

Migration als Herausforderung

Praxisbeispiele aus den UNESCO-Projektschulen

Deutsche UNESCO-Kommission

Bibliografische Informationen der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Impressum

Herausgeber: Deutsche UNESCO-Kommission e. V.
Colmantstraße 15
D-53115 Bonn
Tel: +49 (0) 228 60 497-0
Fax: +49 (0) 228 60 497-30
E-Mail: sekretariat@unesco.de
Internet: <http://www.unesco.de>
<http://www.ups-schulen.de>

Verantwortlich: Dr. Karl-Heinz Köhler

Redaktion: Dr. Karl-Heinz Köhler, Andreas Salz

Satz: Andreas Salz

Druck: Bonner Universitäts-Buchdruckerei,
Justus-von-Liebig-Straße 6, 53121 Bonn

Auflage: 1500

Titelfoto: Martin Bobié/UNESCO/ASPnet

Alle Rechte vorbehalten

© Deutsche UNESCO-Kommission e.V.

Bonn, 2007

Diese Publikation wurde vom Auswärtigen Amt
der Bundesrepublik Deutschland unterstützt.

Inhaltsverzeichnis

<i>Vorwort des Präsidenten der Deutschen UNESCO-Kommission</i>	
<i>Walter Hirche</i>	6
<i>Vorwort des Leiters der Kultur- und Bildungsabteilung des Auswärtigen Amts</i>	
<i>Wilfried Grolig</i>	8

I. Einführung

UNESCO-Projektschulen und die Herausforderungen der Migration	
<i>Karl-Heinz Köhler</i>	12

II. Fallstudien

Wege der Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund Praxisbeispiele aus deutschen UNESCO-Projektschulen	
<i>Christoph Winkler</i>	24

Schule und Inklusion Das Beispiel Clauberg-Gymnasium Duisburg	
<i>Anja Sanders</i>	105

Migration als Herausforderung des europäischen UNESCO-Schulnetzwerkes Praxisbeispiele aus Großbritannien, Finnland und Luxemburg	
<i>Anne Burkhardt</i>	125

III. Theoretische Perspektiven

Zunehmende sprachlich-kulturelle Heterogenität in unseren Schulen und mögliche Antworten des Bildungssystems	
<i>Dorothea Bender-Szymanski</i>	161

Kulturkonflikte oder ingroup-outgroup-Probleme? Zu den schulischen Einflüssen auf die „interkulturelle“ Entwicklung von Kindern und Jugendlichen <i>Rainer Dollase</i>	197
---	-----

Anhang

Empfehlung über Erziehung für internationale Verständigung, Zusammenarbeit und Frieden sowie Erziehung bezüglich der Menschenrechte und Grundfreiheiten	231
Grundsätze für die Mitarbeit im UNESCO-Schulprojekt in Deutschland.....	237
Leitlinien der UNESCO-Projektschulen	245
Kontaktdaten aller 185 UNESCO-Projektschulen in Deutschland.....	251
Autoren	319

Vorwort des Präsidenten der Deutschen UNESCO-Kommission

Liebe Leserinnen und Leser,

ich freue mich, Ihnen die vorliegende Publikation über Wege der Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in UNESCO-Projektschulen in Deutschland, Finnland, Großbritannien und Luxemburg vorstellen zu dürfen. Diese Sammlung von Good practice-Beispielen und theoretischen Beiträgen wurde von der Deutschen UNESCO-Kommission anlässlich der deutschen EU-Ratspräsidentschaft im ersten Halbjahr 2007 erstellt.



Das UNESCO-Schulnetzwerk, dem in Deutschland 185 Schulen angehören, widmet sich seit mehr als einem halben Jahrhundert insbesondere den Bereichen Menschenrechts- und Demokratieerziehung, internationale Verständigung und interkulturelles Lernen. Es griff schon frühzeitig und als Vorreiter Themenkomplexe auf, die heute im Zeitalter der Globalisierung allgemein als notwendige Elemente schulischer Bildungsprozesse angesehen werden. Das Netzwerk der UNESCO-Projektschulen hat auf diesem Feld seit seiner Gründung wertvolles Know-how gesammelt, und es ist gerne bereit, dieses an andere Schulen, Organisationen und Institutionen weiterzugeben.

Dem dient auch die vorliegende Publikation, die vor allem in Form von Fallstudien am Beispiel des Umgangs mit und der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zeigt, wie die UNESCO-Zielsetzungen konkret im Schulalltag umgesetzt werden können. Auf diese Weise werden zugleich Wege aufgezeigt, wie einer der wichtigsten Herausforderungen unseres Bildungswesens und unserer Gesellschaft erfolgversprechend begegnet werden kann. Ich hoffe, dass damit die UNESCO-Projektschulen Anregungen geben, die weit über das Netzwerk hinaus Auswirkungen in der deutschen Schullandschaft haben.

Mein besonderer Dank gilt dem Auswärtigen Amt der Bundesrepublik Deutschland für die finanzielle Unterstützung der Publikation.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Walter Hirche'. The signature is fluid and cursive, with the first letter 'W' being particularly large and stylized.

Minister Walter Hirche
Präsident der Deutschen UNESCO-Kommission

Vorwort des Leiters der Kultur- und Bildungs- abteilung des Auswärtigen Amtes

Liebe Leserinnen und Leser,

das Schulnetzwerk der Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation (UNESCO's Associated Schools Project Network) ist eines der erfolgreichsten Langzeitprogramme der UNESCO. Seine Zielsetzung – „education for living in a world community“, Erziehung für das Leben in der Weltgesellschaft – war bei seiner Gründung im Jahre 1953, in der Zeit des Kalten Krieges, seiner Zeit weit voraus. Deutschland nahm an diesem Programm von Anfang an teil. Mittlerweile arbeiten weltweit mehr als 7800 Schulen in mehr als 170 Ländern in dem Schulnetzwerk mit. In diesen Schulen stehen Menschenrechte, internationale Verständigung und interkulturelles Lernen auf dem Stundenplan. Damit verwirklichen sie in der alltäglichen Unterrichtspraxis das Ziel, zu dem sich in Artikel 1 der Verfassung der UNESCO die Mitgliedsstaaten bekennen: „... durch Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Völkern in Bildung, Wissenschaft und Kultur zur Wahrung des Friedens und der Sicherheit beizutragen, um in der ganzen Welt die Achtung vor Recht und Gerechtigkeit, vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten zu stärken.“



Aus Anlass der deutschen EU-Ratspräsidentschaft gibt der vorliegende Band einen konkreten Einblick in die Arbeit der UNESCO-Projektschulen in Deutschland und ausgewählten Ländern der Europäischen Union. In ihm wird in Form von Fallstudien dargestellt, was die Schulen des UNESCO-Netzwerkes unternehmen, damit Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ihre Bildungschancen wahrnehmen und ihre Fähigkeiten voll entfalten können. Die Optimierung der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den deutschen Schulalltag ist ein wichtiges Ziel der Bundesregierung und auch für die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik von Bedeutung. Denn gerade in der Frage des interkulturellen Dialogs sind innen- und außenpolitische Perspektiven eng miteinander verknüpft.

Die hier vorgestellten Beispiele wollen helfen, den interkulturellen Dialog im Sinne der UNESCO als eine Aufgabe zu begreifen, der wir uns in Europa noch intensiver widmen sollten.

Das Auswärtige Amt hat diese Publikation gern gefördert.



Wilfried Grolig
Ministerialdirektor

I. Einführung

Die UNESCO-Projektschulen und die Herausforderungen der Migration

Karl-Heinz Köhler

In Deutschland besuchen 44 % der Kinder von Migranten die Hauptschule, 14 % das Gymnasium. Bei deutschstämmigen Kindern und Jugendlichen liegt der Anteil der Hauptschüler¹ bei 19 % und der Gymnasiasten bei 32 %. Schulabgänger aus Migrantenfamilien haben zu 20 % keinen Schulabschluss im Vergleich zu 8 % der deutschstämmigen (Süssmuth 2006, S. 151; vgl. OECD 2006). Der Bericht „Bildung in Deutschland“ (2006), der von dem Konsortium Bildungsberichterstattung erarbeitet worden ist, benennt die Herausforderung sehr klar, die sich dem Bildungsbereich in Deutschland durch die Migration stellt: „Trotz formaler Gleichstellung der Mehrzahl der Migrantinnen und Migranten mit Deutschen beim Zugang zu Bildungseinrichtungen besteht in der Realität jedoch ein beträchtliches Gefälle zwischen Kindern und Jugendlichen deutscher und nichtdeutscher Herkunft im Zugang zu höheren Bildungs- und Qualifizierungsgängen.“ (Bildung in Deutschland 2006, S. 137) Dies kann in einer Demokratie, in der staatliche Institutionen wie Schulen dem Gleichheitsgebot unterworfen sind, nicht hingenommen werden, zumal in den letzten 30 Jahren trotz deutlicher Verbesserungen insgesamt aber „die Unterschiede in den erreichten Bildungsabschlüssen zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund kaum geringer geworden“ sind (Bildung in Deutschland 2006, S. 137f.).

