

*Vielfalt ist
unsere Stärke!*

Klasse Vielfalt

Chancen und Herausforderungen der
interkulturellen Öffnung von Schulen

Klasse Vielfalt – Chancen und Herausforderungen der interkulturellen Öffnung von Schulen

Vorwort: Auf dem Weg zu einer Willkommenskultur an Schulen..... 5

Kapitel 1: Vielfalt lernen und leben 7

Von Viola B. Georgi

1 Integration: Warum ist der Begriff umstritten und doch unentbehrlich? 10

1.1 *Diversity* als neues Konzept?! 11

1.2 Von der Integration zur Inklusion? 12

2 Rahmenbedingungen und Bausteine für inklusivere Schulen . 14

2.1 Bildungspolitische Vorgaben, Rahmenpläne und Curricula..... 14

2.2 Mehrsprachigkeit und Sprachbildung..... 15

2.3 Rassismus und Antidiskriminierung 16

2.4 Schulkultur und Willkommenskultur 18

2.5 Kompetenzen für den Unterricht in der Einwanderungsgesellschaft 19

2.6 Personalentwicklung – Vielfalt im Lehrerzimmer..... 20

2.7 Diversity in den Bildungsmedien..... 21

2.8 Kooperation mit den Eltern 22

2.9 Öffnung der Schule in den Stadtteil 24

3 Fazit..... 26

Literatur 28

Kapitel 2: Eine Schule der Vielfalt 32

Von Mostapha Boukllouâ, Sema Simsar und Adamantios Tsakiroglou

1 Was ist interkulturelle Schulentwicklung?..... 35

2 Handlungsebenen als Voraussetzungen für die interkulturelle Schulentwicklung 37

2.1 Personal 37

2.2 Unterricht..... 38

2.3 Schulstrukturen und strukturelle Verankerung der außerschulischen Kooperationen 38

2.4 Kommunikations- und Interaktionsprozesse 39

3	Handlungsfelder der interkulturellen Schulentwicklung	40
3.1	Sprachliche Bildung	40
3.2	Anerkennung von Diversität und Interkulturalität	40
3.3	Elternarbeit und Beteiligung.....	41
3.4	Öffnung der Schule in den Sozialraum der Kinder und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte	41
3.5	Kooperation mit weiteren Bildungseinrichtungen	41
4	Fazit.....	43
	Literatur	44

Vorwort

Auf dem Weg zu einer Willkommenskultur an Schulen

In deutschen Klassenzimmern ist Vielfalt selbstverständlich: Die unterschiedlichsten Vor- und Nachnamen gehen Kindern und Jugendlichen heute locker über die Lippen, während sie für ihre Eltern und Lehrer oft noch Zungenbrecher sind. Vielfalt ist Normalität in der Einwanderungsgesellschaft. Laut Statistischem Bundesamt lebten im vergangenen Jahr über 16,4 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Jedes dritte Kind, das heute eine Grundschule besucht, kommt aus einer Familie mit ausländischen Wurzeln. Der Alltag der Kinder und Jugendlichen im heutigen Deutschland ist von Mehrsprachigkeit, Internationalität und Globalisierung geprägt: nicht nur in den städtischen Ballungszentren, sondern zunehmend auch in ländlichen Gebieten, allerdings stärker im Westen als im Osten der Republik. Diese Realität wird durch die aktuellen Flüchtlingswellen, die zu einem Drittel aus Minderjährigen bestehen, sogar noch verstärkt.

Die Bildungseinrichtungen spielen eine zentrale Rolle bei der Gestaltung dieser Vielfalt. In den Kindergärten und Schulen unseres Landes lernen die Kinder und Jugendlichen, wie trotz unterschiedlicher Wurzeln und Prägungen Kommunikation gelingen kann. Schulen werden zu „Schulen der Nation“ in dem Sinn, dass hier trotz unterschiedlicher Herkunft eine gemeinsame Zukunft zugrunde gelegt wird. Auf diesem Weg gibt es jedoch noch zahlreiche Hindernisse. Denn Bildungseinrichtungen sind auf die bestehende und auf die permanent wachsende Vielfalt noch immer unzureichend vorbereitet. Bildungschancen und -erfolg hängen in Deutschland in starkem Maße von der Herkunft ab. Chancengerechtigkeit über alle sozialen Schichten und ethnischen Milieus hinweg zu erreichen, ist und bleibt eine zentrale Herausforderung des deutschen Bildungswesens: Auch Schulen müssen der Heterogenität ihrer Schülerschaften gerechter werden, sich intensiver für die unterschiedlichen kulturellen und religiösen Hintergründe der Schüler öffnen und stärker auf die Bedürfnisse aller Kinder und Jugendlichen unabhängig von ihrer sozialen Schicht und ethnischen Herkunft eingehen. Dazu gehören eine durchgängige Sprachförderung von Deutsch als Zweitsprache, eine bessere individuelle Förderung in Ganztagschulen sowie die stärkere Berücksichtigung der kulturellen Vielfalt in den Curricula, im Schulalltag und in den Lehrerkollegien. Schulen brauchen eine Willkommenskultur, in der sich Kinder und Eltern unterschiedlichster Herkunft angenommen und wertgeschätzt fühlen.

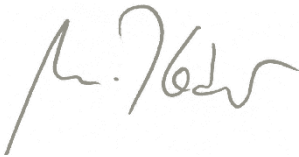
Die Bertelsmann Stiftung beschäftigt sich seit vielen Jahren mit Migration und Integration in Deutschland. Die Einwanderungsgesellschaft fair und konstruktiv zu gestalten ist eine Aufgabe nicht nur für die Politik, sondern für alle in der Gesellschaft, auch für Kinder und Jugendliche. Jeder und jede kann durch sein und ihr Engagement einen Beitrag für Chancengerechtigkeit und Zusammenhalt leisten. In unserem Jugendintegrationswettbewerb „Alle Kids sind VIPs“ zeichnen wir seit 2008 Projekte und Initiativen von Kindern und Jugendlichen aus, die die kulturelle Vielfalt in unserer Gesellschaft als Chance wahrnehmen und sich für ein faires Miteinander einsetzen. Dieses Engagement zeigt, dass aus der normalen Vielfalt in Schulklassen und Jugendgruppen etwas Positives erwachsen kann, nämlich „Klasse Vielfalt“ – also eine Stärke für das Zusammenleben.

Mit der vorliegenden Broschüre möchten wir das Engagement der Kinder und Jugendlichen in unserem Jugendintegrationswettbewerb flankieren. Wir wenden uns besonders an Schulleitungen sowie an Lehrerinnen und Lehrer, denn aus den Erfahrungen in unserem Wettbewerb wissen wir, wie zentral ihre Rolle bei der Entwicklung einer Willkommenskultur an den Schulen und wie wichtig

ihre Unterstützung für Kinder und Jugendliche ist, ein Klima der Akzeptanz und Offenheit gegenüber Heterogenität zu schaffen und zu verinnerlichen.

Die Beiträge von Viola Georgi, Mostapha Bouklouâ, Sema Simsar und Adamantios Tsakiroglou erörtern Strategien und Maßnahmen für die interkulturelle Öffnung von Schulen. Sie zeichnen die Entwicklungsbedarfe in diesem komplexen Feld auf: Die Lehrerbildung im Umgang mit Heterogenität und Mehrsprachigkeit, die Diversifizierung der Bildungsmaterialien, die Unterrichtsentwicklung, die sprachliche Bildung sowie die Kooperation mit den Eltern und außerschulischen Einrichtungen sind Meilensteine auf dem Weg zu Schulen mit einer robusten Willkommens- und Anerkennungskultur.

Wie dringlich Fortschritte auf diesem Weg sind, macht die aktuelle Zuwanderung in das Schulsystem infolge der Fluchtbewegungen deutlich. Kinder und Jugendliche aus Flüchtlingsfamilien brauchen in besonderer Weise Schulen, Lehrkräfte und Mitschüler, die sie willkommen heißen. Wir danken den Autoren der Beiträge in dieser Broschüre und hoffen, dass sie damit hilfreiche Impulse für die Herausforderungen und Chancen der Vielfalt geben.



Ulrich Kober
Director
Programm „Integration und Bildung“



Bojana Pajić-Rickerts
Project Manager
Programm „Integration und Bildung“

Kapitel 1: Vielfalt lernen und leben

Von Viola B. Georgi

Gesellschaftliche und soziale Vielfalt sind angesichts zunehmender Internationalisierung, Globalisierung und Migration zu dauerhaften Herausforderungen für demokratische Teilhabe und soziale Inklusion in modernen Gesellschaften geworden. Immer mehr Menschen überschreiten territoriale, soziale und kulturelle Grenzen und entwickeln transnationale Lebensformen. Die gesellschaftliche Realität und das politische Selbstverständnis als Einwanderungsgesellschaft erfordern das Eingeständnis eines fortwährenden gesellschaftlichen Wandels. Bildungseinrichtungen werden in diesem Prozess unweigerlich zu Kristallisationspunkten dieses Wandels. Denn Bildung gehört zu den öffentlichen Gütern, zu denen eine moderne demokratische Gesellschaft – im Sinne eines öffentlichen allgemeinbildenden Schulsystems – allen Mitgliedern bestmöglichen Zugang ermöglichen sollte. Dies ist in Deutschland aber nicht der Fall, weil das mehrgliedrige, immer noch vorwiegend auf den Halbtag ausgerichtete Schulsystem sehr selektiv ist und der Schulerfolg in hohem Maße von der sozialen Herkunft und dem deutschen Sprachvermögen abhängt (vgl. Baumert und Maaz 2012; Auerheimer 2013: 7 ff.).

Die heutigen Biographien Heranwachsender in Deutschland sind zu einem erheblichen Maß durch Erfahrungen von Migration geprägt. Bezogen auf Kinder und Jugendliche zeigt die Bevölkerungsstatistik in Deutschland, dass von 18,6 Millionen in Deutschland lebenden Kindern etwa 5,4 Millionen einen Migrationshintergrund haben (Mikrozensus 2013). Fast jedes dritte Kind (31 Prozent) wächst heute in einer Zuwandererfamilie auf. In den Großstädten mit mehr als einer halben Million Einwohner stammen gut 46 Prozent der Minderjährigen aus Migrationsfamilien. Die Zahlen unterstreichen: Kinder und Jugendliche, die mit vielfältigen lebensweltlichen Bezügen aufwachsen, mehrere Sprachen sprechen, sich in kulturell unterschiedlich geprägten Zusammenhängen und „transnationalen Räumen“ bewegen und dabei Mehrfachidentitäten ausbilden und leben, sind nicht die Ausnahme, sondern vielerorts bereits die Regel.

Im Umgang mit dieser – durch Migration in besonderer Weise konturierten – Heterogenität der heutigen Schülergeneration spielen Schulen als gesellschaftliche Integrationsinstanzen eine Schlüsselrolle. Sie können diese Rolle ganz unterschiedlich ausfüllen. Schulen können ihre Aufgaben – das Qualifizieren, das Selektieren und das Integrieren – ganz unterschiedlich interpretieren und gewichten. Sie können den Status quo sichern und darauf beharren, dass Schülerbiographien weiterhin eine größtmögliche „Passung“ mit der deutschen Schule und ihren Anforderungen aufweisen müssen, damit sie als Erfolgsgeschichten erzählt werden können.

Schulen können aber auch *change agents* sein und sich aktiv an der Gestaltung des gesellschaftlichen Wandels beteiligen, indem sie sich interkulturell öffnen, Vielfalt wertschätzen und inklusive Strukturen und Praktiken entwickeln, die den individuellen Ressourcen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund Rechnung tragen und damit mehr Lernenden den Zugang zu erfolgreichen Bildungswegen eröffnen.

Diversität ist allerdings keine neue Herausforderung pädagogischen Handelns. Schon Wilhelm von Humboldt wies in seiner im späten 18. Jahrhundert verfassten „Theorie der Bildung des Menschen“ darauf hin, dass bei der Gestaltung von Bildungsprozessen auf die Verschiedenheit der Köpfe und auf die Mannigfaltigkeit der Weise, wie sich die Welt in bestimmten Individuen spiegele, zu achten

sei. Dennoch gewinnt Diversität angesichts anhaltender Migration, rasanter Internationalisierung und wachsender binnengesellschaftlicher Vielfalt der Kulturen, von Sprachen, Lebenslagen und Lebensentwürfen derzeit eine neue Dynamik. Es zeichnet sich ab, dass der Prozess der Globalisierung mit seinen ökonomischen, politischen, sozialen und kulturellen Auswirkungen das Verhältnis von Lokalem, Regionalem, Nationalem und Globalem auf so nachhaltige Weise verändert, dass Erziehungs- und Bildungsprozesse in Zukunft nicht ohne Reflexion auf diese Entwicklungen gedacht werden können.

Die gesellschaftliche Organisation von Erziehung und Bildung muss sich diesen gesellschaftlichen Veränderungen theoretisch und praktisch stellen. Dazu gehört u. a. die grundsätzliche Auseinandersetzung mit gerechtigkeits-theoretischen Fragen bezogen auf die Repräsentation und Anerkennung von Diversität (vgl. Fraser 2013). Annedore Prengel hat in ihrer Konzeption einer „Pädagogik der Vielfalt“ (1993) – die sie aus geschlechterbezogener, integrativer und interkultureller Perspektive herleitet – ein *egalitäres* Differenzverständnis entwickelt. Prengel wirbt damit für Anerkennung im Sinne der Gleichbehandlung von Menschen in ihrer individuellen und kollektiven Verschiedenheit. Denn Anerkennung stellt eine notwendige Bedingung und eine Ressource für die Entwicklung von Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstwertschätzung dar (vgl. Honneth 1992). Deshalb ist Bildung ohne Anerkennung gar nicht denkbar.

Trotz dieser Einsicht wird die Anerkennung von Verschiedenheit im deutschen Bildungssystem, etwa unter der Prämisse der individuellen Förderung, bisher nur unzureichend umgesetzt. Das Problem besteht u. a. darin, dass die Zugänge zu den Lehrmitteln und Lehrinhalten auf die Bestände, die Techniken und die Sprache der privilegierten und dominierenden Gruppen ausgerichtet sind (vgl. Thurler und Schley, 2006: 25). Diese imaginierte Normalität und ihre Standards bilden die Messlatte für alle. Die Zugangsbarrieren für Schülerinnen und Schüler, die den Normalitätsansprüchen des Schulsystems nicht genügen, sind daher hoch. Noch immer ist die Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen aus Einwandererfamilien durch den monolingualen und monokulturellen Habitus deutscher Schulen (Gogolin und Neumann 1997; Gogolin 2008) und die Orientierung am „Allgemeinkind“ bzw. „Durchschnittsschüler“ bedingt; die damit einhergehende institutionelle Diskriminierung verstetigt sich.

Schule in Deutschland setzt Gleichheit voraus. Das Prinzip der Gleichheit wird aber überall dort zum diskriminierenden Faktor, wo Lernende nicht die gleichen Voraussetzungen mitbringen. Nur mit der Anerkennung unterschiedlicher und ungleicher (Start-)Voraussetzungen können tatsächlich gleiche Startbedingungen geschaffen werden (Mecheril 2004: 146). Aus diesem Grund ist eine interkulturelle Öffnung von Bildungsinstitutionen auch im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit ein Erfordernis.

