

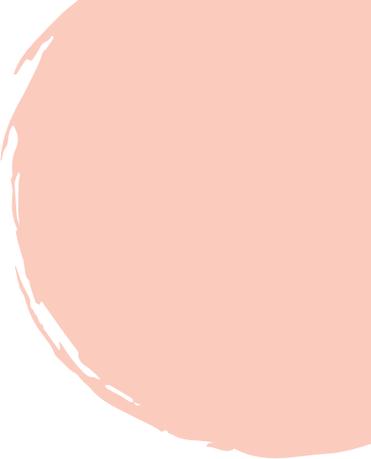


# CHECKLISTE

---

# INTERKULTURELLE SCHULE

Ewald Kiel, Jonas Scharfenberg, Sabine Weiß  
Lehrstuhl für Schulpädagogik, Ludwig-Maximilians-Universität München



●	3	Vorwort
●	6	Was bedeutet interkulturelle Schulentwicklung?
●	10	Diversitätssensible Haltungen
●	12	Zusammenarbeit mit Eltern
●	15	Sprachliche Vielfalt
●	17	Unterricht
●	19	Kooperation
●	21	Umsetzung interkultureller Schulentwicklung auf verschiedenen Ebenen - Anregungen und Maßnahmen
●	22	Diversitätssensible Haltungen
●	25	Zusammenarbeit mit Eltern
●	28	Sprachliche Vielfalt
●	31	Unterricht
●	34	Kooperation
●	36	Literaturverzeichnis

# VORWORT

Eine Schule, viele Sprachen (Buchna, 2019) – gesprochen von vielen unterschiedlichen Individuen mit vielfältigen Kulturen und Biografien. Diese Sprachen, Kulturen und Biografien repräsentieren häufig unterschiedliche Skripte darüber, was in einem jeweiligen Kulturkreis als gut, richtig, angemessen oder erfolgreich gesehen wird (Kiel, 2013; Nishida, 1999). Skripte können durch spezifische kulturbedingte Deutungsmuster und Handlungsstrategien, aber auch durch Werte und Normen einer Gesellschaft beeinflusst werden. Sie können den Mitgliedern einer Gesellschaft dazu verhelfen, wiederkehrende Situationen nicht stets neu interpretieren und darauf reagieren zu müssen (Flehsig, 1998). Sie beziehen sich beispielsweise auf Formen der Höflichkeit (sich die Hände schütteln, sich links und rechts auf die Wange küssen, sich verbeugen), Formen des Respekts (anderen Menschen Wertschätzung zu kommunizieren oder dies zu unterlassen) oder Regeln, wie sich bestimmte Personengruppen in unterschiedlichen Räumen benehmen sollten (etwa einen Termin zu vereinbaren statt unangemeldet zu erscheinen). Manche dieser Skripte betreffen eher einfache Handlungen, beispielsweise ein Höflichkeitsritual wie das Händeschütteln. Aber schon die Frage nach dem Wissen,

wie man wem unter welchen Umständen Respekt erweist, ist nicht nur recht kompliziert, sondern wird - wie viele kulturelle Regeln - häufig nicht offen kommuniziert, sondern vorausgesetzt.

Erst recht kompliziert ist die Frage, wie man sich eine Schule und gelungene Interaktion in der Schule vorstellen kann. Ist die Schule eine Institution, die beispielsweise in der Tradition der Aufklärung zu demokratischen Staatsbürger\*innen erzieht und partizipative Strukturen hat, oder handelt es sich dabei eher um die Vorstellung einer militärischen Anstalt, in der von oben nach unten durchregiert wird und Menschen lernen, Hierarchien nicht zu hinterfragen. Beide Vorstellungen und viele Varianten, die sich zwischen diesen Polen bewegen, sind bei Personen mit und ohne Migrationshintergrund durchaus lebendig.

Ganz gleich, ob man ausgehend von unterschiedlichen theoretischen Konzepten nun Begriffe wie multikulturell, polykulturell oder interkulturell nutzt: Schule ist als Institution, in der sich Menschen u.a. mit unterschiedlichen Sprachen und kulturellen Skripten begegnen, herausgefordert. Selbst, wenn man die Existenz eines Kulturbe-

Was bedeutet Schule  
und was macht sie aus?

griffs leugnet oder ihn für wenig sinnvoll hält, vielleicht eher einen Milieubegriff bevorzugt, kulturgebundene Charakteristika für überschätzt oder falsch hält: An dem Phänomen, dass Schule mit Diversität konfrontiert ist, die auf Herkunft, Sprache, Kultur und religiöse Zugehörigkeit zurückgeführt werden kann, werden wohl nur wenige zweifeln.

Grundsätzlich gibt es zwei extreme Pole, wie mit Diversität umgegangen werden kann. Entweder man erwartet einen Anpassungsprozess an die Kultur, in die man selbst enkulturalisiert wurde. Dies bedeutet, die anderen - die nicht ‚wir‘ sind - sollen sich im Hinblick auf die Skripte, die ‚wir‘ für richtig erachten, verändern bzw. an diese anpassen. Dadurch können zum einen Assimilationsdruck, zum anderen aber auch Diskriminierung entstehen. In der Schule kann Diskriminierung oftmals institutionell erfolgen, zum Beispiel, wenn Schüler\*innen aus einem anderen Land oder einer anderen Kultur stereotyperweise eine schlechte Arbeitshaltung zugesprochen wird oder ihnen in geringerem Ausmaß leistungs- und erfolgsbezogene Attribute zugeschrieben werden (Kahraman & Knoblich, 2000). Ähnlich verhält es sich, wenn Schüler\*innen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, in ihren Leistungen mit Schüler\*innen, die fließend Deutsch sprechen, verglichen

werden. Formen solcher Diskriminierungen finden sich vielfältig. Oder - um den oben genannten zweiten Pol, mit Diversität umzugehen, zu benennen - man erwartet bedingungslose Anpassung an die Vielfalt seitens der Schulen. Wenn die wohlmeinende Maximalforderung hervor gebracht wird, alle an der Schule gesprochenen Sprachen seien gleich wichtig und müssten nebeneinander gleichberechtigt berücksichtigt werden, dann widerspricht dies der gesellschaftlichen Realität. Englisch ist die Lingua franca der globalisierten Welt, ob man das mag oder nicht, und selbstverständlich kommt dem Deutschen in Deutschland als Verkehrssprache eine besondere Bedeutung zu. Erfolgreiches berufliches Handeln setzt zumindest im anspruchsvollen Arbeitssektor zumeist eine gute Sprachkompetenz des Deutschen voraus.

### Schule benötigt Anpassungsprozesse aller Beteiligter.

Sowohl die eine wie auch die andere Maximalforderung sind der falsche Weg. Schule und eine Gesellschaft, deren Diversität wächst, brauchen einen Anpassungsprozess von allen Beteiligten: Schule muss sich den Bedingungen von Diversität anpassen und umgekehrt müssen diejeni-

gen, die neu in unser Bildungssystem kommen und denen dieses (noch) unbekannt ist, ebenfalls Anpassungsleistungen erbringen.

Die vorliegende Checkliste konzentriert sich darauf, was Schule bei wachsender Diversität im Hinblick auf die sprachliche, kulturelle, ethische und religiöse Vielfalt leisten kann. Diese Perspektive hat Vorrang vor anderen. Einen weiteren Vorrang hat die theoretische Perspektive, von Interkulturalität zu sprechen. Das Zusammenleben der am Schulleben Beteiligten wird in diesem Sinne als eine Begegnung von Menschen mit unterschiedlichen Skripten verstanden. Ein solches Zusammenleben be-



darf Strukturen, die allen Beteiligten Partizipation und Entwicklung ermöglichen. Darin will diese Checkliste unterstützen – mit grundlegenden Informationen zu relevanten interkulturellen Fragestellungen, Hinweisen zur interkulturellen Öffnung von Schule und konkreten Tipps für ein interkulturell professionelles Handeln im Unterricht, im Kollegium, mit Schüler\*innen, Eltern und schul-externen Partner\*innen. Außerdem können Sie die neu gewonnenen Erkenntnisse bestimmen mit eigenen Erfahrungen ergänzen: Was haben Sie bereits erlebt? Welche Lösungen und Ideen haben Sie?

Die beschriebenen Anregungen auszuprobieren, kann helfen! Dabei wünschen wir Ihnen viel Erfolg!

Übrigens: Falls Sie vertiefte Informationen zu einzelnen der hier angesprochenen Themen suchen, können wir Ihnen das Internetportal des Projekts „Schule für alle“ empfehlen. Dort finden Sie vertiefte Informationen zu allen Kapiteln dieser Broschüre, praxisnahe Fallbesprechungen und weitere Informationen wie bspw. Podcasts zu Elternarbeit und Mehrsprachigkeit. Sie erreichen das Portal unter [www.lmu.de/schulentwicklung-interkulturell](http://www.lmu.de/schulentwicklung-interkulturell).

