016). *Anzahl der Personen in Deutschland, die im Leben großen Wert auf Religion und eine feste Glaubensüberzeugung legen, von 2012 bis 2016 (in Millionen)*. Verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/264229/umfrage/lebenseinstellung-bedeutung-von-religion-und-fester-glaubensueberzeugung/> (24.05.2017).

Stober, A. (2017). *Kreationismus – Schöpfung gegen Evolution*. Verfügbar unter: http://www.planet-wissen.de/natur/forschung/evolutionsforschung/pwiekreationismus_schoepfunggegenevolution100.html (24.05.2017).

Anhang: Hintergrundwissen

Islam - Schöpfungsgeschichte:

- Schöpfung von Gott initiiert;
- Das Alter der Erde ist mit der Schöpfungsgeschichte vereinbar, da die Länge der Schöpfungstage als nicht festgelegte Zeitspanne gilt;
- Hoher Stellenwert von Wissenschaft im Islam;
- Problematik: Zurückweisung von Evolutionstheorie, da sie mit Materialismus und Atheismus in Verbindung gebracht wird, jedoch nicht wegen ihrer wissenschaftlichen Aussage → Aufklärung möglich (<http://www.swr.de/contra/-/id=4573866/property=download/nid=7612/4yww2l/Emina+Corbo-Mesic,+März+2009.pdf>) (Seite nicht mehr verfügbar);
- Anti-Darwinistische Kampagne zum Beispiel durch Adnan Oktar in der Türkei (vgl. **Welt N24 (2007)**. *Mit dem Koran gegen die Evolutionstheorie*, 20.06.2007. Verfügbar unter: <https://www.welt.de/wissenschaft/article960209/Mit-dem-Koran-gegen-die-Evolutionstheorie.html> (18.01.2017)).

Zeugen Jehovas - Schöpfungsgeschichte:

- Schöpfung als durchdachte Gestaltung eines intelligenten Schöpfers;

- berufen sich auf naturwissenschaftliche Fakten (zum Beispiel ideale Bedingungen der Lage der Erde, Ökosystem etc...) und stellen immer wieder die Frage nach Zufall → Gottes Wille, Zufall nicht möglich, da zu unwahrscheinlich;
- Evolutionstheorie ist unzureichend, da Mutationen und Selektion ohne intelligentes Eingreifen nicht die Komplexität des menschlichen Geistes erklären können
- „Kurzzeit-Kreationismus“: Auffassung der Schöpfungstage als Kalendertage; Weltalter von max. 6000-12000 Jahren; unvereinbar mit den meisten Feldern der Naturwissenschaften → Neukonstruktion von Physik und Geologie;
- „Intelligent Design“ = Entstehung des Lebens und des Universums kann am besten durch eine Intelligenz (einen Schöpfer) erklärt werden und nicht durch einen freien Vorgang (Mutation, Selektion) – wird zum Beispiel in Kansas gleichberechtigt neben der Evolutionslehre in den Schulen unterrichtet.

(vgl. *Jehovas Zeugen, o.J., im Quellenverzeichnis*).

Kreationismus – Schöpfungsgeschichte:

- entstanden als Teil des protestantischen Fundamentalismus Anfang des 20. Jahrhunderts in den USA; 2006: 32 % der Menschen in den USA vertreten den Standpunkt des Kreationismus;
- in Teilen der evangelikalen Bewegung und in den meisten Freikirchen in Deutschland vertreten. Wichtigste kreationistische Organisation im deutschen Sprachraum: „Wort und Wissen“ – mehrere tausend Unterstützerinnen und Unterstützer;
- insbesondere Ablehnung der Evolutionstheorie Charles Darwins;
- keine Vereinbarkeit von Schöpfungsgeschichte und Evolutionstheorie: biblische Schöpfungsgeschichte ist wörtlich zu nehmen (Bibel als Grundlage jeder Wissenschaft);

(vgl. *Stober, 2017, im Quellenverzeichnis*)
 Zur Kritik des Kreationismus vgl. *Bayrhuber, 2006 (im Quellenverzeichnis)*.



5. Mit Eltern zusammenarbeiten: „Häusliche Gewalt“ (Fall 3)

Falldarstellung

Frau S., Klassenlehrerin an einem Gymnasium, macht sich Sorgen um eine Schülerin der siebten Jahrgangsstufe, die zu Hause mit hohem Leistungsdruck vonseiten der Eltern konfrontiert ist. Die Eltern der Schülerin, die vor vielen Jahren aus Vietnam nach Deutschland eingewandert sind und einen kleinen Lebensmittelladen besitzen, fordern von ihrer Tochter nur exzellente Noten ein. Ihr Wunsch ist, dass ihre Tochter – als einzige aus der Familie – später studiert. Dabei lernt die Schülerin wirklich fleißig und ihre Noten sind bis auf wenige Ausnahmen immer gut oder sehr gut. Frau S. fiel das Mädchen immer als ruhig, überangepasst und schüchtern auf. Offensichtliche Hinweise auf häusliche Gewalt gab es keine, bis die Schülerin vor kurzem, nachdem sie eine Drei in der Mathematik-Klausur bekommen hat, in Tränen ausbrach und der Lehrerin davon erzählte, wie sehr sie Angst hat, ihre Eltern zu enttäuschen. Im Gespräch hat sich herausgestellt, dass das Mädchen seit Jahren regelmäßig wüste Beschimpfungen und Schläge zu Hause erleidet, wenn sie ‚schlechte‘ Leistungen an den Tag legt. Frau S. überlegt sich nun, ein klärendes Gespräch mit den Eltern zu führen. Andere Kolleginnen und Kollegen, die ähnliche Fälle erlebt haben, zeigen sich demgegenüber eher skeptisch: Menschen aus Asien würden gänzlich andere Wert- und Erziehungsvorstellungen haben, Gewalt sei bei ihnen normal, deshalb sei eine Lösungsfindung sehr schwierig.

Analysefragen

Perspektivische Interpretation

1. Analysieren Sie die Situation aus der Perspektive der Lehrerin: Was empfindet die Lehrerin als Problem und warum? Welche Herausforderungen ergeben sich für die Lehrkraft in der beschriebenen Situation?
2. Beziehen Sie nun die Perspektive der Eltern in Ihre Überlegungen mit ein: Was könnten Gründe für Gewalt in der Erziehung in der Familie sein?
3. Analysieren Sie die Situation aus der Perspektive der Schülerin: Was wäre in Hinblick auf die Position der betroffenen Schülerin wichtig zu beachten?



Mehrebenen-Interpretation

Versuchen Sie nun, die Situation über die individuelle Ebene hinaus zu interpretieren und dabei vorhandene gesellschaftliche Rahmenbedingungen zu berücksichtigen:

1. Welche institutionellen Besonderheiten und rechtlichen Bestimmungen sind für die Situation unter Umständen relevant?
2. Welche weiteren Faktoren haben möglicherweise Einfluss auf die Problemsituation?

Handlungsoptionen

Welche Handlungsoptionen wären in der Situation möglich? Welche Fragen, Schwierigkeiten, Widersprüche etc. können sich ergeben? Beziehen Sie die Ergebnisse Ihrer Interpretation im Punkt 1) und 2) in Ihre Überlegungen mit ein.

Impulse zur Falllösung

Perspektivische Interpretation

1. *Analysieren Sie die Situation aus der Perspektive der Lehrerin: Was empfindet die Lehrerin als Problem und warum? Welche Herausforderungen ergeben sich für die Lehrkraft in der beschriebenen Situation?*

- *Herausforderungen und Möglichkeiten:* Die Lehrerin steht vor der Herausforderung, auf die beschriebene Problemsituation schnell, angemessen und im Sinne des Kindeswohls zu reagieren. Dabei ist sie unter anderem gezwungen, in das Erziehungsrecht der Eltern einzugreifen – und sich damit möglicherweise auf eine unangenehme Auseinandersetzung mit den Eltern einzulassen. Gemäß Artikel 6 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland stellt die Erziehung der Kinder das natürliche Recht, aber auch die primäre Pflicht der Eltern dar, über deren Betätigung die staatliche Gemeinschaft wacht. Dementsprechend hat Frau S. aufgrund ihres beruflichen Auftrags die (rechtlich gesicherte) Möglichkeit, externe Hilfsorganisationen, zuständige Behörden (wie das Jugendamt, die Bezirkssozialarbeit) und ggf. die Strafverfolgungsbehörden zum Schutz der Schülerin einzubeziehen. Sie ist also nicht alleine in dieser schwierigen Situation.
- *Frau S.s Wahrnehmung der Situation:* Das Problem der häuslichen Gewalt wird in diesem konkreten Fall von der Lehrerin erst wahrgenommen, als die Situation eskaliert. Mögliche Erklärungen dafür können sein: Schüchternes, ruhiges Verhalten eines Kindes oder Jugendlichen fällt nicht auf, weil es vielmehr den Normerwartungen an die Schülerinnen und Schüler entspricht als beispielsweise lautes, aggressives Auftreten. Dass das betroffene Mädchen darüber hinaus gute Schulleistungen zeigt, macht das Problem noch unsichtbarer. Ein dauerhaft ängstliches, schüchternes Verhalten kann allerdings ein Alarmsignal sein, da es ein wichtiges Anzeichen für familiäre, persönliche Probleme oder beispielsweise auch Mobbing in der Klasse darstellen kann.

Aus der Fallbeschreibung geht nicht hervor, ob die Lehrerin die Herkunft der Familie aus Vietnam für die problematische Situation verantwortlich macht. Im Gegensatz zu ihren Kolleginnen und Kollegen, die kulturalisierende Aussagen über „Menschen aus Asien“ treffen und ein Gespräch mit einer asiatischen Familie von vornherein als überflüssig betrachten, ist die Lehrerin offen für die Klärung der Situation mit den Eltern. Ob jedoch ein Elterngespräch die richtige Lösung in diesem Fall ist oder ob bei der Einbeziehung der Eltern der Schutz der Jugendlichen möglicherweise nicht (mehr) gewährleistet werden kann, sollte am besten mit der Schulleitung und möglichst einer diesbezüglich erfahrenen Fachkraft gemeinsam geklärt werden.

2. *Beziehen Sie nun die Perspektive der Eltern in Ihre Überlegungen mit ein: Was könnten Gründe für die Gewalt in der Erziehung in der Familie sein?*

Offenbar ist den Eltern der schulische Erfolg ihrer Tochter sehr wichtig. Dabei ist es durchaus möglich, dass die Eltern nicht aus übertriebenem Ehrgeiz agieren, sondern meinen, im Interesse des Kindes zu handeln: Je besser die Noten sind, desto größere Aufstiegschancen wird ihre Tochter im künftigen Berufsleben haben – das könnte eine Annahme der Eltern sein. Deshalb setzen sie strikte Vorgaben und sanktionieren rigoros deren Nichteinhaltung. Schneewind (2007) spricht in diesem Zusammenhang von dem Erziehungsstil „Grenzen ohne Freiheit“, welcher kultur- und milieuübergreifend anzutreffen ist.

Die Situation zeigt außerdem, dass die Eltern offenbar eine starre Denkweise in Bezug auf die Schulleistungen (gute Noten = gut) und mangelndes Einfühlungsvermögen gegenüber ihrer Tochter an den Tag legen. Möglicherweise haben sie selbst ähnliche Erziehungsweisen in ihren Familien erlebt und können alternative Erziehungsstile nur schwer anerkennen, da sie diese selbst nie kennengelernt haben. Sicherlich könnten auch der sozioökonomischen Hintergrund, der Bildungshintergrund und die eigene Sozialisation einen Einfluss auf die Eltern haben.

3. *Analysieren Sie die Situation aus der Perspektive der Schülerin: Was wäre in Hinblick auf die Position der betroffenen Schülerin wichtig zu beachten?*

Die Schülerin befindet sich in einer besonders schwierigen, möglicherweise sehr ambivalenten, Situation. Sie steht in einem Abhängigkeitsverhältnis zu ihren Eltern, welches nicht nur durch die formale familiäre Struktur, sondern auch durch eine liebevolle Beziehung bedingt sein kann – auch wenn dies auf den ersten Blick nicht so wirkt. Auch in Familien, in denen Gewalt als Erziehungsmaßnahme üblich ist, erfahren Kinder und Jugendliche Liebe und Zuneigung, werden gelobt, wenn sie elterlichen Erwartungen entsprechen etc. Hinzu kommt, dass Kinder und Jugendliche, die bemüht sind, den Erwartungen ihrer Eltern gerecht zu werden, sehr oft sich selbst schuldig fühlen, wenn sie daran ‚scheitern‘. Deshalb brauchen von Familiengewalt betroffene Kinder und Jugendliche unbedingt psychologische Hilfe, da sie eine solche Situation (double-bind) alleine nicht bewältigen können.

Und dennoch dürfen Kinder und Jugendliche in Situationen häuslicher Gewalt nicht allein auf ihre Opfer-Position reduziert werden. Auch sie haben Möglichkeiten, sich elterlicher Gewalt zu widersetzen – sei es durch einen aktiven Widerstand innerhalb der Familie oder durch die Einbeziehung von Verwandten, Nachbarinnen und Nachbarn, Lehrkräften und weiteren Vertrauenspersonen. Leider trauen sich Kinder und Jugendliche, die in der Familie Gewalt erfahren, oft nicht, um Hilfe zu bitten, weil sie sich schämen, nicht wirklich an Unterstützung glauben oder Angst vor einer Trennung von den Eltern haben. Deshalb sind (präventive) Aufklärungsmaßnahmen in der Schule äußerst wichtig.