Das deutsche Bildungssystem wurde deswegen scharf kritisiert, nicht erst 2006/2007 durch den Sonderberichtersteller der Vereinten Nationen für das Recht auf Bildung, Vernor Muñoz (United Nations/General Assembly/Human Rights Council 2007, S. 21f.), sondern z. B. im Jahr 2004 vom Kinderrechtsausschuss der Vereinten Nationen, der in seinen Abschließenden Bemerkungen zum zweiten Staatenbericht Deutschlands von einer „De-facto-Diskriminierung von ausländischen und Minderheiten angehörenden Kindern“ im deutschen Bildungssystem spricht (zit. na.: Motakef 2006, S. 25). Es geht bei dieser Problematik um Menschenrechte, und deshalb muss sie sehr ernst genommen werden. Mona Motakef kommt in ihrem Beitrag „Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung“ zu dem Schluss, dass sich die Schule stärker als bisher an der Vielfalt der Bedürfnisse und Lernausgangslagen von Kindern und Jugendlichen orientieren müsse, wenn sie in vollem Sinne Diskriminierungsfreiheit gewährleisten wolle. (Motakef 2006, S. 43)

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in der Publikation die männliche Form bei Nomen verwendet. Es sind selbstverständlich immer beide Geschlechter gemeint.

Die UNESCO-Projektschulen stellen sich seit vielen Jahren dieser Herausforderung. Im Folgenden werden zunächst die inhaltlichen Schwerpunkte dieses Netzwerks vorgestellt. Im Anschluss daran wird das theoretische Konzept der Inklusion erörtert und darauf aufbauend dargelegt, wie sich UNESCO-Projektschulen der Herausforderung der Migration stellen.

Das Netzwerk der UNESCO-Projektschulen

Zuerst wird kurz das UNESCO-Schulnetzwerk vorgestellt. Die UNESCO-Projektschulen orientieren sich an den Zielen der UNESCO, der Sonderorganisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation. In der Verfassung der UNESCO, die 1945, also unmittelbar nach dem Ende der verheerenden Herrschaft des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkrieges, beschlossen worden ist, wird deren Zielsetzung klar benannt: „Da Kriege im Geist der Menschen entstehen, muss auch der Frieden im Geist der Menschen verankert werden.“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2003, S. 39) Nach der Verfassung der UNESCO soll dieses Ziel vor allem durch eine „Erziehung zu Gerechtigkeit, Freiheit und Frieden“ sowie durch die Stärkung der „Achtung vor [...] den Menschenrechten und Grundfreiheiten“ verwirklicht werden (Deutsche UNESCO-Kommission 2003, S. 39).

Seit der Gründung des UNESCO-Schulnetzes 1953, an dem Deutschland von Anfang an beteiligt war, haben die deutschen UNESCO-Projektschulen diese Zielsetzungen entsprechend den gewandelten Herausforderungen jeweils konkretisiert und auf die veränderte Schulwirklichkeit bezogen. Heute sind vor allem folgende Schwerpunkte für die Arbeit der UNESCO-Projektschulen zentral:

- Menschenrechtsbildung, Friedens- und Demokratieerziehung,
- Interkulturelles Lernen,
- Globales Lernen,
- Umweltbildung/Bildung für nachhaltige Entwicklung (s. Leitlinien der UNESCO-Projektschulen, Anhang, S. 245).

Das Besondere an den UNESCO-Projektschulen ist, dass sich die ganze Schulgemeinschaft, d. h. die Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler, die Eltern und die Schulleitung, auf diese Schwerpunkte verpflichtet haben, wodurch ihre Umsetzung erleichtert wird und effektiv gestaltet werden kann. Die UNESCO-Projektschulen agieren dabei nicht isoliert, sondern als Mitglieder eines weltumspannenden Netzwerkes. Weltweit sind rund 8000 Schulen in 177 Ländern in dieses Netz eingebunden, in Deutschland 185 Schulen.

Das Netzwerk der UNESCO-Projektschulen bietet Jugendlichen z. B. die Möglichkeit, sich in Schülerseminaren oder Summer Camps auf regionaler, nationaler oder internationaler Ebene darüber zu verständigen, was es heißt, die Menschenrechte mit Leben zu erfüllen und friedlich miteinander zu leben. Lehrkräfte können sich in diesem Netzwerk mit Kollegen über die Grenzen von Schularten und Ländern hinweg austauschen und gemeinsame Projekte und Veranstaltungen planen und durchführen. Diesen Planungen dienen die Tagungen der UNESCO-Projektschulen eines Bundeslandes, aber auch die Jahrestagungen auf Bundesebene und die Internationalen Projektstage, die alle zwei Jahre organisiert werden. Das Entscheidende ist aber, dass die Schwerpunkte der UNESCO-Projektschulen im alltäglichen Unterricht in den verschiedensten Fächern umgesetzt werden. Interkulturelles Lernen, Menschenrechte und Armutsbekämpfung stehen auf dem Stundenplan.

Zahlreiche Austausche, Begegnungen, gemeinsame Projekte, Partnerschaften und Internetkontakte zwischen Schulen in Deutschland und 60 anderen Ländern werden im Rahmen UNESCO-Schulnetzwerkes organisiert, wobei jährlich ungefähr 15.000 Schülerinnen und Schüler involviert sind. Dadurch werden interkulturelle Kompetenz vermittelt und die Grundlagen für ein friedliches Miteinander in der Zukunft gelegt.

Bewusst beziehen die UNESCO-Projektschulen Schulen außerhalb des Netzwerkes in gemeinsame Projekte ein und kooperieren mit ihnen, z. B. im Rahmen der Internationalen Projektstage. In der weltweiten Evaluation des UNESCO-Schulnetzwerkes, die das Centre for International Education and Research der Universität Birmingham im Jahr 2003 durchgeführt hat, werden diese Schulen als „centres of innovation“ bezeichnet (Main Elements Global Review 2004, S. 8). In diesem Sinne stellen sie sich neuen Herausforderungen oder auch vernachlässigten Bereichen wie z. B. Bildung für nachhaltige Entwicklung, interkulturelles und globales Lernen. Alle diese Schwerpunkte verbinden sich in der konkreten Aufgabe, die Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Schulen positiv zu gestalten und ihnen zu helfen, ihre Chancen wahrzunehmen. Damit antworten die UNESCO-Projektschulen auf eine der größten Herausforderungen, die Rita Süßmuth den „Testfall für unsere Gesellschaft“ genannt hat; denn an „der Frage, ob es in Deutschland und Europa gelingt, mit kultureller Vielfalt kreativ und friedlich umzugehen, entscheidet sich unsere Zukunftsfähigkeit.“ (Süßmuth 2006, S. 8)

Das Konzept der Inklusion im Bildungsbereich

Der Weg, auf dem es gelingen kann, die Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Schulen positiv zu gestalten und ihnen zu helfen, ihre Chancen wahrzunehmen, kann am besten mit dem Begriff Inklusion gekennzeichnet werden, für den die UNESCO eintritt. Inklusion ist „a dynamic approach of responding

positively to pupil diversity and of seeing individual differences not as problems, but as opportunities for enriching learning.“ (UNESCO 2005, S. 12) Grundlage des Inklusionskonzeptes ist das Menschenrecht auf Bildung, das in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte 1948 postuliert wurde. Zentrale Bedeutung kommt in dieser Hinsicht auch der Kinderrechts-Konvention (1989) zu. Somit steht allen das Recht auf Bildung ohne jede Diskriminierung aufgrund von ethnischer Herkunft, Religion, ökonomischem Status, Sprache, Geschlecht, Behinderung etc. zu. Ein wichtiger Schritt auf dem Weg zur Durchsetzung des Inklusions-Konzeptes war „The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education“ aus dem Jahre 1994 (UNESCO 2005, S. 9).