Schauen Sie doch einmal vorbei!

# WAS BEDEUTET INTERKULTURELLE SCHULENTWICKLUNG?

Da die schulischen Lern- und Lehrbedingungen schon länger von gesellschaftlicher Vielfalt geprägt sind, hat die Kultusministerkonferenz bereits 1996 interkulturellen Kompetenzerwerb als Erziehungsziel ausgegeben. Darin bzw. in der neu aufgelegten Empfehlung von 2013 heißt es: „Schule trägt zum Erwerb interkultureller Kompetenzen im Unterricht aller Fächer und durch außerunterrichtliche Aktivitäten bei“ (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder, 2013, S. 4). Während im letzten Jahrzehnt vor allem durch die UN-Behindertenrechtskonvention viele Publikationen dazu entstanden sind, wie der Vielfalt von Schüler\*innen im Unterricht unter sonderpädagogischen Aspekten begegnet und eine inklusive Kompetenz der Schüler\*innen im Sinne des Artikels 24 der UN-BRK ausgebildet werden kann, fällt die Betrachtung des Umgangs mit kultureller Diversität bisher dahinter zurück (Rosenke, 2019).

Interkulturelle Kompetenz bleibt in ihren Definitionen häufig vage, die Umsetzung beherrscht oft die Angst vor Vorurteilen und

kulturbasierten Vorannahmen oder mangelnder Reflexion (Rosenke, 2019). Lehrkräften und der (Einzel)Schule fehlen zeitliche, materielle und personelle Ressourcen für eine interkulturelle Öffnung von Schule. Es besteht zum

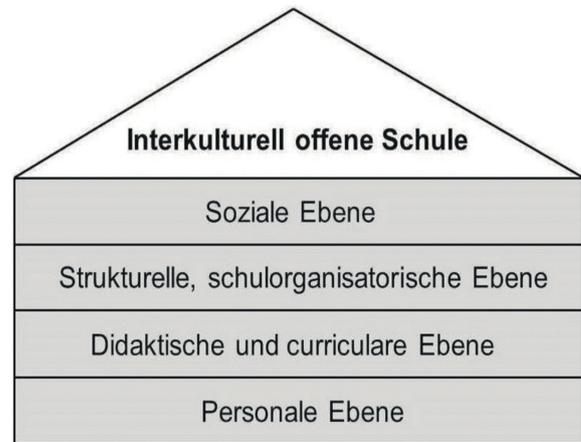
Für eine interkulturelle Öffnung von Schule fehlen oftmals zeitliche, materielle und personelle Ressourcen.

Beispiel ein Mangel an einem Zugang zu kompetenten Sprecher\*innen anderer Sprachen, die bei Verständigungsproblemen und schwierigen Gesprächen mit Schüler\*innen oder Eltern unterstützen können, an Räumen zur Besprechung mit Eltern, an zusätzlichen Stunden u.a. für Differenzierung sowie an zusätzlichen Kolleg\*innen und pädagogischem Personal zur Entlastung im Klassenzimmer, an Materialien für den Unterricht in Übergangsklassen und den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer, an belastbaren Kenntnissen über die Skripte anderer Kulturen etc. (Weiß, Syring & Kiel, 2017). Gleichwohl gibt es löbliche Ausnahmen wie die Materialien der SchlaU-Schule zum Umgang mit Mehrsprachigkeit (SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik, o.J.).

Diese Liste von Beispielen lässt sich beliebig verlängern. Deshalb greifen wir in der vorliegenden Checkliste auf ein Modell von Karakaşoğlu, Gruhn und Wojciechowicz (2011) zurück, welches es einerseits ermöglicht, solche Beispiele einzuordnen, und andererseits eine überschaubare Anzahl an Dimensionen zur Reflexion bietet. Das Autorinnenteam hat sowohl die erforderlichen Einstellungen als auch den Ressourcenerwerb in einem Modell interkultureller Öffnung von Schule ausdifferenziert. Sie charakterisieren ihren Gegenstand wie folgt:

„Bei der Interkulturellen Öffnung von Schulen geht es um einen veränderten Blick der Institution sowie der in ihr verantwortlich Handelnden auf die durch Migrationsprozesse veränderte gesellschaftliche Realität insgesamt sowie um eine Anpassung der Institution in ihren Strukturen, Methoden, Curricula und Umgangsformen an eine in vielen Dimensionen plurale Schülerschaft“ (Karakaşoğlu, 2013).

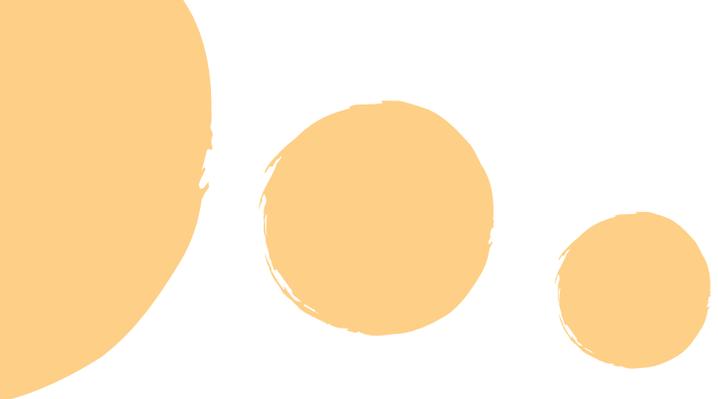
Eine solche Öffnung vollziehe sich auf vier Handlungsebenen (Karakaşoğlu et al., 2011).



Im Folgenden werden diese Handlungsebenen aufbauend auf Karakaşoğlu und Kolleginnen – teilweise auf Basis abweichender Konkretisierungen und Formulierungen – dargestellt:

## Handlungsebenen einer interkulturell offenen Schule

1. Die personale Ebene richtet ihren Blick besonders auf die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften hinsichtlich der Vermittlung von Wissen und Einstellungen zu demografischem Wandel, Migrationsbewegungen, Einheit, Vielfalt, kulturellen und interkulturellen Kompetenzen, kulturellen Skripten, sprachlichen Besonderheiten der Herkunftssprachen (z.B. Sprachen, die keine Flexion kennen), Umgang mit Mehrsprachigkeit etc.
2. Die inhaltliche bzw. didaktische und curriculare Ebene zielt darauf ab, Unterricht in seiner Umsetzung möglichst so zu gestalten, dass er Werten der Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt genügt, Schüler\*innen in der Identitätsentwicklung so fördert, dass sie Orientierungssysteme sowohl in ihrer Herkunftskultur als auch in der Kultur, in der sie jetzt leben, entwickeln können. Es gilt, eine Balance zu entwickeln, zwischen Anerkennung von Herkunftskultur und Herkunftssprache sowie Anerkennung der gegenwärtigen (z.B. deutschen) Sprache und Kultur.
3. Die strukturelle bzw. schulorganisatorische Ebene umfasst die inner- und außerschulische Kooperation aller an der Schule beteiligten Akteur\*innen und beleuchtet im Besonderen die Rolle der Schulleitung. Lehrkräfte sind an die Integration neuer Wertesysteme in das gesamte Schulleben heranzuführen, beispielsweise an Offenheit für Anderes statt Assimilationsdruck. Dies ist häufig psychisch herausfordernd und führt nicht selten zu Meinungsverschiedenheiten und Konflikten zwischen Akteur\*innen in Schulentwicklungsprozessen. Hierfür ist ein transparentes, argumentierendes und informierendes Führungsverhalten der Schulleitung unerlässlich. Ebenso muss sich die Schule mit einer sinnvollen Öffnung nach außen beschäftigen. Unterstützungssysteme für den Umgang mit kultureller Diversität sind zu identifizieren und diese zur Zusammenarbeit mit der Schule zu motivieren.
4. Die soziale Ebene zielt vor allem darauf ab, Interaktionsformen zu etablieren, welche Werten gegenseitiger Anerkennung und Toleranz entsprechen. Dies gilt für die Kommunikation zwischen Schüler\*innen, Eltern, Kolleg\*innen und jedwedem pädagogischen oder anderweitig unterstützendem Personal.



Innerhalb dieser einzelnen Ebenen kann interkulturelle Schulentwicklung wiederum weiter in Aspekte ausdifferenziert werden, die auf allen vier Ebenen mitgedacht bzw. berücksichtigt werden sollten. Diese hier dargestellten Ebenen folgen in ihrer Struktur keiner spezifischen Theorie oder einem Modell interkulturellen Handelns, sondern sind in Workshops des Lehrstuhls für Schulpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München im Rahmen des EU-Projekts ‚Schule für Alle‘ entwickelt worden. Sie entsprechen der Schwerpunktsetzung der an diesen Workshops beteiligten Lehrer\*innen, Schulleitungen, Ausbildungspersonen und Eltern.