Der folgende Beitrag beleuchtet ausgewählte Aspekte aktueller Debatten um Migration und Integration im Kontext gesellschaftlicher, bildungspolitischer und pädagogischer Herausforderungen:

- Welche Begriffe tauchen in den Debatten um Deutschland als Einwanderungsland auf?
- Welche Bedeutungen transportieren diese Begriffe?
- Ist es noch zeitgemäß, von „Integration“ zu sprechen oder bietet es sich an, stärker mit dem Begriff „Inklusion“ zu arbeiten?
- Welchen Gewinn bringt das Konzept „Diversity“ für den Bildungsbereich?
- Was sind die bildungspolitischen und curricularen Prämissen für die Gestaltung von Lernprozessen in heterogenen Klassen?
- Welche Rolle spielen sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit?
- Was macht eine gute Schule unter den Bedingungen gesellschaftlicher und sozialer Diversität aus?
- Welche Art von Schulkultur ermöglicht angesichts der zunehmenden sprachlichen und kulturellen Heterogenität eine gleichberechtigte Partizipation?
- Welche Kompetenzen brauchen die Lehrkräfte?
- Wie kann Diversität in der Schule als Ressource wahrgenommen und Unterricht inklusiver gestaltet werden?
- Weshalb müssen sich Schulen mit Diskriminierung und Rassismus auseinandersetzen?
- Welche Maßnahmen sind zu ergreifen, damit sich Schulen interkulturell öffnen können und inklusiver werden?
- Welche Rolle spielt die Kooperation mit den Eltern?
- Welche Handlungsräume lassen sich für die schulischen Akteure und Akteurinnen eröffnen, um Schule gemeinsam zu entwickeln und zwar auf der Grundlage der spezifischen Bedarfe der Kinder und Jugendlichen und ihrer Familien?
- Welchen Beitrag kann hierbei eine Öffnung von Schulen in den Stadtteil leisten?

Die folgenden kurzen Abschnitte geben Antworten auf diese Fragen und laden zum Weiterdenken über die Herausforderungen und Chancen von Schulen in der Einwanderungsgesellschaft ein.

1 Integration: Warum ist der Begriff umstritten und doch unentbehrlich?

Der Begriff Integration ist in Deutschland zum zentralen Schlagwort in der Migrationsdebatte geworden, auch und gerade im Bildungsbereich. Er füllt unsere Medienberichte, findet sich in Lehrplänen, Schulbüchern, politischen Programmen und Gipfeln, Streitschriften und Talkshows. Welche Vorstellungen von Integration lassen sich hier ausmachen? Welche Schieflagen kann der Begriff erzeugen? Taugt er überhaupt für die Einwanderungsgesellschaft des 21. Jahrhunderts?

Integration bedeutet zunächst, dass den Menschen, die in einer Gesellschaft leben, die Möglichkeit der Teilhabe an öffentlichen Gütern weder aufgrund individueller Merkmale noch aufgrund der sozialen und/oder ethnischen Herkunft (systematisch) verwehrt werden sollte. Das Konzept Integration verspricht also Teilhabe. Nicht selten schlägt diese Idee aber ins Gegenteil um. Denn der Integrationsbegriff wird häufig zum Instrument für Unterscheidung und Ausgrenzung (vgl. etwa Hess et. al 2009; Thränhardt 2010), weil er einem problematischen Gesellschaftsmodell aufsitzt. In diesem Modell werden die Eingewanderten – unabhängig von ihrem Staatsbürgerstatus – einer deutschen Mehrheitsgesellschaft als „Andere“ gegenübergestellt (vgl. Geisen 2010). Auf dieser Basis werden Unterscheidungen vorgenommen, z. B. zwischen Einheimischen und Ausländern, Zugehörigen und Nicht-Zugehörigen, Integrierten und Nicht-Integrierten. In der Konsequenz verstärken diese Unterscheidungen ein Denken in „Wir“ und „Ihr“.

Als Problem zeigt sich zudem, dass Migration immer noch und immer wieder als Abweichung von der Norm, als Sonder- und Problemfall, thematisiert wird. Entgegen dieser Auffassung betonen große Teile der gegenwärtigen Migrationsforschung die Notwendigkeit, Migration und Mobilität als Normalzustand zu betrachten (vgl. etwa Bade und Oltmer 2004; Krüger-Potratz 2006; Nieswand 2009; Leiprecht und Steinbach 2015). Hieraus erwächst die Forderung, dass Migrationspolitik als Gesellschaftspolitik für alle verstanden werden müsse.

Dieses Anliegen scheint schon deshalb plausibel, weil Zuwanderung selbst heterogen ist. Sie birgt ganz vielfältige Dimensionen von Differenz: etwa die Wanderungsmotivation, den individuellen Bildungshintergrund, den aufenthaltsrechtlichen Status, die religiöse Zugehörigkeit, die beruflichen Qualifikationen, die Beziehungen zum Herkunftsland und die Generationszugehörigkeit. Dieses Bündel an Unterschieden lässt sich mit dem Begriff „Migrationshintergrund“ nur unzureichend abbilden.

Angesichts der zunehmenden Ausdifferenzierung heutiger Gesellschaften sind ethnokulturelle Identitäten nur Teilaspekte einer „multidimensionalen Diversität“ (Vertovec 2007) unserer Gesellschaft, in der sich Soziallagen, Milieus und andere Differenzlinien nicht allein entlang einer Trennlinie zwischen Eingewanderten und Mehrheitsbevölkerung voneinander abheben (vgl. SVR Jahresgutachten 2010). Aktuelle Anforderungen und Möglichkeiten internationaler Mobilität und Phänomene der transnationalen Lebensführung sind mit einem auf Nation und Ethnie beschränkten Integrationsverständnis kaum noch zu fassen (vgl. Riegel 2009).

Migrationsgesellschaften befinden sich auf kultureller und politischer Ebene in einem ständigen Aushandlungsprozess. Grundlegende Werte und Orientierungen müssen re- und neuformuliert und in einen gesellschaftlichen Konsens überführt werden. In eben diesen Aneignungs-, Aushandlungs- und Anerkennungsprozessen von Verschiedenheit in der Einwanderungsgesellschaft offenbart sich ein Integrationsbegriff, der die Herstellung von Teilhabe ins Zentrum rückt. Integration wird hier dann nämlich als offener, komplexer und multidirektionaler Prozess gefasst, an dessen Ausgestaltung alle Mitglieder der Gesellschaft gleichermaßen beteiligt sind (vgl. Auernheimer 2003, Beger 2000).

Schon 2004 schlug der Zuwanderungsrat eine – später vom Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration übernommene – Begriffsbestimmung von Integration vor:

„Integration ist die messbare Teilhabe von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund an den zentralen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens wie z. B. frühkindliche Erziehung, schulische Bildung, berufliche Ausbildung, Zugang zum Arbeitsmarkt, Teilhabe an den rechtlichen und sozialen Sicherungs- und Schutzsystemen, bis hin zur (statusabhängigen) politischen Teilhabe“ (Sachverständigenrat für Migration und Integration 2010).

Hier spiegelt sich die Einsicht, dass es *die* Integration in *die* deutsche Gesellschaft nicht geben kann, da Menschen immer nur in gesellschaftliche Teilbereiche integriert sein können (Yıldız 2001: 80). Die Gesellschaft muss aber die strukturellen Voraussetzungen für diese partielle Integration in verschiedene Teilbereiche schaffen. Der Bildungsbereich stellt einen solchen Teilbereich dar und ist hier ganz besonders gefordert.

1.1 **Diversity als neues Konzept?!**

Der englische Begriff *diversity*, der für Unterschiedlichkeit und Vielfalt steht, hat in den letzten Jahren eine steile Karriere gemacht und auch Eingang in pädagogische Theoriebildung und Praxis gefunden (vgl. Vinz 2008; Prengel 2013). Auf praktischer Ebene sind vielfältige Programme, Trainings und Konzepte für den Umgang mit Diversity in Bildungsprozessen und Bildungsinstitutionen entstanden. Auch das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG 2006) definiert diverse Differenzkategorien (Alter, Geschlecht, Religion/Weltanschauung, Behinderung, sexuelle Orientierung und Ethnizität) und macht sie zur Grundlage für Antidiskriminierungsmaßnahmen. Zudem setzen Unternehmen, öffentliche Verwaltungen und Bildungsinstitutionen im Umgang mit personaler und organisationaler Vielfalt zunehmend auf Strategien des *Diversity Managements*.

Grundsätzlich unterstreicht Diversity die vielfältigen, sich überlappenden Zugehörigkeiten und Unterschiede, etwa bezogen auf Geschlecht, ethnische und religiöse Bindungen, Staatsbürgerschaft, sexuelle Orientierung, Behinderung, soziale Herkunft und Alter. Plurale Lebensverhältnisse und Lebenswelten werden in der Diversity-Perspektive als normal betrachtet. Der Begriff Diversity ist zudem positiv konnotiert. Er transportiert die Wertschätzung der Pluralität von Lebensentwürfen und Lebenslagen und hebt Vielfalt und Verschiedenheit als gesellschaftliche Ressource hervor.

Diese Ressourcenorientierung speist sich vornehmlich aus zwei Strömungen: Während eine eher utilitaristische Strömung Diversity im Rahmen von Diversity Management in der Wirtschaft nutzt, um die Effizienz und Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen zu steigern, konzeptualisiert eine eher demokratische Strömung Diversity aus einer Menschenrechts- und Antidiskriminierungsperspektive in der Absicht, die Vielfältigkeit individueller Ressourcen anzuerkennen, Formen der Ungleichbehandlung entgegenzuwirken und Gleichstellung zu verwirklichen (vgl. Nestvogel 2008: 22).

Der Diversity-Ansatz fokussiert nicht nur auf die individuelle und kollektive Verschiedenheit, sondern reflektiert auch gesellschaftliche Prozesse der Anerkennung, der In- und Exklusion. Damit erlaubt die Diversity-Perspektive, Identitätsbildungsprozesse im Lichte gesellschaftlicher Machtverhältnisse, miteinander verwobener Differenzkategorien und sozial bedeutsamer Ungleichheiten zu betrachten (vgl. Hormel und Scherr 2004: 205). Das Konzept von Diversity verwirft Klassifizierungen jeglicher Art und setzt stattdessen – wie auch die Inklusion – auf die Ermöglichung und Achtung der Individualität jedes Einzelnen im Sinne der Menschenrechte (vgl. Prengel 2013: 12). Von hier aus lässt sich eine Brücke zum Inklusionsbegriff schlagen, denn auch dieser rückt die Individualität des Menschen in den Mittelpunkt.

1.2 Von der Integration zur Inklusion?

Welchen Beitrag kann der Inklusionsbegriff zur Integrationsdebatte leisten? Ist Inklusion vielleicht eine optimierte, erweiterte oder visionäre Form der Integration? Die unter dem Eindruck der UN-Behindertenrechtskonvention (2009) geführten Debatten um die Implementierung von Inklusion, insbesondere im Bildungsbereich, haben dazu geführt, dass der Begriff Inklusion zumeist ausschließlich auf Behinderung bezogen wird. Grundsätzlich ist Inklusion aber ein Menschenrecht, das für alle gilt und daher nicht auf behinderungsbedingte Heterogenität beschränkt bleiben sollte. Dennoch haben wir es derzeit noch mit einer bildungspolitischen Verkürzung des Inklusionsanliegens zu tun (vgl. Hinz 2002 und 2013; Booth und Ainscow 2003).

In einem weiteren Verständnis bedeutet Inklusion, Barrieren und Formen der Exklusion für Menschen mit unterschiedlichen Ausgangslagen abzubauen. Diese Ausgangslagen sind divers und können durch eine Vielfalt an Unterschieden geprägt sein, etwa durch den sozio-ökonomischen Status, die ethnische Herkunft oder die sexuelle Orientierung.

Inklusion zielt darauf ab, strukturelle (rechtliche) Rahmenbedingungen zu schaffen, die benachteiligende Ausgangslagen ausgleichen können und Partizipation ermöglichen. Der Inklusionsbegriff impliziert also Vielfalt, weil er die Anerkennung gesellschaftlicher und sozialer Diversität hervorhebt. Die Individualität und die Bedürfnisse des einzelnen Menschen sowie deren Teilhabe an unterschiedlichen Bereichen der Gesellschaft werden zum handlungsleitenden Prinzip gemacht. Die Aufmerksamkeit richtet sich also nicht auf die Integrationsfähigkeit Einzelner oder Gruppen, sondern auf die Transformationsfähigkeit von Institutionen und Strukturen – etwa auf das Bildungssystem.

Diese Strukturen müssen „geöffnet“ und diversitätssensibel gestaltet werden, so dass die Teilhabe und Selbstbestimmung jedes Einzelnen gewährleistet werden kann (vgl. Merx 2013). Entsprechend ist der Staat gefordert, Weichenstellungen vorzunehmen, damit das Recht des Einzelnen auf volle Teilhabe einlösbar wird. Inklusion ist im Gegensatz zu Integration nämlich mit einem Rechtsanspruch verbunden. Sie nimmt ihren Ausgang „in den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen“ (Biewer 2009: 193) und fordert deren volle Partizipation ein. Inklusion hebt also den rechtlich verbindlichen Nachteilsausgleich hervor und unterstreicht zugleich das Benachteiligungsverbot des Grundgesetzes: „Niemand darf wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden“ (GG Art. 3.3).

Integration und Inklusion weisen große inhaltliche Überschneidungen auf und sollten daher in der Debatte über den Umgang mit Heterogenität in der Migrationsgesellschaft häufiger in Dialog gebracht und als miteinander verbunden gedacht werden. Das gilt ganz besonders für die Schule. Es wäre fatal, Inklusion und Integration nicht zusammen zu denken. Denn beide Konzepte versprechen einen Perspektivwechsel bzw. auch eine gesellschaftliche Vision. Es geht darum, der Diversität, Vielschichtigkeit und Veränderbarkeit menschlichen Lebens in Bildungseinrichtungen besser gerecht zu werden und den Blick auf die individuellen Ressourcen der Lernenden zu richten (Georgi 2015: 26).

Das Inklusionsprinzip stellt derzeit einen rechtlichen Rahmen bereit, den die Akteure der „Integration“ und der „Inklusion“ gemeinsam nutzen könnten, um mehr gleichberechtigte Teilhabe im Bildungsbereich durchzusetzen.

2 Rahmenbedingungen und Bausteine für inklusivere Schulen

Eine inklusive Schule ist auch eine interkulturelle Schule, eine Schule, die die Diversität der Lebenszusammenhänge, Lebenslagen und Lebensentwürfe der Schülerinnen und Schüler zum Ausgangspunkt der Gestaltung von Schule und Unterricht macht. Grundlage ist die Wertschätzung von Vielfalt als Ressource und Potenzial. Die folgenden Überlegungen zur interkulturellen Öffnung von Bildungseinrichtungen konzentrieren sich darauf, wie insbesondere den Anforderungen einer sprachlich und kulturell vielfältigen Gesellschaft begegnet werden kann. Ziel des Öffnungsprozesses ist es, allen Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung zu ermöglichen. Welche Überlegungen, Weichenstellungen und Schritte notwendig sind, damit Schulen Vielfalt als Chance begreifen und zur Grundlage für die Gestaltung und Entwicklung ihrer Arbeit machen, skizzieren wir im Folgenden entlang verschiedener thematischer Blöcke:

- (2.1) Bildungspolitische Vorgaben, Rahmenpläne und Curricula
- (2.2) Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung
- (2.3) Rassismus und Antidiskriminierung
- (2.4) Schulkultur und Willkommenskultur
- (2.5) Kompetenzen für den Unterricht in der Einwanderungsgesellschaft
- (2.6) Personalentwicklung und Vielfalt im Lehrerzimmer
- (2.7) Diversity in Bildungsmedien
- (2.8) Kooperation mit Eltern
- (2.9) Öffnung von Schulen in den Stadtteil
- (3) Fazit

2.1 Bildungspolitische Vorgaben, Rahmenpläne und Curricula

Interkulturelle Erziehung und Bildung gehören zum allgemeinen Erziehungsauftrag der Schule. Dies wurde 2013 in der Überarbeitung der Empfehlungen der Kultusministerkonferenz „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ von 1996 nochmals bekräftigt. Interkulturelle Kompetenz wird hier als Schlüsselkompetenz und Querschnittsaufgabe ausgewiesen und als ein wichtiges Ziel von Schulentwicklung und Schulqualität benannt. Deutlich wird dies in Überschriften wie „Schule nimmt Vielfalt zugleich als Normalität und als Potenzial für alle wahr“ oder „Schule trägt zum Erwerb interkultureller Kompetenzen im Unterricht aller Fächer und durch außerunterrichtliche Aktivitäten bei“.