Mehrebenen-Interpretation

Versuchen Sie nun, die Situation über die individuelle Ebene hinaus zu interpretieren und dabei vorhandene gesellschaftliche Rahmenbedingungen zu berücksichtigen:

1. *Welche institutionellen Besonderheiten und rechtlichen Bestimmungen sind für die Situation unter Umständen relevant?*
- *Relevante rechtliche Bedingungen:* Als Lehrerin handelt Frau S. im Auftrag des deutschen Bildungssystems, welches seinerseits an das deutsche Rechtssystem gebunden ist. Aus juristischer Sicht werden im Fall von Gewalt gegen Kinder und Jugendliche zwei für Erziehung besonders relevante Rechtsnormen des Bürgerlichen Gesetzbuches (BGB), nämlich das „Kindeswohl“ (BGB §1666) und das „Recht auf eine gewaltfreie Erziehung“ (BGB §1631) verletzt. Gleiches gilt für das im Kinder- und Jugendhilfegesetz festgeschriebene Recht jedes jungen

Menschen auf „Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (SGB VIII §1). Strafrechtlich verstoßen die Eltern in der beschriebenen Situation gegen das Recht auf die körperliche Unversehrtheit (StGB §223 ff) (vgl. auch Kiel & Pollak, 2011, S. 175 ff). Das Bayerische Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) setzt eine Zusammenarbeit von Schulen mit Jugendämtern und Trägern der freien Jugendhilfe voraus. Wird bekannt, dass das Wohl einer Schülerin/eines Schülers ernsthaft gefährdet oder beeinträchtigt ist und deshalb Maßnahmen der Jugendhilfe notwendig sind, sind die Schulen in der Pflicht, das zuständige Jugendamt zu benachrichtigen (vgl. Art. 31 BayEUG). Das wird im Artikel 1 des Gesetzes zur Kooperation und Information im Kinderschutz wie folgt konkretisiert (vgl. insbesondere §4 „Beratung und Übermittlung von Informationen durch Geheimnisträger bei Kindeswohlgefährdung“): Werden Berufsgeheimnisträgern (zum Beispiel Lehrkräfte, Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen, Ärztinnen/Ärzte, Psychologinnen/Psychologen) gewichtige Anhaltspunkte für eine Kindeswohlgefährdung bekannt, sollte zunächst die Situation mit dem betroffenen Kind oder Jugendlichen und Personensorgeberechtigten erörtert werden, um im nächsten Schritt gemeinsam mit den Erziehungsberechtigten auf die Inanspruchnahme von Hilfen hinzuwirken – wobei hier insbesondere darauf zu achten ist, dass der wirksame Schutz des Kindes oder des Jugendlichen nicht in Frage gestellt werden darf. Daher sollte beispielsweise bei Verdacht auf Kindesmisshandlung oder sexuellen Missbrauch in der Familie auf das klärende Elterngespräch verzichtet werden.

In der beschriebenen Situation sollte die Lehrkraft die Möglichkeit eines Elterngesprächs mit der Schulleitung und einer diesbezüglich erfahrenen Fachkraft gemeinsam klären. Die Fachkraft übernimmt dabei die Gefährdungseinschätzung und erteilt die Befugnis zur Mitteilung und Datenübermittlung an das Jugendamt, wenn die Gefährdung nicht abgewendet werden kann (vgl. §8a Absatz 4 SGB VIII und §8b SGB VIII).

- *Präventionsmaßnahmen an Schulen:* Präventiv kann die Schule in Kooperation mit Expertinnen und Experten Aufklärungsarbeit leisten. An vielen Schulen gibt es gute Ansatzpunkte für entsprechende Projekte, Unterrichts- und Elternmaterialien. Jedoch handelt es sich häufig um Einzelinitiativen, die noch weit von einer dauerhaften Verankerung des Themas in der Schule entfernt sind und keine systematische Evaluation erfahren. Zudem gibt es bis dato keinen zentralisierten Austausch der Schulen über bezüglich der Präventionsarbeit bestehenden Erfahrungen. Das alles deutet auf Entwicklungsbedarfe hin, die vonseiten der Schule und der zuständigen institutionellen Stellen (Jugendamt, Bezirkssozialarbeit, freie Träger der Jugendhilfe) realisiert werden müssen.

→ Hilfreiche Materialien zu Präventionsarbeit mit verschiedenen Zielgruppen finden Sie hier: Deutscher Kinderschutzbund e.V. (2017): Keine Gewalt an Kindern!

<http://www.dksb.de/CONTENT/SHOWPAGE.ASPX?CONTENT=461>

2. Welche weiteren Faktoren haben möglicherweise Einfluss auf die Problemsituation?

- *Funktionsweise des deutschen Bildungssystems:* Leistungsdruck ist ein wirkungsvolles Instrument des Schulsystems. Durch die Notengebung übt die Institution Schule eine selektierende und segregierende (Verweisung der Kinder und Jugendlichen in Deutschförderklassen, Deutschförderkurse, auf Sonderpädagogische Förderzentren etc. oder Verweisung auf eine andere Schulform) Wirkung aus. Die entscheidende Bedeutung der Noten für den Bildungs- und damit oft auch den Lebensweg zwingt Familien – unabhängig vom jeweiligen soziokulturellen Hintergrund – zur Kontrolle der Leistungen ihrer Kinder. So gesehen lässt sich die übertriebene Leistungsorientierung der Eltern in diesem Fallbeispiel durchaus als eine Anpassung an das Selektionsprinzip der Schule ansehen. Welche Kontrollmechanismen in den Familien konkret eingesetzt und welche Sanktionen ggf. verhängt werden, ist wiederum von soziokulturellen und soziopolitischen, finanziellen, rechtlichen und auch gänzlich individuellen Faktoren beeinflusst.



- **Soziokultureller Hintergrund der Beteiligten:** Der Fall bietet folgende Schlüsselinformationen zu dem soziokulturellen Hintergrund der Familie: Die Eltern stammen aus Vietnam und wohnen bereits seit vielen Jahren in Deutschland, sie besitzen einen Lebensmittelladen und haben selbst keine akademische Ausbildung. Vietnam als Herkunftsland wird häufig mit (Forderungen nach) hoher Disziplin und überdurchschnittlich guten Bildungsleistungen in Verbindung gebracht. Das bestätigen auch statistische Daten: Bundesweit besuchen etwa 59 % der Schülerinnen und Schüler aus Vietnam ein Gymnasium. Damit sind sie erfolgreicher als deutsche Kinder und Jugendliche (43 %) (vgl. Peters, 2011). Erklärt wird dieser Erfolg häufig mit der Zugehörigkeit der Familien zur vietnamesischen bzw. asiatischen (= von der konfuzianischen Mentalität geprägten) Kultur: „Nur Bildung führt weg vom Reisfeld“, lautet Konfuzius' Botschaft. Dass sich die „traditionellen“ Erziehungswerte der Familien durch eine starre, alters- und rollenbezogene Machtstruktur („Eltern haben a priori Recht“) auszeichnen, bestätigen auch viele Kinder vietnamstämmiger Migrantinnen und Migranten in Deutschland (wie man in entsprechenden Internet-Foren der vietnamesischen Community nachlesen kann). Jedoch ist die Behauptung von Lehrkräften in dem beschriebenen Fall, Menschen aus Asien würden (sozusagen kulturell bedingt) generell zu Gewalt in der Erziehung neigen, stark pauschalisierend. Zum einen ist der verallgemeinerte Bezug auf „asiatische“ Kultur wissenschaftlich wie alltagsweltlich nicht haltbar, da die jeweiligen nationalkulturellen Prägungen, Lebensweisen und Familienstrukturen in den Ländern, die allgemein als „asiatisch“ bezeichnet werden, sehr unterschiedlich sind. Zum anderen sollte der Faktor ‚Migration‘ nicht vernachlässigt werden: Die Familie lebt nicht in ihrem

Herkunftsland, sondern in Deutschland. Der Sozialisations- und Akkulturationsprozess von Migrantinnen und Migranten im Einwanderungsland ist komplex. Er wird bei weitem nicht nur durch ‚mitgebrachte‘ kulturelle Orientierungen aus dem Herkunftsland, sondern auch wesentlich durch die Lebenssituation im Einwanderungsland bestimmt (sozialer Status, Arbeitsbedingungen bzw. Arbeitslosigkeit, finanzielle Lage, Wohnort, evtl. vorhandene räumliche Segregation, Pflege von Familien- und Freundschaftsbeziehungen etc.). Besonders hervorzuheben ist die Stellung der Familien im Sozialgefüge bzw. ein häufig gesellschaftlich marginalisierter Status: „Aus ihren Erfahrungen, immer am Rande der Gesellschaft zu sein, möchten sie, dass sich ihre Kinder voll auf die Bildung konzentrieren und alle Chancen nutzen, damit bestmögliche Leistungen erreicht werden können“, – so die Beobachtung einer Sozialarbeiterin (vgl. Dokumentation des Fachtags „Lebenssituation von jungen Vietnamesinnen und Vietnamesen in ihren Familien“, 2007, S. 19). Auch werden überdurchschnittlich hohe Bildungsleistungen von Kindern und Jugendlichen von vielen Eltern als eine Art Versicherung gegen die rassistische Diskriminierung auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt wahrgenommen: „Wenn unsere Kinder nicht besser sind als die anderen, werden sie Nachteile haben“ (vgl. Cornelius, 2010). Eltern verweisen hier auf die Tatsache, dass Bewerberinnen und Bewerber mit einem ausländisch klingenden Namen deutlich geringere Chancen haben, zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen zu werden (vgl. SVR, 2014). Schließlich ist jede Familie durch individuelle Voraussetzungen mit Blick auf flexibles Denken, Selbstreflexion und Modifikation von gewohnten Handlungsroutinen charakterisiert.

- *Leben in einer Leistungsgesellschaft:* Viele Gesellschaftssysteme sind stark erfolgs- und leistungsorientiert. Dadurch eröffnen sie ihren Mitgliedern viele Möglichkeiten – und zwingen sie gleichzeitig zum harten Wettbewerb. Auch Schülerinnen und Schüler sind in eine Logik der permanenten Selbstersteigerung (vgl. Messerschmidt, 2014) – immer kompetenter, wettbewerbsfähiger und erfolgreicher sein – eingebunden und die Eltern sehen sich gezwungen, ihren Kindern Wettbewerbsvorteile zu ermöglichen. Dem entsprechend agieren die Eltern der Schülerin in dem beschriebenen Fall gewissermaßen im Sinne einer Leistungsgesellschaft, da ihnen bewusst ist, dass, sofern nicht die finanziellen Mittel vorhanden sind, Erfolg meist nur durch strenge Disziplin und Fleiß erreicht werden kann.

Handlungsoptionen

Welche Handlungsoptionen wären in der Situation möglich? Welche Fragen, Schwierigkeiten, Widersprüche etc. können sich ergeben? Beziehen Sie die Ergebnisse Ihrer Interpretation im Punkt 1) und 2) in Ihre Überlegungen mit ein.

Lehrkräfte

Obleich den Eltern bei der Beurteilung des Kindeswohls ein großer Raum zugestanden wird, sind „körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen, psychische Beeinträchtigungen und andere entwürdigende Maßnahmen“ (BGB §1631) unzulässig und dürfen von der Schule nicht toleriert werden. Da das Wohl des Kindes einen Grundsatz für die pädagogische Arbeit

bildet, ist die Schule verpflichtet, den Schutz des Kindes vor Gewalt sicherzustellen. Das bedeutet, dass sämtliche Vorfälle, Beobachtungen und Verdachtsmomente dokumentiert werden müssen. Intervention und Prävention sollten dabei nicht nur in der Verantwortung einer einzelnen Lehrkraft liegen, sondern erfordern die Kooperation vieler auch unter Einbezug von Fachkräften.

Bei wahrgenommener oder vermuteter Kindeswohlgefährdung sind daher von einer Lehrkraft folgende Handlungsschritte zu unternehmen:

1. Benachrichtigung der Schulleitung und gemeinsame Klärung der gewichtigen Anhaltspunkte für eine Kindeswohlgefährdung.
2. Ggf. Beratung und Klärung der Situation mit weiteren Expertinnen und Experten, zum Beispiel einer diesbezüglich erfahrenen Fachkraft (vgl. SGB VIII §8a). Diese unterstützt bei der Einschätzung möglicher Gefährdungssituationen, klärt darüber auf, ob bzw. inwiefern Erziehungsberechtigte und Kinder bzw. Jugendliche selbst bei der Gefährdungseinschätzung einbezogen werden und gibt Tipps zur Durchführung schwieriger Gespräche (mit den Eltern/Erziehungsberechtigten, den Kindern und Jugendlichen selbst). Lehrkräfte werden zudem über mögliche Hilfen für Kinder und Jugendliche und ihre Familien informiert sowie darüber, wann die Bezirkssozialarbeit und das Jugendamt eingeschaltet werden müssen. Hierbei ist zu beachten, dass eine Lehrkraft keine eigenständige Ermittlung und Begutachtung von Sachverhalten vornimmt und auch nicht bei Gesprächen mit Erziehungsberechtigten oder Kindern anwesend ist.

3. Kann der wirksame Schutz des Kindes oder Jugendlichen gewährleistet werden, so findet ein Gespräch mit dem Kind bzw. Jugendlichen und seinen Erziehungsberechtigten statt, in dem die Hilfoptionen zur Abwendung der Gefährdungsrisiken gemeinsam geklärt werden. Da in dem oben geschilderten Fall akute familiäre Gewalt vorliegt, macht es ggf. Sinn, auf das klärende Elterngespräch zu verzichten.
4. Je nachdem, ob die Eltern in die Klärung der Situation einbezogen worden sind oder nicht, werden entweder Hilfen zur Abwendung des Gefährdungsrisikos bei den Eltern veranlasst oder andere zuständige Stellen durch das Jugendamt (ggf. auch die Inobhutnahme) eingeschaltet.
5. Bei allen genannten Schritten ist auf eine kultursensible Vorgehensweise zu achten, wie z. B. beim Gespräch mit der Schülerin – und später beim Elterngespräch – indirekt Fragen zu stellen, Technik des „Storytelling“ anzuwenden etc.

Das Ergebnis der jeweiligen Schritte ist unverzüglich und schriftlich zu dokumentieren. Entsprechende Vorlagen finden sich im Internet bzw. können bei diesbezüglichen Fachkräften erfragt werden.

Für die Schule besteht bei Kindesmisshandlung weder die Verpflichtung, die Polizei einzuschalten, noch den Fall anzuzeigen. Gemäß §138 Strafgesetzbuch (StGB) müssen nur bestimmte schwere Verbrechen (zum Beispiel Menschenhandel oder Mord) bei Gefahr im Verzug angezeigt werden. Körperverletzungsdelikte fallen nicht darunter. Die Schulleitung kann zwar selbstständig eine Strafanzeige erstatten, sinnvoller wäre jedoch in

diesem konkreten Fall, sich zunächst mit Fachkräften und/oder dem Jugendamt abzusprechen. Das Jugendamt kann darüber entscheiden, ob die Polizei informiert und eine Strafanzeige gegen die Eltern erstattet werden muss.

Weiterführende Informationen finden Sie

- auf den Seiten von Zentrum Bayern Familie und Soziales – Bayerisches Landesjugendamt (2012):
<http://www.blja.bayern.de/service/bibliothek/fachliche-empfehlungen/schutzauftrag8a.php>
- in der „Handreichung zur Förderung des Erkennens von Kindesmisshandlung und des adäquaten Umgangs mit Verdachtsfällen“ der KMK:
http://gewaltpraevention.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/oekonomische.bildung-rp.de/Gewaltpraevention/Handreichung-Kindesmisshandlung.pdf);

Präventionsmaßnahmen

Damit Kindesmisshandlungen vermieden oder zumindest frühzeitig erkannt werden, sollten folgende Maßnahmen auf institutioneller Ebene dauerhaft implementiert, evaluiert und ggf. optimiert werden:

- Vernetzungen und Kooperationen im Bereich Kinderschutz: Auf kommunaler Ebene haben sich sogenannte soziale Frühwarnsysteme bewährt, die als systematisch und präventiv ausgerichtete Netzwerke der Kinder-, Jugend-, Familien- und Gesundheitshilfe agieren. Mit ihnen können Belastungssituationen von Familien früh erkannt werden. Auch eine Beratung kann in Anspruch genommen werden. Mögliche Ansprechpartnerinnen

und -partner finden Sie auf den Seiten der Landeshauptstadt München: <https://www.muenchen.de/rathaus/Stadtverwaltung/Sozialreferat/Jugendamt/Kinderschutz.html>.