1. Diversitätssensible Haltungen: Migrationssituation der Schüler\*innen kennen; Ressourcen und Probleme analysieren.
2. Zusammenarbeit mit Eltern: Möglichkeiten und Grenzen des Elterneinbezugs kennen; Zusammenarbeit Elternhaus – Schule fördern.
3. Sprachliche Vielfalt: Phasen des Erwerbs von Deutsch als Zweitsprache und die Bedeutung der Erstsprache für den Erwerb der Zweitsprache kennen.
4. Unterricht: Unterrichtsgestaltung nach den Prinzipien der Erst- und Zweitsprachendidaktik sowie interkulturelle Öffnung von Unterricht; kultursensibler Unterricht.
5. Kooperation: Zusammenarbeit von innerschulischen und mit außerschulischen Akteur\*innen.

Im Folgenden werden diese Aspekte bzw. Ziele für die Entwicklung einer interkulturellen Schule spezifiziert.

# DIVERSITÄTSSENSIBLE HALTUNGEN

Was verbirgt sich hinter dem Begriff ‚diversitätssensible Haltung‘? Im allgemeinen Sprachgebrauch, aber auch in vielen wissenschaftlichen Beiträgen ist der Begriff mit einem Wortfeld verknüpft wie

- Toleranz,
- Anerkennung anderer,
- keine Abwertung von Fremden und Fremdem,
- Geflüchtete und Menschen in Not unterstützen,
- stereotype Zuweisungen vermeiden,
- Bedingungen und Ursachen von Migration kennen.

Diesem Wortfeld fühlen sich auch die Autor\*innen dieser Checkliste verpflichtet. Theoretisch stehen wir der aus dem Amerikanischen stammenden Diversitätspädagogik nahe, aus der der Begriff der „egalitären Differenz“ stammt (Prenzel, 2006). Das bedeutet, dass die Diversitätspädagogik anerkennt, dass es Unterschiede zwischen Menschen gibt und man diese Unterschiede auch sinnvoll bezeichnen kann. Man sollte jedoch darauf achten, dass Unterschiede nicht zu negativen Bewertungen von Men-

schen führen, die zu der einen oder anderen Gruppe gehören. Egalität heißt in diesem Zusammenhang, keiner ist besser oder schlechter als der andere, nur weil er oder sie einer besonderen Gruppe angehört (Prenzel, 2006). Damit unterscheiden wir uns unseres Erachtens deutlich von der Migrationspädagogik, die zumindest in der Bezeichnung von Unterschieden automatisch eine Unterscheidung von ‚wir‘ und ‚die anderen‘ sieht (Mecheril, 2004). Damit sei automatisch ein Unterdrückungsmechanismus etabliert, der darauf abziele, andere auszuschließen. Diese Meinung teilen wir nicht. Wir erachten Kategorisierung von Unterschieden als notwendig, um sinnvolle Interventionen zu kreieren.

Die Hinführung zu einer Haltung, wie wir sie gerade beschrieben haben, ist eine der schwersten Aufgaben von Schule und Schulsystemen überhaupt. Förderlich kann es sein, ein Konzept zur interkulturellen Öffnung oder ein Leitbild, in dem die interkulturelle Öffnung der Schule als Ziel benannt wird, zu entwickeln. Damit wird vor allem die strukturelle bzw. schulorganisatorische Ebene benannt. Instrumente wie Fragenkataloge, ähnlich dem Index für Inklusion von Booth und Ainscow (2002), sollen Lehrkräfte an Schulen darin unterstützen, sich selbst einzuschätzen, inwiefern interkulturelle Themen und Fragestellun-

gen bei konzeptionellen Überlegungen eine wichtige Rolle spielen. Dafür sollte sich eine Schule beispielsweise folgende Fragen beantworten:

- Nehmen wir als Schule an Projekten wie „Schule ohne Rassismus“ (<https://www.schule-ohne-rassismus.org/>) oder „Sprache macht stark!“ (<https://www.basf.com/global/de/who-we-are/organization/locations/europe/german-sites/ludwigshafen/gesellschaftliches-engagement/woran-wir-arbeiten/education/angebote-kitas/language.html>) teil?
- Wie unterstützt die Schulleitung das Konzept einer interkulturellen Öffnung im Rahmen von sprach- und kultursensiblen Unterricht und Schulleben bzw. wie könnte sie es tun?
- Wie lassen sich Unterricht und Schulleben sprach- und kultursensibel gestalten?

Wichtig ist, sich bei allem selbst zu hinterfragen, inwiefern man ein Interesse an und eine Offenheit gegenüber der Vielfalt der Schüler\*innen hat, wie man Möglichkeiten schaffen kann, sich sowohl im Kollegium als auch mit den

Schüler\*innen über Entstehungsmechanismen von Stereotypen und Vorurteilen auszutauschen, um nicht nur ein gemeinsames Leitbild zu entwickeln, sondern auch Konflikten vorzubeugen bzw. diese zu bearbeiten. Ein solcher Austausch sollte auch das Thema der strukturellen Diskriminierung einschließen, das im Bildungsbereich relevant ist.



WEITERE INFORMATIONEN UND ANREGUNGEN ZUM NACHLESEN:

Auernheimer, G. (Hrsg.) (2013). Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS Verlag.

Keller, H. (2018). Kulturelle Vielfalt: Themenkarten für Teamarbeit, Elternabende und Seminare. München: Don Bosco.

# ZUSAMMENARBEIT MIT ELTERN

Elternarbeit ist der Kontakt zwischen der Lehrkraft, einer anderen für die Schüler\*innen zuständigen pädagogischen Fachkraft oder der Schulleitung und den erziehungsberechtigten Personen der Schüler\*innen. Ziel ist es, im Austausch mindestens den kleinsten gemeinsamen Nenner herzustellen und sich so über die Situation der Schüler\*innen auszutauschen, dass es deren individuelle Entwicklung fördert (vgl. Dusolt, 2008). Eltern bzw. erziehungsberechtigte Personen haben in vielen Leistungs- und Entwicklungsbereichen von Schüler\*innen einen mehr als doppelt so starken Einfluss als Schule, Unterricht und Lehrkräfte zusammen (Sacher, 2013). Elternarbeit stellt somit ein zentrales Anliegen und eine zentrale Aufgabe für Lehrkräfte dar.

Es treten jedoch häufig Schwierigkeiten auf (Braun, Weiß & Kiel, 2018):

- Ein Treffen mit den Eltern ist organisiert, aber sie erscheinen nicht.
- Es gibt aus verschiedenen Gründen keine häusliche Unterstützung (Hausaufgabenorganisation, Hausaufgabenhilfe, Bereitstellung von Materialien).
- Die Kommunikation ist durch eine andere Familiensprache der Eltern erheblich erschwert.
- Es ist kein gemeinsamer Nenner zu finden, weil das Verständnis von Schule und Schulsystem der Eltern – geprägt durch ihr Herkunftsland – ein komplett anderes ist – zum Beispiel das schon erwähnte Skript, Schulen sollten anders, z.B. autoritär, organisiert sein.

Gleichzeitig benennen auch Eltern Schwierigkeiten in der Kooperation mit der Schule (Boos-Nünning, 2016):

- Verständigungsschwierigkeiten in der im Kulturkreis vorherrschenden Sprache.
- Gefühl von Unterlegenheit und Nicht-ernstgenommen-Werden.

- Angst vor formellen Kontakten mit deutschen Einrichtungen.
- Vorstellung, sich gegenüber der mit Macht ausgestatteten Lehrperson nicht behaupten zu können, verbunden mit der Angst, dass sich die Formulierung kritischer Sachverhalte negativ auf die Bewertung des Kindes auswirken könnte.
- Furcht, dass es wegen unterschiedlicher kultureller Werte oder unterschiedlicher Formen von Religiosität zur Nichtakzeptanz oder Auseinandersetzung kommen könnte, auch und vor allem wegen des Tragens eines Kopftuches (der Mutter oder der Tochter).
- Kommunikationsbarrieren aufgrund erstmaliger Kontaktaufnahme bei auftretenden Schwierigkeiten wie drohendem Leistungsabfall, Konflikten in der Klasse, etc.

Elternarbeit gelingt u.a. dann besonders gut, wenn Eltern das Gefühl haben, durch ihr Engagement zum Erfolg ihres Kindes beitragen zu können.