Das Inklusions-Konzept kann durch vier Hauptelemente charakterisiert werden:

1. Inklusion wird verstanden als unabschließbarer Prozess, in dessen Verlauf nach immer besseren Wegen gesucht wird, auf Diversität zu antworten. Es geht darum, wie man am besten mit Unterschieden leben und durch Verschiedenheit lernen kann. Somit wird Verschiedenheit als Stimulus für Lernprozesse positiv gesehen.
2. Barrieren sollen erkannt und entfernt werden. Verschiedene Studien haben z. B. gezeigt, dass negative Einstellungen die stärksten Hindernisse für Inklusion sind und Lernprozesse erschweren.
3. Entscheidend ist die Partizipation und Leistung aller Schüler.
4. Besondere Aufmerksamkeit soll den Schülern geschenkt werden, die in Gefahr sind, marginalisiert bzw. ausgeschlossen zu werden oder die Leistungserwartungen nicht zu erfüllen. Das bedeutet, dass diese Gruppen genau beobachtet und, wenn nötig, unterstützt werden müssen, um ihre Partizipation und Leistungsfähigkeit zu gewährleisten (UNESCO 2005, S. 15f. u. 22).

Es besteht ein Zusammenhang zwischen Inklusion und Qualität einer Schule, denn nach dem Inklusions-Konzept sollten Schulen in der Lage sein, „to offer opportunities for a range of working methods and individualized learning in order that no pupil is obliged to stand outside the fellowship of and participation in the school.“ (UNESCO 2005, S. 16) Hervorzuheben ist auch, dass Schulen, die nach dem Inklusions-Konzept vorgehen, allen Schülern Vorteile bringen, da solche Schulen durch vielfältige Methoden das Interesse wecken und erhalten, da es in ihnen nicht einseitig um die kognitive Dimension geht, sondern der Schwerpunkt auch auf praktischen Erfahrungen, Selbsttätigkeit, Aktivierung und sozialem Lernen liegt (UNESCO 2005, S. 19 u. 23).

UNESCO-Projektschulen und die Herausforderung der Migration

Schulen des UNESCO-Schulnetzwerkes orientieren sich in ihrer täglichen Arbeit an dem Konzept der Inklusion. Ihr Bestreben, die schulische Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund positiv zu gestalten und ihnen zu helfen, ihre Chancen wahrzunehmen und ihre Fähigkeiten voll zu entfalten, sind Teil umfassender Inklusionsstrategien, die sich auf alle Schüler beziehen. Im Rahmen der vorliegenden Publikation wird daraus ein Teilaspekt herausgegriffen, der aber im Schulalltag mit allen anderen Aspekten von Inklusion eng verwoben ist: Antworten auf die Herausforderungen der Migration im konkreten Schulalltag. Der Plan zu der vorliegenden Veröffentlichung entstand im Zusammenhang mit dem Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen für das Recht auf Bildung, Vernor Muñoz, bei der Deutschen UNESCO-Kommission. Bei diesem Treffen war über inklusive Projekte der UNESCO-Projektschulen berichtet worden.

Zahlreiche UNESCO-Projektschulen stellen sich den Herausforderungen der Migration schon seit Jahren. Auf der Tagung der Regionalkoordinatoren und ihrer Ansprechpartner in den Kultusministerien in Königswinter im März 2006 wurde der Bereich Migration und Schule zu einem Schwerpunkt der UNESCO-Projektschulen erklärt. Wichtige Anregungen gaben die Referate von Dorothea Bender-Szymanski und Rainer Dollase. Die Texte wurden in diese Publikation aufgenommen (s. S. 161-194 und S. 197-227). Als Konsequenz der neuen Schwerpunktsetzung wählten die UNESCO-Projektschulen dieses Thema für ihre Jahrestagung 2007 und den Internationalen Projekttag 2008.

Vor allem in folgenden fünf Bereichen werden UNESCO-Projektschulen tätig, um die schulische Situation und Bildungschancen von Schülern mit Migrationshintergrund zu verbessern:

1. Sie fördern die Identitätsbildung aller Schüler – mit und ohne Migrationshintergrund – als Basis interkulturellen Lernens und wechselseitigen Verständnisses zwischen Personen aus verschiedenen Kulturen (Spanhel 2006a, S. 3) Hierzu dienen insbesondere Projekte und Unterrichtseinheiten zum Bereich der kulturellen Bildung, wie sie in der Zeitschrift *forum* 3-4/2006 dokumentiert sind. Als Beispiel sei etwa das Foto-Projekt der UNESCO-Schule in Essen genannt (s. S. 87).

2. UNESCO-Projektschulen schaffen durch interkulturelle Lernprozesse und die Vermittlung einer entsprechenden Wertorientierung auf der Grundlage der Menschenrechte, der Ziele der UNESCO und der Leitlinien der UNESCO-Projektschulen eine Schulkultur der Offenheit (Spanhel 2006b, S. 1), in der sich Schüler aus anderen Ländern und Kulturen akzeptiert und geachtet wissen und

somit ihr Motivations- und Leistungspotenzial voll entfalten können. Hierzu tragen z. B. Projekte wie das interkulturelle Schreib-Projekt der Grundschule Würzburg-Heuchelhof oder das iranisch-deutsche Biographie-Projekt der UNESCO-Projektschule Königin-Luise-Stiftung in Berlin bei (Kauczok 2006, S. 23f.; Grüter 2006, S. 37-41). Jedoch reichen isolierte Projekte nicht aus. Die ganze Schulgemeinschaft muss sich auf den Weg machen, z. B. geleitet durch ein gemeinsam unter Partizipation der Schüler erarbeitetes Schulprogramm oder -profil, das verbindlicher Orientierungspunkt aller Lernprozesse und allgemein anerkannte Richtschnur des Handelns ist und bei der Aufnahme ins Netzwerk eine bedeutende Rolle spielt. Die UNESCO-Projektschule Hans und Sophie Scholl-Gymnasium Ulm hat etwa folgenden Passus in das Schulprogramm aufgenommen, der Inklusion als gemeinsames Ziel formuliert: „Auf der Basis eines demokratischen Verständnisses begegnen wir uns mit Respekt und Toleranz. Dazu gehört, dass wir uns füreinander einsetzen und für Chancengleichheit [...] sorgen.“ Durch den Konsens innerhalb des Lehrerkollegiums wird eine solche Schulkultur gefördert und abgesichert.

3. Das Netzwerk der UNESCO-Projektschulen bereitet Lehrer und Schüler auf diese Aufgaben gezielt durch Tagungen, Seminare, Summer Camps, Workshops und Austausche vor. So war das Seminar für Schüler aus europäischen und arabischen Ländern, das im Dezember 2006 in Berlin stattfand, dem Thema „Wie gestalten wir unsere Zukunft auf dem Fundament unterschiedlicher Kulturen?“ gewidmet. Außerdem haben die UNESCO-Projektschulen entsprechende Unterrichtsvorschläge und -materialien entwickelt, die über die Website bzw. über die Zeitschrift forum auch Schulen außerhalb des Netzwerkes zugänglich gemacht wurden. Beispiele sind die Unterrichtsentwürfe und -materialien zum interkulturellen Lernen, die von den bayerischen UNESCO-Projektschulen im Rahmen eines Arbeitskreises des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung erarbeitet wurden (siehe <http://www.ups-schulen.de>; Unterrichtsmaterialien/Bausteine interkultureller Kompetenz). Auch die Lehr-Lernsequenzen „Ein islamisches Kulturzentrum in unserer Stadt?“ (Bender-Szymanski 2005, S. 34-64) und „Von der Schwierigkeit der Toleranz“ (Bender-Szymanski 2006, S. 31-57) sind in diesem Zusammenhang zu nennen.

4. Im Rahmen der Internationalen Projektstage der UNESCO-Projektschulen werden die Schulen kampagnenartig zu Unterrichtsprojekten und Aktivitäten in den Bereichen des interkulturellen und globalen Lernens sowie der Bildung für nachhaltige Entwicklung aufgerufen. Entsprechende Informationen, Anregungen und Materialien werden bereitgestellt. Da sich dabei UNESCO-Projektschulen untereinander und mit Schulen außerhalb des Netzwerkes vernetzen, sind diese Projektstage und die vorausgehende halb- bis einjährige Projektarbeit besonders effektiv. Eine

Evaluation des Internationalen Projekttages 2006 auf der Grundlage von Fragebogen ergab, dass die Themen der Projekttage viele Jahre noch die Unterrichtswirklichkeit prägen und in ihr weiterentwickelt werden. Folgende Internationale Projekttage hängen eng mit dem Problemkreis Migration und Inklusion zusammen: „50 Jahre Menschenrechte“ (1998), „Nachhaltige Entwicklung – Wege zu einer Kultur des Friedens“ (2000), „Kulturen begegnen sich – weltoffen“ (2002) und „Nebeneinander – Miteinander – Heimat finden. Wie viel Integration brauchen wir?“ (2008). Mit ihnen wurden und werden die Grundlagen gelegt, auf denen die UNESCO-Projektschulen bei ihren Inklusionsprojekten aufbauen.