- Organisierte Fortbildungen für Lehrkräfte zum Thema Kindeswohl (zum Beispiel im Rahmen einer Lehrerkonferenz oder eines Fortbildungstages), die die Diagnostik der Kindeswohlverletzungen und das Vorgehen in Verdachtsfällen erläutern. In der Regel können Jugendämter entsprechende Fachkräfte vermitteln. Auch Fachkräfte der regionalen Vereine gegen Kindesmisshandlung, Kinderärztinnen und -ärzte, Psychologinnen und Psychologen oder Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der polizeilichen Kriminalprävention könnten geeignete Ansprechpartnerinnen und -partner sein.
- (Aufklärungs-)Angebote für Schülerinnen und Schüler, zum Beispiel im Rahmen eines Klassenleitungstages (in Kooperation mit relevanten Kooperationspartnerinnen und -partnern und Expertinnen/Experten).
- Niederschwellige Angebote zur Stärkung familiärer Ressourcen, zum Beispiel im Rahmen von Elternabenden, Elternkompetenztrainings etc. (z. B. „Starke Eltern – Starke Kinder“ des Deutschen Kinderschutzbundes; Angebote der Paritätische Familienbildungsstätte München e.V. etc.). Zu beachten ist, dass der Zugang zu diesen Angeboten soweit möglich nicht über das Thema Vernachlässigung oder Misshandlung erfolgen sollte. Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe können Schulen bei der Organisation und Durchführung unterstützen. Im Raum München sei insbesondere auch auf die

PIBS (Psychologische Information und Beratung für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte) hingewiesen, die kostenlose Beratung und Hilfen für Kinder und Jugendliche, ihre Eltern, aber auch für die Lehrkräfte in Krisensituationen anbieten:

<https://www.ebz-muenchen.de/pibs/>.

Literatur

Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000. Verfügbar unter: <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG?AspxAutoDetectCookieSupport=1> (10.08.2017).

Bürgerliches Gesetzbuch (BGB). Verfügbar unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/bgb/> (10.08.2017).

Cornelius, C. (2010). Ehrgeizige Vietnamesen: Streben für die Familienehre. *Spiegel Online*, 06.12.2010. Verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/leben/ehrgeizige-vietnamesen-streben-fuer-die-familienehre-a-733046.html> (10.08.2017).

Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (2014). *Studie Diskriminierung am Ausbildungsmarkt. Ausmaß, Ursachen und Handlungsperspektiven.* Verfügbar unter: http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/SVR-FB_Diskriminierung-am-Ausbildungsmarkt.pdf (10.08.2017).

Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland. Verfügbar unter: https://www.bundestag.de/parlament/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg_01/245122 (10.08.2017).

Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG). Verfügbar unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/kkg/BJNR297510011.html> (10.08.2017).

Dokumentation Fachtag „Lebenssituation von jungen Vietnamesinnen und Vietnamesen in ihren Familien“ (2007). Verfügbar unter: https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKewiKqMityM3OAhXCMhokKHU1JBD8QFggIMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.berlin.de%2Fba-marzahn-hellersdorf%2F_assets%2Fjugendamt%2Fdokumente%2Fdownloads%2Farbeitsmaterialien%2Finter1_2.fachtag.pdf&usq=AFQjCNGjKzZki-xqJMwzqsEmvic-O_lmbQ&cad=rja (10.08.2017).

Kiel, E. & Pollak, G. (2011). *Kritische Situationen im Referendariat bewältigen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

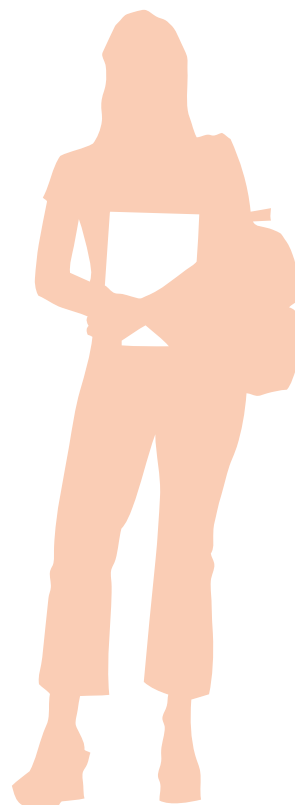
Messerschmidt, A. (2014). Involviert in Machtverhältnisse – rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In Y. Karakasoglu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 59-70). Wiesbaden: Springer VS.

Schneewind, K. A. (2007). Erziehung nach dem Prinzip „Freiheit in Grenzen“. Ein mediengestütztes Programm zur Stärkung elterlicher Erziehungskompetenzen. *Psychodynamische Psychotherapie*, 4, 183-196.

Sozialgesetzbuch (SGB VIII), Achtes Buch Kinder- und Jugendhilfe (letzte Fassung von 2012). Verfügbar unter: <http://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/1.html> (10.08.2017).

Strafgesetzbuch (StGB). Verfügbar unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/stgb/> (10.08.2017).

Peters, F. (2011). Die besten deutschen Schüler stammen aus Vietnam. WeltN24, 06.02.2011. Verfügbar unter: <http://www.welt.de/politik/deutschland/article12458240/Die-besten-deutschen-Schueler-stammen-aus-Vietnam.html> (10.08.2017).



6. Mit Eltern zusammenarbeiten: „Traditionelles Rollenbild“ (Fall 4)

Falldarstellung

„Bei muslimischen Familien herrscht oft ein traditionelles Rollenbild für die Töchter“, stellt Frau N., Lehrerin an einer Mittelschule in München, fest. Dieses äußert sich nach der Meinung der Pädagogin in einer Ungleichbehandlung von Mädchen und Jungen durch ihre Eltern: Während sich die Jungen, so Frau N., in der Regel sehr aktiv an Klassenunternehmungen beteiligen, sind Mädchen häufig von der Teilnahme an bestimmten Aktivitäten (zum Beispiel Klassenfahrten) ausgeschlossen. Aktuell hat sie zwei solche Fälle in ihrer siebten Klasse, wobei sich die betroffenen Mädchen unterschiedlich dazu verhalten. Eine Schülerin behauptet, dass sie selbst nicht an Klassenfahrten teilnehmen will, was aufseiten der Lehrerin Unverständnis auslöst. Die andere Schülerin sagt, dass ihre Eltern ihr die Teilnahme an Klassenfahrten verweigern. Sie widersetzt sich der Position ihrer Eltern und hofft auf Rückhalt der Schule.

Frau N. wünscht sich ganz klar, dass alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von Geschlecht und dem Hintergrund der Familie an Schulaktivitäten teilnehmen. Gleichzeitig findet sie es nicht einfach, eine allgemeingültige Handlungslinie für solche Fälle zu entwickeln, vor allem angesichts der Schwierigkeit, eine Grenze zwischen dem schulischen Erziehungsauftrag und der Erziehungsfreiheit der Eltern zu bestimmen.

Analysefragen

Perspektivische Interpretation

1. Analysieren Sie die Perspektive der Darstellung: Aus wessen Perspektive erfolgt die Situationsbeschreibung? Wie beeinflusst diese Perspektive die Problemdarstellung?
2. Analysieren Sie die Situation aus der Perspektive der Lehrerin: Was empfindet die Lehrerin als Problem und warum? Welche Fremdbilder (in Bezug auf ihre Schülerinnen) kommen in der Wahrnehmung der Pädagogin zum Tragen? Welche Rolle schreibt sich die Lehrerin in der beschriebenen Situation selbst zu?
3. Beziehen Sie nun die Perspektive der Eltern in Ihre Überlegungen mit ein: Was können Wünsche/Motive der Eltern sein?
4. Analysieren Sie die Situation aus der Perspektive der Schülerinnen: Was könnten Gründe für die unterschiedliche Reaktion der beiden Schülerinnen auf die Situation sein? Inwiefern wird die Perspektive der Schülerinnen von der Lehrerin berücksichtigt?

Mehrebenen-Interpretation

Diese Situation lässt sich nicht nur auf der Ebene der Akteurinnen und Akteure deuten. Denken Sie darüber nach, inwiefern weitere gesellschaftliche Aspekte möglicherweise zur Entstehung und Interpretation der Situation beitragen können.

Handlungsoptionen

Welche Handlungsoptionen wären in der Situation möglich? Welche Fragen, Schwierigkeiten, Widersprüche etc. können sich ergeben? Beziehen Sie die Ergebnisse Ihrer Interpretation im Punkt 1) und 2) in Ihre Überlegungen mit ein.

Impulse zur Falllösung

Perspektivische Interpretation

1. *Analysieren Sie die Perspektive der Darstellung: Aus wessen Perspektive erfolgt die Situationsbeschreibung? Wie beeinflusst diese Perspektive die Problemdarstellung?*

Die Situation bildet die Perspektive der Lehrerin ab. Das bedeutet, die Darstellung zeigt die Beobachtung und das Empfinden der Lehrerin. Andere Perspektiven, beispielsweise die der Eltern, kann die Lehrerin nicht wiedergeben, denn mit diesen besteht bis dahin kein Kontakt. Sie kann zunächst also nur das schildern, was die Schülerinnen ihr mitteilen („Eine Schülerin behauptet, dass sie selbst nicht an Klassenfahrten teilnehmen will.“). Daher kann die Lehrerin auch keine Einschätzung über den Wahrheitsgehalt der Aussagen ihrer Schülerinnen treffen.

2. *Analysieren Sie die Situation aus der Perspektive der Lehrerin: Was empfindet die Lehrerin als Problem und warum? Welche Fremdbilder (in Bezug auf ihre Schülerinnen) kommen in der Wahrnehmung der Pädagogin zum Tragen? Welche Rolle schreibt sich die Lehrerin in der beschriebenen Situation selbst zu?*

- *Generalisierende Fremdbilder:* Aus der Fallbeschreibung geht hervor, dass sich die Lehrerin der religiösen und kulturellen Diversität ihrer Schülerschaft bewusst ist. Sie hat bereits Erfahrungen mit unterschiedlichen religiösen Kontexten gemacht. Sie sieht bei muslimischen – bzw. von ihr als solche identifizierten – Familien eine Ungleichbehandlung von Mädchen und Jungen (Jungen würden über mehr Freiheiten als Mädchen verfügen). Ob dies jedoch wirklich so ist, lässt sich nur mit Blick auf die jeweiligen Verhältnisse in der konkreten Familie feststellen. Frau N.s Wahrnehmung der Situation darf nicht dahingehend gedeutet werden, dass alle muslimischen Eltern gleichermaßen als ‚Strenggläubige‘ angesehen werden. Die Prinzipien des islamischen Glaubens werden von Muslimas und Muslimen unterschiedlich ausgelegt und auch unterschiedlich ‚konsequent‘ gelebt. Lehrkräfte haben, wie alle anderen auch, Sorge dafür zu tragen, ihre eigenen Vorstellungen und Bilder von muslimischen Familien nicht als allgemeingültig auf alle Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern zu projizieren. Ein Beispiel hierfür könnte sein, wenn die Lehrerin – aus Unverständnis gegenüber dem Wunsch einer Schülerin, nicht an Klassenfahrten teilnehmen zu wollen, heraus – die

Gründe einseitig in dem Einfluss der Eltern bzw. im Glauben der Familie suchen würde. Auch andere (Hinter-)Gründe wären denkbar und sind einzubeziehen, beispielsweise dass die Schülerin die Entscheidung aus eigenem Willen getroffen hat, zum Beispiel da sie sich nicht als Teil der Klassengemeinschaft betrachtet, keine Freundinnen und Freunde in der Klasse hat, gemobbt wird, ihre Familie nicht alleine lassen möchte, die finanziellen Mittel der Familie nicht für eine solche Fahrt reichen oder die Schülerin persönliche oder gesundheitliche Gründe hat, über die sie mit der Lehrkraft nicht reden will.

- *Normvorstellungen, Werte und die Rolle der Pädagogin:* Des Weiteren beeinflussen die persönlichen Normen, Werte und Vorstellungen der Lehrerin die Wahrnehmung der Situation. Der Satz „Die Lehrerin wünscht sich ganz klar, dass alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von Geschlecht und dem Hintergrund der Familie an Schulaktivitäten teilnehmen“, zeigt, dass die Gleichbehandlung aller Kinder und Jugendlichen, unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrem kulturellen Hintergrund oder ihrer familiären Sozialisation, ein bedeutender Aspekt des (egalitären) Wertesystems der Lehrerin ist. Die Lehrerin zeigt einen ausgeprägten Wunsch nach Gleichberechtigung von Frauen und Männern. Diese Gleichberechtigung gilt immer noch als große Errungenschaft der westlichen Gesellschaft, die hart erkämpft wurde und auf die man stolz ist (auch wenn dabei oft leicht aus dem Blick geraten kann, dass nach wie vor große Asymmetrien, zum Beispiel bzgl. der beruflichen Stellung und Bezahlung von Männern und Frauen, bestehen, vgl. Belwe, 2008). Diese Einstellung möchte

bzw. muss die Lehrerin im Rahmen der übergeordneten Bildungs- und Erziehungsziele der Schule an ihre Schülerinnen und Schüler weitergeben. Möglicherweise fürchtet sie (auch unterbewusst) eine Gefährdung dieser Gleichberechtigung, was die persönliche Haltung der Lehrerin beeinflusst.