Elternarbeit gelingt besonders gut, wenn diese einerseits auf niedrigschwellige Angebote wie Elterncafés, Sprachkurse und andere Begegnungsmöglichkeiten für Eltern setzt, andererseits Eltern selbst das Gefühl haben, durch ihr Engagement zum Erfolg ihres Kindes in der Schule beitragen zu können (Hoover-Dempsey et al., 2005). Dabei hilft vor allem Aufklärung über Schule und Schulsystem, die in Elterngesprächen mit Unterstützung durch Dolmetscher\*innen stattfinden kann.

Sowohl Verbände und gemeinnützige Organisationen wie die Caritas oder die Malteser ebenso wie freie Träger der Jugend-, Sozial- und Bildungsarbeit wie beispielsweise der Internationale Bund bieten deutschlandweit sprachliche und interkulturelle Hilfen im Rahmen von Beratungsgesprächen für fremdsprachige Eltern durch qualifizierte Ehrenamtliche an. Auf Länder- bzw. Kommunalebene finden sich

zahlreiche weitere Angebote. Die Mitarbeiter\*innen solcher Einrichtungen sind inhaltlich und rechtlich geschult. Sinnvoll kann es außerdem sein, weitere Unterstützungssysteme, z.B. den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD), zu Gesprächen hinzuzuziehen. Das gilt vor allem, wenn nicht auszuschließen ist, dass Schwierigkeiten der Schüler\*innen nicht nur auf mangelnde Deutschkenntnisse zurückzuführen sind. Einige Schulen haben bereits eine eigene sonderpädagogische Fachkraft, um festzustellen, ob fehlende Sprachkenntnisse und verzögerter Spracherwerb darauf zurückzuführen sind, dass Schüler\*innen erst kürzlich zugewandert sind oder zusätzlich eine bisher unerkannte Behinderung oder Beeinträchtigung vorliegt.



#### WEITERE INFORMATIONEN UND ANREGUNGEN ZUM NACHLESEN:

Molnar, A. & Lindquist, B. (2013). Verhaltensprobleme in der Schule. Lösungsstrategien für die Praxis. Dortmund: Borgmann.

Sacher, W. (2014). Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

# SPRACHLICHE VIelfALT

Auch wenn der Benachteiligungseffekt, welcher durch migrationsspezifische bzw. herkunftssprachliche Unterschiede hervorgerufen wird, im Vergleich zum sozioökonomischen Faktor eher gering zu sein scheint (Scarvaglieri & Zech, 2013), sind dennoch Maßnahmen der Sprachdiagnostik und Sprachförderung im interkulturellen Schulalltag von Bedeutung. Nicht zuletzt hängt Schulerfolg zu einem erheblichen Teil von Kompetenz in der Unterrichtssprache ab (Kirsch, 2019). Gleiches gilt zumeist für den Erfolg im anspruchsvollen Arbeitssegment.

Mehrsprachigkeit kann förderlich für die Entwicklung von Identitäten sein.

Neben der Förderung der Unterrichtssprache geht es jedoch gleichzeitig um die Förderung von Mehrsprachigkeit, nicht nur, um sozioökonomischen Erfolg zu ermöglichen, sondern auch, weil sie förderlich ist für die Entwicklung von Identitäten und für anspruchsvolle kognitive Tätigkeiten (Bialystock & Poarch, 2014; Blom, Küntay, Messer, Verhagen & Leseman, 2014). Konzepte zur Förderung von Mehrsprachigkeit beinhalten beispielsweise, dass in der Auseinandersetzung mit der Familien- und

der Zweitsprache Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Sprachen sowie eventuelle Stolpersteine speziell beim Erlernen der deutschen Sprache von Schüler\*innen als auch Lehrer\*innen bewusster wahrgenommen werden (Gürsoy, 2010). Die sogenannten Translanguaging-Konzepte zeigen, dass die Mobilisierung aller Sprachkompetenzen, die Kinder und Jugendliche aus ihren Herkunftsländern mitbringen, Lernerfolge steigert (Kirsch, 2019).

Sprachkompetenz ist daher in der Bildungssprache keine Bringschuld: Sie wächst gleichzeitig mit dem Lernen der Fachinhalte. Dazu gibt es beispielsweise im bayerischen Schulsystem Vorkurse für alle Kinder und Jugendlichen mit besonderem Unterstützungsbedarf im Deutschen als Erst- und Zweitsprache. Ähnliche Angebote im Rahmen von Vorbereitungsklassen lassen sich auch in anderen Bundesländern finden. Auf der anderen Seite zielen Deutschförderkurse, deren Umfang sich nach dem För-

derbedarf und den Lernfortschritten der Schüler\*innen richtet (Schulordnung für die Grundschulen in Bayern, 2008), neben dem regulären Deutschunterricht auf den Ausbau der Sprachkompetenz. Im Unterricht gilt, Mehrsprachigkeit als Normalfall zu betrachten, die Familiensprache so häufig wie möglich zuzulassen, z.B. über das Zulassen von Buchstabieren und Zählen. Bewertungskriterien können beispielsweise Präsentationstechniken oder die Gestaltung eines Produkts sein.

Mehrsprachigkeit sollte als Normalfall betrachtet werden.

Auch der Fachunterricht sollte sprachsensibel gestaltet werden, weil Lernen immer von und durch Sprache erfolgt und sprachliches Lernen in jedem Unterricht stattfindet. Indem beispielsweise ein Sachverhalt von Schüler\*innen nichtdeutscher Erstsprache (reproduzierend) dargestellt und beschrieben wird, lässt sich die sprachliche Darstellung des Wissens üben. Dagegen kann durch

das Lesen oder gar eigene Verfassen eines Fachtextes die Text- und Sprachkompetenz ausgebaut werden (Leisen, 2011). Zusätzlich sollte (z.B. im Rahmen des Ganztags) die Möglichkeit zusätzlicher DaZ-Förderangebote außerhalb der regulären Deutschförderkurse als additive Sprachförderung geschaffen werden.



WEITERE INFORMATIONEN UND ANREGUNGEN ZUM NACHLESEN:

Kirsch, C. (2019). Sprachliche Voraussetzungen. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schule (S. 334-341). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Reich, H. H. & Krumm, H.-J. (2013). Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Münster: Waxmann.

# UNTERRICHT

Kultursensibler Unterricht kann inhaltlich auf zwei Ebenen mit unterschiedlichen Zielen betrachtet werden:

1. Entwicklung von interkultureller Kompetenz
2. Sprachkompetenzförderung der Schüler\*innen

Hinsichtlich des ersten Ziels fällt auf, dass bestimmte Fächer aus einer inhaltlichen Perspektive heraus ein besonderes ‚(inter-)kulturelles Potenzial‘ in sich bergen. So setze sich Fremdsprachenunterricht beispielsweise a priori mit Fremdheit und Andersartigkeit auseinander (Bär, 2017), Religionsunterricht sei „innerhalb einer religiös heterogenen, weltanschaulich pluralen Gesellschaft ein Unternehmen, das im Rahmen von Bildung und Erziehung eben diese weltanschauliche Pluralität erhalten und pflegen soll[e]“ (Burricher, 2005, S. 183). Der Geschichtsunterricht verfolge das Ziel der Vermittlung einer nationalen bzw. kollektiven Identität, müsse allerdings hinsichtlich der nationalen Egozentrik seines Curriculums (sog. Ethnozentrismus) in Anbetracht einer multikulturellen Gesellschaft überdacht werden (Oswald, 2009).

In zahlreichen Lehrplänen wird allgemein die Notwendigkeit betont, interkulturelle Kompetenzen zu fördern. Schüler\*innen sollen vor dem Hintergrund eigener Einstellungen und Haltungen Interesse und Offenheit, gegenseitigen Respekt und Toleranz gegenüber anderen Menschen mit ihren kulturspezifischen Vorstellungen und Verhaltensweisen entwickeln. Die Offenheit gegenüber anderen Sprachen lässt sich durch das Aufgreifen der Sprachbiografie der Schüler\*innen erreichen. Ein didaktisches Beispiel kann sein: Die Schüler\*innen bringen Redewendungen aus ihrer Herkunftssprache mit, erläutern diese und schreiben sie auf Plakate. Diese werden dann abgeglichen und in Beziehung mit deutschen Redewendungen gesetzt.

Für Schüler\*innen, deren Familiensprache nicht Deutsch ist, gilt es, differenziertes Arbeitsmaterial zur Verfügung zu stellen. Dazu kann eventuell auch ein ‚Hilfepplatz‘ eingerichtet werden, an dem diese Materialien dauerhaft verfügbar sind. ‚SOS-Schüler\*innen‘ im Rotationsprinzip zu benennen, die am schnellsten fertig sind und helfen können, sind eine weitere Möglichkeit. Es können auch Schüler\*innen als ‚Hilfslehrer\*innen‘ engagiert werden, als Mentor\*innen für einzelne Schüler\*innen, die erst seit einigen Wochen in der Klasse sind. An einigen Mittelschulen gibt es bereits eine Zusammenarbeit mit Tutor\*innen aus höheren Klassen, die für Aufgabenbearbeitungen individuelle Unterstützung in der jeweiligen Familiensprache leisten.