5. Schüler helfen Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund dabei, ihre schulischen Leistungen zu verbessern (s. z. B. S. 65). Dabei können sich die Schüler anhand von Beispielen aus ihrer gewohnten Lernumgebung mit der Problematik der Durchsetzung von Menschenrechten wie dem Recht auf Bildung auseinandersetzen und selbst in dieser Richtung aktiv werden, sie können in interkulturelle Lernprozesse eintreten und im Zusammenhang damit Beiträge zur Gestaltung einer Globalisierung mit menschlichem Antlitz und zu nachhaltiger Entwicklung leisten – kurz sie setzen die Schwerpunkte der UNESCO-Projektschulen in ihrer Lebenswirklichkeit um.

Viele weitere konkrete Beispiele zu diesen Bereichen werden in den Fallstudien, die den Hauptteil dieser Publikation ausmachen (s. S. 24-157), dargestellt. Sie wurden von den Erziehungswissenschaftlern Christoph Winkler (Trier), Anja Sanders (Lüneburg) und Anne Burkhardt (Berlin) erstellt.

Ein sehr frühes Beispiel für einen produktiven und kreativen Umgang der UNESCO-Projektschulen mit den Herausforderungen der Migration stellt die Petersschule in Oberhausen – eine Grundschule – dar. Schon in den 70er Jahren wurde an dieser UNESCO-Projektschule, von deren Schülern ein großer Teil Migrationshintergrund hatte, eine neue Konzeption von Vorbereitungsklassen umgesetzt, in denen Kinder in internationalen Lerngruppen zusammengefasst wurden, wobei gleichzeitig eine auf die Herkunftskultur bezogene Differenzierung stattfand. Auf diese Weise konnte eine zunehmende Achtung und Anerkennung der Sprache und Kultur der Kinder mit Migrationshintergrund erreicht und die Bereitschaft zu Kontakten zwischen den verschiedenen Gruppen verstärkt werden. Diese auf Gemeinsamkeit ausgerichtete Konzeption trug Früchte: Eine messbare Verbesserung der deutschen Sprachfähigkeit (erhoben durch Sprachstandsanalysen der Universität Düsseldorf), ein selbstbewusstes Auftreten der Schüler mit Migrationshintergrund und deren zunehmende Aufnahmebereitschaft für Lerninhalte im Unterricht konnten festgestellt werden (Goertz 2003, S. 30).

Europäische Dimension

Die Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist nicht nur ein deutsches Problem, sondern z. B. auch in anderen europäischen Ländern anzutreffen: „... immigrants and ethnic minorities still experience discrimination in housing, education and employment in the EU.“ (UNRIC Magazine 2007, S. 6) Ergänzend zu den Fallstudien zu deutschen UNESCO-Projektschulen wurden deshalb auch einige Untersuchungen in die vorliegende Publikation aufgenommen, die zeigen, wie Schulen des UNESCO-Netzwerkes in anderen EU-Ländern mit der Problematik umgehen. Dadurch soll nicht nur die europäische Dimension dieser Herausforderung verdeutlicht, sondern zugleich der Austausch von „good practice“ zwischen europäischen Ländern gefördert werden. Natürlich ist dieser Praxis-Dialog möglichst bald in Richtung auf die globale Dimension zu erweitern. Im Rahmen der vorliegenden Publikation konnte dies nicht geleistet werden.

Im Bildungsbericht 2006 wird dargelegt, dass die Schulen „bereits auf die unterschiedlichen Kontextbedingungen“ in Bezug auf die Migrationsthematik reagieren: „An Schulen mit hohem Migrantenanteil wird fast immer Förderunterricht für Deutsch als Fremdsprache und auch muttersprachlicher Unterricht angeboten. Zusätzlich haben solche Schulen zumeist außerunterrichtliche Programme für soziale und sprachliche Integration entwickelt, kooperieren mit Kulturzentren und Vereinen, bieten Elternabende und Beratungsgespräche speziell für zugewanderte Familien an.“ (Bildung in Deutschland 2006, S. 164) All diese „Maßnahmen“ finden sich auch in UNESCO-Projektschulen. Mit der vorliegenden Publikation soll aber gezeigt werden, inwiefern diese Schulen darüber hinausgehen und sich in ihnen z. B. der Unterricht selbst ändert, neue Dimensionen gewinnt und dadurch bedeutende Beiträge zur Inklusion geleistet werden. UNESCO-Projektschulen geben ihre Konzepte und Erfahrungen gerne an Schulen außerhalb des Netzwerkes weiter – nicht nur als didaktische Innovationshilfe, sondern auch als Beitrag zu einer menschlicheren, gerechteren und friedlicheren Welt. Gerade im Bereich Migration und Schule sind solche Beispiele wichtig, wie Rita Süßmuth betont: „Sie sind Türöffner zu alternativen Integrationsansätzen und unverzichtbar, um fest verwurzelte Vorurteile zu überwinden. Die Ansicht, Integration sei mit Migrantenkindern aus bildungsfernen Schichten ohne Arbeit und Erwerbseinkommen nicht möglich, lässt sich in erster Linie durch erfolgreiche Projekte entkräften.“ (Süßmuth 2006, S. 161)

Zum Schluss sei allen, die am Entstehen dieser Publikation beteiligt waren, ganz herzlich für das außergewöhnliche Engagement, die ausgezeichnete Zusammenarbeit und die vielen anregenden Gespräche gedankt.

Literatur

Bender-Szymanski, Dorothea (2005). Ein islamisches Kulturzentrum in unserer Stadt? Eine Lehr-Lernsequenz zu einem religiös-weltanschaulichen Konflikt, der auch unsere Schule herausfordert. In: forum, H. 2, 2005, S. 34-64.

Bender-Szymanski, Dorothea (2006). Von der Schwierigkeit der Toleranz. Eine Lehr-Lernsequenz zu einem religiös-weltanschaulichen Konflikt in der Schule. In: forum, H. 1-2, 2006, S. 31-57.

Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2003). Grundlagentexte. Bonn.

Goertz, Ortwin (2003). Integration statt Ghetto. In: forum, H. 3-4, 2003, S. 30f..

Grüter, Manfred/Hüttemann, Inga (2006). Jugend im Dialog – Austausch der Kulturen. Kulturelles Projekt einer Berliner UNESCO-Projektschule in Kooperation mit Institutionen und Jugendlichen im Iran. In: forum, H. 3-4, 2006, S. 37-41.

Kauczok, Maria (2006). Magische Welt – Un Mondo Magico – Dinja Magika – A Magic World. Entstehung eines interkulturellen Geschichtenbuches. In: forum, H. 3-4, 2006, S. 23f..

Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006). Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Main Elements of the Report of the GLOBAL REVIEW OF THE UNESCO ASSOCIATEDSCHOOLSPROJECTNETWORK(2004).Results,Recommendations and Conclusions. Review conducted by the Centre for International Education and Research, University of Birmingham, UK.

Motakef, Mona (2006). Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.

OECD (2006). Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. Paris: OECD.

Spanhel, Dieter (2006a). Interkulturelle Bildung. Wie kann Schule dieses Bildungsziel verwirklichen? Der Aufbau interkultureller Kompetenz – Thesen zur Grundlegung

einer Leitidee, [http:// www.ups-schulen.de](http://www.ups-schulen.de) (Unterrichtsmaterialien/Bausteine interkultureller Kompetenz).

Spanhel, Dieter (2006b). Schritte auf dem Weg zu interkultureller Kompetenz – Möglichkeiten zur Entwicklung einer Schulkultur der Offenheit, <http://www.ups-schulen.de> (Unterrichtsmaterialien/Bausteine interkultureller Kompetenz).

Süssmuth, Rita (2006). Migration und Integration: Testfall für unsere Gesellschaft. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

UNESCO (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris: UNESCO

United Nations/General Assembly/Human Rights Council (2007). Report of the Special Rapporteur on the right to education, Vernor Muñoz. Addendum: Mission to Germany (13-21 February 2006).

UNRIC Magazine, January 2007, No. 6.