3. *Beziehen Sie nun die Perspektive der Eltern in Ihre Überlegungen mit ein: Was können Wünsche/Motive der Eltern sein?*

- *Regeln der Familie:* Meist sehen sich Eltern in der Verpflichtung, ihre Kinder bestmöglich nach ihren Vorstellungen und möglicherweise auch im Einklang mit bestimmten religiösen Geboten und kulturellen Traditionen zu erziehen. Entgegen weitläufiger Vorurteile schließen muslimische Gebote die Bildung für jede/jeden – Mädchen wie Jungen bzw. Frauen wie Männer – explizit ein. Jedoch können je nach familiären Traditionen und Regeln durchaus auch bestimmte Anforderungen mit solchen Bildungsprozessen verbunden sein. Einige davon, wie zum Beispiel die Geschlechtertrennung, können den Zielen und Vorgehensweisen des deutschen Bildungssystems widersprechen, was die ‚betroffenen‘ Eltern wiederum in einen Gewissenskonflikt bringen kann: Sie wollen ihre Kinder nicht sozial ausgrenzen, dabei jedoch auch den eigenen Wertvorstellungen gerecht werden.
- *‚Religionsunabhängige‘ Gründe:* Es ist wichtig, bei dieser, wie auch bei ähnlichen Situationen, die gesamte Bandbreite an möglichen Gründen für die Haltung der Eltern zu

berücksichtigen und nicht eine einseitige Verbindung mit Religion herzustellen. Weitere mögliche Gründe für die Ablehnung von Klassenfahrten durch die Eltern könnten sein:

- *Schlechtes Bild von Klassenfahrten:* Viele Eltern (mit und ohne Migrationshintergrund) berichten von eigenen Erfahrungen mit Klassenfahrten (als Schülerin/Schüler), die in Alkoholexzessen endeten bzw. bei denen die Lehrkräfte keine Kontrolle über die Klasse hatten. Hier wäre es sinnvoll, den Eltern zu versichern, dass auch während Schulfahrten bestehende Schulregeln eingehalten werden müssen (Näheres dazu s. Handlungsoptionen).
- *Innerfamiliäre Gründe:* Eine Nichtteilnahme der Schülerinnen kann sich auch aus den festen Familienstrukturen begründen lassen oder einer aktuellen Problemsituation innerhalb der Familie geschuldet sein (zum Beispiel Erkrankung eines Familienmitglieds, Eltern brauchen Hilfe der älteren Kinder zu Hause). Auch hier erfolgt die Aushandlung von Optionen nur individuell mit den Eltern.
- *Finanzielle Gründe:* Für Eltern kann es sehr unangenehm sein, wenn sie ihre Kinder aus finanziellen Gründen nicht mit auf eine Klassenfahrt schicken können, sodass dieses Thema gar nicht erst bei der Lehrkraft angesprochen wird. Hamburger (2009, S. 87) beschreibt Situationen, bei denen die Eltern zum Teil vage kulturelle oder religiöse Argumentationen als Vorwand benutzen, um die Armut der Familie, für die man sich schämt, nicht ansprechen zu müssen.

Hier lässt sich auf individuelle Förderungsmöglichkeiten für sozial schwache Familien hinweisen, zum Beispiel sogenannte „Leistungen für Bildung und Teilhabe“ (<https://www.landkreis-muenchen.de/familie-gesellschaft-gesundheit-soziales/soziale-hilfen-und-notlagen/leistungen-fuer-bildung-und-teilhabe-beantragen/>). Dabei ist höchste Sensibilität geboten, denn bereits der Hinweis darauf kann für Betroffene sehr unangenehm sein. Denkbar wäre beispielsweise ein allgemeiner Elternbrief mit dem Hinweis auf Förderungsmöglichkeiten, wodurch alle Eltern und nicht nur einzelne angesprochen werden.

4. *Analysieren Sie die Situation aus der Perspektive der Schülerinnen: Was könnten Gründe für die unterschiedliche Reaktion der beiden Schülerinnen auf die Situation sein? Inwiefern wird die Perspektive der Schülerinnen von der Lehrerin berücksichtigt?*

- *Schülerin 1:* Im Fall der ersten Schülerin („Eine Schülerin behauptet, dass sie selbst nicht an Klassenfahrten teilnehmen will, was aufseiten der Lehrerin Unverständnis auslöst“) ist es besonders schwer, nur aufgrund der Beschreibung der Lehrkraft eine Aussage zu treffen, da die Perspektive der Schülerin selbst fehlt. Natürlich können die von der Lehrerin vermuteten religiösen Faktoren ein Grund für die Nicht-Teilnahme der Schülerin sein. Hier ist jedoch zu betonen, dass das Festhalten an bestimmten religiösen bzw. religiös begründeten Geboten nicht unbedingt durch die Familie

„aufgezwungen“ sein muss, sondern eben auch eine freiwillige Entscheidung der Schülerin sein kann. Gerade mit Eintreten der Pubertät wird die Ausformulierung der eigenen Norm- und Wertvorstellungen zunehmend wichtiger, und diese können auch durch religiöse Vorschriften oder Traditionen der Familie beeinflusst sein. So kann beispielsweise die Kleiderordnung bei Eintritt in die Pubertät zu einer wichtigen Vorgabe im Leben einer Muslima werden, was im Kontext der deutschen Mehrheitsgesellschaft oft zu Spannungen im sozialen Bereich führt, da die muslimische Art sich zu kleiden oft als diskriminierend gegenüber Frauen angesehen wird. Darüber hinaus unterscheidet sich das Bild von traditionell bzw. „religiös“ gekleideten Frauen wesentlich von dem durch Werbung oder die Medien vermittelten Frauenbild. Bei Klassenfahrten, aber auch beim Schwimm- oder Sportunterricht, kann die zum Teil nicht vorhandene Geschlechtertrennung der Grund sein, warum sich die Schülerinnen, die sich aus religiösen Überzeugungen eine größere Distanz zu Jungen wünschen, gegen die eigene Teilnahme aussprechen. Vor allem in der Pubertät testen Schülerinnen und Schüler ihre Anziehung gegenüber anderen Menschen aus und Klassenfahrten sind ein beliebter Ort, sich näher zu kommen (spontane gegenseitige Besuche auf den Zimmern, Flaschendreher etc.). Schülerinnen, die Ängste hegen, dass sich solche Situationen nicht vermeiden lassen, sehen sich unter den gegebenen Umständen möglicherweise nicht in der Lage, an der Fahrt teilzunehmen, ohne in einen Konflikt mit den eigenen und/oder familiären Normen und Überzeugungen zu geraten. Da Klassenfahrten aber dazu dienen, die Klassengemeinschaft zu stärken, kann die

Verweigerung der Teilnahme zu Unverständnis und schlimmstenfalls sogar zur sozialen Ausgrenzung vonseiten anderer Schülerinnen und Schüler führen. Deshalb sollte hier auf jeden Fall nach einer Kompromisslösung gesucht werden (s. Handlungsoptionen). Wichtig erscheint mit Bezug auf das konkrete Fallbeispiel, einer einseitigen Deutung entgegenzuwirken. Zieht man die Religiosität der Familie als einzige Begründung heran, wird die Schülerin mit bestehenden (oftmals negativen) Vorurteilen gegenüber dem Glauben ihrer Familie konfrontiert, was die Situation deutlich erschweren kann. Aus der Fallbeschreibung geht nicht hervor, inwiefern die Familie der Schülerin ‚muslimische Regeln‘ befolgt bzw. inwiefern es solche überhaupt gibt, denn der islamische Glaube kann, wie andere Glaubenssysteme auch, sehr unterschiedlich ausgelegt werden. Deshalb wäre ein offenes und – soweit es für die Lehrkraft möglich ist – unvoreingenommenes Gespräch mit der Schülerin wichtig, um deren persönliche Begründung zur Nicht-Teilnahme an Klassenfahrten zu erkunden. Sollte die Lehrerin im Verlauf des Gesprächs doch den Eindruck bekommen, dass die Schülerin von Eltern oder Verwandten gegen ihren Willen bzw. ihre Überzeugung dazu gedrängt wird, an den Klassenaktivitäten nicht teilzunehmen (dies aber nicht zugeben möchte), dann sollte auf jeden Fall die Möglichkeit in Erwägung gezogen werden, ein klärendes Gespräch mit den Eltern zu führen (s. Handlungsoptionen).



- *Schülerin 2*: Im Fall der zweiten Schülerin („Die andere Schülerin sagt, dass ihre Eltern ihr die Teilnahme an Klassenfahrten verweigern. Sie widersetzt sich der Position ihrer Eltern und hofft auf Rückhalt der Schule“) liegen deutliche Hinweise auf eine Diskrepanz zwischen den Wünschen der Schülerin und den Überzeugungen der Familie sowie einen damit verbundenen Druck auf die Schülerin vor. Die Schülerin wünscht sich von der Lehrerin und der Schule als Institution, dass diese ihre Rechte gegenüber ihren Eltern vertreten und ihr damit ermöglichen, diese einzufordern. Sie erhofft sich also möglicherweise eine Art "institutionellen Freibrief", auf den sie sich berufen kann, um ihre eigene Haltung gegenüber den Eltern zu stärken. Für die Lehrkraft ist es jedoch nicht einfach, diesem Wunsch nachzukommen, denn der Fall wirft die Frage auf, ob bzw. wann sich die Schule als Institution über den Erziehungswunsch der Eltern hinwegsetzen kann oder darf.
- *Wie religiös sind ‚muslimische‘ Familien wirklich?* Die Kurzexpertise des Deutschen Jugendinstituts verweist darauf, dass „ein Drittel der in Deutschland lebenden Muslime ihre Religion auch praktizieren und sich in ihrem Alltag darauf beziehen, während ein Drittel deutlich säkularisiert ist. Zwischen diesen Polen bewegt sich ein ‚unentschiedenes‘ Drittel, das gelegentlich muslimisch-religiöse Praktiken lebt und spezifische Traditionen beibehalten hat, im Alltag aber weitgehend säkularisiert ist“ (Thiessen, 2008, S. 4). Somit lassen sich deutliche Parallelen zur Ausübung des christlichen Glaubens in Deutschlands ziehen (oft geht man einmal im Jahr in die Kirche, zum Beispiel zu Weihnachten, ansonsten wird jedoch kein großer Wert auf die eigene Religion gelegt).
- *Welche ‚religionsunabhängigen‘ Faktoren spielen bei familiären Praktiken eine Rolle?* Religionszugehörigkeit alleine reicht als Merkmal einer Gruppenbeschreibung nicht aus, „da muslimische Familien äußerst divers sind, sie sich nach Schicht, Bildungsgrad, Herkunftsregion, Aufenthaltsdauer in Deutschland, Einwanderungsgeneration und praktizierter Religiosität im Alltag erheblich unterscheiden“ (Thiessen, 2008, S. 6). Dementsprechend können auch ‚islamische‘ Rituale, Werte und Alltagspraktiken unterschiedlich sein, da sie zum einen in vielfältigen regionalen Traditionen wurzeln und zum anderen je nach Schichtzugehörigkeit variieren (vgl. ebd., S. 5). „Meist können auch muslimische Familien selbst kaum mehr differenzieren zwischen regionalspezifisch-traditionellen und muslimischen Praktiken. Entsprechend schwierig gestaltet sich die Analyse muslimischer Alltagspraktiken und religiöser Haltungen. Häufig werden bestimmte Praktiken als islamisch bezeichnet,

Mehrebenen-Interpretation

Diese Situation lässt sich nicht nur auf der Ebene der Akteurinnen und Akteure deuten. Denken Sie darüber nach, inwiefern weitere gesellschaftliche Aspekte möglicherweise zur Entstehung der Situation beitragen können.

Vor dem Hintergrund der Gefahr einer einseitigen Deutung der Situation erscheint die kritische Auseinandersetzung mit dem gängigen gesellschaftlichen Verständnis vom Leben muslimischer Familien in Deutschland wichtig. Folgende Fragen lassen sich dabei stellen:

sie haben jedoch nichts mit der Religion Islam im engeren Sinne zu tun, sondern stellen eine spezifische – etwa anatolische – Tradition dar. Ebenso wäre die Frage nach typischen Mustern und Wertorientierungen christlicher Familien aufgrund ihrer Heterogenität kaum zu beantworten“ (ebd., S. 5). Großen Einfluss haben darüber hinaus milieuspezifische Faktoren: „Hintergrund ist, dass sowohl in islamischen als auch in ländlichen Kulturen ebenso wie in unteren sozialen Milieus traditionelle Werthaltungen dominieren. Sie sind besonders verfestigt, wenn sich untere soziale Milieus und muslimischer Migrationshintergrund überschneiden. [...] Die Organisation der großfamiliären Gemeinschaft beruht auf eindeutigen und arbeitsteiligen Mustern, die insbesondere hinsichtlich Geschlecht und Alter bezogen sind“ (ebd., S. 5f). Selbstverständlich können auch hier Abweichungen von dem geschilderten Muster vorkommen, da familiäre Rollenmuster nicht starr, sondern flexibel und veränderbar sind.

- *Welchen Einfluss haben sozialpolitische Faktoren?* Hier ist insbesondere auf die negativen Folgen der räumlichen und sozialen Trennung der Bevölkerung hinzuweisen. Die vermehrt festzustellenden Rückzugstendenzen muslimischer Familien in ethnisch und religiös homogene Umgebungen wurzeln häufig in „Erfahrungen des Scheiterns am Erwerbs- und Ausbildungsmarkt sowie in alltäglichen Interaktionen in der Mehrheitsgesellschaft, die den Fremdheitscharakter betonen sowie Gefühle von Minderwertigkeit entstehen lassen“ (Thiessen, 2008, S. 6). Gleichzeitig lässt sich auch ein Homogenisierungsdruck innerhalb der Gemeinschaften

feststellen. Die Kombination der oben genannten Faktoren führt häufig zu einer „Re-Traditionalisierung mit einem bewussten Ausstieg aus der Mehrheitsgesellschaft, teilweise mit fundamentalistischer (im Sinne islam-politischer) Orientierung, was auch innerhalb der Gemeinschaften teilweise mit Sorge zur Kenntnis genommen wird“ (ebd., S. 6).

- *Welche Rolle spielen Kontakte zwischen verschiedenen religiösen- und Herkunftsgruppen in der Gesellschaft?* Die Expertise des Deutschen Jugendinstituts (Thiessen, 2008) verweist auf einen Mangel von Kontakt und Austausch zwischen muslimischen und nichtmuslimischen Familien, welcher vor allem durch die oben beschriebene soziale Segregation hervorgerufen wird. Hierdurch können auf beiden Seiten verzerrte Bilder entstehen, beispielsweise (auf nichtmuslimischer Seite) von der allgemeinen Bildungsferne muslimischer Familien und Frauenunterdrückung oder (auf der muslimischen Seite) von der geringen Bedeutung der Familie im Leben der Nichtmuslime (vgl. ebd., S. 6). Durch Begegnungen und Austausch über individuelle und kollektive Lebenswelten könnte ein genereller Wertekonsens sichtbar werden. Aus unserer Sicht wäre es jedoch sinnvoll, solche Begegnungsanlässe nicht unter dem Motto eines „Kenntnislernens fremder Kulturen“ stattfinden zu lassen, um Kulturalisierungen und einfachen Kausalketten keinen Vorschub zu leisten. Vielmehr soll die Individualität der teilnehmenden Personen, mitsamt dazugehörenden Mehrfachzugehörigkeiten, im Mittelpunkt solcher Begegnungen stehen (vgl. Kalpaka & Mecheril, 2010; Mecheril, 2003).

Handlungsoptionen

Welche Handlungsoptionen wären in der Situation möglich? Welche Fragen, Schwierigkeiten, Widersprüche etc. können sich ergeben? Beziehen Sie die Ergebnisse Ihrer Interpretation im Punkt 1) und 2) in Ihre Überlegungen mit ein.

Die richterlichen Entscheidungen zum Thema Klassenfahrt befanden bislang, dass die Teilnahme der Kinder und Jugendlichen keine Pflicht ist. Daher haben die Eltern auch grundsätzlich das Recht, ihren Kindern das Mitfahren zu verbieten. Das impliziert auch, dass Schülerinnen und Schüler von sich aus die Teilnahme verweigern können (vgl. Spiegel, 2008).