Um (wohlwollend) ausreichend Zeit und Raum für die Aufgabenbearbeitung zu gewähren und Erfolgserlebnisse zu generieren, kann in der ersten (Kurz-)Probe/Schulaufgabe keine Zeit vorgegeben und entsprechend der Voraussetzungen erst nach dieser die Zeit für die folgenden Proben/Schulaufgaben festgelegt werden. Mithilfe der Kolleg\*innen vom MSD und/oder Schulsozialarbeit könnten (Kurz-)Proben/Schulaufgaben im Nebenraum (Elternsprechzimmer, Sekretariat, Schulsanitätsraum) ge-

schrieben werden, sollte dies zur Konzentration beitragen. Individuelle Lösungswege sind anzuerkennen.



#### WEITERE INFORMATIONEN UND ANREGUNGEN ZUM NACHLESEN:

Gogolin, I., Georgi, V. B., Krüger-Potratz, M., Lengyel, D. & Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2018). Handbuch interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Prengel, A. (2009). Differenzierung, Individualisierung und Methodenvielfalt im Unterricht. In R. Hinz & R. Walther (Hrsg.), Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen (S. 168-177). Weinheim, Basel: Beltz.

# KOOPERATION

Einzelne Schulen können heute selbst bestimmen, mit welchen externen Einrichtungen und Partner\*innen sie Kooperationen eingehen möchten und können diese selbst mitgestalten (Weiß et al., 2017). Die Initiierung, Koordination und Aufrechterhaltung von externen Kooperationen ist dabei vor allem Schulleitungsaufgabe (Braun et al., 2018). Interne Kooperationen sind für eine interkulturelle Öffnung von Schule jedoch ebenso wichtig. Die Lehrkräfte etwa wünschen sich in der Regel eine bessere Kooperation untereinander, insbesondere, um traumatisierten oder den Unterricht ‚störenden‘ Kindern und Jugendlichen gerecht zu werden (Braun et al., 2018). Dazu werden - im Stundenplan fest verankerte - Team-Teaching-Stunden, Hospitationen bei Kolleg\*innen, eine Doppelbesetzung in der Klasse oder Lehrende mit Fremdsprachenkenntnissen benötigt.

Interne und externe Kooperationspartner\*innen können helfen, Schulen interkulturell zu öffnen.

Niedrigschwellige Kooperationsmöglichkeiten wie Team-Teaching-Stunden mit Differenzierungs- oder Deutschförderlehrkräften bieten sich diesbezüglich an. Lese- und Lernpatenschaften können zusätzlich Übergänge - z.B. von Vorklassen in Regelklassen - begleiten und dort im Unterricht weiter unterstützen.

Zum Gelingen interkultureller Schulentwicklung trägt darüber hinaus wesentlich die Öffnung der Schule nach außen bei (Kiel, Syring, Scharfenberg & Ivanova, 2019).

Wichtige Ansprechpartner\*innen sind u.a. Institutionen wie Behörden, die den benötigten interkulturellen Wissenserwerb stützen. Diese haben eine über das Schulsetting hinausreichende Einsicht in z.B. familiäre Strukturen und Wohnsituationen.

Mit ihnen in Kontakt zu sein, verhilft zu Wissenswert und zur Einschätzung der Situation und des Gesamtkontextes. Der Austausch mit sozialen, medizinischen, pädagogischen und psychosozialen Einrichtungen und anderen Schulen bzw. schulvorbereitenden Einrichtungen schließt Netzwerke innerhalb einer Kommune mit ein. Dazu zählen auch Kooperationen mit Bibliotheken, Museen und Universitäten.



#### WEITERE INFORMATIONEN UND ANREGUNGEN ZUM NACHLESEN:

Georgi, N. (2015). Netzwerke bilden – Kooperationen in der Bildungsregion In A. Holzbrecher & U. Over (Hrsg.), Handbuch Interkulturelle Schulentwicklung (S. 217-225). Weinheim, Basel: Beltz.

Lubig-Fohsel, E. & Müller-Boehm, E. (2010). Kooperation von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund. Wie kann sie gelingen? Eine Handreichung für Schulen in sozial benachteiligten Quartieren. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Verfügbar unter: <http://www.foermig-berlin.de/materialien/Kooperation.pdf>.





UMSETZUNG INTERKULTURELLER  
SCHULENTWICKLUNG AUF VERSCHIEDENEN  
EBENEN -  
ANREGUNGEN UND MASSNAHMEN

# DIVERSITÄTSSENSIBLE HALTUNGEN

## PERSONALE EBENE

- Wie würden Sie Ihre eigene diversitätssensible Haltung beschreiben? Wie gehen Sie mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten um?
- Fühlen Sie sich kundig bezüglich kulturell bedingter Verhaltensweisen Ihrer Schüler\*innen?
- Können Sie interkulturell gelagerte Konflikte als solche erkennen? Können Sie diese von anders gelagerten Konflikten unterscheiden? Kennen Sie Lösungsstrategien? Was kann Ihnen dabei helfen, Konflikte zu lösen? Fortbildungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Umfängen und Formaten sind nahezu allerorts verfügbar.
- Welche religiösen Traditionen der an Ihrer Schule vorhandenen Religions- und Glaubensgemeinschaften kennen Sie? Der Austausch mit Kolleg\*innen, Fortbildungen oder die eigene Recherche im Hinblick auf Religionen, Kulturen und Länder können diesbezüglich hilfreich sein.

## DIDAKTISCHE EBENE

- Bereits während der Unterrichtsplanung sollten mögliche Probleme, die durch Sprach- oder Kulturunterschiede entstehen können, berücksichtigt werden. Auch eine Rücksichtnahme hinsichtlich der unterschiedlichen Sprachniveaus Ihrer Schüler\*innen sollte erfolgen.
- Initiieren Sie mit Kolleg\*innen gemeinsame, klassen- oder fächerübergreifende Projekte, wie beispielsweise eine Projektwoche zu Vielfalt, in denen Schüler\*innen bezüglich verschiedener Haltungen gegenüber Diversität sensibilisiert werden können.
- Gestalten Sie den Klassenraum so, dass die unterschiedlichen kulturellen und lebensweltlichen Aspekte in Ihrer Klasse sichtbar werden. Beziehen Sie dazu die Schüler\*innen ein. Mittels Bildern,

Gegenständen etc., die Schüler\*innen mit ihren Herkunftsländern und ihrer Kultur bzw. Lebenswelt verbinden, lassen sich thematische Schwerpunkte im Klassenraum setzen, die man immer wieder variieren kann.

- Nutzen Sie im Unterricht u.a. einen interkulturellen Kalender, in dem man kulturelle oder religiöse Feste als Anlass nehmen kann, diese im Unterricht zu thematisieren.
- Nutzen Sie auch in scheinbar nicht kulturrainen Fächern wie Physik oder Mathematik die Möglichkeit, kulturelle Perspektiven einzubringen. Beispiele wären die Einführung des Duodezimalsystems anhand des Maya-Kalenders, die Einführung von Phänomenen der euklidischen Geometrie am Beispiel der Nilüberflutung und Parzellenberechnung im antiken Ägypten etc. Bereits seit zwanzig Jahren gibt es interessante Forschungen dazu und mit ihr verknüpfte Unterrichtskonzepte (vgl. Linsmeier, 2006).

#### SCHULORGANISATORISCHE EBENE

- Sorgen Sie für einen Wertekonsens, der an der Schule gelebt wird. Unterschiedliche Werte vorleben, unterschiedliche Vorstellungen von Erziehung haben etc., führt zu Unsicherheiten, Missverständnissen und Konflikten auf Lehrer- und Schülerseite.
- Eine Wertediskussion benötigt Führung, Struktur und Moderation, wengleich alle an der Schule Beteiligten einzubeziehen sind. Werte, Fragen der ‚richtigen Haltung‘ und der ‚richtigen Erziehung‘ gegen ein Kollegium durchzusetzen, funktioniert längerfristig kaum. Setzen Sie auf Aushandlung und Konsens.
- Treffen Sie verbindliche Absprachen im Kollegium, auf die man bei Verweigerung oder Unterlaufen verweisen kann.