II. Fallstudien

Wege der Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund

Praxisbeispiele aus deutschen UNESCO-Projektschulen

Christoph Winkler

Inhaltsverzeichnis

Einleitung: Die Förderung der Schüler mit Migrationshintergrund an UNESCO-Projektschulen	25
1. Rahmenbedingungen der Untersuchung	25
1.1 Die Interkulturelle Pädagogik als theoretischer Hintergrund	25
1.2 Der Fallstudien-Ansatz als Untersuchungsmethode	31
2. Ergebnisse der Fallstudien an den UNESCO-Projektschulen	34
2.1 Typische Herausforderungen bei der Förderung der Schüler mit Migrationshintergrund	34
2.2 Lösungsansätze	40
2.2.1 Peter-Petersen-Grundschule in Berlin-Neukölln	40
2.2.2 Internationale Gesamtschule Heidelberg	52
2.2.3 Schule Altonaer Straße in Hamburg (Gesamtschule)	63
2.2.4 Robert-Wetzlar Berufskolleg in Bonn	71
2.2.5 UNESCO-Schule Essen (Gymnasium)	83
3. Schlussfolgerungen aus der Studie	95
Literaturverzeichnis	99

Einleitung: Die Förderung der Schüler mit Migrationshintergrund an UNESCO-Projektschulen

In dieser Publikation werden Projekte zur Förderung der Schüler mit Migrationshintergrund an acht ausgewählten UNESCO-Projektschulen, fünf deutschen und drei europäischen, vorgestellt. Um die Projekte in den jeweiligen Kontext der Schulen einordnen zu können, werden die Schulen in Fallstudien untersucht. In Fallstudien wird beabsichtigt, die Strukturen der Projekte möglichst umfassend und ganzheitlich im Schulalltag offen zu legen. Die drei europäischen UNESCO-Projektschulen werden untersucht, um durch den Blick ins Ausland Anregungen zu erhalten, wie andere Länder bei der Förderung der Schüler mit Migrationshintergrund vorgehen und welche der Lösungsansätze auch in Deutschland umsetzbar wären.

Ziel der Publikation ist es, mittels der Fallstudien den Austausch über Projekte zwischen Schulen anzuregen. Dieses Ziel wird erreicht, wenn es gelingt, Schulleitern und Lehrkräften detaillierte Anregungen zur Weiterentwicklung von Projekten an den eigenen Schulen zu liefern. So können Innovationen in diesem Bereich ausprobiert werden und diese langfristig zu einer besseren Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund führen. Die Maßnahmen der vorgestellten Schulen werden sehr detailliert beschrieben, um die Vorgehensweise nachvollziehen und auf die eigene Schule übertragen zu können.

Für den fachlichen Austausch über die Projekte werden die Kontaktdaten der vorgestellten Schulen angegeben. Weitere Informationen über das UNESCO-Schulnetzwerk finden sich im Anhang und auf der Homepage der Bundeskoordination der UNESCO-Projektschulen in Deutschland (www.ups-schulen.de).

1. Rahmenbedingungen der Untersuchung

1.1 Die Interkulturelle Pädagogik als theoretischer Hintergrund

In der Einführung zu der vorliegenden Publikation wurde herausgestellt, dass sich das UNESCO-Schulnetzwerk in besonderem Maße dem interkulturellen Dialog widmet. Im folgenden Abschnitt werden die theoretischen und wissenschaftlichen Hintergründe dieses Schwerpunkts im Netzwerk verdeutlicht, welche in der Erziehungswissenschaft mit dem Begriff „Interkulturelle Pädagogik“ bezeichnet werden. Die Definitionen und die Vorstellung des theoretischen Hintergrunds der

Interkulturellen Pädagogik sollen dazu beitragen, die konkreten Maßnahmen der vorgestellten UNESCO-Projektschulen besser zu verstehen und einordnen zu können.

Aus einer langen Entwicklungsgeschichte heraus, die mit der Ausländerpädagogik Anfang der 60er Jahre begann, entwickelte sich nach mehreren Veränderungen des inhaltlichen Schwerpunkts seit Mitte der 80er Jahre in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion der Begriff der Interkulturellen Pädagogik (alternativ: Interkulturelle Bildung, Interkulturelle Erziehung) (Nieke, 1986; Hohmann, 1983; Reich, 1994; kritische Einwände zu den Systematisierungsversuchen bei Radtke und Diehm, 1999). Dieser beschreibt die Aufgabe der Schule, durch pädagogische Maßnahmen ein konstruktives Zusammenleben zwischen Schülern unterschiedlicher Herkunft zu fördern (Prenzel, 2006). Im Folgenden wird der Begriff der Interkulturellen Pädagogik präzisiert und wesentliche Forderungen für eine Interkulturelle Pädagogik aus der erziehungswissenschaftlichen Diskussion dargestellt. Danach wird die Umsetzung der Forderungen der Interkulturellen Pädagogik im UNESCO-Schulnetzwerk dargestellt. Diese pädagogischen Maßnahmen zur Förderung des interkulturellen Dialogs werden im UNESCO-Schulnetzwerk seit 1974 auf der Grundlage der von der 18. Generalkonferenz der UNESCO angenommenen Empfehlung über die Erziehung zu internationaler Verständigung und Zusammenarbeit umgesetzt (s. Anhang, S. 231).

Die Konzepte der Integration und der Inklusion

Das Konzept der Integration in der Erziehungswissenschaft, welches auch in der Heil- und Sonderpädagogik verwendet wird, geht allgemein davon aus, dass sich Kinder mit einem bestimmten Bedarf durch Fördermaßnahmen in das Bildungssystem eingliedern und einen Schulabschluss erwerben können. Ein differenziertes Schulsystem soll dafür sorgen, dass Schüler mit Lernschwierigkeiten eine optimale Förderung erhalten. Es handelt sich um einen individuumszentrierten Ansatz, der individuelle Förderpläne für Kinder beinhaltet. Besondere Ressourcen werden hierbei für die Förderung der Kinder mit Lernschwierigkeiten oder Behinderungen vergeben (Hinz, 2002).

In der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion wird der Begriff der Integration aus mehreren Gründen kritisiert. Kritiker fordern, dass Integrationsbemühungen in der Schule die sprachlich-kulturelle Heterogenität der Schüler umfassend berücksichtigen müssen. Um ethnischen Ungleichheiten wirksam zu begegnen, sind kompensatorische Förderangebote und die Sensibilisierung einzelner Lehrperson im Umgang mit Diversität langfristig nicht ausreichend (Gomolla, 2007). Darüber hinaus wird kritisiert, dass Schüler im Integrationskonzept auf ihre kulturellen Hintergründe fest-

gelegt werden (Steiner-Khamsi, 1992, zitiert in: Radtke und Diehm 1999). Es wird implizit eine Zwei-Gruppen-Theorie zu Grunde gelegt (z. B. deutsche und nicht-deutsche, behinderte und nichtbehinderte Schüler). Darüber hinaus wehren sich manche Autoren aus normativen Gesichtspunkten gegen den Begriff der Integration, weil sie dabei eine implizite Forderung nach Assimilation befürchten oder nach dem Wunsch, dass alle Schüler gleich sein sollen. Folgende Äußerung soll dies exemplarisch verdeutlichen:

Integration bedeutet [...] die Aufgabe, ausländische Heranwachsende zwar nicht zu Deutschen werden zu lassen, aber doch wie Deutsche zu werden [...]. Die Förderung der Integration im Sinne einer Vorstufe zur Angleichung, zum Deutschwerden ist das Ziel. Erst sollen junge Menschen so leben können „wie..“, dann – vielleicht in der nächsten oder übernächsten Generation – werden sie, obgleich „ungewollt“, selbst „Deutsche“ sein (Ruhloff, 1982).

Diese Kritiker fordern stattdessen, dass die Schüler als gleichwertig angesehen werden, abweichendes Verhalten toleriert wird, fremdartige Gewohnheiten anerkannt werden, Mehrsprachigkeit selbstverständlich ist, Religionsausübung Privatsache bleibt und die Begegnung mit Menschen anderen kulturellen Hintergrunds erstrebenswert wird (Hoff, 1981). Diese Betonung der Gleichwertigkeit der Schüler und Kulturen findet sich im Begriff der Inklusion wieder, der im Abschlussdokument der UNESCO-Konferenz 1994 in Salamanca verwendet wurde (UNESCO, 1994). Inklusion trifft keine Unterscheidung mehr in Schüler mit oder ohne speziellen Förderungsbedarf. Viele dieser Bedürfnisse sind bei den Schülern ähnlich und stellen gemeinsame Erziehungs- und Bildungsbedürfnisse in der Schule dar. Darüber hinaus gibt es individuelle Bedürfnisse jedes einzelnen Schülers. Die Inklusion basiert auf den Menschenrechten und fordert, dass die Schule den Bedürfnissen ihrer Schülersamtheit gewachsen ist (Sander und Schnell 2004).