Diese Maximen interkultureller Bildung und Erziehung sind auch in den Rahmenplänen der Länder verankert und konkretisieren sich in den Lehrplänen zumeist als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip, zunehmend aber auch in den Lehrplänen der Fächer. Gerade in den Fächern gibt es aber noch viel zu tun. Die Fachdidaktik ist gefordert, sich intensiver als bisher Lehr- und Lernformen sowie Inhalten zu widmen, die der Pluralität und Multiperspektivität heutiger Klassenzimmer gerecht werden. Dazu gehört z. B., dass man die vielfältigen Migrationsgeschichten in Vergangenheit und Gegenwart (von den Glaubensflüchtlingen des 18. Jahrhunderts bis zur Arbeitsmigration der 1960er Jahre und der aktuellen Flüchtlingswelle) zum Gegenstand politisch-historischen Lernens macht oder im Deutschunterricht Literatur von Autorinnen und Autoren liest, die für Mehrfachzugehörigkeit

stehen, etwa weil sie sich in transnationalen Räumen bewegen und die sozialen Milieus der Herkunftsgesellschaften ebenso präzise literarisch und künstlerisch abbilden können wie die multikulturellen Stadtgesellschaften, in denen sie in Deutschland leben. Exemplarisch lassen sich hier Feridun Zaimoğlu, Wladimir Kaminer, Emine Sevgi Özdamar, Rafik Schami, Yoko Tawada und Franco Biondi nennen.

Darüber hinaus kann kulturelle Bildung, etwa die Auseinandersetzung mit Kunst, Film und Theater im Unterricht, einen wichtigen Beitrag zur Wahrnehmung gesellschaftlicher Diversität leisten und zugleich aufzeigen, wie sich die Perspektiven auf die deutsche Einwanderungsgesellschaft über die Jahre gewandelt und vervielfältigt haben. Hierzu trägt zum Beispiel die deutsch-türkische Intendantin des Maxim Gorki Theaters in Berlin, Shermin Langhoff, mit ihrem „postmigrantischen Theater“ bei oder der deutsch-türkische Film, für den als wohl bekanntester Vertreter Fatih Akin zu nennen ist.

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass die Etablierung interkultureller Bildung in den Lehrplänen und Bildungsstandards im Ergebnis noch nicht zufriedenstellend ist, wenngleich sich mit Neumann, Reuter und Lutz (2004) fünf Bedingungen identifizieren lassen, die zum besseren Gelingen einer solchen Verankerung interkultureller Bildung beitragen können:

- (a) eine Adressatenorientierung, die die multikulturelle Schülerschaft ausdrücklich berücksichtigt und positiv als Lernarrangement bewertet, indem die Verschiedenheit der Ansichten, Fähigkeiten und Positionen zur Ausbildung von Handlungskompetenz beiträgt;
 - (b) ein reflektierter Vergleich nicht von Kulturen, sondern von Lebensformen, Sprachen, religiösen und weltanschaulichen Einstellungen;
 - (c) eine Orientierung an der Reflexion sowohl gesellschaftlich-historischer als auch individueller Verantwortung und Handlungsmöglichkeiten;
 - (d) die Bewertung von Heterogenität als normal und
 - (e) die Entwicklung von Kriterien und Testverfahren, die die Zielbestimmungen der interkulturellen Kompetenz praktisch überprüfen können
- (Neumann, Reuter, Lutz, 2004: 815).

2.2 Mehrsprachigkeit und Sprachbildung

Die Entwicklung und pädagogische Umsetzung von Modellen und Konzepten für den Umgang mit der sprachlichen Komplexität moderner Einwanderungsgesellschaften gehören zu den größten Herausforderungen für Bildungseinrichtungen im Zeitalter der Globalisierung. Über die Hälfte der Menschheit wächst mit zwei oder mehr Sprachen auf. Auf EU-Ebene wird Mehrsprachigkeit als wertvolle Ressource anerkannt, denn in der „Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit“ (2005) wird das Ziel der systematischen Förderung des Erwerbs dreier Gemeinschaftssprachen formuliert, um Potenziale und Chancen sowie Zugangsmöglichkeiten und Solidarität auf europäischer Ebene weiterzuentwickeln.

Schon in den 1990er Jahren hat Deutschland die "Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen" unterzeichnet und sich dazu verpflichtet, "Praktiken entgegenzutreten, die den Gebrauch von Regional- oder Minderheitensprachen im Zusammenhang mit wirtschaftlichen oder sozialen Tätigkeiten behindern sollen". Denn neben einer Fülle unterschiedlicher Herkunftssprachen gibt es in Deutschland auch mehrere offiziell anerkannte und geschützte Minderheiten-

sprachen (etwa Sorbisch, Romani und Niederfränkisch). Nichtsdestotrotz ist Mehrsprachigkeit in Deutschland ein Politikum – sofern darüber gestritten wird, ob sie die Integration der Eingewanderten eher befördert oder erschwert.

Im Zusammenhang mit Migration und Integration wird Mehrsprachigkeit immer noch viel zu häufig zum Problem gemacht und als Defizit adressiert. Die Erstsprache von Kindern mit (außereuropäischem) Migrationshintergrund wird oftmals weniger wertgeschätzt und gefördert als die deutsche Sprache oder auch andere europäische Sprachen, die mehr gesellschaftliches Prestige besitzen, wie beispielsweise Englisch oder Französisch. Dabei ist sprachliche Vielfalt allgegenwärtig. Sie entsteht nicht erst im Zuge von Migration, ist aber eine wichtige Begleiterscheinung grenzüberschreitender Mobilität. Es gilt zunächst, sich die vielfältigen individuellen, gesellschaftlichen und institutionellen Ausprägungen von Mehrsprachigkeit bewusst zu machen, etwa unterschiedliche Formen der Bilingualität, Jugendsprachen, Fachsprachen oder auch regionale Dialekte. Alle Kinder und Jugendlichen werden in diesem Sinne mehrsprachig sozialisiert. Dennoch sind Heranwachsende aus Einwandererfamilien, die zu Hause als Familiensprache eine andere Sprache als Deutsch sprechen, in einer besonderen Situation, denn sie müssen die deutsche Sprache als Landes-, Verkehrs-, Unterrichts- und Bildungssprache parallel erwerben (Montanari 2002).

Wissenschaftlich unumstritten ist, dass gerade der Erwerb und die Beherrschung der deutschen Schriftsprache die wichtigste Voraussetzung für einen erfolgreichen Bildungsweg in Deutschland ist. Modelle und Konzepte von Deutsch als Zweitsprache, die unterdessen auch Eingang in die universitäre Lehrerbildung gefunden haben, leisten hierzu einen wesentlichen Beitrag: Denn angehenden Lehrkräften werden u. a. diagnostische Kompetenzen für eine sprachbildende Begleitung von Schülerinnen und Schülern vermittelt, deren Erstsprache nicht Deutsch ist (Ahrenholz 2007).

Deutsche Sprachkompetenzen spielen in allen Unterrichtsfächern eine Schlüsselrolle, nicht nur im Deutschunterricht. In Mathematik müssen Textaufgaben gelöst werden, in Erdkunde muss erklärt werden, wie Wüsten entstehen, in Chemie muss ein Versuchsaufbau beschrieben und im Sportunterricht eine Spielregel verstanden werden. Sprachliche Bildung und sprachsensibles Unterrichten sind Querschnittsaufgaben, die alle Fächer einlösen müssen. Die Herausforderung besteht in der Schule heute darin, sprachliche und fachliche Kompetenzen gleichermaßen zu fördern. Vielerorts scheitert dieses Anliegen nicht nur an der noch unzureichenden fachdidaktischen Ausbildung der Lehrkräfte, sondern auch an einem immer noch weit verbreiteten „monolingualen Habitus der deutschen Schule“ (Gogolin 2008), der sich um eine deutsche Standard- und Bildungssprache zentriert und daher mehrsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche benachteiligt. Die Wertschätzung und systematische Förderung von sprachlicher Entwicklung und Mehrsprachigkeit in Kita, Schule und Hochschule sind daher wichtige und dringliche Zukunftsaufgaben.

2.3 Rassismus und Antidiskriminierung

Der jüngste Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes „Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben“ von 2013 stellt fest, dass an deutschen Kindergärten, Schulen und Hochschulen sowie am Arbeitsplatz Diskriminierungen weit verbreitet sind (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013). Schulen sind nicht frei von Diskriminierung und Rassismus, denn sie bilden die Lebenswirklichkeit unserer Gesellschaft ab. Rassismus – egal in welcher Ausprägungsform –

verhindert aber die gleichberechtigte Teilhabe und behindert die individuelle und die gesellschaftliche Integration.

Erfahrungen von Rassismus, Ausgrenzung und Diskriminierung wirken sich negativ auf das Selbstwert- und Zugehörigkeitsgefühl von Kindern und Jugendlichen aus und beeinträchtigen auch ihren schulischen Erfolg. Denn wenn Schülerinnen und Schüler ständig Benachteiligung erfahren, sinken Motivation, Leistung und Identifikation mit den Bildungszielen. Die Konfrontation mit Stereotypen und Vorurteilen erschwert die Bildungsbeteiligung (vgl. Keller 2008).

Die Auseinandersetzung mit Rassismus gehört zu den Aufgaben der Schule als gesellschaftliche Sozialisationsinstanz und staatliche Behörde. Rassistisches Verhalten von Lehrkräften ist verboten. Aber auch vermeintlich harmlose kulturelle Zuschreibungen durch Lehrerinnen und Lehrer, die aus ihren Schülerinnen und Schülern arabische, türkische oder muslimische Kinder und Jugendliche machen, tragen in bedeutsamem Maße dazu bei, die Betroffenen als „Andere“ zu identifizieren und zu stigmatisieren.

Rassismus hat viele Gesichter. Unterschieden wird beispielsweise zwischen anti-afrikanischem, anti-muslimischem, anti-asiatischem oder auch anti-jüdischem Rassismus. Die UN-Antirassismuskonvention (1969) definiert rassistische Diskriminierung daher als „jede auf der vermeintlichen ethnischen Herkunft, Rasse, Hautfarbe, Abstammung oder nationalen Ursprungs beruhende Unterscheidung, Ausschließung, Beschränkung oder Bevorzugung, die zum Ziel oder zur Folge hat, dass dadurch ein gleichberechtigtes Anerkennen, Genießen oder Ausüben von Menschenrechten und Grundfreiheiten im politischen, wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen oder jedem sonstigen Bereich des öffentlichen Lebens vereitelt oder beeinträchtigt wird“.

Rassismus wertet Menschen auf der Grundlage bestimmter Merkmale ab und zieht nicht selten Gewalt nach sich, die von subtilen Formen der Diskriminierung über Mechanismen der institutionellen Exklusion bis hin zu offenem rechtsextremen Terror reichen kann.

Institutionelle Diskriminierung kommt beispielsweise bei der Überweisung von Migrantenkindern auf die Förderschule zum Ausdruck und schlägt sich letztlich in Zahlen nieder, die eine deutliche Überrepräsentanz von Kindern und Jugendlichen aus Einwandererfamilien in der Haupt- und Förderschule zeigen, während sie in Realschulen und vor allem auf dem Gymnasium unterrepräsentiert sind (BAMF 2008). Gleichzeitig verlassen überproportional viele Jugendliche ohne deutschen Pass die Schule ohne einen zertifizierten Schulabschluss (Klemm 2004).

Im bundesdeutschen Migrationsdiskurs besteht die Neigung, die Einwandererfamilien selbst für die (Aus-)Bildungsmisere ihrer Kinder und Jugendlichen verantwortlich zu machen. Wer die Ursache hierfür nicht individualisieren, d. h. dem vermeintlichen Versagen der Kinder und ihrer Familien zuschreiben möchte, sondern auf der Grundlage der Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien (etwa PISA, IGLU) nach strukturellen Erklärungen sucht, wird im Konzept des institutionellen Rassismus fündig. Denn dieser wirkt durch die normalen Routinen und Mechanismen des Schulsystems und zwar dort, wo Regeln, Prozeduren oder Praktiken diskriminierende Auswirkungen für die Mitglieder einer bestimmten (ethnischen) Gruppe haben (Gillborn 1990: 9). Gomolla und Radtke (2002) haben in ihrer Untersuchung *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* gezeigt, wie ethnische Diskriminierung im Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule stattfindet.

Der Begriff institutioneller Rassismus unterstreicht, dass rassistische Denk- und Handlungsweisen nicht bloß auf die persönlichen Einstellungen und Haltungen von Individuen zurückzuführen, sondern auch in der Organisation des gesellschaftlichen Miteinanders eingelassen sind (Gomolla 2010). Im Ergebnis werden die Angehörigen der eigenen Gruppe systematisch gegenüber Menschen privilegiert, die als dieser Gruppe nicht-zugehörig markiert werden.

Institutionelle Diskriminierung ist aber nur die eine Seite der Medaille der gesellschaftlichen Realität von Ungleichbehandlung. Der Alltagsrassismus, der in Form persönlicher und interaktiver Diskriminierungen, etwa durch rassistischen Sprachgebrauch, Beleidigung, Nicht-Anerkennung und Demütigung zum Ausdruck kommt, darf keinesfalls als Lappalie betrachtet werden. Schulen sind – auf der Grundlage des verfassungsrechtlichen Diskriminierungsverbots – verpflichtet, rassistisches Verhalten von Schülern und Schülerinnen sowie Lehrkräften zu unterbinden und die Opfer zu schützen. In der Landesschulgesetzgebung einzelner Bundesländer (etwa Brandenburg) ist deshalb ein Diskriminierungsverbot an Schulen explizit verankert.

Grundsätzlich müssen die Schulen ihre Schülerinnen und Schüler für das Thema Rassismus sensibilisieren und Handlungskompetenzen vermitteln. Hierfür gibt es unterdessen eine ganze Fülle an Konzepten, Programmen und Projekten, die anti-rassistische, vorurteilsbewusste und rassismuskritische Zugänge und Expertisen bereitstellen (vgl. Scharathow und Leiprecht 2011). Auch die Einrichtung von Beschwerdestellen, an die sich von Diskriminierung Betroffene wenden können, ist eine Option für Schulen, die zeigt, dass Rassismus ernst genommen wird und den Schutz der Opfer unterstreicht. Zudem müssen sich Schulen und die in der Schule Lehrenden auch bewusst machen, wo und auf welche Weise Strukturen im Bildungssystem diskriminierende Wirkung entfalten, damit offen über politische, gesellschaftliche und schulpraktische Verantwortung und Lösungsstrategien diskutiert werden kann.

2.4 Schulkultur und Willkommenskultur

Eine interkulturelle Schule vermittelt auf allen Ebenen, im Unterricht, in den Klassen, im Schulgebäude und im Umgang miteinander eine Willkommenskultur. Eine Willkommenskultur schaffen bedeutet u. a., sehr bewusst darauf zu achten, dass die vielfältigen Lebensweisen, Lebenslagen und Familienkulturen der Schüler und Schülerinnen auch im schulischen Raum und in schulischen Routinen Beachtung finden. Dies kann in mehrsprachigen Türschildern zum Ausdruck kommen, in der bewussten Auswahl von Lesecken-Büchern, die unterschiedliche Lebensformen und kulturelle Traditionen thematisieren, in der Gestaltung eines Klassenraums, in dem sich alle wiedererkennen können und in täglichen Begrüßungsritualen. Aber auch das gemeinsame Begehen von Festen, wie sie etwa in unterschiedlichen Religionsgemeinschaften (z. B. das muslimische Zuckerfest, das christliche Osterfest oder das jüdische Laubhüttenfest) und Regionen (z. B. Fasching bzw. Karneval) gefeiert werden, sowie niedrigschwellige Angebote der Zusammenkunft von Lernenden, Lehrenden und Eltern (z. B. Spielnachmittage oder Elterncafés) fördern das Miteinander und schaffen *community*. Gleichzeitig gilt es, jedwede Form der Diskriminierung zu bekämpfen und Schule aus einer Antidiskriminierungsperspektive heraus zu gestalten.

Um diesem Anspruch gerecht werden zu können, empfiehlt es sich, ein Leitbild für die Schule zu erstellen. Leitbilder helfen dabei, sich mit allen Akteurinnen und Akteuren der Schule über das eigene Selbstverständnis auszutauschen und dieses nach innen und außen zu kommunizieren, damit

erkennbar wird, wofür die Schule steht. Eine gemeinsame Leitbildentwicklung für einen guten Umgang mit Vielfalt in Schulen ist daher ein wichtiger Schritt für die Identifikation aller Akteure in der Schule und zugleich Ausgangspunkt für interkulturelle Öffnung und diversitätsbezogene Veränderungsprozesse.