- *Schülerin 1:* In der Situation wird kein Gespräch der Lehrerin mit der Schülerin beschrieben. Es wäre jedoch auf jeden Fall wichtig und notwendig, ein Gespräch zu suchen, um besser abschätzen zu können, aus welchen Motiven heraus die Schülerin tatsächlich handelt (s. oben). Je nach Ergebnis kann die Lehrerin nach einer Kompromisslösung mit dem Mädchen selbst oder ihren Eltern (s. unten) suchen. Sollte die Schülerin trotzdem von ihrer Nicht-Teilnahme überzeugt sein, dann sollte die Lehrerin ihren Wunsch anerkennen und diesem nachkommen. In diesem Fall wird die Schülerin einer anderen Klasse zugewiesen und führt ihre Schulpflicht weiter aus (vgl. das Bayerische Schulgesetz, Durchführungshinweise zu Schülerfahrten, Präambel, 3.4): „Schülerinnen und Schüler, die in begründeten Ausnahmefällen an einer verpflichtenden Schülerfahrt nicht teilnehmen können oder an einer

freiwilligen Schülerfahrt nicht teilnehmen, haben während deren Dauer den Unterricht in anderen Klassen oder Kursen oder sonstige Schulveranstaltungen der Schule zu besuchen.“

- *Schülerin 2:* Der beste Weg führt hier über ein offenes, persönliches Gespräch mit den Eltern, in dem mögliche Ängste thematisiert und beseitigt werden könnten. Im Rahmen eines solchen Gesprächs kann die Lehrerin versuchen, den Eltern ihre Sichtweise bzw. die der Schule darzulegen, sich mit ihren Problemen und Wünschen offen auseinanderzusetzen und ihnen mögliche Konsequenzen für ihr Kind (zum Beispiel schlechtere Eingliederung in die Klassengemeinschaft) zu verdeutlichen. Wenn die Eltern befürchten, ihre Tochter würde auf Klassenfahrten schlecht beaufsichtigt werden, sollte die Lehrkraft auf die für alle Schülerinnen und Schüler geltenden Regeln auf einer Klassenfahrt hinweisen (kein Alkohol, keine Zigaretten, kein körperlicher Kontakt zwischen den Schülerinnen und Schülern) und die während der Klassenfahrt bestehende Aufsichtspflicht hinweisen. Übrigens steht in den Durchführungshinweisen zu Schülerfahrten des Bayerischen Schulgesetzes (Präambel, 3.5): „Bei gemischten Gruppen muss eine geschlechterspezifische Trennung von Schlafräumen, Waschräumen und Toiletten gewährleistet sein.“



Es gilt also, den Eltern zu verdeutlichen, dass die Verhaltensregeln auf Schulfahrten denen in der Schule entsprechen und auch zu betonen, dass vonseiten der Lehrkräfte alles im Rahmen ihrer Möglichkeiten unternommen wird, um die Einhaltung dieser Regeln zu gewährleisten. Dabei sollten von der Lehrkraft Argumente gesammelt werden, die Verständnis gegenüber der Position der Eltern ausdrücken und ihnen zeigen, dass ihre Sorgen ernst genommen werden. Manchen elterlichen Bedenken könnte mit Kompromisslösungen begegnet werden, beispielsweise könnte eine muslimische Lehrerin/Betreuerin mitfahren oder die Eltern dürfen am Abend ihre Tochter abholen. Des Weiteren ist es möglich, falls die Eltern aufgrund gesundheitlicher Einschränkungen ihrer Tochter Befürchtungen haben, dass einer der beiden Erziehungsberechtigten als Begleitung an der Klassenfahrt teilnimmt (vgl. Präambel 3.8. der Durchführungshinweise zu Schülerfahrten, Bayerisches Schulgesetz). Solche Kompromissvorschläge sind natürlich nicht unumstritten, möglicherweise könnten sie aber in der konkreten Situation im Interesse des Mädchens einen besseren Weg darstellen als eine „ganz-oder-gar-nicht“-Lösung.

Schließlich sei auf die Möglichkeit hingewiesen, andere muslimische Eltern, deren Kinder bzw. Töchter an Klassenfahrten teilnehmen durften, um Hilfe zu bitten, oder eine muslimische Lehrkraft mit den Eltern sprechen zu lassen bzw. zum gemeinsamen Gespräch dazu zu holen. Selbstverständlich kann allein die Zugehörigkeit zum Islam für die Eltern nicht automatisch eine Vertrauensbasis schaffen, es ist jedoch möglich, dass eine Person mit dem (formal) gleichen oder ähnlichen Hintergrund bei einigen Eltern eine Haltung der Offenheit befördern oder bestehende Ängste ausräumen kann.

- *Hilfreiche Informationsquellen/Anlaufstellen:* Im Sinne einer allgemeinen Sensibilisierung für das Thema können von den Lehrkräften verschiedene Quellen genutzt werden, z. B.:

→ [Ufuq.de \(http://www.ufuq.de/\)](http://www.ufuq.de/)

Ufuq.de ist ein bundesweiter Ansprechpartner für die pädagogische Praxis im Themenfeld Islam, Islamfeindlichkeit und Islamismus und beteiligt sich unter anderem an Forschungsprojekten, die sich mit den Lebenswelten von Muslimas und Muslimen in Deutschland beschäftigen. Neben einer umfangreichen Sammlung an Publikationen, (Unterrichts-) Materialien, Themeninterviews, Praxisberichten und Dossiers bietet Ufuq.de auch Beratungen und Fortbildungen für schulische Akteurinnen und Akteure an.

→ Informationen des Islamischen Zentrums München zu verschiedenen Aspekten des Islam:

http://www.islamisches-zentrum-muenchen.de/html/islam_-_was_ist_islam_.html

Informationen, die auf der Seite des Islamischen Zentrums München zum Beispiel zu Familie und zu der Frauenrolle im Islam zu finden sind, sind hilfreich, wenn sich Lehrerinnen und Lehrer zu allgemeinen Fragen bezüglich des Islams informieren wollen. Es ist jedoch zu betonen, dass die darin enthaltenen Deutungen und Ausführungen keinesfalls einer Allgemeingültigkeit für alle Muslimas und Muslime unterliegen.

- „Meine Tochter wird nicht teilnehmen...!“ Eine Klassenfahrt mit Muslimen?! Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung zum Thema „Islam“ in einer 8. Klasse:
http://www.rpi-loccum.de/material/interreligioeses-lernen/sek1_tannen
 Diese Unterrichtseinheit des religionspädagogischen Instituts Loccum befasst sich speziell mit dem Thema ‚Klassenfahrten mit muslimischen Schülerinnen‘ und kann als Informationsquelle für Lehrkräfte interessant sein.
- „Muslimische Familien in Deutschland“ – Expertise des Deutschen Jugendinstituts:
http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/6_Expertise.pdf
 Die bereits zitierte Expertise bietet ausführliche und differenzierte Informationen zur Lebenssituation von muslimischen Familien in Deutschland und hilfreiche Hinweise zum konkreten Handeln unter anderem auch für Lehrerinnen und Lehrer.
- (ehrenamtliche) Dolmetscherinnen/ Dolmetscher:
<https://www.muenchen.de/rathaus/Stadtverwaltung/Referat-fuer-Bildung-und-Sport/Bildungsberatung/BildungsBrueckenBauen.html>
 Dolmetscherinnen und Dolmetscher können Lehrkräfte bei Gesprächen mit nicht deutschsprechenden Eltern unterstützen.

Als weitere „Brückenbauer“ können auch Vertreter von Migrant*innenorganisationen, Religionsgemeinschaften oder das Netzwerk „Lehrkräfte mit Migrationshintergrund“ (<http://www.lemi-netzwerk.de/>) dienen.

Literatur

Belwe, K. (Hrsg.) (2008). *50 Jahre Gleichberechtigung*. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/apuz/31154/50-jahre-gleichberechtigung> (16.06.2017).

Hamburger, F. (2009). *Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte*. Weinheim, München: Juventa.

Kalpaka, A. & Mecheril, P. (2010). ‚Interkulturell‘. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In P. Mecheril (Hrsg.), *Bachelor/Master Migrationspädagogik* (S. 77-98). Weinheim, Basel: Beltz.

Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.

Spiegel (2008). *Streitfälle an Schulen. Klassenfahrt ist kein Pflichtprogramm*. Verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/streitfaelle-an-schulen-klassenfahrt-ist-kein-pflichtprogramm-a-565357.html> (16.06.2017).

Thiessen, B. (2008). *Muslimische Familien in Deutschland – Alltagserfahrungen, Konflikte, Ressourcen*. Verfügbar unter: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/6_Expertise.pdf (16.06.2017).

7. Diversitätssensible Kompetenzen entwickeln: „Rassistische Aussagen im Schulalltag“ (Fall 5)

Falldarstellung

Frau A. ist mit dem Problem konfrontiert, dass Schülerinnen und Schüler in ihrer 8. Klasse im Unterricht und auf dem Pausenhof rassistische und antisemitische Äußerungen machen. Oft bilden sich unterschiedliche Gruppierungen in der Klasse (Türkinnen/Türken versus Russinnen/Russen; Schiitinnen/Schiiten versus Sunnitinnen/Sunniten etc.), die sich gegenseitig „fertig machen“. Dabei werden sowohl historische Ereignisse (Holocaust im Dritten Reich) als auch aktuelle politische Problematiken (zum Beispiel ‚Kurden-Konflikt‘ in der Türkei) aufgegriffen. Die Lehrerin hat den Eindruck, dass Schülerinnen und Schüler Äußerungen aus dem Elternhaus und aus den Medien unreflektiert übernehmen bzw. einfach als Mitläufer mittragen. Frau A. sieht sich mit solchen Situationen überfordert und greift meist nicht ein – zum einen wegen des Aufwands und zum anderen, weil ihr selbst das Hintergrundwissen über entsprechende Problematiken fehlt.

Analysefragen

Perspektivische Interpretation

1. Analysieren Sie die Situation aus der Perspektive der Lehrerin: Welche unterschiedlichen Herausforderungen ergeben sich aus der beschriebenen Situation für die Lehrerin?
2. Beziehen Sie nun die Perspektive der Schülerinnen und Schüler in Ihre Überlegungen mit ein: Welche möglichen Erklärungen für das beschriebene Verhalten der Schülerinnen und Schüler ergeben sich aus der Fallbeschreibung?

Mehrebenen-Interpretation

Versuchen Sie nun, die Situation über die individuelle Ebene hinaus zu interpretieren: Welche gesellschaftlichen/strukturellen Faktoren beeinflussen möglicherweise die Entstehung und die Dynamik von rassistischen Einstellungen?

Handlungsoptionen

Welche Handlungsoptionen wären in der Situation für die Lehrkraft sowie für die gesamte Schule möglich?

Impulse zur Falllösung

Perspektivische Interpretation

1. *Analysieren Sie die Situation aus der Perspektive der Lehrerin: Welche unterschiedlichen Herausforderungen ergeben sich aus der beschriebenen Situation für die Lehrerin?*

Die Situationsbeschreibung weist zunächst auf eine heterogene Zusammensetzung der Klassengemeinschaft hin. In der Klasse kommen Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen nationalen, kulturellen, sozialen und religiösen Hintergründen zusammen. Die Schülerinnen und Schüler gehen abwertend miteinander um, es bilden sich Gruppen und es kommt zu Beleidigungen. Die Lehrkraft weiß nicht, was sie dagegen unternehmen kann und soll – und macht daher nichts.

Des Weiteren vermutet die Lehrerin, dass viele Äußerungen der Schülerinnen und Schüler lediglich zu Hause und in den Medien Gehörtes darstellen, das unreflektiert wiedergegeben wird. Die Lehrkraft ist der Meinung, dass ein spezielles Wissen über mögliche kulturell bedingte bzw. politisch geprägte Konflikte notwendig wäre, um streitschlichtende Lösungen zu finden. Allerdings fehlt ihr selbst dieses Wissen, weshalb sie sich nicht in der Lage sieht, einzugreifen. Möglicherweise betrachtet sich die Lehrerin auch deshalb nicht als geeignete Vermittlerin für die Gruppenkonflikte, da diese ihrer Vermutung nach nicht nur unter den Schülerinnen und Schülern bestehen, sondern auch außerhalb der Schule existieren und somit eine weitaus größere Tragweite haben.

Dementsprechend befürchtet die Lehrerin vielleicht, dass sie durch ein Einmischen in die Gruppenkonflikte ein weitaus größeres „Fass“ aufmachen könnte, weil sich dann möglicherweise Eltern einschalten.

Schließlich weist die Überforderung der Lehrkraft darauf hin, dass sie sich mit diesem Problem allein gelassen fühlt und offensichtlich auf keinerlei Unterstützung zurückgreifen kann.

2. *Beziehen Sie nun die Perspektive der Schülerinnen und Schüler in Ihre Überlegungen mit ein: Welche möglichen Erklärungen für das beschriebene Verhalten der Schülerinnen und Schüler ergeben sich aus der Fallbeschreibung?*

Für die Lösungsfindung ist es in diesem Fall notwendig, mehr über den Gesamtkontext der Situation zu erfahren, um die möglichen Gründe für die gegenseitigen Anfeindungen zu kennen. Die Fallbeschreibung lässt auf folgende mögliche Erklärungen für das Verhalten der Schülerinnen und Schüler schließen:

- *Eigen- vs. Fremdgruppenkonflikt bzw. Intergruppenbeziehungen als Ursache für Gruppenkonflikte:* Um sich mit den bestehenden Konflikten unter den Schülerinnen und Schülern auseinanderzusetzen, ist ein Einblick in die Bedeutung von Gruppenzugehörigkeiten und den daraus hervorgehenden Vorurteilen gegenüber Mitgliedern ‚fremder‘ bzw. als solche wahrgenommener Gruppen erforderlich. Menschen ordnen Menschen anhand

von Generalisierungen bestimmten Gruppen zu (vgl. den Begriff sozialer Kategorisierung, Tajfel & Turner, 1986). Diese Generalisierungen können der erste Schritt für die Entstehung von Vorurteilen gegenüber bestimmten Gruppen sein (vgl. Aronson, Wilson & Akert, 2011). G. W. Allport (1971) definiert Vorurteil als „ablehnende oder feindselige Haltung gegen eine Person, die zu einer Gruppe gehört, einfach deswegen, weil sie zu dieser Gruppe gehört und deshalb dieselben zu beanstandenden Eigenschaften haben soll, die man der Gruppe zuschreibt“ (S. 21).