In dieser Publikation bildet die Förderung der Schüler mit Migrationshintergrund im Sinne der Inklusion den thematischen Schwerpunkt. Es werden Bedürfnisse einer Teilgruppe von Schülern beschrieben, welche als gleichwertig und -berechtigt zu den Bedürfnissen anderer Schülergruppen aufzufassen sind. Die Publikation stellt dar, durch welche Maßnahmen der Interkulturellen Pädagogik die Inklusion der Schüler mit Migrationshintergrund gefördert werden kann. Als Ziel der Förderungsbemühungen in der Schule wird verstanden, allen Schülern eine ökonomische, politische und kulturelle Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen. Teilhabe bezeichnet in diesem Zusammenhang die Möglichkeit, sich aktiv an der Gesellschaft zu beteiligen und einzubringen. Fehlende Teilhabe entsteht beispielsweise durch eine geringe finanzielle Ausstattung der Familie oder durch Stigmatisierung bestimmter

Bevölkerungsgruppen in der Gesellschaft. Die Möglichkeit zur Teilhabe entsteht einerseits durch gut ausgebildete Schüler mit Migrationshintergrund, die nach der Schule einen Ausbildungs- oder Studienplatz finden, andererseits durch Lernprozesse, in denen eigene und von den Eltern übernommene Weltbilder kritisch hinterfragt und ersetzt werden. Der Inklusion dienen demnach Projekte oder Einzelinitiativen an den UNESCO-Projektschulen, welche die Teilhabe der Schüler an der Gesellschaft und das interkulturelle Zusammenleben fördern.

Die Teilhabe der Schüler mit Migrationshintergrund an der Gesellschaft wird unter anderem durch Maßnahmen der Interkulturellen Pädagogik und durch eine gezielte Sprachentwicklung gefördert. Der thematische Schwerpunkt der Publikation liegt aufgrund der zeitlichen und ökonomischen Rahmenbedingungen der Studie auf den Maßnahmen der Interkulturellen Pädagogik an den Schulen. Für eine Übersicht über den aktuellen Forschungsstand zur Zweisprachigkeit wird an dieser Stelle exemplarisch auf die Darstellungen bei Reich, Gogolin und Boos-Nünning verwiesen (Reich, 2002; Gogolin, 2005; Boos-Nünning, 2005).

Interkulturelle Pädagogik

Inklusion kann durch Maßnahmen der Interkulturellen Pädagogik gefördert werden, wenn die Schülergruppen und -bedürfnisse als gleichwertig angesehen werden. Interkulturelle Pädagogik will Lernprozesse in der Schule anregen, welche zu einem besseren Verständnis und zur gleichwertigen Betrachtung der eigenen und fremder Kulturen beitragen (Gogolin & Müller-Potratz, 2006; Krüger-Potratz, 2005; Auernheimer, 2003; Thomas, 1988). Das Lernen wird dabei durch Situationen gefördert, in denen die eigene Wahrnehmung verschiedener Kulturen hinterfragt wird und Erfahrungen im Umgang mit anderen Kulturen gesammelt werden. In der Interkulturellen Pädagogik wird die Annahme vertreten, dass eine Veränderung der eigenen Wahrnehmung eine Veränderung des Handelns bewirken kann. Das soll zu mehr Toleranz und einem friedlicheren Zusammenleben in der Schule und in der Gesellschaft führen (Reviere, 1998).

Praxisbezug

Große Bedeutung kommt dem Praxisbezug in diesem Lernprozess sowie familienergänzenden Betreuungsmaßnahmen zu (Lanfranchi, 2002). Die Schüler sollen die Auswirkungen der unterschiedlichen kulturellen Überzeugungen in Schulprojekten und im Unterricht erfahren, um deren Bedeutung für das gemeinsame Zusammenleben zu verstehen. Grundlegend für interkulturelles Lernen ist das Einüben von Metakommunikation, also darüber zu sprechen, wie Gespräche zwischen Menschen ablaufen (Auernheimer, 1995). Vermutete Missverständnisse, Verständigungsschwierigkeiten sowie schwelende Konflikte sollen z. B. über Lektüre, Kunst oder

Rollen- und Interaktionsspiele thematisiert werden (Auernheimer, 1997). Auf diese Weise stellt die Interkulturelle Pädagogik einen Ansatz zur Förderung von Toleranz, Einfühlungsvermögen sowie der Fähigkeit zur interkulturellen Verständigung dar (Auernheimer, 1995). Der Praxisbezug ist eine Voraussetzung für die wesentlichen Forderungen der Interkulturellen Pädagogik, die im Folgenden dargestellt werden.

Wesentliche Forderungen der Interkulturellen Pädagogik

Interkulturelle Pädagogik fordert, dass sich Jugendliche in der kulturell vielfältigen Gesellschaft orientieren können und in der Schule mit ethnischer, sprachlicher, religiöser sowie sozialer Heterogenität umgehen lernen. Ein wesentlicher Teil des modernen schulischen Erziehungsauftrags sind Orientierungshilfen für Schüler, damit diese ihren Platz in einer komplexen Gesellschaft mit einer Vielzahl an möglichen Lebenswegen finden (Krüger-Potratz, 1983, zitiert in: Auernheimer, 1995). Unterschiedliche Weltanschauungen einzelner Gruppen mit anderem kulturellen Hintergrund erschweren diese Orientierung. Als drei zentrale Aufgaben der Interkulturellen Pädagogik werden aus diesem Grund gesehen (Auernheimer, 1997):

1. die Identitätsfunktion,
2. die Bewusstmachung stereotyper Weltbilder sowie
3. die Befähigung zum interkulturellen Dialog.

1. Identitätsfunktion

Die wesentlichen Merkmale der eigenen Kultur haben für die Bildung der Identität einer Person in der modernen Gesellschaft einen hohen Stellenwert. Identität meint das Verhältnis zur eigenen Lebensgeschichte und zur Gesellschaft, schließt also eine Positionierung ein und wird teilweise über eine Gruppenzugehörigkeit definiert (Auernheimer, 1997). Speziell in Einwanderungsgesellschaften müssen sich viele Menschen mit ethnischen Zuordnungen auseinandersetzen. Diese Aufgabe wird dem Einzelnen umso mehr erschwert,

1. je mehr er sich mit Etikettierungen konfrontiert sieht;
2. je mehr er dem Erwartungsdruck der eigenen oder fremden Gruppe ausgesetzt ist und
3. je weniger Optionen – zum Beispiel wegen des Ausländerstatus – offen stehen (Auernheimer, 1997).

Die Aufgabe der Schule ist es, Hilfe zur Entwicklung einer stabilen persönlichen Identität zu leisten, indem sie einen Raum bietet, der für das Ausprobieren eigener Persönlichkeitsentwürfe offen ist. Schule hilft der Entwicklung einer eigenen Persönlichkeit, wenn sie ein Ort ist, in dem die üblichen gesellschaftlichen Zwänge und Erwartungen zumindest teilweise keinen Einfluss haben. Für

Minderheitenangehörige heißt das, dass sie ohne Angst vor Diskriminierung nach Orientierungsmustern suchen und Lebensstile erproben können. Sie dürfen weder auf ihre Herkunft festgelegt werden, noch sollten von ihnen für bedeutsam gehaltene Besonderheiten missachtet und entwertet werden (Auernheimer, 1997). Hierbei kann das Erfahrungspotenzial der einzelnen Schüler genutzt werden, welche in mehreren Kulturen aufgewachsen sind (Schmalz-Jakobsen, 1997). Hilfreich ist es, wenn die Schule diesen Kindern ein inhaltliches Angebot macht, welches ihre Kompetenz im Umgang mit den Herkunftskulturen stärkt, in denen sie aufgewachsen sind (Auernheimer, 1995).

2. Bewusstmachung stereotyper Weltbilder

Die zweite Aufgabe besteht im Bewusstmachen und der Infragestellung stereotyper Fremdbilder und Vorurteile (Gogolin, 2003). Dazu bieten sich verschiedene Lernbereiche und Unterrichtsfächer an. In Religion und Ethik werden beispielsweise verschiedene Weltanschauungen vorgestellt und in Geschichte die Diskriminierung bestimmter Bevölkerungsgruppen im Zeitverlauf thematisiert. Die Schüler sollen dadurch lernen, ihre eigenen Überzeugungen zu reflektieren und zu verändern.

3. Befähigung zum interkulturellen Dialog

Als dritte Aufgabe der Schule wird die Befähigung der Schüler zum interkulturellen Dialog angesehen. Schüler sollen lernen, die Bedeutung von zwischenmenschlichen Unterschieden für das Zusammenleben zu erörtern, um gemeinsame Regeln oder Mindeststandards auszuhandeln (Auernheimer, 1997). Auch die Aufklärung über soziale Benachteiligung, über Mechanismen der offenen und versteckten Diskriminierung sowie die Sensibilisierung für eigene rassistische Einstellungen werden als Aufgabe der Schule angesehen (Gomolla und Radtke, 2002).