Grundsätzlich ist eine demokratische Schulkultur für solche Prozesse förderlich. Sie ist partizipativ ausgerichtet, eröffnet Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Erzieherinnen und Erziehern sowie den Eltern auf allen Ebenen der Schulorganisation und des Schullebens vielfältige Beteiligungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten; sie arbeitet mit regelmäßigem Feedback, um die Qualität des Erreichten zu überprüfen. Auch wenn bereits ein Leitbild existiert, kann dieses um die Aspekte der Wertschätzung und der Förderung von Vielfalt, Ächtung von Ausgrenzung, Gleichberechtigung usw. ergänzt werden.

2.5 Kompetenzen für den Unterricht in der Einwanderungsgesellschaft

Unterdessen gibt es eine Vielzahl an wissenschaftlichen Studien, die die zentrale Rolle von Lehrkräften beim gelingenden bzw. misslingenden Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität belegen (etwa Bender-Szymanski 2000, Edelmann 2013; Trautmann und Wischer 2011; Buholzer und Kummer-Wyss 2010). Das Anforderungsprofil für Lehrerinnen und Lehrer zeichnet sich daher in zunehmendem Maße durch die Fähigkeit aus, mit durch sprachliche, kulturelle und soziale Vielfalt geprägten Lerngruppen pädagogisch erfolgreich umzugehen. Dazu gehören zunächst eine grundsätzlich offene und positive Haltung gegenüber Heterogenität im Klassenzimmer und die Bereitschaft, diese zum Ausgangspunkt für Lehr- und Lernprozesse zu machen. Wer Schulerfolg in der Einwanderungsgesellschaft sichern will, braucht vielfältige Kompetenzen und Kenntnisse, die über bloßes Fachwissen hinausgehen, aber durchaus an dieses anschließen. Diese Kompetenzen für die Konzeption und die Gestaltung von Unterricht lassen sich in folgende Teilkompetenzen untergliedern (Wischer 2009; Wischer und Lojewski 2009: 29):

Sachkompetenz bezogen auf Diversity, d. h. Wissen über Differenzdimensionen und deren Bedeutung für Bildungsprozesse: Lehrende müssen etwas über Wirkungszusammenhänge und Ursachen von Bildungsbenachteiligung – gerade auch im Zusammenhang mit Migration – wissen. Zugleich sollten sie über das Phänomen Migration informiert sein, etwa über die historischen, politischen, rechtlichen und sozialen Dimensionen von Mobilität. Hinzu kommt die Kenntnis einschlägiger Begriffe, Definitionen, Konzepte und Studien, die sich etwa mit der Rolle von Gender, ethnischer und religiöser Zugehörigkeit, sexueller Orientierung und Migrationserfahrung im Hinblick auf gesellschaftliche Barrieren und Teilhabe auseinandersetzen. Hierzu gehört auch institutionelle Diskriminierung in der Schule und Rassismus.

Diagnostische Kompetenz, d. h. die Fähigkeit, Heterogenität in ihren verschiedenen Ausprägungen wahrnehmen und erfassen zu können, wie etwa das Erkennen sprachlicher Varietäten, die durch mehrsprachiges Aufwachsen entstehen können.

Methodisch-didaktische Kompetenz, d. h. Kenntnis von Lehr- und Lernmethoden, die der individuellen Förderung und Binnendifferenzierung dienen.

Fachkompetenz, d. h. fachliche und fachdidaktische Expertise, um die Fachinhalte in vielfältiger und differenzierender Art und Weise vermitteln zu können.

Reflexionskompetenz, d. h. die Bereitschaft, die eigene pädagogische Praxis selbstkritisch zu hinterfragen und zu reflektieren.

Klassenmanagement-Kompetenzen, d. h. die Fähigkeit zur inklusiven Klassenführung, in der die Heterogenität der Lernenden in integrativer und nicht ausgrenzender Weise im Unterricht berücksichtigt wird, etwa durch den gezielten Einsatz kooperativer Lern- und Arbeitsformen.

Kompetenz zur Leistungsbeurteilung, d. h. die Kenntnis und Anwendung differenzierter, kriterien- und subjektorientierter Beurteilungs- und Bewertungsinstrumente, z. B. Portfolio und Lerntagebücher.

Auf der Grundlage dieser Kompetenzen lässt sich eine Lehrerprofessionalität entwickeln, „welche die Pluralität der Kompetenzen und des Wissens der Schüler/innen verschiedener soziokultureller Milieus nutzt und gemeinsame Entwicklungsschritte fördert. Eine solche Ausbildung verlangt ein grundlegendes Umdenken: kritisches Hinterfragen der hinter den schulischen Inhalten stehenden Wert und Normvorstellungen und der schulischen Verhaltensregeln; Akzeptieren der Vielfalt der Lernzugänge und Lernstrategien; Akzeptanz verschiedener Formen der Sozialisation im gleichzeitigen Wissen um die Notwendigkeit geteilter Regeln und Normen zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort“ (Lanfranchi 2008: 258).

Aus dem Kompetenzprofil der Lehrenden erwachsen also konkrete Aufgaben für die lehrerbildenden Universitäten, die pädagogischen Hochschulen und die Lehrerfortbildung. Denn es sind diese Instanzen, die die Fähigkeiten und Kenntnisse durch Theorievermittlung und Praxisreflexion vermitteln müssen. Es bedarf also der Konzeptualisierung einer zeitgemäßen diversitäts- und inklusionssensiblen Lehrerbildung. Hinzu kommt die Notwendigkeit der Internationalisierung der Lehrerbildung, die zum Beispiel durch Auslandssemester oder Schulpraktika im Ausland eingelöst werden könnte. Denn Lehrkräfte, die selbst über internationale und interkulturelle Erfahrungen verfügen und/oder mehrsprachig aufgewachsen sind, erscheinen eher befähigt, ihre Schülerinnen und Schüler auf die Chancen und Risiken einer globalisierten Gesellschaft vorzubereiten, als solche, die diese Erfahrungen nicht mitbringen.

2.6 Personalentwicklung – Vielfalt im Lehrerzimmer

Die Personalentwicklung ist ein wichtiger Baustein für die interkulturelle Öffnung von Bildungseinrichtungen. Denn die gesellschaftliche und soziale Vielfalt der Einwanderungsgesellschaft muss sich auch personell widerspiegeln. Aus einer gerechtigkeitsorientierten Perspektive geht es um die angemessene Repräsentation, Anerkennung und Teilhabe von Migrantinnen und Migranten sowie von Minderheiten.

Schulen müssen noch mehr als bisher in die Lage versetzt werden, strategische Personalentwicklung zu betreiben. Dazu gehört u. a. die gezielte Rekrutierung von Lehrkräften mit internationalen Erfahrungen und Lehrenden mit Migrationsgeschichte. Es geht um die Abbildung der gesellschaftlichen Realität und die angemessene Repräsentation der Einwanderergruppen, weniger um die

Erfüllung der häufig an die Lehrenden u. a. durch die Bildungspolitik herangetragenen Erwartungen, Profis für interkulturelle Angelegenheiten, Kulturbotschafter und Übersetzer zu sein.

Nichtsdestotrotz deuten internationale empirische Studien an: Lehrende, die migriert sind, einer Minderheit angehören, mehrsprachig sozialisiert sind und/oder sich in transnationalen Räumen bewegen, fördern die Wertschätzung von Vielfalt und bauen kulturelle und sprachliche Hürden ab (etwa Sleeter et. al. 2014; Edelmann 2007). Sie wirken Stereotypen entgegen, indem sie ein positiveres Bild von Minderheiten vermitteln (etwa Quiocho und Rios 2000), Vorbildrollen übernehmen (Solomon 1997), als „change agents“ Rassismus in der Schule bekämpfen und mit besonderem Engagement Kinder und Jugendliche aus Einwandererfamilien fördern (Karakaşoğlu 2011; Georgi, Karakas und Ackermann 2011), auch wenn sie selbst häufig mit Diskriminierungserfahrungen und Aufstiegshürden konfrontiert sind (Cunningham und Hargreaves 2007).

Die Erhöhung der Anzahl von Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen verspricht demnach einen Mehrwert für das gesamte Bildungssystem: Bisher bilden jedoch die Lehrzimmer die Vielfalt der deutschen Einwanderungsgesellschaft nur ungenügend ab. Nur etwa sechs Prozent aller Lehrenden an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland haben eine Zuwanderungsgeschichte (Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2009). Neben der Einstellung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern mit Zuwanderungsbiographie ist es wichtig, dass alle Akteurinnen und Akteure, die den schulischen Alltag mitgestalten, sich regelmäßig im Schwerpunkt „Umgang mit Heterogenität“ weiterbilden. Die Teilnahme an interkulturellen Trainings und Diversity-Fortbildungen kann dabei helfen, für die Diversität der Migrationsgesellschaft zu sensibilisieren und Vielfalt als gesellschaftliche Normalität anzuerkennen.

2.7 Diversity in den Bildungsmedien

Die Bildungsmedienlandschaft, in der sich Lehrende und Lernende heute bewegen, ist vielfältig und komplex. Bildungsmedien zeichnen heute sich mehr denn je sowohl durch Vielfalt hinsichtlich des medialen Zugriffs als auch hinsichtlich der Funktionen aus, die sie innerhalb von Lehr-Lern-Prozessen erfüllen sollen. Unter Bildungsmedien lassen sich alle analogen und digitalen Medien fassen, die in einem pädagogischen Kontext und mit der Absicht eingesetzt werden, einen Bildungsprozess zu initiieren.

Die Darstellung gesellschaftlicher und sozialer Diversität in Bildungsmedien berührt die grundsätzliche Frage nach angemessenen Repräsentationen, etwa von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte, Menschen mit Behinderungen oder gleichgeschlechtlichen Partnerschaften. Wird die Verschiedenheit der Lebenslagen und Lebensentwürfe in Bildungsmedien, etwa den Schulbüchern, überhaupt aufgegriffen? Und wenn ja, welche Darstellungsweisen lassen sich finden? Im Kontext von Einwanderung muss gefragt werden, ob und wie migrationspezifische Sachverhalte im Lern- und Lehrmaterial textlich und bildlich (re)präsentiert werden. Die aktuelle *Schulbuchstudie Migration und Integration* (2015) hat diese Fragestellung anhand einer Analyse von 65 aktuell zugelassenen Schulbüchern für die Fächer Geschichte, Politik, Erdkunde und Sozialkunde untersucht und kommt u. a. zu folgendem Ergebnissen:

Migration wird in den Schulbüchern in der Regel als konflikträftig und krisenhaft dargestellt. Sie wird als Ausnahme und Sonderfall inszeniert. Dabei eröffnet schon ein flüchtiger Blick auf die Mobilität in Europa, dass Migration alltäglich und normal ist. Nach dem jüngsten Zuwanderungsranking der OECD von 2014 rangiert Deutschland an zweiter Stelle, direkt hinter den USA.

Die untersuchten Schulbücher unterscheiden häufig nicht zwischen Begriffen wie „Ausländer“, „Fremde“, „Migranten“ und „Menschen mit Migrationshintergrund“, sie verwenden diese zum Teil sogar synonym. Dies trägt dazu bei, dass sehr unterschiedliche Konzepte, die zum Teil auch an den Rechts- und Aufenthaltsstatus geknüpft sind, in einen Topf geworfen werden.

Das Muster der „Kulturalisierung von Differenz“ lässt sich als dominante Darstellungsweise herausarbeiten. Die Konstruktion der Migrantinnen und Migranten als „Fremde“ und „Anderer“ erscheint als ein Jahrzehnte konstant gebliebenes Darstellungsmuster.

Die meisten Arbeitsaufträge sind aus der Perspektive der Dominanzgesellschaft formuliert. Sie berücksichtigen nicht, dass die persönlichen Bezüge der Schülerinnen und Schüler beim Thema Migration sehr unterschiedlich sein können. Vorfindlich sind Arbeitsaufträge wie „Formuliere mögliche Zukunftswege für ausländische Kinder“ oder „Welche Erfahrungen hast Du mit Aussiedlern gemacht? Wie kann ihre Integration verbessert werden?“ Die Eingewanderten werden nicht selten zum Anschauungsmaterial gemacht und die Lernenden zum (diskriminierenden) Sprechen über sie aufgefordert. In der Thematisierung von „Fremdsein“, „Integration“, oder „deutscher Sprachkompetenz“ manifestiert sich vielfach die Gegenüberstellung von „wir“ und „sie“. Dieses Muster führt zu einer sich immer wieder reproduzierenden stereotypen Beschreibung der „Anderen“ als Träger oder Angehörige einer anderen Kultur (vgl. *Schulbuchstudie Migration und Integration 2015*: 62 ff.).

Da sich Schulbücher – trotz der neuen Vielfalt an Bildungsmedien – beharrlich als Leitmedium des Unterrichts halten, ist eine Analyse ihrer Inhalte für die Qualitätssicherung im Hinblick auf einen diversitätssensiblen, multiperspektivischen und inklusiven Unterricht in der Migrationsgesellschaft hoch bedeutsam. Schließlich stehen Schulbücher für staatlich approbiertes und legitimes Wissen, das an die kommenden Generationen weitergegeben werden soll. Umso wichtiger ist es, die Wissensproduktion über gesellschaftliche und soziale Diversität durch Bildungsmedien kritisch zu begleiten. Das gilt für die Forschung und die Praxis gleichermaßen. Auch Lehrkräfte müssen in Aus- und Fortbildung befähigt und ermutigt werden, Bildungsmedien kritisch zu begegnen.

2.8 Kooperation mit den Eltern

Der Einfluss von Eltern auf den Bildungserfolg ihrer Kinder ist unbestritten. Elternhaus und Schulen können durch partnerschaftliche Zusammenarbeit die Wirkung von Unterricht und Schulen verstärken (Fürstenau und Gomolla 2009). Kontakt, wechselseitige Verständigung und Kooperation zwischen Schule und Elternhäusern gelten als Schlüssel, um das schulische Lernen zu verbessern und Barrieren des Schulerfolgs aufgrund herkunfts- und familienbedingter Bildungsbenachteiligungen abzubauen. Bildungspartnerschaften und Elternbildung sind daher zu „Buzzwords“ bildungspolitischer und erziehungswissenschaftlicher Debatten um Chancengleichheit geworden.

Migrantische Eltern gelten aus institutioneller Sicht weiterhin als schwer erreichbare Gruppe. Pädagogische Fachkräfte charakterisieren die Kooperation mit ihnen häufig als schwierig. Typisch sind

Misstrauen, Vorbehalte und Unsicherheiten auf beiden Seiten. Während Lehrkräfte die Unerreichbarkeit von Eltern mit Migrationshintergrund beklagen, müssen diese oft zunächst sprachliche und kulturelle Hemmschwellen überwinden, die etwa von der Herkunft und der eigenen Bildungsbiographie herrühren. Hinzu kommen möglicherweise Erfahrungen von Diskriminierung oder ein ungesicherter Aufenthaltsstatus.

Die unzureichende Repräsentation sozialer, kultureller und sprachlicher Vielfalt in der deutschen Schule verhindert zudem vielfach, dass sich zugewanderte Familien in ihren spezifischen Lebenssituationen anerkannt und willkommen fühlen. Die Bedarfe, Zugänge und Ressourcen von Eltern in Migrationsfamilien sind lange zu wenig berücksichtigt worden (Westphal 2009). Unterdessen gibt es jedoch eine ganze Reihe zielgruppenspezifischer Ansätze für die Kooperation mit Eltern, die einen Migrationshintergrund haben. In der Regel zielen diese auf den Abbau von Wissens- und Informationsdefiziten, sind also kompensatorisch gedacht. Überdies orientieren sie sich am Sozialraum und sind niedrighschwellig angelegt (Springer 2011).