- 
- Gemeinsame Werte und Vereinbarungen können Teil eines Leitbilds sein. Sollte Ihre Schule noch über kein Leitbild verfügen, entwerfen Sie eines.
  - Engagieren Sie sich für Antidiskriminierung und treten Sie Rassismus entgegen, indem Sie klar Haltung beziehen und in der Schule dagegen vorgehen.
  - Initiieren Sie die Teilnahme an Projekten, z.B. „KommMIT“ (Kommunikation, Migration, Integration, Teilhabe; siehe [www.kompetenz-interkulturell.de](http://www.kompetenz-interkulturell.de)), einem ISB-Schulversuch mit 28 Schulen aller Schularten. Die Praxisbeispiele hatten zum Ziel, die Förderung und Integration von jungen Migrant\*innen zu verbessern. Solche Programme werden immer wieder neu aufgelegt.
  - Nutzen Sie die Möglichkeit ausländischer Schulpartnerschaften für Begegnung. Für ausländische Schulpartnerschaften und Schüleraustausch existiert eine Vielzahl von Programmen und finanziellen Fördermöglichkeiten. Informieren Sie sich darüber und/oder benennen Sie eine Person, die dafür verantwortlich sein soll.

## SOZIALE EBENE

- Thematisieren Sie mit Ihren Schüler\*innen Entstehungsmechanismen von Stereotypen und Vorurteilen. Sensibilisieren Sie die Klasse dafür, wie und aus welchen Gründen Stereotype und Vorurteile entstehen und welche Folgen das für das Individuum und die Gesellschaft hat. Machen Sie Ihrer Klasse bewusst, dass Diskriminierung alle angeht und jeder sofort handeln sollte. Legen Sie hierfür Routinen und Absprachen sowie Ansprechpartner\*innen fest.
- Etablieren Sie nach Möglichkeit partizipative Strukturen. Alle an Schule Beteiligten sollten einbezogen und gehört werden – auch als Vorbild und Lernmöglichkeiten für Mitbestimmung in der Gesellschaft.

# ZUSAMMENARBEIT MIT ELTERN

## PERSONALE EBENE

- Kennen Sie kulturelle und individuelle Skripte und Hintergründe der Eltern, denen Sie begegnen? Sind Sie aufmerksam für Aspekte der Herkunftskultur und Lebenswelt der Eltern, die besonders sensibel sind, wie den Umgang mit dem anderen Geschlecht, Speisevorschriften, Ehrbegriffe, Begrüßung, Bildungsaspirationen, Konzeptualisierungen der Aufgaben einer Lehrkraft, Traumatisierungen im Kontext von Flucht etc.? Hier gilt: Informationen und Wissen verringern das Risiko für Missverständnisse und Konflikte und schaffen Raum für Austausch.

## DIDAKTISCHE EBENE

- Es gibt innovative Ideen, Informationen über die Eltern Ihrer Schüler\*innen - sowohl Informationen, die dringend nötig sind, als auch solche, die Impulse für Gespräche sein können - zu erhalten. Beispielsweise kann ein Informationsblatt, welches Eltern und Schüler\*innen gemeinsam ausfüllen, Aufschluss über Themen von A wie Allergie bis L wie Lieblingsfarbe geben.
- Offerieren Sie Angebote zum persönlichen Gespräch.
- Verfassen Sie so etwas wie ein ‚Schul-ABC‘ – Informationen von A-Z über die Schule und das Schulsystem in verschiedenen Sprachen. Besonders wichtig ist das bei der Einschulung und dem Übertritt auf weiterführende Schulen.
- Hilfreich sind Elternabende in verschiedenen Sprachen (oder zumindest die Übersetzung der wichtigsten Inhalte).

### SCHULORGANISATORISCHE EBENE

- Auf schulorganisatorischer Ebene laufen zentrale Informationen über Ansprechpartner\*innen und Unterstützungssysteme zusammen. Bringen Sie sich daher auf den aktuellen Stand, beispielsweise bezüglich der Integrationsbeauftragten, Diversity-Stellen oder Migrationsberater\*innen Ihrer Stadt oder Gemeinde oder Möglichkeiten, Dolmetscher\*innen für Elterngespräche einsetzen zu können.
- Stellen Sie sicher, dass es regelmäßige und verlässliche Elternberatungszeiten an der Schule gibt. Legen Sie Modalitäten fest, wie man mit Lehrkräften in Kontakt kommen und Termine vereinbaren kann.
- An großen Schulen bietet es sich an, im Kollegium eine verantwortliche Person zu benennen, die die Elternarbeit koordiniert.
- Initiieren Sie gemeinsame Projekte und Aktivitäten mit den Eltern. Holen Sie Eltern in die Schule und bringen Sie diesen so Schule und Schulleben nahe.
- Ermuntern Sie Eltern mit Migrationshintergrund, sich in Schulgremien zu engagieren. Machen Sie Elternengagement attraktiv. Sprechen Sie Eltern an und bitten Sie diese um Beteiligung in Gremien. Vielleicht trauen sich diese selbst nicht.

### SOLZIALE EBENE

- Schaffen Sie Möglichkeiten, sich gegenseitig kennenzulernen. Nutzen Sie beispielsweise Elterncafés, Vorträge, Gesprächsrunden, Feste etc., um mit den Eltern ins Gespräch zu kommen.

- Begegnen Sie den Eltern stets auf Augenhöhe und betrachten Sie sie als Expert\*innen ihrer Kinder. Nur so kann eine ‚Erziehungspartnerschaft‘ gelingen.
- Besprechen Sie mit den Eltern gegenseitige Erwartungen und Wünsche. Sprechen Sie Missverständnisse und Unsicherheiten an, um Konflikte von Anfang an zu vermeiden.
- Hilfreich kann ein Informationsaustausch über das deutsche Schulsystem und die Arbeitswelt sein. Informationsblätter, Elternbriefe etc. in den Familiensprachen der Eltern lassen sich zusammen mit den Eltern verfassen.
- Nehmen Sie nicht nur dann mit Eltern Kontakt auf, wenn ‚schon etwas passiert‘ ist. Elternarbeit erfolgt häufig problemorientiert. Gelingende Elternarbeit verläuft in stetem und kontinuierlichem Kontakt.



# SPRACHLICHE VIELFALT

## PERSONALE EBENE

- Betrachten Sie Mehrsprachigkeit als den Normalfall in Ihrer Klasse? Schätzen Sie die sprachliche Vielfalt in Ihrer Klasse wert? Welchen Gewinn sehen Sie durch verschiedene Sprachen in einer Klasse? Wie kann Mehrsprachigkeit Ihren Unterricht bereichern?
- Kennen Sie besondere sprachliche Phänomene der Herkunftssprachen Ihrer Schüler\*innen, die im Kontext der deutschen Sprache irritieren können? Im Arabischen werden keine Vokale geschrieben, das Türkische ist keine flektierende Sprache, im Finnischen gibt es sehr viel mehr Kasus als im Deutschen, in skandinavischen Alphabeten finden sich andere Buchstaben etc. Solches Wissen hilft, um zu erkennen, warum Schüler\*innen bestimmte Fehler machen.

## DIDAKTISCHE EBENE

- Prüfen Sie vor dem Unterricht, ob die Materialien und Aufgaben sprachliche Anforderungen stellen, die für nicht erst-/muttersprachliche Sprecher\*innen nicht oder nur schwer zu bewältigen sind.
- Fehlende Sprachkenntnisse wirken sich auf alle Unterrichtsfächer aus, auch auf zuerst nicht so naheliegende. Zum Beispiel umfasst der Mathematikunterricht nicht nur die Anwendung mathematischen Wissens und Könnens, sondern auch einen sprachlichen Austausch über die Inhalte, das Verstehen von Aufgaben und Anleitungen oder eine diskursive Betrachtung der Ansicht anderer.
- Entwickeln Sie Hilfen für von Ihnen identifizierte Sprachschwierigkeiten lexikalischer, semantischer, grammatischer oder sonstiger Art.

- Geben Sie Schüler\*innen nichtdeutscher Erstsprache die Gelegenheit, sprachlich anspruchsvolle Probleme zu lösen, indem Sie Strukturen und andere Hilfen zur Verfügung stellen. Dies ermöglicht es Schüler\*innen, auch sprachliche Kompetenzen in ihrer Erst-/Muttersprache zu entwickeln. Zudem ermöglichen Sie so Erfolgserlebnisse.
- Stellen Sie mehrsprachiges Lernmaterial zur Verfügung. Auch ein zweisprachiger Fachunterricht ist mit einer Deutschförderlehrkraft im Team-Teaching möglich.