Ein wesentliches Kriterium eines Vorurteils ist demzufolge der Bezug zur Eigen- und Fremdgruppe. Die Eigengruppe, auch In-Group genannt, ist die Gruppe, zu der sich ein Mensch zugehörig fühlt. Bei der Fremdgruppe (Out-Group) handelt es sich um die davon abgegrenzte Gruppe, deren wahrgenommenen Eigenschaften gegenüber man sich fremd fühlt (vgl. Petersen, 2008). Als soziale Kategorie kann eine Gruppe von Menschen beschrieben werden, die durch ein sichtbares Merkmal (zum Beispiel Geschlecht, Haarfarbe) oder eine weniger sichtbare gemeinsame Überzeugung (zum Beispiel Religion, ethnische Zugehörigkeit) gekennzeichnet ist (vgl. Klauer, 2008). Mit dem Bezug zur Eigengruppe geht eine mögliche Gefühlslage gegenüber Personen, die Mitglieder einer bestimmten Fremdgruppe sind, einher. Oft sind diese Emotionen negativ oder abwertend besetzt, eben vorurteilsbehaftet, und können, wie die oben beschriebene Situation zeigt, entsprechendes Verhalten hervorrufen.

Die oben beschriebene Fallsituation zeigt, dass sich die Schülerinnen und Schüler stark mit ihrer wahrgenommenen Eigengruppe identifizieren, die zum Beispiel durch Religion

(Sunnitin/Sunnit, Schiitin/Schiit) oder nationale Herkunft (türkisch, russisch) festgelegt wird. Dementsprechend können „Nicht-Mitglieder“ für die Jugendlichen Personen darstellen, denen sie abwertend gegenüber stehen. Dies gilt insbesondere für Angehörige von Gruppen, zu denen die Eigengruppe bereits eine lange, tief verankerte „Rivalität“ aufweist, die eventuell historisch oder „traditionell“ begründet ist. In diesem Kontext sollte besonders hervorgehoben werden, dass ethnische, nationale oder kulturelle Gruppenzugehörigkeiten a priori einen Konstruktionscharakter haben, also wesentlich durch die Imagination einer kollektiven Gemeinschaft hervorgebracht werden. Benedict Anderson spricht in Bezug auf Nationen von „imagined communities“, denn obwohl „die Mitglieder selbst der kleinsten Nation die meisten anderen niemals kennen, ihnen begegnen oder auch nur von ihnen hören werden“, existiert „im Kopf eines jeden die Vorstellung ihrer Gemeinschaft“ (Anderson, 1998, S. 14f). Diese Vorstellungen kollektiver Identitäten (Nation, Ethnie, Kultur) erschaffen einen wirksamen gesellschaftlichen Diskurs, der mit Ein- und Ausgrenzungen einhergeht. Indem man über die scharf voneinander abgrenzbaren ‚Kulturen‘ spricht, vernachlässigt man oft die Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten zwischen den ‚Kulturen‘ oder die Heterogenität innerhalb der kulturellen Gruppen. Dies geht zulasten der Wahrnehmung individueller Identitätsvielfalten (vgl. Hall, 2008, S. 47).



- *(Unreflektierte) Übernahme der Meinung aus dem Elternhaus:* Durch Sozialisationsprozesse werden Vorurteile weitergegeben (vgl. Bierhoff & Rohmann, 2008; Dovidio et al., 2010; Mitulla, 1997). Vorurteile werden durch das eigene Umfeld vermittelt und sind Bestandteil des Normen- und Regelsystems einer Kultur („kollektive Wissensbestände“). Bereits im Kindesalter werden Kategorisierungen wie ethnische Zugehörigkeiten vorgenommen. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass sich im Rahmen der kulturellen Sozialisation die Entwicklung der Präferenz für die Eigengruppe vollzieht und damit auch die Abwertung der Fremdgruppe durch die Zuschreibung von negativen Eigenschaften (Vorurteilen) einhergeht (vgl. Bierhoff & Rohmann, 2008). Die Meinung der eigenen Eltern, mit der Kinder und Jugendliche tagtäglich konfrontiert sind, stellt eine dominante Wissensquelle dar (vgl. Hurrelmann, 2002). Das Elternhaus als primäre Sozialisationsinstanz dürfte so gesehen maßgeblichen Einfluss auf Äußerungen der Jugendlichen haben, wie sie im Fall geschildert werden.
 - *Einfluss der Medien:* Medien nehmen auf die gegenseitige Wahrnehmung und Akzeptanz verschiedener Gruppen wesentlichen Einfluss. Leider ist dieser Einfluss nicht nur positiver Natur, sondern Medien tragen auch dazu bei, dass bestehende Vorurteile gegenüber bestimmten Gruppen weiterhin fortbestehen, indem sie von den Rezipientinnen und Rezipienten unreflektiert übernommen werden. So wird zum Beispiel der Islam in den Medien westlicher Kulturen oftmals vereinfacht, einseitig, (implizit) negativ und/oder verzerrend dargestellt (vgl. Köster, 2015; Trebbe & Paasch-Colberg, 2016). Ähnliche Darstellungen können wiederum das Christentum oder das Judentum in den Medien
- sogenannter islamisch geprägter Länder erfahren, was Vorurteilen Vorschub leistet.
- *Selbstwert in der Jugendphase:* Einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler kann die Pubertät haben. Schülerinnen und Schüler der 8. Jahrgangsstufe befinden sich in einer für die Identitätsentwicklung bedeutenden Phase: Sie stehen vor der Frage, wer sie eigentlich sind und werden wollen. Für die Entwicklung von Persönlichkeit und Selbstwert ist die Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt von zentraler Bedeutung. Gerade im Jugendalter nimmt neben Familie und Schule die Peergroup eine maßgebliche Rolle ein (vgl. Hurrelmann, 2002). Diese gibt Jugendlichen in einer Zeit großer Verunsicherung Orientierung und bietet darüber hinaus eine Art „Plattform“ und Spiegel für die Erprobung von Sozialverhalten. Sich in der Peergroup behaupten zu können, stärkt den Selbstwert. Dementsprechend wichtig ist die Anerkennung durch Mitschülerinnen und Mitschüler (bzw. ein positiver Peerstatus), die zum Beispiel auch durch das Abwerten anderer Schülerinnen und Schüler gewonnen oder gesteigert werden kann. Gruppenkonformität spielt eine nicht minder bedeutende Rolle, da die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen Jugendlichen Halt bietet und einen Handlungsrahmen verschafft (vgl. Fend, 2005).

Mehrebenen-Interpretation

Versuchen Sie nun, die Situation über die individuelle Ebene hinaus zu interpretieren: Welche gesellschaftlichen/strukturellen Faktoren beeinflussen möglicherweise die Entstehung und die Dynamik von rassistischen Einstellungen?

- *Gesellschaftliche Rahmenbedingungen:* Um die Ursachen des abwertenden Verhaltens der Schülerinnen und Schüler in dem oben geschilderten Fall wirklich umfassend deuten zu können, ist es wichtig, nicht nur individuelle bzw. gruppenspezifische Faktoren einzubeziehen, sondern auch den gesamtgesellschaftlichen Kontext zu berücksichtigen. Mit Blick auf den gesellschaftlichen und politischen Umgang mit nationalen, ethnischen und kulturellen Zugehörigkeiten lässt sich zunächst festhalten, dass das Zuordnen der Menschen zu bestimmten ‚Gruppen‘ und daran anknüpfende Hierarchisierung und Abgrenzung dieser Gruppen voneinander ein charakteristisches Merkmal von Gesellschaften an sich ist. Zuschreibungen und Unterscheidungen werden von allen gesellschaftlichen Gruppen vorgenommen – jedoch mit unterschiedlicher Wirksamkeit. Nimmt die oder eine gesellschaftlich dominante Gruppe (eine sogenannte ‚Mehrheitsgesellschaft‘) eine Zuschreibung gegenüber einer anderen Gruppe vor, so zeigt diese in der Regel mehr Wirkung: Die Perspektiven der Mehrheitsangehörigen sind politisch, medial, institutionell, strukturell und alltagsweltlich stärker präsent, haben also mehr ‚Reichweite‘. Dadurch gelten die Selbst-, Fremd- und Situationsbeschreibungen dieser Gruppe als Norm und werden häufig unhinterfragt reproduziert. Minderheitenangehörige hingegen sind damit konfrontiert, dass ihre Perspektiven seltener Gehör finden. Dementsprechend kann es passieren, dass die als ‚normal‘ geltenden Zuschreibungen der Mehrheitsangehörigen an Minderheitenangehörige von den Mehrheitsangehörigen oft gar nicht als ausgrenzend oder diskriminierend wahrgenommen werden (ein Beispiel ist die ‚harmlose‘ Frage „Woher kommst du eigentlich?“, die oft als Erstes Personen gestellt wird, deren Aussehen, Name oder Akzent nicht den eigenen ‚Norm‘vorstellungen entspricht) (vgl. Brunner & Ivanova, 2015, S. 33f). Angehörige gesellschaftlich minorisierter Gruppen sind daher häufig mit Zuschreibungen entlang der nationalen, kulturellen oder religiösen Zugehörigkeit konfrontiert. Eine Sozialisierung unter solchen Bedingungen geht meist mit einer Verinnerlichung des dahinter stehenden normativen Ausgrenzungsmechanismus einher. Solche Zuschreibungen werden dann (oft unbewusst) weitergetragen. Rassismus, Antisemitismus und ‚gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit‘ sind dabei keine Randphänomene, sondern finden sich auch in einflussreichen gesellschaftlich dominanten Gruppen (‚bürgerliche Mitte‘/‚obere Schicht‘/‚Intellektuelle‘) (vgl. Heitmeyers Langzeitstudie „Deutsche Zustände“; Heitmeyer, 2002-2011) und werden von Kindern und Jugendlichen mit oder ohne bestimmten ‚Hintergrund‘ im Laufe der Sozialisation aufgenommen und reproduziert.
- *Strukturelle Rahmenbedingungen:* Die Schulstrukturen in Deutschland sind nur teilweise auf eine sprachlich-kulturell heterogene Schülerschaft ausgelegt (vgl. Krüger-Potratz, 2003). Studien zufolge werden Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund häufig mit Formen subtiler Diskriminierung konfrontiert (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2013, S. 103ff). Negative ethnisch-kulturelle Zuschreibungen im schulischen Kontext zeigen sich beispielsweise darin, dass bei auffallendem Verhalten muslimischer bzw. von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern als solche identifizierter Jugendlicher häufig negative, pauschalisierende Rückschlüsse auf deren

Religion gezogen werden. Weitere Faktoren, wie zum Beispiel die familiäre Sozialisation, individuelle Persönlichkeitsmerkmale oder altersbedingte Entwicklungsphasen, werden außer Acht gelassen (vgl. Ivanova, Kollmannsberger & Kiel, 2017). Stigmatisierende Zuschreibungen finden sich unter anderem in einer defizitorientierten Einstellung gegenüber muslimischen Schülerinnen mit Kopftuch, deren schulische Leistungen oft unterschätzt werden (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2013, S. 16) sowie mit Blick auf die schulischen Leistungen türkischer Schülerinnen im Allgemeinen (vgl. Weber, 2003). Zuschreibungen wie die beschriebenen sind ein wichtiger Faktor, der zur Verschlechterung der Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen beitragen kann (vgl. Gomolla & Radtke, 2009).

Handlungsoptionen

Welche Handlungsoptionen wären in der Situation für die Lehrkraft sowie für die gesamte Schule möglich?

- *Wie im konkreten Fall handeln?* Zunächst sollte das Verhalten der Schülerinnen und Schüler untereinander nicht hingegenommen, sondern schnellstmöglich unterbunden werden. Lehrkräfte sollten in solchen Situationen deutlich Stellung beziehen und den Schülerinnen und Schülern unmissverständlich klar machen, dass solche Äußerungen inakzeptabel sind und (Sanktions-)Maßnahmen sowie Aufklärungsarbeit nach sich ziehen. Auf rassistisches oder antisemitisches Verhalten seitens der Schülerinnen und

Schüler überhaupt nicht zu reagieren, könnte gar den Eindruck der Zustimmung oder zumindest der Verharmlosung vermitteln. Selbstverständlich reicht es für die Lösung des Problems noch lange nicht, Schülerinnen und Schüler einfach zum Schweigen zu bringen. Gerade wenn sich die Lehrkraft, wie in dem Beispiel geschildert, mit der heiklen Situation in der Klasse überfordert fühlt, sollte sie sich auf der Suche nach weiteren Handlungsmöglichkeiten im Kollegium machen und bei der Schulleitung Unterstützung holen. Weil sie, wie geschildert, mehr Hintergrundwissen für notwendig hält, können ihr vielleicht Geschichts- oder Sozialkundelehrkräfte helfen. Darüber hinaus könnte in Form eines fächerübergreifenden Projekts die Problematik angegangen und somit notwendige Aufklärungsarbeit geboten werden. Dabei sollte darauf geachtet werden, rassistische Äußerungen nicht einfach als ‚unmoralisch‘ abzustempeln bzw. zu skandalisieren, sondern die Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, auch subtile rassistische Tendenzen im Alltag und in der eigenen Sozialisation aufzudecken (die zum Beispiel durch Medien, Politik, Familie, Freundeskreis, institutionellen Umgang etc. weitergetragen werden). Hier können insbesondere außerschulische Bildungspartnerinnen und -partner, die sich kritisch-reflexiv mit der Thematik Rassismus, Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit etc. auseinandersetzen, helfen. Hinweise auf geeignete Partnerinnen und Partner finden Sie unter „Hilfreiche Materialien und Ansprechpartnerinnen/-partner“.

- *Was kann Schule als Institution gegen Rassismus/Diskriminierung tun?* Schule trägt „[a]ls Ort der Kommunikation und Begegnung [...] auch Verantwortung dafür, Diskriminierung im Umgang miteinander abzubauen, Betroffene zu unterstützen und diskriminierendes Verhalten gegebenenfalls zu sanktionieren“ (Lüders & Schlenzka, 2016, S. 36). Es ist wichtig, dass sich Schulen als Ganzes die Frage stellen, wie auf Rassismus und Diskriminierung im schulischen Kontext eingegangen werden kann und welche Strategien ergriffen werden können, damit das diskriminierende Verhalten unter Schülerinnen und Schülern abnimmt und stattdessen ein wertschätzendes Nebeneinander verschiedener Schülergruppen gewährleistet werden kann. Hilfreich hierfür ist ein gemeinsam von der Schulleitung und den Lehrkräften entwickeltes und mit weiteren bedeutenden schulischen Akteurinnen und Akteuren (Schülerinnen und Schüler, Eltern, Kooperationspartnerinnen/-partner) abgestimmtes Konzept. Dieses Konzept könnte Basis für schulinterne Regelungen und Vereinbarungen liefern, die Diskriminierungsverbote explizit beinhalten und gegen rassistische Aussagen bzw. rassistisches Verhalten klare und deutliche Maßnahmen formulieren (vgl. ebd., S. 41).
- *Sensibilisierung von Lehrkräften:* Lehrkräfte sind für den Umgang mit Rassismus zu sensibilisieren und zu schulen. Sie fungieren zum einen als Vorbildpersonen für die Schülerinnen und Schüler und sind in der Pflicht, für einen respektvollen Umgang aller Kinder und Jugendlichen miteinander zu sorgen. Zum anderen sind gerade subtile Formen der Diskriminierung oft nur schwer zu erkennen; werden diese von Lehrkräften nicht erkannt, verschärft dies die Ausgrenzung bestimmter Schülerinnen und Schüler bzw. bestimmter Gruppen zusätzlich (vgl. Gomolla & Radtke, 2009; Messerschmidt, 2010). Bedeutsam erscheint hier auch der Hinweis, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund nicht automatisch die geforderte Sensibilität besitzen, da sie beispielsweise aufgrund einer höheren sozialen Positionierung andere Erfahrungen machen können als ihre Schülerinnen und Schüler aus sozial und ökonomisch marginalisierten Milieus.