Im Hinblick auf zielgruppenspezifische oder auch differenzierende Ansätze (Sacher 2010) ist allerdings kritisch zu unterstreichen, dass Eltern mit Migrationshintergrund eine sehr heterogene Gruppe darstellen. Sie unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Nationalität, ihres sozio-ökonomischen Status, ihrer ethnischen und religiösen Zugehörigkeiten, ihrer Migrationsgeschichte, ihrer Familienformen und ihrer Vertrautheit mit dem deutschen Bildungssystem. Es ist daher zu begrüßen, dass sich derzeit eine interkulturell reflektierte Perspektive auf Elternbildung entwickelt, die nicht defizitär und kompensatorisch orientiert ist, sondern soziale und kulturelle Differenz als selbstverständlich betrachtet und die Ressourcen der Eltern zum Ausgangspunkt der Zusammenarbeit macht.

Der Blick richtet sich damit stärker auf die spezifischen Familienkulturen (Tan 2011) und auf sozio-kulturelle Familienmodelle (Borke und Keller 2014). Hier wird deutlich, dass Eltern und Familien sehr unterschiedlich sind; Angebote und Maßnahmen im Rahmen pädagogischer Einrichtungen müssen daher – unabhängig vom Migrationshintergrund – ganz grundsätzlich an sozialer, kultureller und sprachlicher Diversität ausgerichtet werden, um eine möglichst breite Teilhabe zu ermöglichen (Westphal 2009; Kämpfe und Westphal 2013).

Abschließend seien hier exemplarisch einige konkrete Maßnahmen genannt:

- Durch die feste Verankerung einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit Eltern im Leitbild der Schule kann die Bedeutung und Wertschätzung der Kooperation positiv unterstrichen werden.
- Ebenso bedeutsam ist die Entwicklung einer Willkommenskultur unter aktiver Einbeziehung der Eltern, besonders am Schulanfang (z. B. beim Übergang von der Kita in die Grundschule).
- Es hat sich bewährt, jenseits des traditionellen Elternabends regelmäßige Gelegenheiten für informelle Gespräche zwischen Lehrkräften und Eltern zu schaffen, etwa durch Elternnachmittage oder Elterncafés, aber auch durch Hausbesuche und Telefonate, in denen Informationen (z. B. Bildungsgänge im Schulsystem) vermittelt, Beratung angeboten und Erfahrungen ausgetauscht werden. Lehrkräfte lernen auf diese Weise die spezifischen Lebenssituationen ihrer Schülerinnen und Schüler besser kennen.

- Die Aushandlung gemeinsamer Ziele für Erziehungsvereinbarungen zwischen Eltern und pädagogischem Personal kann das gegenseitige Vertrauen und die Verbindlichkeit stärken. Mit solchen und anderen Maßnahmen kann die Distanz zwischen Schule und Elternhaus überwunden und damit zugleich die Exklusion bestimmter sozialer Gruppen abgebaut werden.

2.9 Öffnung der Schule in den Stadtteil

Die Idee, Schulen mehr für den Stadtteil bzw. die Gemeinde zu öffnen und die damit verbundene Gestaltung von Schule als Lebens- und Erfahrungsraum ist nicht neu (vgl. Reinhardt 1992). Sie knüpft an Modelle der *Community Education* in den USA und England sowie an reformpädagogische Ideen in Deutschland an. Öffnung der Schule in die *Community* bedeutet, dass Schulen die Bedingungen und Lebensverhältnisse, in denen sich die Heranwachsenden tagtäglich bewegen und die sie nachhaltig prägen, in der Gestaltung des Schullebens und des Unterrichts bewusst berücksichtigen und einbeziehen (Buhren 1997: 129).

Unter den gesellschaftlichen Bedingungen von „Superdiversität“ (Vertovec 2007) in der Einwanderungsgesellschaft und der damit einhergehenden rasanten Pluralisierung der Klassenzimmer erscheint dieses Konzept besonders vielversprechend zu sein. Denn hier werden die außerschulischen Lebensbedingungen der Lernenden zum Mittel- und Ausgangspunkt pädagogischer Überlegungen gemacht (Ramseger 1986: 31).

Die Lebensbedingungen in den sozialen und kulturellen Milieus der Schülerschaft können je nach Standort und Einzugsgebiet der jeweiligen Schulen sehr unterschiedlich sein. Daraus erwächst für die Schulen die Aufgabe, ein jeweils spezifisches, dem Umfeld der Schule entsprechendes eigenes Modell für die Öffnung in den Stadtteil/die Gemeinde zu entwickeln; ein Modell, das die besonderen Bedarfe der Kinder und ihrer Familien aufnimmt. Das kann z. B. bedeuten, die Hort-Öffnungszeiten in der Schule an die Bedarfe schichtarbeitender Eltern anzupassen, in Kooperation mit der örtlichen Volkshochschule einen Sprachkurs für neuzugewanderte Eltern in den Räumen der Schule anzubieten oder gemeinsam mit dem Imam der Moschee von gegenüber und dem arabischen Kulturverein auf der anderen Straßenseite eine Islam-Projektwoche zu organisieren.

Das Konzept der Öffnung von Schule in die *Community* beinhaltet u. a. folgende drei Komponenten:

- Erstens öffnet die Schule ihre Gebäude, so dass diese auch durch Vereine und Initiativen aus der unmittelbaren Nachbarschaft der Schule genutzt werden können. Schulen werden also quasi zu einem multifunktionalen sozio-kulturellen Zentrum ausgebaut (vgl. Reinhardt 1992).
- Zweitens richtet die Schule ihr pädagogisches Profil so aus, dass Unterrichtsinhalte und andere schulische Aktivitäten gezielt auf das Umfeld der Schule bezogen werden können.
- Drittens strebt die Schule die bewusste Kooperation mit verschiedenen Akteuren aus der *Community* an, etwa religiösen Gemeinschaften, Ausbildungsbetrieben, Migrantenselbstorganisationen, Einrichtungen der Jugendhilfe, Theatern, Museen, Volkshochschulen oder Sportvereinen. Dadurch können nachhaltige Netzwerke aufgebaut werden, die sich perspektivisch in Bildungslandschaften (vgl. Bleckmann und Durdel 2009) verwandeln lassen. Im Zentrum dieser Zusammenarbeit steht das Ziel, gemeinsam Verantwortung für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu übernehmen

und deren Bildungswege möglichst engmaschig zu begleiten, insbesondere in den Übergangsphasen zur Schule, in die Ausbildung und in den Beruf.

Auf der Grundlage solcher Kooperationen und Bildungspartnerschaften können Schulen Erziehungs- und Bildungsprozesse für Kinder und Jugendliche so lebensweltnah gestalten, dass diese ihre Lebenskontexte in der Schule wiederfinden. Damit können Schulen dazu beitragen, die Vielfalt der Lebenskontexte in der Migrationsgesellschaft, etwa mehrsprachiges Aufwachsen, anzuerkennen und Bildungsungleichheiten abzumildern.

3 Fazit

Wir haben aufgezeigt, welche Prinzipien, Maßnahmen und Strategien für die Gestaltung von Schule, Unterricht und Lehrerbildung im Zeitalter von Migration und Globalisierung zukunftsweisend und vielversprechend erscheinen. Zudem haben wir die gesellschaftlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen und Debatten in den Blick genommen, die schulische Veränderungsprozesse im Lichte steigender Mobilität und Diversität begleiten. Schließlich machen wir deutlich, an welchen Stellen Schule in Deutschland im Umgang mit gesellschaftlicher und sozialer Vielfalt Entwicklungsbedarf hat. Wenngleich alle genannten Aspekte von Bedeutung sind, so sind abschließend doch drei zentrale Bausteine für die Schule in der Einwanderungsgesellschaft zu unterstreichen:

1. **Lehrerbildung:** Schule in der Einwanderungsgesellschaft braucht eine zeitgemäße Lehrerbildung, die den Umgang mit (migrationsbedingter) Heterogenität – auch für die Fachdidaktiken – als *zentral* setzt. Damit erkunden angehende Lehrerinnen und Lehrer ungleichheits- und diversitätssensibles, interkulturelles, sprachbewusstes sowie inklusives Denken und Handeln theoretisch, sie reflektieren es auf den unterschiedlichen Handlungsebenen von Schule, erproben es praktisch im Unterricht und können es in ein professionelles Selbstverständnis überführen.

Dazu bedarf es einer entsprechenden curricularen Struktur an den lehrerbildenden Universitäten und pädagogischen Hochschulen. Denn die Möglichkeit zum Erwerb von Kompetenzen für den Umgang mit *Heterogenität* muss systematisch und obligatorisch im Seminarangebot verankert werden. Während einige Institutionen der Lehrerbildung solche Weichenstellungen bereits vorgenommen haben, wird es vielerorts immer noch dem Zufall überlassen, ob Studierende des Lehramts Seminare über interkulturelles Lernen oder Mehrsprachigkeit belegen. Dies muss sich ändern. Außerdem braucht Schule Lehrende, die die gesellschaftliche Wirklichkeit der Migrationsgesellschaft repräsentieren, d. h. Lehrende mit Migrationsgeschichte, mit internationalen Erfahrungen sowie mehrsprachige Lehrerinnen und Lehrer.

2. **Bildungsmedien:** Schule in der Einwanderungsgesellschaft braucht Bildungsmedien, die die soziale, kulturelle und sprachliche Vielfalt unserer Gesellschaft angemessen abbilden und thematisieren. Aktuelle Studien zeigen aber, dass dies derzeit noch nicht genügend der Fall ist, weil Lehr- und Lernmittel, die aktuell in Schulen genutzt werden, zum Teil Stereotypen über bestimmte gesellschaftliche Gruppen mit sich führen, darüber Ausgrenzung reproduzieren und sogar rassistische Muster festschreiben. Es ist daher von großer Bedeutung, Autorinnen und Autoren von Schulbüchern und anderen Unterrichtsmaterialien interkulturell fortzubilden bzw. auch hier die Autorenschaft, etwa durch Einbeziehung von Autorinnen und Autoren mit Migrationsbiographie, zu diversifizieren.

Gleichzeitig ist es wichtig, dass Lehrkräfte eine kritische Perspektive auf Bildungsmedien entwickeln und auch den Mut aufbringen, diese zu verwerfen oder durch andere Materialien zu korrigieren.

3. **Willkommenskultur:** Schule in der Einwanderungsgesellschaft braucht Willkommenskultur. Das bedeutet zum einen die Entwicklung einer Grundhaltung der Offenheit und Akzeptanz gegenüber Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte sowie deren Familien. Zum anderen geht es aus organisationaler Sicht von Bildungseinrichtungen um den Abbau von Barrieren. Für Schulen bedeutet das, Regeln und Routinen des Schullebens regelmäßig kritisch zu hinterfragen und so zu gestalten, dass sie nicht diskriminierend, sondern möglichst inklusiv sind. Es muss eine Willkommenskultur entwickelt werden, die Zugang, Partizipation und Teilhabe ermöglicht. Hierzu gehört eine demokratische Schulkultur mit vielfältigen Formen der Partizipation, die Kooperation mit den Eltern und die Öffnung von Schulen in den Stadtteil bzw. die Gemeinde. Eine Willkommenskultur schaffen bedeutet, die vielfältigen Lebensweisen, Lebenslagen und Familienkulturen der Schüler und Schülerinnen in der Gestaltung von Schule und Unterricht zu berücksichtigen. Besonders gut kann dies mit einem gemeinsam verabschiedeten und im Schullalltag gelebten Leitbild gelingen: Darin positionieren sich alle an der Schule Beteiligten (Schulleitung, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern) positiv zur gesellschaftlichen Vielfalt und begreifen und begrüßen *Diversity* bewusst als Ressource.

Dieser Beitrag ist in der Überzeugung geschrieben, dass Schulen gesellschaftlichen Wandel mitgestalten können, indem sie die Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler sowie deren vielfältige Lebens- und Erfahrungswelten zum Ausgangspunkt ihrer pädagogischen Arbeit und Reflexion machen. Auf diese Weise können sie dazu beitragen, Diversität anzuerkennen, Zugangsbarrieren und Diskriminierung abzubauen sowie mehr Bildungsteilhabe und Inklusion zu ermöglichen. Dies soll jedoch nicht über die Einsicht hinwegtäuschen, dass Schulen keine Akteure von Migrations-, Integrations- und Bildungspolitik sind, auch wenn sie sich einmischen dürfen und sollten. Sie können jedoch strukturell verursachte und institutionell verankerte Bildungsungleichheiten in der Migrationsgesellschaft nicht pädagogisch auflösen.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.). *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg 2007.
- Auernheimer, Georg (Hrsg.). *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Wiesbaden 2013.
- Auernheimer, Georg. *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt 2003.
- Bade, Klaus-Jürgen, und Jochen Oltmer. *Normalfall Migration. Deutschland im 20. und frühen 21. Jahrhundert*. Bonn 2004.
- Baumert, Jürgen, und Kai Maaz. „Migration und Bildung in Deutschland“. *Die Deutsche Schule* (104) 3 2012. 279–302.
- Beger, Kai-Uwe. *Migration und Integration. Eine Einführung in das Wanderungsgeschehen und die Integration der Zugewanderten in Deutschland*. Opladen 2000.
- Bender-Szymanski, Dorothea, Hermann-Günter Hesse und Kerstin Göbel. „Akkulturation in der Schule: Kulturbezogene Konflikte und ihre Auswirkung auf Denken und Handeln junger Lehrer in multikulturellen Schulklassen“. *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Hrsg. Ingrid Gogolin und Bernhard Nauck. Wiesbaden 2000. 213–244.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.). *Schulbuchstudie Migration und Integration*. Berlin 2015.
www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BPA/IB/Schulbuchstudie_Migration_und_Integration_09_03_2015.pdf?__blob=publicationFile&v=3.
- Biewer, Gottfried. *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn 2009.
- Bleckmann, Peter, und Anja Durdel. *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen*. Wiesbaden 2009.
- Booth, Tony, und Mel Ainscow. „Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln“. Hrsg. Ines Boban und Andreas Hinz. Halle/Saale 2003.
- Borke, Jörn, und Heidi Keller. *Kultursensitive Frühpädagogik*. Stuttgart 2014.
- Buholzer, Alois, und Annemarie Kummer Wyss. *Alle gleich – alle unterschiedlich*. Seelze 2010.
- Buhren, Claus G. *Community Education*. Münster und New York 1997.
- Cunningham Marc, und Linda Hargreaves. *Minority Ethnic Teachers' Professional Experiences: Evidence from the Teacher Status Project*. Cambridge 2007.
- Edelmann, Doris. *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Zürich 2007.
- Edelmann, Doris. „Lehrkräfte mit Migrationshintergrund – ein Potenzial pädagogischer Professionalität im Umgang mit der migrationsbedingten Heterogenität“. *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Hrsg. Karin Bräu, Viola B. Georgi, Yasemin Karakaşoğlu und Carolin Rotter. Münster und New York 2013. 199–209.
- Fraser, Nancy. *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. New York 2013.