#### SCHULORGANISATORISCHE EBENE

- Etablieren Sie ein strukturiertes Sprachförderungskonzept an Ihrer Schule. Ein solches Konzept kann im Rahmen eines Schulentwicklungsprozesses erarbeitet werden. Das Konzept sollten alle Beteiligten mittragen und umsetzen.
- Beziehen Sie alle Expertise ein, auf die Sie zurückgreifen können. Setzen Sie besonders auf Lehrkräfte mit DaZ-Erfahrung, auf Sonderpädagog\*innen, auf Lehrkräfte mit Fremdsprachenkenntnissen etc.
- Initiieren Sie Kooperationen mit Institutionen zur Leseförderung. Darüber hinaus können Sprachlernportale hilfreich sein, ebenso wie die Bereitstellung von Apps, Buchempfehlungen etc. Auch Universitäten und Fachhochschulen wie die Ludwig-Maximilians-Universität oder die Katholische Stiftungsfachhochschule fördern mit diversen Angeboten den Umgang mit sprachlicher Vielfalt an Schulen (z.B. „Daumen hoch!“-Kompetenztraining). Die Stadt München hat in ihrem Angebot Sprachbegleitkurse und Kurse für Team-Teaching.
- Etablieren Sie in der Schulbibliothek eine Anschaffungspolitik, die Bücher aus anderen Sprachen und Kulturkreisen berücksichtigt.

## SOZIALE EBENE

- Sensibilisieren Sie Schüler\*innen und Klassen dafür, dass fehlende Sprachkenntnisse und Mehrsprachigkeit nicht zu Stigmatisierung führen dürfen.
- Schaffen Sie auf Klassenebene - wo nötig auch darüber hinaus - Maßnahmen, den Erstkontakt mit Schüler\*innen diverser Erst-/Muttersprachen zu regeln und zu erleichtern. Greifen Sie im Erstkontakt auf Schüler\*innen und Kolleg\*innen zurück, die dieselbe Sprache sprechen wie neu hinzukommende Schüler\*innen, die übersetzen und wichtige Informationen vermitteln können.
- Etablieren Sie Paten-/Tutor\*innensysteme zur Sprachvermittlung. Was es dabei zu beachten gilt, können Sie bei ‚Unterricht – Soziale Ebene‘ nachlesen.



# UNTERRICHT

## PERSONALE EBENE

- Identifizieren Sie Bereiche des Unterrichts heterogener Klassen, in denen Sie noch Potenzial haben. Dies könnte z.B. in Bereichen der Leistungsdifferenzierung oder dem Einsatz neuer Lehrmethoden der Fall sein. Informieren Sie sich über Fortbildungsmöglichkeiten oder über Materialien, die Sie nutzen können.

## DIDAKTISCHE EBENE

- Nutzen Sie die Lebenswelt aller Schüler\*innen als Ausgangspunkt von Unterricht. Greifen Sie Themen auf, die für die Lebenswelt Ihrer Schüler\*innen relevant sind und machen Sie deren Wert deutlich.
- Vermitteln Sie kulturelle, weltanschauliche und religiöse Werte, Normen und Lebensformen so, dass sie die Möglichkeit des Nachdenkens über eigene Standpunkte offerieren. Ein Beispiel dafür könnte die Analyse von Lösungsansätzen für politische oder soziale Konflikte und deren kulturelle und strukturelle Bedingtheit im HSU oder Sozialkundeunterricht sein.
- Nutzen Sie interkulturelle Inhalte aus dem Lehrplan oder Curriculum. Verwenden Sie Materialien, die Vielfalt widerspiegeln und keine Klischees oder Stereotype reproduzieren.
- Nutzen Sie Differenzierung. Verschiedene Sprachniveaus erfordern unterschiedliche Aufgabenstellungen. Aufgaben, die komplexe sprachliche Kenntnisse voraussetzen, können nicht von allen bearbeitet werden.
- Lassen Sie individuelle Lösungswege der Schüler\*innen zu, auch solche, an die Sie selbst nicht gedacht haben. Lassen Sie solche Lösungswege auch in die Bewertung einfließen; nicht immer zählt nur das Produkt oder Ergebnis.

- Etablieren Sie ein Feedbacksystem, das die nächsten Entwicklungsschritte benennt. Geben Sie kleine, realistische Schritte vor, um Überforderung und Enttäuschung zu vermeiden.
- Geben Sie engmaschig Rückmeldung. Gestalten Sie Ihr Feedback wertschätzend und geben Sie auf kleine Lernfortschritte positive Rückmeldung (positive Verstärkung).

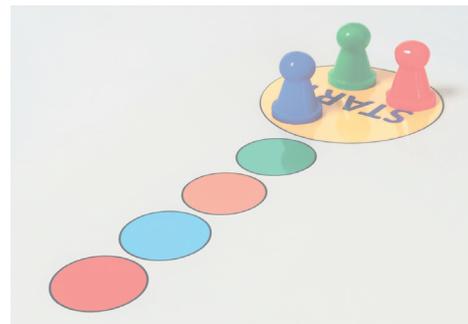
### SCHULORGANISATORISCHE EBENE

- Initiieren Sie Projektwochen zur Antidiskriminierungsarbeit im Unterricht. Ein Beispiel dafür könnte das Projekt „Show Racism the Red Card“ ([www.theredcard.de](http://www.theredcard.de)) sein, welches gut im Sportunterricht angewendet werden kann.
- Entwickeln Sie Projektwochen oder Schulinterne Fortbildungen (SchilFs) zum kultursensiblen Unterricht. Dies ist auch ohne großen Aufwand möglich, beispielsweise, wenn Kolleg\*innen sich gegenseitig gelungene Unterrichtsbeispiele diverser Themen vorstellen und diskutieren.
- Initiieren Sie fächerübergreifende interreligiöse und interkulturelle Projekte.

### SOZIALE EBENE

- Wenn Sie Schüler\*innen als Expert\*innen für ihre jeweilige Kultur einsetzen, achten Sie darauf, dass sich Schüler\*innen nicht unnötig ‚herausgestellt‘ fühlen, wenn sie (allein aufgrund ihrer familiären Herkunft und ungeachtet ihrer persönlichen Wünsche und Selbstpositionierungen) immer wieder als Expert\*innen für ihre Herkunftskulturen oder Religionen auftreten sollen. Achten Sie auf Freiwilligkeit. Die Schüler\*innen sollen selbst entscheiden, was sie erzählen wollen. Bedenken Sie auch, dass viele in Deutschland geboren sind und ihr Selbstbild darüber entscheidet, wie sie sich definieren.

- Setzen Sie auf Zusammenarbeit. Nicht jeder muss alle Unterrichtsideen und Materialien selbst neu konzipieren. Entwickeln Sie Unterrichtsideen gemeinsam im Kollegium. Tauschen Sie Materialien aus und richten Sie ggf. einen Materialpool ein, auf den alle bei Bedarf zugreifen können (mehr dazu unter ‚Kooperation‘).
- Etablieren Sie Paten-/Tutor\*innensysteme im Unterricht. Hier bedarf es eines Konzepts, das Maßnahmen, Ziele und beteiligte Personen festlegt. Im Erstkontakt ist es zielführend, auf Schüler\*innen zurückzugreifen, die bestimmte Herkunftssprachen sprechen. Längerfristig eignen sich Tutor\*innensysteme, die alle Schüler\*innen einbeziehen, um Aufgaben und Belastungen auf mehrere Schultern zu verteilen.



# KOOPERATION

## PERSONALE EBENE

- Wie sehen Ihr Kooperationsverhalten und Ihre Kooperationsbereitschaft aus? Mit wem an Ihrer Schule arbeiten Sie bereits zusammen? Woran liegt es, sollten noch keine Kooperationen bestehen? Was hemmt Sie? Was ist ausbaufähig?
- Mit welchen außerschulischen Hilfeinrichtungen arbeiten Sie zusammen? Vielleicht haben Sie Tipps für andere an Ihrer Schule und können Kooperationen und Hilfesysteme vermitteln.

## DIDAKTISCHE EBENE

- Suchen Sie nach einfachen Kooperationsmöglichkeiten auf niedrigschwelliger Ebene für den Unterricht mit Differenzierungs- und Deutschförderlehrkräften, Lern- und Lesepat\*innen.
- Tauschen Sie mit Ihren Kolleg\*innen Materialien aus, um nicht alle Materialien und Unterrichtsentwürfe selbst entwickeln zu müssen.
- Nutzen Sie Peer-Feedback oder Peer-Hospitation. Bitten Sie eine Kollegin/einen Kollegen, Ihnen Rückmeldung zu Ihrem Unterricht und Ihrem Verhalten im Unterricht zu geben. Eine andere Perspektive bringt oft neuen Ideen.
- Nutzen Sie Möglichkeiten des Team-Teachings. Überlegen Sie sich gemeinsam, welches Team-Teaching-Modell für Sie am wirksamsten erscheint. Unterrichten Sie zusammen? Differenzieren Sie? Leistet eine Person individuelle Hilfe?
- Greifen Sie auf Möglichkeiten wie Kollegiale Fallberatung oder Supervision zurück.