→ Ein Literaturtipp für Schulen speziell zu dem Thema: Gomolla, M. (2009). Interventionen gegen Rassismus und institutionelle Diskriminierung als Aufgabe pädagogischer Organisationen. In W. Scharathow & R. Leiprecht (Hrsg.), *Rassismuskritik, Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit* (S. 12-22). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.



Hilfreiche Materialien und Ansprechpartnerinnen/-partner

Antidiskriminierungsstelle des Bundes

- Unterrichtsmaterialien zum Thema Rassismus für Lehrkräfte:
http://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ThemenUndForschung/Ethnische_Herkunft/Themenjahr_2014/Unterrichtsmaterialien_Rassismus/Unterrichtsmaterialien_zum_Thema_Rassismus_node.html
- Verzeichnis der Ansprechpartnerinnen/-partner auf Bundesebene:
http://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ThemenUndForschung/Ethnische_Herkunft/Themenjahr_2014/organisationen_partner/organisationen_partner_node.html

Amadeu Antonio Stiftung

- Antisemitismus und Antiamerikanismus
 - In dem Bulletin 5/2004 sind Erfahrungen aus der Praxis zum Umgang mit Antisemitismus und Antiamerikanismus in der Bildungsarbeit gesammelt worden:
http://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/antisemitismus_bulletin_2.pdf
 - Das Projekt „BildungsBausteine gegen Antisemitismus“ bietet Seminare für Schülerinnen/Schüler und Auszubildende sowie Fortbildungen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der Jugend- und Erwachsenenbildung an:
<http://www.bildungsbausteine.de/>

- Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit:

In zehn Themenflyern werden einzelne Erscheinungsformen von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit unter den Schlagworten „Erkennen. Benennen. Verändern!“ jugendgerecht erläutert. Themen sind: Antimuslimischer Rassismus, Antisemitismus, Antiziganismus, Ausgrenzung von Menschen mit Behinderungen, Feindschaft gegen Obdachlose, Heterosexismus, Ideologien der Ungleichwertigkeit und Rechtsextremismus, Nationalismus, Rassismus und Sexismus. Verfügbar unter:

<http://www.amadeu-antonio-stiftung.de/die-stiftung-aktiv/themen/gegen-gmf/download/>

Anti-Rassismus – Jugend trainiert Toleranz

Die Organisation „Anti-Rassismus – Jugend trainiert Toleranz“ mit Sitz in München bietet eine Vielfalt an Seminarangeboten für Schulen an. Dabei kommen die Trainerinnen und Trainer „auf Zuruf“ selbst an die Schulen, um direkt mit den Schülerinnen und Schülern zu arbeiten. Die Trainings könnten jedoch auch für alle Lehrkräfte als Fortbildungsmaßnahme interessant sein. Darüber hinaus wird eine Ausbildung zur/zum Anti-Rassismus-Trainerin/Trainer angeboten:
<http://www.anti-rassismus.com/startseite.html>

Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit

Der „Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit“ des DGB-Bildungswerks Thüringen e.V. enthält zu einer Vielfalt an Themen Materialien, konkrete Übungen, Handreichungen und Arbeitspapiere, die auch in Schule und Unterricht einsetzbar sind. Das Markenzeichen des ‚Bausteins‘ ist eine durchgehend kritisch-reflexive Haltung zu Rassismus, die es ermöglicht, nicht

nur die Umgangsmöglichkeiten mit dem ‚äußeren‘ Rassismus aufzuzeigen, sondern auch den Unterricht selbst sowie eigenes Verhalten als Lehrkraft auf ‚blinde Flecken‘ zu untersuchen. Satire, Witze, Rollenspiele und Theatermethoden finden da auch seinen Platz. Verfügbar unter: <http://www.baustein.dgb-bwt.de/Inhalt/index.html> (man kann auch eine Printversion bestellen).

BEFORE München

BEFORE ist eine Beratungsstelle für Betroffene rechter und rassistischer Gewalt und Diskriminierung in München. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter unterstützen mit Angeboten von der Antidiskriminierungsarbeit bis zur Opferberatung Betroffene, deren soziales Umfeld und Personen, die Vorfälle bezeugen können.

Weitere Informationen unter:

<https://www.before-muenchen.de/>

Bundeszentrale für politische Bildung

- Thema Vorurteile

Die Bundeszentrale für politische Bildung hat sich ausführlich mit dem Thema Vorurteile auseinandergesetzt und Materialien für den Schulunterricht zusammengestellt. Unter anderem werden folgende Themen beleuchtet:

- Was sind Vorurteile?
- Folgen von Vorurteilen
- Diskriminierung
- Antisemitismus
- Gegenmaßnahmen und Handlungsmöglichkeiten

Abrufbar unter: <http://www.bpb.de/izpb/9677/vorurteile>

- Thema Antisemitismus

Zum Thema Antisemitismus gibt die Bundeszentrale für politische Bildung die Handreichung "Kritische Auseinandersetzung mit Antisemitismus - 11 Aktivitäten für die schulische und außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung" heraus. Unter: <http://www.bpb.de/shop/lernen/weitere/236021/handreicherung-kritische-auseinandersetzung-mit-antisemitismus>

- Anschauliche Materialien zu verschiedenen Themen im Bereich Vorurteile/Diskriminierung

Von der Bundeszentrale für politische Bildung werden verschiedene Einzelpublikationen mit anschaulichem Material (Flyer, Wandzeitungen etc.) herausgegeben, die Themen wie Rassismus, Antisemitismus, Islamfeindlichkeit, Antiziganismus etc. behandeln und aufarbeiten, wie diesen begegnet werden kann. Unter: <http://www.bpb.de/shop/buecher/einzelpublikationen/>

- Thema Alltagsrassismus in Deutschland

Nguyen, T.Q. (2014). "Offensichtlich und zugedeckt"-Alltagsrassismus in Deutschland. URL: <http://www.bpb.de/dialog/194569/offensichtlich-und-zugedeckt-alltagsrassismus-in-deutschland>

- Materialien für Lehrkräfte zu verschiedenen Themen

Folgende kostenfreie Materialien können für Lehrkräfte als Wissensquelle hilfreich sein, gerade wenn man sich über bestimmte Themen zu wenig informiert fühlt:

→ Im Flyer „Rassismus begegnen“ werden anhand von Beispielen Handlungsempfehlungen gegeben sowie mögliche Entgegnungen und Reaktionen auf rassistische Vorurteile aufgezeigt:

<http://www.bpb.de/shop/lernen/weitere/192553/flyer-rassismus-begegnen>

→ Im Flyer "Antisemitismus begegnen" werden anhand von Beispielen Handlungsempfehlungen gegeben sowie mögliche Entgegnungen und Reaktionen auf antisemitische Vorurteile aufgezeigt:

<http://www.bpb.de/shop/lernen/weitere/192550/flyer-antisemitismus-begegnen>

Die Flyer können auch von Schulen bestellt und im Schulgebäude ausgelegt werden.

C.A.P. – Centrum für angewandte Politikforschung

Das Centrum für angewandte Politikforschung der LMU München bietet verschiedene Praxisprogramme zum Umgang mit Vorurteilen, Diskriminierung und Rassismus an:

- Seminarkonzept „Eine Welt der Vielfalt“: Das Hauptanliegen des Programms ist es, den Teilnehmenden die Wege der Entstehung von Vorurteilen, Diskriminierung und Rassismus aufzuzeigen. Der Fokus liegt dabei auf struktureller Diskriminierung (<http://www.cap-lmu.de/akademie/praxisprogramme/eine-welt-der-vielfalt/>)

- „Demokratie? Just do it?!“ ist ein zweitägiges Seminarkonzept für Jugendliche und Erwachsene. Fokus dieses Konzepts liegt auf der Vermittlung von Möglichkeiten des demokratischen Handelns in Alltagssituationen. Verfügbar unter: <http://www.cap-lmu.de/akademie/publikationen/praxismaterial/demokratie.php>

Deutscher Bildungsserver

Über den deutschen Bildungsserver (<http://www.bildungsserver.de/>) findet man mehrere Möglichkeiten für Lehrkräfte, um in der Klasse Themen wie antirassistische Sensibilisierung, Hass, Toleranz etc. zu behandeln. Zudem findet man Hinweise auf außerschulische Partnerinnen/Partner, die Anti-Rassismus-Trainings im Schulkontext anbieten.

Netzwerk „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“

„Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ ist das größte Schulnetzwerk in Deutschland. Es bietet Kindern, Jugendlichen und Pädagogen/Pädagogen die Möglichkeit, Projekte umzusetzen, die sich gegen jede Form von Diskriminierung, Mobbing und Gewalt wenden. <http://www.schule-ohne-rassismus.org/startseite/>

Pädagogisches Institut München

Das Pädagogische Institut der Landeshauptstadt München bietet den Lehrkräften an städtischen Schulen in München die Möglichkeit einer Zusatzqualifikation unter anderem im Bereich Anti-Bias und interkulturelle Verständigung. Das Thema Rassismus nimmt dabei eine bedeutende Stellung ein. Informationen finden Sie beim Fachbereich Politische Bildung: <https://www.pi-muenchen.de/index.php?id=128>.



Quellen

Anderson, B. (1998). *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts.* Berlin: Campus.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013). *Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben.* Verfügbar unter: http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/BT_Bericht/Gemeinsamer_Bericht_zweiter_2013.pdf?__blob=publicationFile (13.09.2017).

Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2011). *Sozialpsychologie* (6., aktualisierte Aufl.). München: Pearson Studium.

Allport, G. W. (1971). *Die Natur des Vorurteils.* Herausgegeben und kommentiert von Carl Friedrich Graumann. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Bierhoff, H.-W. & Rohmann, E. (2008). Sozialisierung. In L.-E. Petersen & B. Six (Hrsg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung* (S. 301-310). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Brunner, M. & Ivanova, A. (2015). *Praxishandbuch interkulturelle LehrerInnenbildung: Impulse – Methoden – Übungen.* Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.

Dovidio, J. F., Hewstone, M., Glick, P. & Esses, V. M. (2010). Prejudice, stereotyping and discrimination: Theoretical and empirical Overview. In J. F. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick & V. M. Esses (Eds.), *The SAGE Handbook of prejudice, stereotyping and discrimination* (pp. 1-20). Los Angeles u.a.: Sage.

Fend, H. (2005). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (Nachdruck der 3., durchgesehenen Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule.* Wiesbaden: VS Verlag.

Hall, S. (2008). *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2* (4. Auflage). Hamburg: Argument.

Heitmeyer, W. (2002-2011). *Deutsche Zustände.* Berlin: Suhrkamp.

Hurrelmann, K. (2002). *Einführung in die Sozialisationstheorie* (8., vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Ivanova, A., Kollmannsberger, M. & Kiel, E. (2017). Herausfordernde Situationen im interkulturellen schulischen Kontext: Wahrnehmungsmuster und Handlungsmuster von Lehrkräften. *interculture journal*, 16 (27), 23-41.

Klauer, K. C. (2008). Soziale Kategorisierung und Stereotypisierung. In L.-E. Petersen & B. Six (Hrsg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung* (S. 23-32). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Köster, B. (2015). *Islam in den Medien: Geprägt von Stereotypen und Vorurteilen*. Verfügbar unter: http://www.deutschlandfunk.de/islam-in-den-medien-gepraegt-von-stereotypen-und-vorurteilen.1148.de.html?dram:article_id=322995 (13.09.2017).

Krüger-Potratz, M. (2003). Lehrerbildung im Zeichen von Pluralität und Differenz. In J. Beilert & C. Wulf (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen: Deutschland und Frankreich* (S. 83-94). Münster u.a.: Waxmann.

Messerschmidt, A. (2010). Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft* (S. 41-57). Bielefeld: transcript.

Mitulla, C. (1997). *Die Barriere im Kopf. Stereotype und Vorurteile bei Kindern gegenüber Ausländern*. Opladen: Leske + Budrich.

Lüders, C. & Schlenzka, N. (2016). Schule ohne Diskriminierung: Zwischen Wunsch und Wirklichkeit. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ)*, 66 (9), 36-41. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Petersen, L.-E. (2008). Die Theorie der sozialen Identität. In L.-E. Petersen & B. Six (Hrsg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung* (S. 223-230). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Tajfel, H. & Turner, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior In S. Worchel & W. G. Austin (eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson Hall.

Trebbe, J. & Paasch-Colberg, S. (2016). *Migration, Integration und Medien*. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/medien/medienpolitik/172752/migration-integration-und-medien?p=all> (13.09.2017).

Weber, M. (2003). *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Opladen: Leske + Budrich.



8. Fälle und Anregungen zum Weiterarbeiten

Nach der ausführlichen Analyse der fünf vorangegangenen Fälle wollen wir weitere Fälle, die wir im Rahmen des Workshops mit Lehrkräften, Seminarlehrkräften und Schulleitungen gewonnen haben, zur Verfügung stellen. Wir haben diese Fälle mit Leitfragen zur eigenen Analyse versehen. Sukzessive werden diese Fälle auch mit Lösungsvorschlägen durch uns ergänzt und auf den Seiten des „Schule für Alle“-Webportals zu interkultureller Schulentwicklung zur Verfügung gestellt.



Mit Eltern zusammenarbeiten: „Kindesvernachlässigung“ (Fall 6)

Falldarstellung

Frau G., Lehrerin an einer Grundschule, hat zwei Kinder in ihrer Klasse, die ihrer Meinung nach von den Eltern komplett vernachlässigt werden. Die beiden Kinder (Geschwister) tragen oft über mehrere Tage dieselbe Kleidung, ihre Schulsachen sind verdreckt, sie haben Mundgeruch und bringen oft auch kein Schulbrot mit. Andere Kinder in der Klasse verhalten sich den beiden gegenüber ablehnend, meiden oder beschimpfen sie, was zur Isolation der betroffenen Kinder und auch zu Verhaltensauffälligkeiten führt.

Die Lehrerin ist der Meinung, dass die Eltern der Kinder kulturell bedingt (die Eltern kommen beide nicht aus Deutschland) das Hygieneproblem nicht wahrnehmen, weshalb sie in einem Elterngespräch versucht hat, klar zu machen, wie wichtig Hygiene ist. Die Eltern haben jedoch mit Unverständnis und Ablehnung reagiert. Dass die beiden Kinder in der Klasse gemobbt werden, haben die Eltern jedoch mitbekommen – und warfen Frau G. im Gespräch mangelnde Kontrolle über deren Klasse vor. Frau G. weiß nun nicht mehr, wie sie mit der Situation weiter vorgehen soll.