- Forschungsgruppe des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Schulische Bildung von Migranten in Deutschland. Nürnberg 2008. www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp13-schulische-bildung.pdf?__blob=publicationFile (Download 7.7.2015).
- Fürstenau, Sara, und Mechthild Gomolla (Hrsg.). *Elternbeteiligung*. Wiesbaden 2009.
- Fürstenau, Sara, und Mechthild Gomolla (Hrsg.). *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden 2011.
- Geisen, Thomas. „Vergesellschaftung statt Integration. Zur Kritik des Integrations-Paradigmas“. *Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Hrsg. Paul Mecheril, Inci Dirim, Mechthild Gomolla, Sabine Hornberg und Stojanov Krassimir. Münster 2010. 13–34.
- Georgi, Viola B., Lisanne Ackermann und Nurten Karakaş. *Vielfalt im Lehrerzimmer: Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Münster und New York 2011.
- Georgi, Viola B. „Anmerkungen zu aktuellen Debatten in der deutschen Migrationsgesellschaft. Integration, Diversity, Inklusion“. *Zeitschrift für Erwachsenenbildung*. Themenheft: Migration (22) 11 2015. 25–28.
- Gogolin, Ingrid. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster und New York 2008.
- Gogolin, Ingrid und Ursula Neumann. *Spracherwerb und Sprachentwicklung in einer zweisprachigen Lebenssituation bei monolingualer Grundorientierung der Gesellschaft*. Hamburg 1997.
- Gillborn, David. *‘Race’, Ethnicity and Education: Teaching and Learning in Multi-Ethnic Schools*. London 1990.
- Gomolla, Mechthild. „Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem“. *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*. Hrsg. Ulrike Hormel und Albert Scherr. Wiesbaden 2010. 61–94.
- Gomolla, Mechthild, und Frank-Olaf Radtke. *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen 2002.
- Hess, Sabine, Jana Binder und Johannes Moser (Hrsg.). *No integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa*. Bielefeld 2009.
- Hinz, Andreas. „Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?“ *Zeitschrift für Heilpädagogik* (53) 9 2002. 354–361.
- Honneth, Axel. *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt/Main 1992.
- Hormel, Ulrike, und Albert Scherr. *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung*. Wiesbaden 2004.
- Humboldt, Wilhelm von. *Werke 1, Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. 1785–1795*. Hrsg. A. Leitzmann. Berlin 1903. 282–287. Gesammelte Schriften. Hrsg. Preußische Akademie der Wissenschaften. Bd. I. Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.). *Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft*. Weinheim und München 1986. 32–38.
- Kämpfe, Karin, und Manuela Westphal. „Gesamtüberblick zu Programmen und Formen von Elternarbeit im Kita-Bereich“. *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit*. Hrsg. Waldemar Stange, Rolf Krüger, Angelika Henschel und Christof Schmitt. Wiesbaden 2013. 152–158.
- Karakaşoğlu, Yasemin. „Lehrer, Lehrerinnen und Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund. Hoffnungsträger der interkulturellen Öffnung von Schule“. *Schule mit*

Migrationshintergrund. Hrsg. Ursula Neumann und Jens Schneider. Münster und New York 2011. 121–135.

- Keller, Johannes. „Stereotype als Bedrohung“. *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. Hrsg. Lars-Eric Petersen und Bernd Six. Weinheim und Basel 2008. 88–96.
- Klemm, Klaus. „Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Spiegel der neueren Schulleistungsstudien“. *Migrationsforschung und interkulturelle Pädagogik*. Hrsg. Yasemin Karakasoglu und Julian Lüddecke. Münster 2004. 205–214.
- Krüger-Potratz, Marianne. „Präsent, aber ‚vergessen‘ – Zur Geschichte des Umgangs mit Heterogenität im Bildungswesen“. *Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz*. Hrsg. Michael Göhlich, Hans-Walter Leonhard, Eckart Liebau und Jörg Zirfas. Weinheim und München 2006. 121–137.
- Lanfranchi, Andrea. „Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität. Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung“. *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Hrsg. Georg Auernheimer. Wiesbaden 2008. 231–260.
- Leiprecht, Rudolf, und Anja Steinbach. *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Bad Schwalbach 2015.
- Mecheril, Paul. *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim 2004.
- Merx, Andreas. „Diversity – Umsetzung oder Proklamation?“ *Migration und Soziale Arbeit* (35) 3 2013. 236–242.
- Montanari, Elke. *Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*. München 2002.
- Neumann, Ursula, Lutz Reuter und Rainer Lutz. „Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen – neuere Entwicklungen“. *Zeitschrift für Pädagogik* (50) 6 2004. 803–817.
- Nestvogel, Renate. „Diversity Studies und Erziehungswissenschaften“. *Diversity Studies und politische Bildung*. Hrsg. GPJE. Schwalbach/Taunus 2008. 21–33.
- Nieswand, Boris. *Diversität und Gesellschaft*. Tätigkeitsbericht 2009/2010 der Max-Planck-Gesellschaft. Abteilung Max-Planck-Institut zur Erforschung multireligiöser und multiethnischer Gesellschaften. www.mpg.de/359399/pdf.pdf (Download am 17.2.2015).
- Prenzel, Annedore. *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen 1993.
- Prenzel, Annedore. „Egalitäre Differenz in der Bildung“. *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Hrsg. Helma Lutz und Norbert Wenning. Opladen 2001. 93–107.
- Prenzel, Annedore. „Diversity Education. Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt“. *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze*. Hrsg. Gertraude Krell, Barbara Riedmüller, Barbara Sieben und Dagmar Vinz. Frankfurt, M. 2007. 49–68.
- Prenzel, Annedore. „Geleitwort: Diversität und Bildung“. *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele*. Hrsg. Katrin Hauenschild, Steffi Robak und Isabel Sievers. Frankfurt/Main 2013. 11–15.
- Quiocho, Alice, und Francisco Rios. „The power of their presence: Minority group teachers and schooling“. *Review of Educational Research* (70) 4 2000. 485–528.
- Ramseger, Jörg. „Die Schule öffnen? Wieso? Für was? Überlegungen zum Verhältnis von Schule u. Stadtteil“. *Betrifft: Erziehung* (19) 3 1986. 30–40.
- Reinhardt, Klaus. *Öffnung der Schule. Community Education als Konzept für die Schule der Zukunft?* Weinheim und Basel 1992.

- Riegel, Christine. „Integration – ein Schlagwort? Zum Umgang mit einem problematischen Begriff“. *Wege der Integration in heterogenen Gesellschaften. Vergleichende Studien*. Hrsg. Karin E. Sauer und Josef Held. Wiesbaden 2009. 23–39.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. *Einwanderungsgesellschaft 2010. Jahresgutachten 2010 mit Integrationsbarometer*. Berlin 2010.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftung für Integration und Migration, Forschungsbereich: KITAS als Brückenbauer. *Interkulturelle Elternbildung in der Einwanderungsgesellschaft*. 2014. www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/11/SVR-FB_Kitas_als_Brueckenbauer_Interkulturelle_Elternbildung.pdf.
- Sacher, Werner. „Differenzierende Elternarbeit“. *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften: Praxisbuch zur Elternarbeit*. Hrsg. Waldemar Stange, Rolf Krüger, Angelika Henschel und Christoph Schmitt. Wiesbaden 2013. 70–76.
- Scharathow, Wiebke, und Rodolf Leiprecht (Hrsg.). *Rassismuskritik*. Bad Schwalbach 2011.
- Sleeter, Christine E., La Vonne I. Neal und Kevin K. Kumashiro (Hrsg.). *Diversifying the teacher workforce. Preparing and retaining highly effective teachers*. New York 2014.
- Solomon, R. Patrick. „Race, role modeling and representation in teacher education and teaching“. *Canadian Journal of Education* (22) 4 1997. 395–410. www.jstor.org/stable/1585791.
- Springer, Monika. „Konzepte der Elterntrainings und Familienbildung: Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familien“. *Handbuch Migration und Familie*. Hrsg. Veronika Fischer. Schwalbach/Taunus 2011. 473–499.
- Tan, Dursun. „Elternbildung“. *Handbuch Migrationsarbeit*. Hrsg. Britta Marschke und Heinz Ulrich Brinkmann. Wiesbaden 2011. 169–178.
- Thränhardt, Dietrich. „Integrationsrealität und Integrationsdiskurs“. *Aus Politik und Zeitgeschichte bpb* (APUZ 46–47). 2010. 16–21.
- Trautmann, Matthias, und Beate Wischer. *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden 2011.
- Vertovec, Steven. „Super-diversity and its implications“. *Ethnic and Racial Studies* (30) 6 2007. 1024–1054.
- Vinz, Dagmar. „Vielfalt, Differenz und Chancengleichheit – Von Managing Diversity zu Diversity Politics?“ *Diversity Studies und politische Bildung*. Hrsg. GPJE. Schwalbach/Taunus 2008. 34–52.
- Westphal, Manuela. „Interkulturelle Kompetenzen als Konzept der Zusammenarbeit mit Eltern“. *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. Hrsg. Sara Fürstenau und Mechtild Gomolla. Wiesbaden 2009. 89–109.
- Wischer, Beate, und Johanna Lojewski. *Professionalisierung von Lehrkräften für den Umgang mit Heterogenität im Referendariat Ergebnisse einer Befragung von AusbilderInnen und ReferendarInnen*. Bielefeld/Osnabrück 2009.
- Wischer, Beate. *Umgang mit Heterogenität im Unterricht. Das Handlungsfeld und Seine Herausforderungen*. 2009. <http://bsi.tsn.at/sites/bsi.tsn.at/files/dateien/lz/Umgang%20mit%20Heterogenitaet.pdf>.
- Yildiz, Erol. „Heterogenität als Alltagsnormalität. Zur sozialen Grammatik eines Kölner Stadtquartiers“. *International Lernen – Lokal Handeln. Interkulturelle Praxis „vor Ort“ und Weiterbildung im internationalen Austausch. Erfahrungen und Erkenntnisse aus Deutschland, Griechenland, Kroatien, Lettland, den Niederlanden und der Schweiz*. Hrsg. Rudolf Leiprecht, Christine Riegel, Josef Held und Gabriele Wiemeyer. Frankfurt/Main 2001. 78–107.

Kapitel 2

Eine Schule der Vielfalt

Von Mostapha Boukllouâ, Sema Simsar und Adamantios Tsakiroglou

Liebes Tagebuch,

es ist unglaublich, wie sich die Zusammensetzung der Klassen verändert hat. Als ich als Lehrerin begann, hatte ich höchstens drei Schülerinnen und Schüler mit ausländischen Namen. Jetzt habe ich sehr lange gebraucht, bis ich alle diese türkischen, griechischen, asiatischen usw. Namen gelernt habe. Man glaubt, dass fast alle Völker der Welt nach Deutschland gekommen sind. Für eine solche Situation bin ich nicht ausgebildet worden. Als ich studiert habe, gab es keine verpflichtenden Seminare mit interkultureller Thematik. Man ging davon aus, dass es in der deutschen Schule hauptsächlich deutsche Schülerinnen und Schüler gibt. Ich verstehe auch nicht, warum ich plötzlich über sprachsensiblen Unterricht, über DaF oder DaZ, über interkulturell betonte Curricula, über Diversität und vor allem über Inklusion reden muss. Die Arbeitsbelastung in den Schulen ist doch schon jetzt so hoch.

Dieser fiktive – und zugegeben – etwas zugespitzte Tagebucheintrag spiegelt das grundlegende Dilemma in den Schulen wider: Bedeutet interkulturelle Schulentwicklung wieder einen pädagogischen Trend, den die Lehrerschaft „on the top“ zu bewältigen und umzusetzen hat? Eine zusätzliche Aufgabe, für die sich viele Lehrerinnen und Lehrer vielleicht gar nicht ausgebildet fühlen oder diese auch nicht als ihre Aufgabe wahrnehmen? Stellt die interkulturelle Schulentwicklung nicht vielmehr eine gesamt schulische Aufgabe dar, der sich alle inner- und außerschulischen Akteure annehmen müssen? Jedenfalls passiert zurzeit vieles – das zeigen nicht zuletzt die zahlreichen Untersuchungen in diesem Themenfeld.

„Große Vielfalt, weniger Chancen“ ist der Titel einer Studie der Düsseldorfer Heinrich-Heine-Universität, die die Bildungsambitionen von Zuwanderer-Eltern in einer repräsentativen Befragung in den Blick nahm. 1.700 Zuwanderer-Eltern wurden mehrsprachig zu ihren Bildungsambitionen und zu der von ihnen wahrgenommenen Realität im deutschen Bildungssystem befragt.

Laut Prof. Dr. Heiner Barz, dem Leiter der Studie, ergibt sich aus der Analyse, dass alle Zuwanderer-Eltern einen Wunsch gemeinsam haben: dass ihre Kinder „es einmal besser haben sollen“, womit in der Regel der Wunsch nach erfolgreicher Bildung verbunden sei (vgl. Barz et al. 2015: 8 ff.). Diesen hohen Bildungserwartungen von Migranten stünden „zahlreiche Barrieren entgegen, mit denen Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern tagtäglich zu kämpfen“ (ebd. 6) hätten. Deutlich würden diese Barrieren „insbesondere an der immer noch mangelnden interkulturellen Öffnung von Schulen in Deutschland“ (vgl. ebd.). 92 Prozent der befragten Zuwanderer-Eltern wünschten sich von den Lehrerinnen und Lehrern ihrer Kinder ganz konkret interkulturelle Kompetenz; nur 60 Prozent seien in dieser Hinsicht mit der Leistung ihrer Schule einverstanden (vgl. ebd. 8).

Diese Studienergebnisse verdeutlichen: Wenn wir von der Zuwanderungsgeschichte der Eltern und Schüler nur die Defizite wahrnehmen, verstellen wir uns den Blick auf deren Potenziale. Dieser Blick, der Schülerinnen und Schüler aus Migrantenfamilien von vornherein als „förderungsbedürftig“ definiert, war bis in die 1990er Jahre die Basis des in den Erziehungswissenschaften favorisierten Konzepts der kompensatorischen „Ausländerpädagogik“. Die Adressaten dieser

Pädagogik waren ausschließlich Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte. Die Verschränkung der Sicht auf eine Pädagogik, die als Kernproblem der Schüler/innen mit Zuwanderungsgeschichte deren mangelnde Beherrschung der deutschen Sprache ausmachte und somit dem sprachlichen Förderunterricht eine besondere Bedeutung zuwies, stellte sich in der Retrospektive als wenig hilfreich heraus – auch wenn einige Entwicklungen auf den Weg gebracht worden sind (vgl. Kiesel 2001: 1).

Die aktuellen Statistiken zur Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien verdeutlichen, dass die Ziele – die Reduzierung der schulischen Probleme eingewanderter Schülerinnen und Schüler, ihre Anschlussfähigkeit an den Regelunterricht und eine Erhöhung des Anteils der durch sie erreichten höherwertigen Schulabschlüsse – durch pädagogische Konzepte bis heute nicht erreichbar sind.

Die vorliegenden Daten zeigen, dass hinsichtlich der Bildungssituation und der erreichten Bildungsabschlüsse zwischen Personen mit und Personen ohne Migrationshintergrund eklatante Disparitäten bestehen. Zudem werden pädagogische Konzepte, die die Anpassung an das Schul- und Ausbildungssystem in den Mittelpunkt der pädagogischen Bemühungen stellen, Kindern und Jugendlichen, ob mit oder ohne Zuwanderungsgeschichte, nicht gerecht.

Diese Disparitäten führen letztendlich zu dem Schluss, dass im deutschen Bildungssystem ein Paradigmenwechsel notwendig ist, um die Grundvoraussetzung für echte Chancengleichheit zu schaffen. Bildungsabschlüsse sind biographische Weichensteller. Daher sollten alle Menschen, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, einem Migrationshintergrund oder einem geringen Einkommen der Eltern, die Möglichkeit zur individuellen Selbstverwirklichung und damit gleiche Lebenschancen haben.

In diesem Sinne empfiehlt auch die UNESCO, „Modelle interkultureller Erziehung auf allen Ebenen von der Primarschule bis zur Hochschule einzuführen, Pädagogen für die interkulturelle Bildung zu sensibilisieren; das Bewusstsein für kulturellen Pluralismus in jeder Gesellschaft und für den Bedarf nach interkulturellem Dialog zu schaffen, den Respekt vor der kulturellen Vielfalt in den Medien und in der Schule zu vertiefen“ (Deutsche UNESCO-Kommission 1997: 62).

Der Paradigmenwechsel im Bildungssystem muss darauf ausgerichtet sein, die vorhandenen Potenziale und Stärken der Kinder und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte, wie z. B. Mehrsprachigkeit und hohe Flexibilität, aufzugreifen, sie zu fördern und zur Kompetenzerweiterung für alle Schülerinnen und Schüler nutzbar zu machen (vgl. Landeshauptstadt Hannover 2001: 6). Dem trägt der Beschluss „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ der Hochschulrektorenkonferenz und der Kultusministerkonferenz Rechnung: Er orientiert sich am erweiterten Inklusionsbegriff der UNESCO aus dem Jahr 2008 und geht sogar über die Umsetzung des Artikels 24 der UN-Behindertenrechtskonvention (Vereinte Nationen 2006) hinaus, indem er alle Gruppen im Bildungssystem gleichermaßen in den Blick nimmt – mit ihren individuellen Voraussetzungen und Bedarfen.

Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz empfehlen, dass die Entwicklung eines inklusiven Bildungsangebotes in der allgemeinen Schule die Ziele verfolgen solle, „... den bestmöglichen Bildungserfolg für alle Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, die soziale Zugehörigkeit und Teilhabe zu fördern und jedwede Diskriminierung zu vermeiden“ (vgl. Beschluss KMK/HRK 2015: 2). „Diversität in einem umfassenden Sinne ist Realität und Aufgabe jeder Schule. Dabei gilt

es, die verschiedenen Dimensionen von Diversität zu berücksichtigen. Das schließt sowohl Behinderungen im Sinne der Behindertenrechtskonvention ein als auch besondere Ausgangsbedingungen, z. B. Sprache, soziale Lebensbedingungen, kulturelle und religiöse Orientierungen, Geschlecht sowie besondere Begabungen und Talente“ (vgl. ebd.).

Die pädagogische Antwort, die sich für die Schule hieraus ergibt, kann nur eine interkulturell orientierte Schule sein, in der der Umgang mit Diversität in jeder Hinsicht normal ist (vgl. Schanz o. J.). Die Fragen, die sich in diesem Zusammenhang stellen, betreffen die Definition interkultureller Schulentwicklung und daraus folgend die verschiedenen Handlungsebenen und -felder von und in der Schule.

1 Was ist interkulturelle Schulentwicklung?

Interkulturelle Schulentwicklung geht davon aus, dass die sprachliche, kulturelle und soziale Heterogenität der Schülerinnen und Schüler die Normalität an Schulen ist. Dies sollte gleichzeitig als Herausforderung und Chance gesehen und von der Schule und für die Schule nutzbar gemacht werden, um das Ideal der Chancengleichheit zu verwirklichen (vgl. Huxel 2012b).

Dies ist keine neue Erkenntnis, wurden doch bereits in die Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK) von 1996 grundlegende Gedanken der interkulturellen Pädagogik aufgenommen und konkretisiert: „Interkulturelle Bildung wird also zunächst in der gewissenhaften Wahrnehmung des allgemeinen Erziehungsauftrags der Schule verwirklicht. Er fordert bei allen Schülerinnen und Schülern die Entwicklung von Einstellungen und Verhaltensweisen, die dem ethischen Grundsatz der Humanität und den Prinzipien von Freiheit und Verantwortung, von Solidarität und Völkerverständigung, von Demokratie und Toleranz verpflichtet sind“ (Schanz o. J.).

Für eine längerfristige und stabile Verankerung einer interkulturellen Schulentwicklung ist es notwendig, dass interkulturelle Maßnahmen, Projekte und Partnerschaften aus einem gemeinsamen Verständnis von Kollegium, Schülern und Eltern hervorgehen und in den Unterrichts- und Schulalltag eingebunden sind. Auf diese Weise wird interkulturelle Schulentwicklung zu einem Bestandteil des pädagogischen Konzepts und von der Schulleitung, vom Kollegium sowie von der Schüler- und Elternschaft nicht nur als aktuelle Reaktion auf Problem- und Krisensituationen verstanden (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2000).

Interkulturelle Schulentwicklung soll zudem die Schülerinnen und Schüler beim Erwerb interkultureller Kompetenzen im Sinne des Beschlusses „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ der Kultusministerkonferenz (KMK) der Länder vom Dezember 2013 angemessen unterstützen (vgl. KMK 2013: 4).

So fordert die KMK, dass die Schule beim Erwerb interkultureller Kompetenzen unterstützt, indem sie Lernanlässe anbietet, die

1.) das Wissen und die Erkenntnis vermitteln, Kulturen als sich verändernde kollektive Orientierungs- und Deutungsmuster zu begreifen sowie den Einfluss kollektiver Erfahrungen aus Vergangenheit und Gegenwart auf interkulturelle Begegnungen wahrzunehmen,

2.) bei Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit entwickeln, eigene kulturgebundene Prägungen und Deutungsmuster sowie gegenseitige soziale Zuordnungen und Stereotypisierungen zu reflektieren, Offenheit gegenüber Anderen und anderen Deutungsmustern zu ermöglichen, Widersprüche zu eigenen Deutungsmustern in der Kommunikation mit Anderen auszuhalten und soziokulturelle Entwicklungsprozesse aus mehreren Perspektiven zu betrachten,

3.) die Haltung stärken, den Blick auf die Mitverantwortung für die Entwicklung gleichberechtigter Teilhabe im persönlichen, schulischen und gesellschaftlichen Bereich zu richten, bewusst gegen Diskriminierung und Rassismus einzutreten sowie Interessen respektvoll auszuhandeln und Konflikte friedlich auszutragen (vgl. ebd.).

Yasemin Karakaşoğlu fasst die Interkulturelle Öffnung von Schule folgendermaßen auf:

„Bei der interkulturellen Öffnung des Schulsystems geht es hingegen um einen veränderten Blick der Institution Schule sowie der in ihr verantwortlich Handelnden auf die durch Migrationsprozesse veränderte Schulrealität insgesamt sowie um eine Anpassung der Institution in ihren Strukturen, Methoden, Curricula und Umgangsformen an eine in vielen Dimensionen plurale Schülerschaft. Zentral ist die Wendung des Blickwinkels von den Schülerinnen und Schülern als Gruppe mit einem besonderen pädagogischen Förderbedarf zu ihrer Wahrnehmung als ‚Normalfall‘ und eine Wendung von der notwendigen Veränderung der Schülerinnen und Schüler an die Anforderungen der Schule auf einen Wandel des Blicks von Schule auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, um die adäquate Förderung ihrer Bildungschancen zu sichern“ (vgl. Karakaşoğlu et al. 2011).

Karakaşoğlus Definition verdeutlicht, dass die interkulturelle Schulentwicklung verschiedene Dimensionen beinhaltet. Zum einen geht es um die Anpassung der Strukturen, Methoden, Curricula und Umgangsformen innerhalb des Systems Schule. Zum anderen misst Karakaşoğlu der Veränderung des Blickwinkels eine besondere Bedeutung zu. Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte sind nicht mehr als Ausnahme oder als gesondert zu betreuende Fördergruppe zu betrachten, sondern einer der vielen verschiedenen Normalfälle. Interkulturelle Schulentwicklung bedeutet daher, dass die ganze Schule interkulturell zu öffnen und z. B. die Förderung in den Regelbetrieb zu integrieren ist (vgl. Huxel 2012b).

Nach Karakaşoğlu erfordert die interkulturelle Schulentwicklung, dass Institutionen daraufhin befragt werden müssen, ob Räume, Leitideen, Regeln, Routinen, Führungsstile, Ressourcenverteilung, Kommunikation nach außen sowie die Einstellungen der Akteure im Hinblick auf Vielfalt gerecht und effektiv sind (vgl. Karakaşoğlu et al. 2011).

Kapitel 3 beschreibt die für die interkulturelle Schulentwicklung notwendigen Maßnahmen.

2 Handlungsebenen als Voraussetzungen für die interkulturelle Schulentwicklung

Interkulturelle Schulentwicklung setzt Entwicklungen auf mehreren Handlungsebenen und Handlungsfelder voraus, die miteinander sehr eng korrelieren. Dazu gehören die Qualifizierung des Personals, die Entwicklung des Unterrichts, die Gestaltung der Schulstrukturen und die strukturelle Verankerung der außerschulischen Kooperationen sowie die Entwicklung der Kommunikations- und Interaktionsprozesse innerhalb der Schule und nach außen.

2.1 Personal

Die Qualifizierung der Lehrerinnen und Lehrer durch Aus- und Weiterbildungsangebote spielt eine immanent wichtige Rolle. Sie sollte die Aneignung von Wissen und Fähigkeiten in Bezug auf Migration und migrationsbedingte Heterogenität, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität ermöglichen und die Lehrerinnen und Lehrer ihre Haltungen und Einstellungen reflektieren lassen. Längerfristig sollten im Sinne der interkulturellen Schulentwicklung an den Schulen Kommunikations- und Kooperationsstrukturen eingerichtet werden, die die selbstreflexive Auseinandersetzung mit Kultur, den Erwerb interkultureller Kompetenz sowie Kompetenzen im Umgang mit Differenz und Mehrsprachigkeit ermöglichen. Ziel ist ein heterogenitätssensibles Handeln des Lehrpersonals.

Zur personalen Ebene der interkulturellen Schulentwicklung zählt auch die Berücksichtigung der Zusammensetzung des in der Schule tätigen Personals (vgl. Huxel 2012b). Bereits der Nationale Integrationsplan aus dem Jahr 2006 weist darauf hin, dass bei der Personalrekrutierung durch geeignete Maßnahmen der Werbung und Einstellung darauf hinzuwirken sei, deutlich mehr Personen mit Migrationshintergrund für pädagogische Berufe zu gewinnen, zu qualifizieren und einzustellen (vgl. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2007: 65).

In der Umsetzung des Nationalen Integrationsplans hinsichtlich der gezielten Rekrutierung von Lehrpersonal mit Zuwanderungsgeschichte nahm Nordrhein-Westfalen eine Vorreiterrolle ein: Bereits 2007 initiierte das Ministerium für Schule und Weiterbildung in Kooperation mit dem nordrhein-westfälischen Integrationsministerium das Projekt „Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte“. Ausgangspunkt dieses Projekts war die Überzeugung, dass Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte in mehrfacher Hinsicht eine wichtige Rolle im Bildungssystem übernehmen können mit dem Ziel, das im Schulsystem zu beobachtende Ungleichgewicht abzuschaffen: Während mehr als 30 Prozent der Schülerschaft einen Migrationshintergrund besitzen, sind es in der Lehrerschaft weniger als fünf Prozent (Projekt Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte des Landes NRW).

Anlässlich der Eröffnung der bundesweiten Fachtagung „Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte“ 2013 in Neuss erklärte Sylvia Löhrmann, Ministerin für Schule und Weiterbildung sowie stellvertretende Ministerpräsidentin des Landes Nordrhein-Westfalen: „Nordrhein-Westfalen bekennt sich zu seiner Vorreiterrolle bei der Unterstützung von Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte. Die Vielfalt in der Gesellschaft und in den Klassenzimmern soll auch in den Lehrerzimmern und Schulleitungsbüros ankommen“ (vgl. Presseinformation der Landesregierung NRW 2013). Diese Aussage

verdeutlicht, dass die interkulturelle Schulentwicklung auf der personalen Ebene nicht nur die Einstellung von Personen mit Zuwanderungsgeschichte erfordert, sondern auch, dass deren Personalentwicklung derartig zu forcieren ist, dass sie in allen Funktionsbereichen, z. B. auch auf der Ebene der Schulleitung, vertreten sind.

Zudem betonte Ministerin Sylvia Löhrmann, dass das Projekt nicht auf eine Verengung des Blickwinkels auf die Zuwanderungsgeschichte der Lehrkräfte ziele, sondern auf ihre zusätzlichen Qualifikationen aufmerksam machen wolle: „Lehrerinnen und Lehrer mit Zuwanderungsgeschichte sind in erster Linie professionelle Kolleginnen und Kollegen. Sie verfügen darüber hinaus über Kompetenzen, mit denen sie einen wichtigen Beitrag für eine interkulturelle Schulentwicklung leisten können. Außerdem sind sie für Schülerinnen und Schüler ein motivierendes und glaubwürdiges Vorbild. Durch kultursensible Elternarbeit können sie die Bildungspartnerschaften zwischen Schule und Familie stärken (...)“ (vgl. ebd.). Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte können somit systematisch zum Abbau institutioneller Diskriminierung beitragen und symbolisch eine Kultur des Willkommens und der Anerkennung repräsentieren.

Dem Vorbild Nordrhein-Westfalens folgend haben inzwischen Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Hamburg, Hessen, Bremen und Niedersachsen vergleichbare Projekte ins Leben gerufen (vgl. ebd.).

2.2 Unterricht

Die interkulturelle Unterrichtsentwicklung betrifft sowohl die inhaltliche als auch die methodisch-didaktische Seite: Auf der inhaltlichen Ebene müssen in den Unterrichtsfächern Themen und möglichst auch Materialien auf die migrationsgesellschaftliche Normalität ausgerichtet sein. Auf der methodisch-didaktischen Ebene bedeutet interkulturelle Öffnung, durch Maßnahmen der inneren Differenzierung, durch kooperative Lernmethoden und nicht zuletzt durch Sprachbildung in allen Fächern über alle Verbindungsstellen hinweg der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler methodisch Rechnung zu tragen. Zudem müssen die Herkunftssprachen in den Schulalltag und in den Regelunterricht eingebunden werden (Huxel 2012a).

Mehrsprachigkeit und kulturelle Diversität sollten einen selbstverständlichen Teil der Schulkultur einnehmen und im Schulalltag gut sichtbar sein.

2.3 Schulstrukturen und strukturelle Verankerung der außerschulischen Kooperationen

Um der interkulturellen Schulentwicklung innerhalb der Schule und der in ihr wirkenden Akteure einen verbindlichen Charakter zu verleihen und sie strukturell in die Schulentwicklungsprozesse einzubinden, kommt der strukturellen und schulorganisatorischen Ebene eine Schlüsselstellung zu. So müssen während des interkulturellen Schulentwicklungsprozesses die Rolle und Bedeutung der Schulleitung, des Kollegiums sowie einzelner Funktionsträger klar definiert sein. Eine effektive Konferenz- und Gremienarbeit sowie Entscheidungen über die Schulstruktur sind – wie in jedem Schulentwicklungsprozess – zu berücksichtigen. Dies betrifft alle Aspekte der Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums sowie die eindeutige Verteilung von Aufgaben und Zuständigkeiten, die den interkulturellen Schulentwicklungsprozess befördern können.

Eine besondere Bedeutung kommt zudem der strukturellen Verankerung außerschulischer Kooperationen zu (vgl. ebd.). Das bedeutet: Schulen sollten sich nicht als abgeschlossene, sich selbst genügende Systeme verstehen, sondern als offene, in der regionalen und lokalen Landschaft verankerte Akteure, die etwa mit Migrantenselbstorganisationen und mit Kitas, aber auch untereinander kooperieren.

2.4 Kommunikations- und Interaktionsprozesse

Auf dieser Ebene des interkulturellen Schulentwicklungsprozesses ist die Kommunikation und Zusammenarbeit verschiedener Akteure untereinander zu verorten. Wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Kommunikation ist eine gemeinsame Entwicklung des Selbstbildes und der Werte der Schule: Die Schule muss möglichst von allen handelnden Akteuren als ein Ort des interkulturellen Lernens wahrgenommen und akzeptiert werden. Dieser Aspekt steht eng mit dem Handlungsfeld Anerkennung von Diversität und Interkulturalität in Verbindung. Sowohl Schulleitung als auch Lehrpersonal und Schülerschaft mit Unterstützung der Eltern sollten in diese Prozesse einbezogen werden. Ist ein Konsens in Bezug auf das Selbstbild und die Werte der Schule erreicht, ist auch die Umsetzung und Weiterentwicklung der Maßnahmen zur interkulturellen Öffnung der Schulen produktiv gewährleistet. Auf dieser Grundlage können alle bestehenden Kommunikations- und Interaktionsprozesse zwischen Lehrpersonal, Schülerschaft, Eltern und außerschulischen Akteuren untersucht und ggf. weiterentwickelt werden. Dann kann auch die Darstellung und Präsentation der Schule mit ihrem dezidiert interkulturellen Profil nach außen vollzogen werden.

3 Handlungsfelder der interkulturellen Schulentwicklung

Aus den oben beschriebenen Handlungsebenen sind fünf Handlungsfelder der interkulturellen Schulentwicklung mit ganz konkreten Maßnahmen abzuleiten: Dazu zählen durchgängige (alle Fächer durchdringende) sprachliche Bildung der Schülerinnen und Schüler, Anerkennung von Diversität und Interkulturalität, Elternarbeit und -beteiligung, Öffnung der Schule in den Sozialraum der Kinder und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte sowie Kooperation mit weiteren Bildungseinrichtungen.