Umsetzung der Forderungen der Interkulturellen Pädagogik im UNESCO-Schulnetzwerk

Die Identitätsfunktion in der Interkulturellen Pädagogik wird durch das Bildungsziel der interkulturellen Kompetenz im UNESCO-Schulnetzwerk umgesetzt. Die Schüler lernen, ihre eigenen Überzeugungen und Identitätsentwürfe auszuprobieren und erhalten bei gemeinsamen Projekten z. B. im Rahmen des Internationalen Projekttags Rückmeldungen von ausländischen Schülern, mit denen sie zusammenarbeiten. Die Bewusstmachung stereotyper Weltbilder wird an den UNESCO-Projektschulen vor allem durch die Darstellung der Herkunftskulturen der Schüler gefördert. Bei Schulfesten werden z. B. die Bräuche, Tänze und Speisen präsentiert oder die individuellen Biographien der Schüler in Ausstellungen vorgestellt. Hierdurch werden Vorurteile ausgeräumt und die Komplexität sowie Besonderheit der einzelnen Kulturen deutlich gemacht. Die Schüler lernen die Fähigkeit zum

interkulturellen Dialog im Netzwerk tagtäglich an den Schulen, an denen ein großer Anteil der Schülerschaft einen Migrationshintergrund besitzt. Außerdem lernen sie die Fähigkeit zur interkulturellen Verständigung z. B. durch Projekte zur Förderung des EINE-WELT-Gedankens an den UNESCO-Projektschulen. Der EINE-WELT-Gedanke beschreibt unter anderem die gleichberechtigte Entwicklungszusammenarbeit mit Partnerorganisationen in Ländern des Südens, die entwicklungspolitische und interkulturelle Bildungsarbeit sowie das interkulturelle Lernen an den Schulen.

Ein Beispiel für die Umsetzung der Forderungen der Interkulturellen Pädagogik im Netzwerk ist der kommende Internationale Projekttag im April 2008, an dem alle UNESCO-Projektschulen teilnehmen. Das Thema des Projekttages lautet: „Nebeneinander – Miteinander – Heimat finden. Wie viel Integration brauchen wir?“ Die Schulen im Netzwerk werden im projektorientierten Unterricht über Formen von Ausgrenzung diskutieren und deren Ursachen ermitteln. Ziel des Projekttages ist unter anderem die Förderung der Schüler mit Migrationshintergrund in der Klasse, der Schule oder der Gemeinde. Dazu werden alle Schüler im Netzwerk aktiv, um sich besser kennen zu lernen, um dadurch stereotype Weltbilder abzubauen und durch gemeinsame Aktionen die Fähigkeit zum interkulturellen Dialog zu fördern. Dazu sind an den einzelnen UNESCO-Projektschulen Vielfältiges geplant wie gemeinsame Feste, ein EINE-WELT-Frühstück, Ausstellungen, ein EINE-WELT-Dorf, Theaterszenen, ein Schulbasar, Schulkonzerte mit Musik aus vielen Ländern sowie Lernpatenschaften. Zusätzlich ergeht ein internationaler Aufruf an die Schüler im Netzwerk, Geschichten und Bilder zu folgenden Themen einzureichen:

- Fremd in unserer Klasse/Schule/Straße/Stadt
- Wie ich Heimat verlor/fand
- Als ich mich fremd fühlte
- Vom Außenseiter zum Freund.

Diese werden gesammelt und in einem Band mit Geschichten aus aller Welt im Internet veröffentlicht, um die weltweite Dimension der Thematik und die Vielfalt von Lösungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Um eine breite Wirkung des Projekttags zu erreichen, vernetzen sich die teilnehmenden UNESCO-Projektschulen mit außerschulischen Einrichtungen auf lokaler und regionaler Ebene und führen am Projekttag gemeinsame Veranstaltungen durch.

1.2 Der Fallstudien-Ansatz als Untersuchungsmethode

Um die Umsetzung der Interkulturellen Pädagogik in Projekten im UNESCO-Schulnetzwerk zu untersuchen, bieten sich Fallstudien an. In Fallstudien wird der wissenschaftliche Untersuchungsgegenstand möglichst genau in seinen Einzelheiten erfasst, um einen ganzheitlichen Eindruck der Funktionsweise, der Abläufe und der Beziehungen innerhalb der Schule zu erhalten (Merriam, 1998). Durch

Beobachtung des Schulalltags und Gespräche mit Beteiligten wird die Komplexität des Untersuchungsgegenstands wie beispielsweise Projekte verdeutlicht (Cohen, Manion und Morrison, 2000).

In Fallstudien kommt aufgrund der schwierigen Objektivierbarkeit von Beobachtungen der subjektive Eindruck des Forschers ins Spiel, welcher Erfahrungen an der Schule macht und diese dann in einer Publikation zusammenfasst. Es handelt sich um einen Ansatz des Verstehens struktureller Zusammenhänge, der in der vorliegenden Studie zur Untersuchung schulischer Projekte verwendet wird (Weber, 1972). Zu beachten ist dabei, dass Fallstudien keine generalisierbaren Aussagen über den Schulalltag oder allgemeingültige Wege der Inklusion an allen UNESCO-Projektschulen aufzeigen. Je stärker strukturelle Gemeinsamkeiten bei den untersuchten Projekten auftreten, desto stärker kann allerdings ihre Bedeutung für gelungene Projekte angenommen werden (Merriam, 1998). Das Typische im Individuellen wird erkennbar (Fatke, 1997).

Die meisten Schulfallstudien wie auch die vorliegenden orientieren sich an der ethnographischen Feldforschung (Woods, 1986). In ihnen werden vorwiegend qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung verwendet. In Anlehnung an eine frühere Untersuchung von Auernheimer, von Blumenthal, Stübiger und Willmann aus dem Jahre 1996 handelt es sich in der vorliegenden Publikation um „kleine“ Schulfallstudien, in denen sich der Forscher nur wenige Tage an den Schulen aufhält (Auernheimer et al., 1996).

Umfang der Studie

In den Fallstudien sollten möglichst viele verschiedene Schulformen und -projekte im UNESCO-Netzwerk untersucht werden. Die deutschen Schulen sollten darüber hinaus in verschiedenen Regionen liegen. Die vorliegende Publikation enthält Fallstudien über eine Grundschule in Berlin, eine Gesamtschule in Baden-Württemberg, eine Gesamtschule in Hamburg und ein Berufskolleg sowie zwei Gymnasien in Nordrhein-Westfalen. Im europäischen Ausland wurden eine Grundschule in Luxemburg und in England sowie eine Gemeinschaftsschule in Finnland untersucht. Aufgrund der zeitlichen und ökonomischen Rahmenbedingungen der Studie musste die Anzahl der Fallstudien auf neun beschränkt werden, auch wenn die Untersuchung weiterer Schulen wünschenswert gewesen wäre.

Untersuchungsmethode: leitfadengestützte Interviews

In der Untersuchung wurde als qualitatives Erhebungsverfahren an den deutschen Schulen ein leitfadengestütztes Interview zur Befragung von Schulleitern, Lehrern, Schülern und Eltern eingesetzt. Hierbei wird die Reihenfolge der Fragen

nur lose vorab festgelegt (folgende Bereiche waren festgelegt: „Allgemeine Informationen zur Schule“, „Typische Herausforderungen bei der Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund an der Schule“ und „Lösungsansätze für diese Herausforderungen an der Schule“). Bei einem leitfadengestützten Interview ist die Gesprächsführung flexibel an den Erfordernissen der konkreten Gesprächssituation orientiert (Mayring, 1996). An den Schulen selbst wurden leitfadengestützte Interviews mit den Schulleitungen, Lehrkräften und den Beauftragten der Schulen für das UNESCO-Schulnetzwerk geführt. Darüber hinaus wurden Eltern, Schüler und Angestellte an den Schulen befragt. Bei den drei europäischen Schulen wurden die Interviews per Telefon und Schriftverkehr durchgeführt und durch zusätzliche Recherchen unterstützt. Die Methode der leitfadengestützten Interviews wurde gewählt, um möglichst viele Aspekte der Situation und der Kontextgebundenheit der Schulen in strukturierter Weise in Erfahrung zu bringen.

2. Ergebnisse der Fallstudien an den UNESCO-Projektschulen

2.1 Typische Herausforderungen bei der Förderung der Schüler mit Migrationshintergrund

Durch die Fallstudien können typische Herausforderungen bei der Mehrheit der untersuchten Schulen im Zusammenhang mit der Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund aufgezeigt werden. Ungeklärt ist dabei die Frage, ob die Herausforderungen aufgrund kultureller Unterschiedlichkeit oder aufgrund einer häufig damit verbundenen niedrigen sozialen Stellung in der Gesellschaft oder einer Kombination aus beidem verursacht werden. Die Forschungsergebnisse der PISA-Studie zeigen allerdings, dass der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund nicht allein als Erklärungsfaktor für die beobachteten Unterschiede in den Leistungsabständen zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund dienen kann. Ein Zusammenhang kann hingegen zwischen dem Grad der sozioökonomischen und bildungsmäßigen Benachteiligung der Schüler mit Migrationshintergrund und deren relativen Leistungsniveaus festgestellt werden. Die soziokulturelle Herkunft ist in starkem Maße verknüpft mit der sozioökonomischen Lage der Familien. Ein Großteil der Jugendlichen, deren Eltern im Ausland geboren sind, gehört unteren Schichten an. Das führt dazu, dass der überwiegende Teil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund Schulen mit niedrigen Leistungsanforderungen besucht (Prenzel et al., 2005). In diesem Zusammenhang ist es wichtig hervorzuheben, dass die hier dargestellten Herausforderungen auch auf deutsche Schüler zutreffen, deren Familien ähnlichen sozialen Schichten angehören.