Analysefragen

Perspektivische Interpretation

1. Analysieren Sie die Situation aus der Perspektive der Lehrerin: Was empfindet die Lehrerin als Problem und warum? Welche Fragen stellen sich eventuell für die Lehrkraft in der beschriebenen Situation?
2. Beziehen Sie nun die Perspektive der Eltern in Ihre Überlegungen mit ein: Was könnten Gründe für die beschriebene Reaktion der Eltern sein? Was könnten Gründe für die Vernachlässigung der beiden Kinder durch ihre Eltern sein?
3. Beziehen Sie die Perspektive der beiden Geschwister in Ihre Überlegungen mit ein: Wie ergeht es den beiden Kindern in der beschriebenen Situation?
4. Nehmen Sie Bezug auf die Perspektive der anderen Schülerinnen und Schüler in der Klasse: Was wäre in Hinblick auf das Verhalten anderer Kinder in der Klasse wichtig zu beachten?

Mehrebenen-Interpretation

Versuchen Sie nun, die Situation über die individuelle Ebene hinaus zu interpretieren und dabei vorhandene institutionelle und rechtliche Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Welche institutionellen Besonderheiten und rechtlichen Bestimmungen sind für die Situation unter Umständen relevant?

Handlungsoptionen

Welche Handlungsoptionen wären in der Situation möglich? Welche Fragen, Schwierigkeiten, Widersprüche etc. können sich ergeben? Beziehen Sie die Ergebnisse Ihrer Interpretation im Punkt 1) und 2) in Ihre Überlegungen mit ein.

Schulstrukturen innovieren: „Heterogene Schülerschaft“ (Fall 7)

Falldarstellung

Lehrerinnen und Lehrer an einer Berufsschule beklagen, dass in vielen Klassen eine sehr heterogene Schülerschaft vorhanden ist. So ist es beispielsweise die Regel, dass Jugendliche mit einem Förderschulabschluss und Jugendliche, die Abitur haben, in einer Klasse zusammensitzen. In den letzten Jahren werden vermehrt auch Geflüchtete in die Klassen aufgenommen, die teilweise große Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben. Sprachstanderhebungen werden an der Schule nicht gemacht.

Wegen der hohen Ausdifferenzierung im Sprach- und Bildungsniveau der Schülerinnen und Schüler sehen sich die Lehrerinnen und Lehrer nicht in der Lage, optimal auf die Bedürfnisse der Schülerschaft einzugehen. Das hat nach der Meinung der Pädagoginnen und Pädagogen zur Folge, dass sich lernstarke Schülerinnen und Schüler im Unterricht langweilen und Schülerinnen und Schüler mit Lernschwächen bzw. geringem Textverständnis nicht die nötige Förderung erhalten. Lehrerinnen und Lehrer wünschen sich dazu eine Hilfestellung.

Analysefragen

Perspektivische Interpretation

1. Analysieren Sie die Situation aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer: Was empfinden die Lehrkräfte als Problem und warum? In welchen Schulsituationen fällt eine solche Problemwahrnehmung besonders auf?
2. Beziehen Sie nun die Perspektive der Schülerinnen und Schüler in Ihre Überlegungen mit ein: Welche Folgen hat die beschriebene Situation möglicherweise für verschiedene Schülergruppen?

Erklärende Mehrebenen-Interpretation

1. Inwiefern tragen bestehende institutionelle Rahmenbedingungen zur Entstehung der beschriebenen Situation bei? Denken Sie dabei an folgende Aspekte: Normative Ausrichtung des Schul- und Bildungssystems, Bildungsauftrag der Schule, Orientierung des Schulsystems an einer homogenen Schülerschaft, Diskrepanz zwischen curricularen Orientierungen und dem Alltag etc.

Handlungsoptionen

1. Welche Handlungsoptionen wären in der Situation möglich:
 - a. auf der individuellen Ebene: Was könnten Lehrerinnen und Lehrer (und Schülerinnen und Schüler) selbst tun?
 - b. auf institutioneller Ebene: Welche Veränderungen wären im Rahmen der einzelnen Schule möglich (z. B. bzgl. der Unterrichtsorganisation, außerunterrichtlichen Maßnahmen, Kooperationen, Fortbildungen etc.)?
 - c. auf struktureller Ebene: Welche Änderungen im Schulsystem könnten den Umgang mit Heterogenität erleichtern?
2. Welche Fragen, Schwierigkeiten, Widersprüche etc. können sich in diesem Zusammenhang ergeben?



Diversitätssensible Kompetenzen entwickeln: „Rassismusvorwurf an den Lehrer“ (Fall 8)

Falldarstellung

Herr T., ein Lehrer an einer Mittelschule, schildert die folgende Situation: Ein Schüler (6. Klasse) verhält sich auffällig im Unterricht (redet laut mit seinem Nachbarn, lenkt somit auch andere Schülerinnen und Schüler ab). Herr T. weist ihn zweimal zurecht. Nachdem der Schüler weiterhin den Unterricht stört, befiehlt ihm Herr T., den Klassenraum zu verlassen. Daraufhin meint der Schüler beleidigt: „Ich werde nur bestraft, weil ich Ausländer bin!“ Herr T. geht nicht darauf ein und lässt den Schüler rausgehen. Im Nachhinein fragt er sich allerdings, ob die Erziehungsmaßnahme überhaupt wirkungsvoll war bzw. ob sich die Fronten dadurch nur verhärtet haben.

Analysefragen

Perspektivische Interpretation

1. Analysieren Sie die Situation aus der Perspektive des Lehrers: Warum ist Herr T. mit dem Ablauf bzw. mit der eigenen Lösung der Situation nicht zufrieden?
2. Beziehen Sie nun die Perspektive des Schülers in Ihre Überlegungen mit ein: Welche Zusatzinformationen über den Situationskontext wären nötig, um die Hintergründe der Schüleräußerung ermitteln zu können?

Erklärende Mehrebenen-Interpretation

Versuchen Sie nun, die Situation über die individuelle Ebene hinaus zu interpretieren und über weitere Faktoren, die das Verhalten der Akteure möglicherweise beeinflussen, nachzudenken:

1. Institutionelle Strukturen: Inwiefern können institutionelle Machtasymmetrien (Lehrerinnen/Lehrer vs. Schülerinnen/Schüler) den Ablauf der Situation beeinflussen?

2. Gesellschaftliche Strukturen und Rahmenbedingungen: Inwiefern haben bestehende gesellschaftliche Strukturen möglicherweise Einfluss auf das Verhalten des Lehrers und des Schülers? Denken Sie dabei an gesellschaftliche Machtasymmetrien (Mehrheitsgesellschaft – Minderheiten) sowie gesellschaftlich verbreitete Diskurse über Diskriminierung und Rassismus.

Handlungsoptionen

1. Welche Handlungsoptionen wären in der Situation möglich bzw. welche Fragen, Schwierigkeiten, Widersprüche etc. können sich ergeben?
2. Welche Handlungsoptionen würden Sie in einer ähnlichen Situation bevorzugen? Warum? Wo liegen die Grenzen dieser Handlungsoptionen?

Unterricht verändern: „Diversitätsbewusste Unterrichtsentwicklung“ (Fall 9)

Falldarstellung

Eine Mittelschule durchläuft gerade den Prozess interkultureller Schulentwicklung. Eines der Ziele, das die Schule als Nächstes umsetzen muss, ist die diversitätsbewusste Entwicklung des Unterrichts. Dabei soll bestehende sprachlich-kulturelle Diversität in der Klasse gewürdigt werden. Die Steuerungsgruppe soll sich nun ein Konzept für eine diversitätsbewusste Unterrichtsentwicklung überlegen, aus dem sich dann konkrete Maßnahmen zur Berücksichtigung sprachlich-kultureller Diversität im Unterricht ergeben sollen. Im ersten Schritt haben sich Lehrerinnen und Lehrer zusammengeschlossen und über ihre bereits vorhandenen Erfahrungen mit der Unterrichtsgestaltung ausgetauscht. Folgende Maßnahmen, die an der Schule bereits umgesetzt werden, wurden dabei ermittelt:

1. Lehrerinnen und Lehrer verschiedener Fachrichtungen versuchen regelmäßig, interkulturelle Themen gemeinsam aufzugreifen. So werden beispielsweise religiös begründete Essensvorschriften im Religions- und im Ethikunterricht besprochen. In Erdkunde werden dann Länder mit bestimmten Speisevorschriften/-präferenzen auf der Karte gezeigt und im Biologieunterricht wird auf gesundheitliche Aspekte religiöser Speisevorschriften eingegangen.
2. Lehrerinnen und Lehrer bemühen sich nach Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund als Expertinnen und Experten für ihre Herkunftskulturen an dem Unterricht zu beteiligen.
3. Lehrerinnen und Lehrer versuchen, Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler im Unterricht zu berücksichtigen, indem sie die Schülerinnen und Schüler beispielsweise im Englischunterricht nach Übersetzungen in verschiedenen Sprachen fragen.

Im nächsten Schritt wollen die Lehrerinnen und Lehrer diese bereits bestehenden Maßnahmen optimieren sowie einen Plan für die Umsetzung neuer Maßnahmen entwickeln.

Analysefragen

Perspektivische Interpretation

1. Nehmen Sie die Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer in den Blick: Welches Verständnis von Diversität liegt der Position der Lehrerinnen und Lehrer zugrunde? Welche Formen von Diversität bleiben dabei nicht berücksichtigt?
2. Beziehen Sie nun die Perspektive der Schülerinnen und Schüler in Ihre Überlegungen mit ein: Welche Folgen hat das für die Schülerinnen und Schüler, wenn:

- a. interkulturelle Themen im Fachunterricht aufgegriffen werden?
- b. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Unterricht in der Rolle als Expertinnen und Experten für ihre Herkunftskulturen auftreten?
- c. Schülerinnen und Schüler im Unterricht die Möglichkeit bekommen, ihre Herkunftssprachen einzubringen?

Handlungsoptionen

1. Welches alternative Diversitätsverständnis, welches die problematischen Folgen der im Fall beschriebenen Thematisierung von Diversität berücksichtigt, könnte die Grundlage für schulische Maßnahmen bilden?
2. Wie könnten entsprechende Maßnahmen aussehen?

Kooperationen gestalten: „Kooperationen“ (Fall 10)

Falldarstellung

Lehrerinnen und Lehrer an einer Mittelschule diskutieren im Rahmen einer Lehrerkonferenz über die Fragen der Vernetzung. Die engagierte Schulleitung hat über die Jahre Kooperationen mit zahlreichen externen Organisationen und Partnerinnen/Partnern geschlossen, die interkulturelle Projekte verwirklichen und die Schule im Ganztagsbetrieb unterstützen. Eine hohe Anzahl an Kooperationspartnerinnen und -partnern führt nach der Meinung einiger Lehrerinnen und Lehrer allerdings zu „Quantität statt Qualität“: Die Frage der Angemessenheit und Effektivität von Kooperationen gerät ihrer Meinung nach in den Hintergrund. Zudem verbinden manche Lehrerinnen und Lehrer die Kooperationsfülle der Schule mit einem wesentlichen Mehraufwand für Pädagoginnen und Pädagogen. Im Rahmen der Lehrerkonferenz soll das Kollegium nun über die Wege diskutieren, wie der Bereich Kooperationen optimiert werden kann.

Analysefragen

Perspektivische Interpretation

1. Analysieren Sie die Situation aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer: Welche Erwartungen an Kooperationen bestehen im Kollegium und welche Konsequenzen haben diese für die Schulorganisation?
2. Welche weiteren Perspektiven gilt es zu berücksichtigen?

Handlungsoptionen

1. Welche weiteren Schritte können hier unternommen werden? Welche Rahmenbedingungen und Ressourcen sind dabei zu berücksichtigen?
2. Welche Hilfestellungen kann die Schule in Anspruch nehmen, um zu einer Lösung zu kommen?

Autorinnen- und Autorenverzeichnis

Alina Ivanova, M.A.

Alina Ivanova studierte Interkulturelle Bildung, Migration und Mehrsprachigkeit an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. In ihrer Dissertation (Abschluss 2018 an der Universität Wuppertal) setzt sie sich mit der Entwicklung pädagogischer Diskurse über Migration und Interkulturalität auseinander. Seit 2015 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin zur Koordination und zur unterkulturellen Schulentwicklung am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München und ist für die Umsetzung der Maßnahmen im Projekt „Schule für Alle – interkulturelle Schulentwicklung“ zuständig. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind zeitgemäße Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Migrationsgesellschaft, Migrationspädagogik und Rassismuskritik.

Dr. Marcus Syring

Dr. rer. soc. Marcus Syring studierte Lehramt am Gymnasium für Geschichte, Sozialkunde und Französisch und legte 2011 das Erste Staatsexamen ab. 2014 promovierte er mit einer Arbeit zum Thema des fallbasierten Lernens in der Lehrerbildung an der Eberhard Karls Universität Tübingen. Seit 2015 ist er Akademischer Rat aZ am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München und habilitiert dort. Seine Lehr- und Forschungsinteressen sind Lehrerprofessionalisierung und –professionalität, Heterogenität, Interkulturalität und Inklusion am Gymnasium, Classroom-Management, Schulentwicklung sowie Jugendforschung.

PD Dr. Sabine Weiß

PD Dr. phil. Sabine Weiß ist Akademische Rätin am Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Ludwig-Maximilians Universität München. Sie hat Pädagogik und Psychologie (M.A.) an der Ludwig-Maximilians-Universität München studiert. Nach der Promotion habilitierte sie sich mit dem Schwerpunkt der Professionsforschung Lehrender in Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Sie ist Systemische Individual-, Paar- und Familientherapeutin (DGSF). Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Inklusion, Schulentwicklung, Studien- und Berufswahlmotivation sowie Gesundheit im Lehrerberuf.

Prof. Dr. Ewald Kiel

Prof. Dr. Ewald Kiel ist Ordinarius für Schulpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Er hat Deutsch, Geschichte und Pädagogik an der Georg-August-Universität in Göttingen und „Applied Linguistics“ an der University of California in Los Angeles studiert. Nach der Promotion, dem zweiten Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien und dem Referendariat habilitierte er sich mit dem Schwerpunkt in Allgemeiner und Interkultureller Didaktik. Professor Kiel ist Direktor des Departments für Pädagogik und Rehabilitation, leitet die Abteilung für Schul- und Unterrichtsforschung und ist Mitglied des Senats an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Er ist Herausgeber des „Jahrbuch für Allgemeine Didaktik“, von „Lehrerbildung auf dem Prüfstand“, „Issues in Educational Research“ sowie zahlreicher Lehrbücher. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind interkulturelle Schulentwicklung, Inklusion und Gesundheit im Lehrerberuf.



Kooperationspartner



Gefördert aus Mitteln des Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds.