3.1 Sprachliche Bildung

Die sprachliche Bildung der Schülerinnen und Schüler muss als durchgängige Sprachbildung verstanden werden – *ein Konzept, das Kindern dazu verhelfen soll, die Unterschiede zwischen Alltagssprache, dem alltäglichen Kommunizieren und dem, was bildungssprachlich verlangt ist, beherrschen zu lernen. Um dies zu erreichen, muss Sprachbildung in jedem Unterrichtsfach durch Lehrpersonal stattfinden, das über die erforderlichen fachlichen Kompetenzen – über das Grundwissen in Deutsch als Zweitsprache und über Mehrsprachigkeit bei Schülern – verfügt. Durchgängige Sprachbildung verlangt von den Lehrern auch Diagnosekompetenzen, die die Sprachstände der Schülerinnen und Schüler in der Herkunftssprache einbeziehen.*

Eine konsequent umgesetzte durchgängige Sprachbildung mit dem Primat, Mehrsprachigkeit als Ressource wahrzunehmen und einzusetzen, führt zur interkulturellen Schulentwicklung, weil diese Art der sprachlichen Unterstützung alle schulischen Ebenen tangiert und Maßnahmen auf allen Ebenen erforderlich macht (ebd.). Eine sprachensible Schulentwicklung kommt allen Schülerinnen und Schülern zu Gute, ganz gleich ob mit oder ohne Migrationshintergrund.

3.2 Anerkennung von Diversität und Interkulturalität

„Anerkennung von Diversität und Interkulturalität muss sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule erfolgen. Lehrkräfte müssen befähigt werden, die sprachliche, kulturelle und soziale Heterogenität der Schülerinnen und Schüler immer als Normalität anzusehen. Diese Normalität ist auf dem Weg zum Ideal der Chancengleichheit gleichermaßen Herausforderung und Chance für die Schule. Nur mit einer solchen Haltung sind Lehr- und Leitungspersonal in der Lage, sich an dieser Leitidee zu orientieren und eine langfristige und stabile Verankerung interkultureller Schulentwicklungsprozesse zu initiieren und zu unterstützen (Schack und Hillmeier 2014: 1).

Zur Erweiterung und Festigung der interkulturellen Kompetenz der Lehrerschaft muss die Verständigung zwischen sowie in unterschiedlichen kulturellen und subkulturellen Gruppen ermöglicht und verbessert werden (Huxel 2012a). „Um Verständigung zu erreichen, ist der erste Schritt, ein Bewusstsein für kulturelle Unterschiede zu entwickeln. Dazu gehört eine selbstreflexive Haltung, um die eigene kulturelle Prägung zu erkennen und wahrzunehmen. Letztere ist so selbstverständlich geworden, dass die kulturelle Einbettung der alltäglichen Handlungen nicht immer offensichtlich ist.

Erst wenn es gelingt, das eigene kollektive Orientierungssystem gut zu kennen und es als eine Möglichkeit für die Gestaltung sozialen Zusammenlebens zu erkennen, können Unterschiede wahrgenommen oder angesprochen werden. Dazu gehört es anzuerkennen, dass es viele weitere Möglichkeiten solcher Orientierungssysteme gibt. Unterschiede können die Verständigung erschweren, zu Missverständnissen führen und Konflikte mit sich bringen. Sie können aber auch Verhaltensalternativen aufzeigen, die neue Chancen beinhalten.

Unterschiedliche Lösungen können zusammengeführt werden, um für alle Beteiligten den größtmöglichen Nutzen zu erbringen“ (Schack und Hillmeier 2014: 3).

Lehrkräfte, die auf diese Weise sensibilisiert werden, erreichen eine interkulturelle Kompetenz, die in der Schule zu einer wertschätzenden Einstellung in Bezug auf kulturelle Diversität führt – sie wird zum gesellschaftlichen Normalfall und auch nach außen repräsentiert (vgl. Huxel 2012a).

3.3 Elternarbeit und Beteiligung

Der Bildungsoptimismus und die hohe Wertschätzung von Bildung, die Eltern mit Migrationshintergrund nachweislich besitzen (vgl. Barz et al. 2015: 8 ff.), sollten – genauso wie die der Elternverbände und der Migrantenselbstorganisationen – verstärkt aktiv aufgegriffen und für die Schule nutzbar gemacht werden (vgl. ebd.). Hierfür ist der Ausbau bestehender Beratungs- und Informationsangebote notwendig, aber auch die Entwicklung neuer, zielgruppenoptimierter Formate, die an den unterschiedlichen Alltagswelten differenziert ansetzen. Damit Eltern sich als Partner in der Bindungsentwicklung ihres Kindes wahrnehmen können, muss das Leitbild dabei immer die kooperative Elternarbeit sein, d. h. die Eltern dürfen nicht nur informiert, sondern müssen eingebunden und als gleichberechtigte Akteure in der Bildungspartnerschaft zwischen Schule und Elternhaus angesehen werden (ebd.). Dabei sind die Projekte und Angebote für die Eltern mit Migrationshintergrund passgenau zu konzipieren und umzusetzen, indem z. B. milieuspezifische Präferenzen und Ressourcen in der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft Berücksichtigung finden (vgl. ebd.). Von einem solchen Konzept profitieren alle Eltern, ob mit oder ohne Migrationshintergrund.

3.4 Öffnung der Schule in den Sozialraum der Kinder und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte

Hierzu gehört z. B. die Kooperation mit außerschulischen Partnern wie Sportvereinen, Kirchen, Moscheevereinen und Migrantenselbstorganisationen. Die oftmals nicht ausreichend verfügbaren Ressourcen, wie die eigene begrenzte schulische Bildung der Eltern, die finanzielle Knappheit oder die fehlenden Kenntnisse über Mechanismen, Wege und Möglichkeiten im deutschen Schulsystem oder auch die sozialräumlichen Defizite müssen kompensiert werden, indem die Schule Bildungs- und Freizeitangebote macht, aber auch Kontakte zu weiterführenden Schulen herstellt, die nicht innerhalb des Sozialraums liegen (vgl. ebd. und Huxel 2012a).

3.5 Kooperation mit weiteren Bildungseinrichtungen

Hiermit sind Kooperationen mit den anderen bzw. weiterführenden Schulen, den Kindertagesstätten und den offenen Ganztagschulen gemeint. Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke konnten

nachweisen, dass Mechanismen institutioneller Diskriminierung insbesondere an den Übergangsstellen, z. B. zwischen Grundschule und weiterführender Schule, wirksam werden (Gomolla und Radtke 2009). Um dieser institutionellen Diskriminierung entgegenwirken zu können, ist eine intensive Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen den abgebenden und aufnehmenden Schulen und Schulformen wichtig.

4 Fazit

In einer Gesellschaft, die geprägt ist von einer Vielfalt an Kulturen, von verschiedenen Formen der Lebensführung und von Menschen, die nicht mehr der ursprünglichen Norm des Durchschnittsbürgers entsprechen, kommt dem öffentlichen Sektor im Allgemeinen und dem Bildungssystem im Speziellen eine wichtige Funktion zu. Gleichzeitig stehen die Institutionen des Bildungssystems vor vielen Herausforderungen, denen sie qua Legitimation ihres Auftrages in ihrer gesamten Aufgabensbreite entsprechen müssen.

Eine Schule, die nicht auf diese Entwicklungsprozesse eingeht, lässt Bildungschancen ungenutzt und würde den aktuellen und zukünftigen politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Anforderungen nicht gerecht. Deshalb muss es eine der zentralen Aufgaben von Schulen sein, die interkulturelle Bildung im Unterrichts- und Schulalltag zu verankern und sie auch als immanenten Bestandteil von Schulentwicklung zu begreifen. Schulen müssen sich den Herausforderungen und Fragen stellen, die sich aus den veränderten gesamtgesellschaftlichen Bedingungen ergeben. Interkulturelle Bildung und Erziehung sind als Querschnittsaufgabe von Schule zu definieren.

Die Vielfalt und Differenz in einer modernen und zunehmend pluralen bundesrepublikanischen Gesellschaft ist Realität und aus ihr ergibt sich die Notwendigkeit des Erwerbs interkultureller Kompetenzen. Interkulturelle Bildung ist also eine Notwendigkeit und keine Frage der persönlichen Haltung. Die Frage ist nur, wie wir mit unserer immer vielfältigeren und differenten Gesellschaft umgehen und ob Schulen junge Menschen auf diese Realität vorbereiten oder nicht.

Von den Herausforderungen und Fragen der interkulturellen Schulentwicklung sind am meisten zunächst Lehrkräfte betroffen, die tagtäglich mit der Vielfalt in den Klassenzimmern umgehen müssen. Letztendlich sind es jedoch die Kinder und Jugendlichen, um die es beim Auftrag der Schule geht. Deren Zufriedenheit in der Schule sollte das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern und des Schulpersonals maßgeblich bestimmen.

Als Pfeiler der interkulturellen Schulentwicklungsprozesse sind daher anzusehen: die Sensibilisierung der Lehrkräfte gegenüber kultureller Vielfalt sowie deren Befähigung, die gleichberechtigte Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler am Bildungssystem sowie die Ermöglichung eines qualifizierten Schulabschlusses, unabhängig vom sozio-kulturellen Hintergrund, zu initiieren und beratend zu unterstützen.

Auch wenn der hier gewählte Ansatz ein systemischer ist, darf nicht außer Acht gelassen werden, dass vor allem die Haltungen und Einstellungen der Akteure im Mittelpunkt stehen. Es ist essenziell, den Nutzen dieses Prozesses für jede einzelne Person darzustellen, selbst wenn es zunächst Mehrarbeit bedeutet. Von großer Bedeutung ist es – wenn auch oftmals schwierig – die kausale Erfolgswirksamkeit einer interkulturell geöffneten Schule darzustellen.

„Damit alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen ihre Potenziale entfalten und interkulturelle Kompetenzen sowie Grundlagen für ein erfolgreiches Berufsleben und für lebenslanges Lernen erwerben, bedarf es einer Schule der Vielfalt, die frei ist von offener und versteckter Diskriminierung und sich bewusst auf die soziale, kulturelle und sprachliche Heterogenität der Schülerschaft ausrichtet“ (KMK 2013: 3).

Literatur

- Barz, Heiner, Katrin Barth, Meral Cerci-Thoms, Zeynep Dereköy, Mareike Först, Thi Thao Le und Igor Mitchnik. „Große Vielfalt, weniger Chancen“. Eine Studie über die Bildungserfahrungen und Bildungsziele von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Gefördert von der Stiftung Mercator und der Vodafone Stiftung Deutschland. Ergebnisse des Forschungsprojekts „Bildung, Milieu & Migration“ der Abteilung für Bildungsforschung und Bildungsmanagement an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2015. www.vodafone-stiftung.de/alle_publicationen.html (Download 30.3.2015).
- Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.3.2015 / Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.3.2015. Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz.
- www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2015/2015-03-18_KMK_HRK-Text-Empfehlung-Vielfalt.pdf (Download 2.5.2015).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. *Schulische Bildung von Migranten in Deutschland 2008*. www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp13-schulische-bildung.pdf?__blob=publicationFile (Download 4.6.2013).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. „Bildung in Deutschland 2010“. (Download 16.4.2012).
- Deutsche UNESCO-Kommission. *Unsere kreative Vielfalt*. Bericht der Weltkommission „Kultur und Entwicklung“. Bonn 1997. 62.
- Gomolla, Mechthild, und Frank-Olaf. Radtke. *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden 2009.
- Huxel, Katrin (a). „Interkulturelle Schulentwicklung – Schritt für Schritt“. Manuskript eines Vortrags am 16.11.2012 an der Universität Bochum. [www.bochum.de/C125708500379A31/vwContentByUNID/8065312D306B85D9C1257B0C00341C93/\\$FILE/Interkulturelle_Schulentwicklung_Schritt_fuer_Schritt.pdf](http://www.bochum.de/C125708500379A31/vwContentByUNID/8065312D306B85D9C1257B0C00341C93/$FILE/Interkulturelle_Schulentwicklung_Schritt_fuer_Schritt.pdf) (Download 3.5.2015).
- Huxel, Katrin (b). „Schritt für Schritt zur interkulturellen Schulentwicklung“. Powerpoint-Präsentation eines Vortrags vom 16.11.2012 an der Universität Bochum. [www.bochum.de/C125708500379A31/vwContentByUNID/8065312D306B85D9C1257B0C00341C93/\\$FILE/3_KatrinHuxel_IK16112012.pdf](http://www.bochum.de/C125708500379A31/vwContentByUNID/8065312D306B85D9C1257B0C00341C93/$FILE/3_KatrinHuxel_IK16112012.pdf) (Download 2.10.2015).
- Karakaşoğlu, Yasemin, Mirja Gruhn und Anna Wojciechowicz. *Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe*. (Inter-)Nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen. Münster 2011.
- Kiesel, Doron. „Jung, fremd, defizitär und bereichernd“. Zum interkulturellen Diskurs in den Erziehungswissenschaften. Vortrag im Jugendhof Rheinland, Königswinter 2001. www.lvr.de/app/resources/migration.pdf (Download 1.5.2015).
- Kultusministerkonferenz. Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 5.12.2013.
- www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf (Download 6.6.2014).
- Landeshauptstadt Hannover / Referat für interkulturelle Angelegenheiten. „Interkulturelle Schule – Schule der Zukunft“. Fachtagung am 8.8.2001. Dokumentation. www.hannover.de/Media/01-DATA-Neu/Downloads/Landeshauptstadt-

Hannover/Soziales/Integration/Ver%C3%B6ffentlichungen/Interkulturelle-Schule-Schule-der-Zukunft (Download 1.5.2015).

- Landesregierung Nordrhein Westfalen (2013). „Ministerin Löhrmann: Wir unterstützen die bundesweite Vernetzung von Lehrerinnen und Lehrern mit Zuwanderungsgeschichte“. Presseinformation vom 12.12.2013.
www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Presse/Pressemitteilungen/2013_-16_-Legislaturperiode/PM20131213/pm_13_12_2013.pdf (Download 2.2.2015).
- Ministerium für Generationen, Familien, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen. 1. Integrationsbericht.
www.mais.nrw.de/08_PDF/003_Integration/001_aktuelles/aktuelles_1_Integrationsbericht_25_09_2008.pdf (Download 21.9.2013).
- Niedersächsisches Kultusministerium (2000). *Sichtwechsel – Wege zur interkulturellen Schule*. Presse- und Öffentlichkeitsarbeit. Hannover 2000. 41–59.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.). *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen*. Erfurt 2007.
www.bundesregierung.de/Content/DE/Archiv16/Artikel/2007/07/Anlage/2007-07-12-nationaler-integrationsplan.pdf?__blob=publicationFile (Download 25.4.2015).
- Projekt Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte des Landes NRW.
www.lmz-nrw.de/geschichte/ (Download 2.5.2015).
- Schack, Stephan, und Michaela Hillmeier. „Berater_in für interkulturelle Schulentwicklungsprozesse“. Konzeption einer Fortbildung für Lehrkräfte im Rahmen des Projektes WERTvoll MITeinander. Im Auftrag des VIA Bayern e. V. und des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes e. V. 2014. www.via-bayern.de/misc/uploads/2013/09/WERTvollMITeinander_Konzept-Lehrkr%C3%A4fte_Fobi1.pdf (Download 15.4.2015).
- Schanz, Claudia. „Visionen brauchen Wege – Die interkulturelle Öffnung der Schule“. o. J. www.ph-freiburg.de/.../Interkulturelle_OEöffnung_-_Aufsatz.doc (Download 18.3.2015).
- Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. www.behindertenrechtskonvention.info/bildung-3907/ (Download 2.5.2015).

Impressum

© Bertelsmann Stiftung 2015

Bojana Pajić-Rickerts
Project Manager
Programm Integration und Bildung
Bertelsmann Stiftung
Telefon 05241 81-81379
Fax 05241 81-681379
bojana.pajic-rickerts@bertelsmann-stiftung.de
www.bertelsmann-stiftung.de

Autoren:

Viola B. Georgi: Vielfalt lernen und leben
Mostapha Bouklouâ, Sema Simsar und Adamantios Tsakiroglou: Eine Schule der Vielfalt

Redaktion: Sibylle Reiter

Layout: Ralf Siegel, Essen

Titelbildfoto: Jan Voth, Bad Salzuflen

Adresse | Kontakt

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
Telefon +49 5241 81-0

Bojana Pajić-Rickerts

Project Manager | Programm Integration und Bildung
Fax +49 5241 81-681379
info@allekidssindvips.de
<https://de-de.facebook.com/allekidssindvips>

www.allekidssindvips.de

www.bertelsmann-stiftung.de