## SCHULORGANISATORISCHE EBENE

- Versuchen Sie, Handlungsspielräume für die Zusammenarbeit im Kollegium und Zeit für Teambesprechungen zu schaffen. Stellen Sie geeignete Räumlichkeiten zur Verfügung.
- Gewähren Sie Schulinterne Fortbildungen (SchilFs) zu Kooperation und Team-Teaching.
- Planen Sie im Stundenplan gemeinsame Unterrichtszeiten für kooperativen Unterricht ein.
- Besprechen Sie sich im Kollegium, in welchen Bereichen außerschulische Kooperationen unterstützen könnten. Bedenken Sie, dass die Anzahl an Kooperationen überschaubar bleiben sollte, um sie sinnvoll steuern und alle Partner\*innen kennen zu können.
- Sinnvoll kann sein, Kooperationen mit verschiedenen lokalen Bildungsinstitutionen wie z.B. Kitas oder Bildungseinrichtungen anzustreben (z.B. in einem ‚Netzwerk kulturelle Bildung‘), um sich austauschen und gemeinsame Projekte zu initiieren. Kooperationen sollte man nach einiger Zeit auf den Prüfstand stellen und erörtern, ob die Erwartungen aller Beteiligten erfüllt wurden.
- Benennen Sie eine Person, die für die Koordination aller Außenkontakte verantwortlich ist und bei welcher alle Kontakte zusammenlaufen.

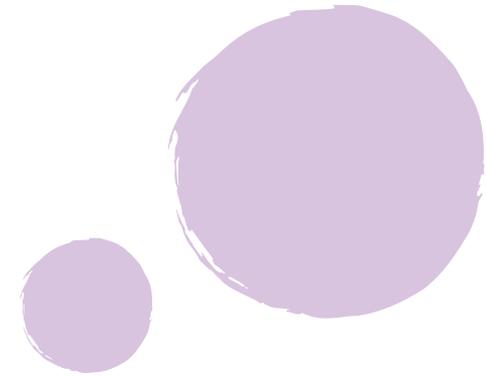
## SOZIALE EBENE

- Gemeinsam festgelegte Absprachen und Maßnahmen sollten von allen mitgetragen werden.
- Vereinbaren Sie Routinen und Abläufe bezüglich der Zusammenarbeit, denen nach Möglichkeit alle Mitglieder des Kollegiums zustimmen. Lassen Sie sich nicht von Kooperationsgegner\*innen oder Einzelkämpfer\*innen verunsichern.
- Auch außerschulische Partner\*innen sollten sich an festgelegte Absprachen halten.

# LITERATURVERZEICHNIS

- Bär, M. (2017). Auf dem Weg zur inklusiven Schule. Mögliche Implikationen aus fremd-sprachendidaktischer Perspektive. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 10-20). Tübingen: Narr Francke Attempto (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Bialystok, E. & Poarch, G. J. (2014). Language experience changes language and cognitive ability. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(3), 433-446.
- Blom, E., Küntay, A. C., Messer, M., Verhagen, J. & Leseman, P. (2014). The benefits of being bilingual: Working memory in bilingual Turkish-Dutch children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 128, 105-119.
- Boos-Nünning, U. (2016). *Bildungsbrücken bauen. Stärkung der Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund: ein Handbuch für die Elternbildung*. Münster: Waxmann.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in school*. Verfügbar unter <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Braun, A., Weiß, S. & Kiel, E. (2018). Interkulturelle Schulentwicklung an Grundschulen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 8(2), 121–135.
- Buchna, J. (2019). *Organisationale Deutungsmuster im Kontext Schule, Migration und Rassismus. Eine Fallstudie im qualitativen Längsschnitt*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Burricher, R. (2005). Religiöse Identität in der weltanschaulich pluralen Gesellschaft. Zum Umgang mit Heterogenität im Religionsunterricht der öffentlichen Schule. In K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (S. 179-196). Münster: LIT.
- Dusolt, H. (2008). *Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Flechsig, K.-H. (1998). *Kulturelle Schemata und interkulturelles Lernen*. Institut für Interkulturelle Didaktik, Göttingen. Verfügbar unter [www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=811895#vollanzeige](http://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=811895#vollanzeige)

- Gürsoy, E. (2010). Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Verfügbar unter <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf>
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105–130.
- Kahraman, B. & Knoblich, G. (2000). Stechen statt Sprechen. Valenz und Aktivierbarkeit von Stereotypen über Türken. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 31, 31–43.
- Karakaşoğlu, Y. (2013). Interkulturelle Schulentwicklung. Vorwort. In Cornelsen Verlag (Hrsg.), *Interkulturelle Schulentwicklung. Ein Leitfaden für Schulleitungen* (S. 5-7). Berlin: Cornelsen. Verfügbar unter [https://www.cornelsen.de/fm/1272/9783069629641\\_Interkult-Schulentwicklung\\_2013\\_komplett.pdf](https://www.cornelsen.de/fm/1272/9783069629641_Interkult-Schulentwicklung_2013_komplett.pdf)
- Karakaşoğlu, Y., Gruhn, M. & Wojciechowicz, A. A. (2011). *Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter-)nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen*. Münster: Waxmann.
- Kiel, E., Syring, M., Scharfenberg, J. & Ivanova, A. (2019). Außerschulische Kooperation in der Ganztagschule. In H. Steinhäuser, K. Zierer & A. Zöllner (Hrsg.), *Portfolio Ganztagschule* (S. 178-190). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Kiel, E. (2013). Kulturelle Kompetenz. In A. Grabowski (Hrsg.), *Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur* (S. 133-151). Opladen: Barbara Budrich.
- Kirsch, C. (2019). Sprachliche Voraussetzungen. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 334-341). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leisen, J. (2011). *Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung. Der sprachensible Fachunterricht*. Verfügbar unter [www.hss.de/download/111027\\_RM\\_Leisen.pdf](http://www.hss.de/download/111027_RM_Leisen.pdf)
- Linsmeier, K.-D. (Hrsg.) (2006). *Ethnomathematik – Flechtwerke der Kelten, Astronomie der Chinesen, Knotenschnüre der Inka, Kalender der Maya*. Spektrum der Wissenschaft, Spezial 2/2006.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.



- Nishida, H. (1999). A cognitive approach to intercultural communication based on schema theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 23, 753-777.
- Oswalt, V. (2009). Historisches Lernen zwischen Heterogenität und Standardisierung. In C.-P. Buschkühle, L. Duncker & V. Oswalt (Hrsg.), *Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität - ein interdisziplinärer Diskurs* (S. 167-192). Wiesbaden: VS Verlag.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rosenke, F. (2019). Interkulturelle Kompetenz als integraler Bestandteil pädagogischer Professionalität: wie interkulturell fortgebildete Lehrkräfte einen kulturellen Inklusionsraum schaffen. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie*, 50(4), 363-372.
- Sacher, W. (2013). Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Teil 1: Grundlagen und Maßnahmen. *Schulmanagement*, 4/2013, 34-37.
- Scarvaglieri, C. & Zech, C. (2013). „Ganz normale Jugendliche, allerdings meist mit Migrationshintergrund“. Eine funktional-semantische Analyse von „Migrationshintergrund“. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 58(1), 201-227.
- SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik (o.J.). Lehrmaterialien. Verfügbar unter <http://www.schlau-werkstatt.de/lehmaterialien/schlau-lernbox-grundstufe/>
- Schulordnung für die Grundschulen in Bayern (2008). Verfügbar unter <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVSO>true>
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013*. Verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1996/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf)
- 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>

# IMPRESSUM

## HERAUSGEBER UND BEZUGSQUELLE

Lehrstuhl für Schulpädagogik  
Ludwig-Maximilians-Universität München  
Leopoldstr. 13, 80802 München  
<http://www.edu.lmu.de/spe/index.html>

Juni 2020

1. Auflage (2000 Exemplare)

## GRAFISCHE GESTALTUNG

Melanie Wilczek

Bildnachweis: adobe stock; istockphoto

Danke an alle Unterstützer\*innen, die zu dieser Checkliste wertvolle Anregungen gegeben haben!

Die „Checkliste Interkulturelle Schule“ ist im Rahmen des Teilprojekts „Umgang mit migrationsbedingter Diversität in der Schule“ des EU geförderten Projekts „Schule für Alle“ entstanden. Für mehr Information siehe [www.mu-erlangen.de/schulefueralle](http://www.mu-erlangen.de/schulefueralle).

Dieses Projekt wird aus Mitteln des Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds kofinanziert.