Ebene des einzelnen Schülers

Individuelle Leistungs- und Sprachdefizite

Lehrkräfte sehen sich bei der Förderung der Schüler mit Migrationshintergrund häufig mit individuellen Lernschwierigkeiten wie z. B. Konzentrationsschwächen oder Aufmerksamkeitsdefiziten konfrontiert. Viele der Schüler wachsen zweisprachig auf. Da sie teilweise fließend zwischen der deutschen und der Sprache des eigenen Kulturkreises in ihrem täglichen Sprachgebrauch wechseln, beherrschen sie zu Beginn ihrer Schulzeit weder die eine noch die andere Sprache vollständig. Auch fällt es ihnen nach Aussagen des Kollegiums teilweise schwer, genau zuzuordnen, welche Ausdrücke zu welcher Sprache gehören. Tritt dieses Problem in starkem Maße auf, so wird von einer Fossilierung der Sprachfähigkeiten gesprochen (Wode, 1993). Fossilierung beschreibt die fehlerhafte Verfestigung von Wörtern oder Satzteilen in einer Sprache und die Stagnation der sprachlichen Entwicklung auf einem bestimmten Niveau.

Probleme des Umgangs mit Anderen

Unterschiedliche Wertvorstellungen

Das Beheben der Lern- und Sprachdefizite wird in der Schule teilweise durch unterschiedliche kulturelle Überzeugungen der deutschen Lehrkräfte auf der einen Seite und der Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf der anderen Seite erschwert. Manche männlichen Jugendlichen verhalten sich aufgrund eines kulturell unterschiedlichen Verständnisses der Rolle, Wertigkeit und der Rechte von Frauen mit wenig Respekt gegenüber weiblichen Lehrkräften. Dieses Problem trat an einigen der besuchten Schulen auf, allerdings immer nur in Einzelfällen. Als Folge kommt es zu einer erhöhten Unruhe und Störungen im Unterricht und zu persönlichen Beleidigungen gegenüber den Lehrkräften. Eine Erklärung für dieses Verhalten sehen die Lehrkräfte im besonders großen Erfolgsdruck, unter dem insbesondere männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund in ihren Familien stehen. Einige Lehrkräfte begründen den fehlenden Respekt gegenüber weiblichen Lehrkräften auch mit dem so genannten Coolness-Faktor, der bei manchen Schülern in der Pubertät auftritt. Die Schüler sichern ihren Status in der Klasse, indem sie Stärke z. B. durch Störungen im Unterricht demonstrieren. In Gesprächen mit Schülern konnten die Motivation und die Gründe der Schüler nicht benannt werden.

Fehlende Umgangs- und Höflichkeitsformen

Einige Schüler üben in ihrer Familie selten Umgangs- und Höflichkeitsformen. Da diese jedoch Voraussetzungen für das Lernen an den Schulen sind, muss die Schule bei der Vermittlung dieser Fähigkeiten ansetzen, welche dem Lernen vorgelagert sind. Aus diesem Grund dauert der Lernprozess länger und es bleibt weniger Zeit, die eigentlichen fachlichen Fähigkeiten zu entwickeln. Die Schulen nehmen nach Aussagen der Lehrkräfte die Rolle eines Vermittlers von Erziehungsinhalten wahr, welche das Unterrichten fachlicher und berufsbezogener Inhalte einschränkt.

Gewaltbereitschaft

Zu den Herausforderungen an den Schulen gehört die erhöhte Gewaltbereitschaft einiger Jugendlicher, bei der ein enger Zusammenhang zu den fehlenden Betätigungsmöglichkeiten im öffentlichen Raum und den schwierigen Familienverhältnissen angenommen wird. Physische Stärke und Gewalt können die Achtung und die Position in der eigenen Clique erhöhen. Einige der Schüler mit Migrationshintergrund sind darüber hinaus in Kriegsgebieten aufgewachsen. Aufgrund der Erlebnisse in den Heimatländern fehlt teilweise die persönliche Erfahrung, wie ein gewaltfreier Umgang miteinander aussehen kann und welche Vorteile dieser auch für den Stärkeren bringt.

Ebene der Familie und des Umfelds

Fehlende Berufsperspektiven

Die fehlenden Berufsperspektiven für viele Schüler mit Migrationshintergrund sind nach Aussagen einiger Lehrkräfte der entscheidende Faktor für die in der Schule auftretenden Motivationsprobleme. Wer trotz seiner Bemühungen für einen Schulabschluss im Bildungssystem nur eine verschwindend geringe Chance bekommt, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, dessen Motivation ist kaum aufrecht zu erhalten. Nach Angaben mancher Schulen bekommen von den Abgängern nach der 9. Klasse nur ungefähr 40 % einen Ausbildungsplatz. Zusätzlich haben beispielsweise Abgängerinnen nach der 9. und 10. Klasse das Problem, dass sie wegen ihres Kopftuchs auf Vorbehalte am Arbeitsmarkt stoßen und mitunter keine Anstellung finden. Manche Schülerinnen gehen diesbezüglich einen Kompromiss mit den eigenen Wertvorstellungen ein und entscheiden sich, das Kopftuch abzusetzen. In den Ernährungsberufen ist die Vermittlung aufgrund des Umgangs mit Schweinefleisch teilweise schwierig.

Die schlechten Berufsperspektiven in Stadtteilen mit sozialen Problemen erzeugen eine Stimmung der Zukunfts- und Versagensangst. Zur Verdeutlichung: Im Jahre 2002 waren beispielsweise im Stadtteil Berlin-Neukölln, aus dem eine Grundschule in dieser Publikation vorgestellt wird, 132 von 1000 Einwohnern Empfänger laufender Hilfe zum Lebensunterhalt, die höchste Quote in Berlin (Ferchland, 2004). An den UNESCO-Projektschulen wird versucht, die Jugendlichen mit Migrationshintergrund in ihrem Selbstwertgefühl zu stärken und ihnen trotz der schwierigen Bedingungen Fähigkeiten für den Arbeitsmarkt und Zuversicht zu vermitteln.

Fehlende Vorbilder

Darüber hinaus fehlen den Schülern mit Migrationshintergrund in einigen Fällen Vorbilder in ihrem Bekanntenkreis oder in der Familie, an denen sie erkennen könnten, welche Vorteile sie davon haben, einen Ausbildungsplatz anzustreben und einer geregelten Tätigkeit nachzugehen. Betont werden sollte in diesem Zusammenhang erneut, dass diese Aussagen auch auf deutsche Schüler in ähnlicher sozialer Lage zutreffen. In manchen Fällen geht schon seit mehreren Generationen kein Familienmitglied mehr einer geregelten Erwerbstätigkeit nach. Für die Schüler bleibt somit ein Tagesablauf mit Beruf eine abstrakte Vorstellung, dessen positive Seite abgesehen vom Gehalt ohne eigene Erfahrung nur schwer nachzuvollziehen ist. In diesem Bereich liegt eine Grenze des schulischen Einflusses. Dabei unterscheiden sich die Motivationslagen der Schüler sehr. Die meisten Schüler sind, wenn sie nach Deutschland kommen, nach Aussagen der Lehrkräfte sehr motiviert, aufmerksam und zuvorkommend und wollen an der deutschen Gesellschaft teilhaben. Nach

ungefähr zwei Jahren verringern sich der Respekt, die Leistungsmotivation sowie die Sprachentwicklung bei einigen Schülern. Die Perspektive, einen beruflichen Platz in der deutschen Gesellschaft zu finden und am allgemeinen Wohlstand zu partizipieren, weicht in manchen Fällen einer Stimmung der Resignation. Diese fehlende Perspektive führt zu sehr heterogenen Leistungsständen in den Klassen, die große Bemühungen sowohl von Seiten der Schüler als auch der Lehrkräfte erfordern.

Diese Herausforderung steht in enger Verbindung mit dem Konzept der Inklusion, wie es im vorigen Abschnitt definiert wurde. Die Möglichkeit zur ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Teilhabe ist bei vielen Jugendlichen mit Migrationshintergrund stark beschränkt. Ohne diese muss jedoch die Förderung in den Schulen teilweise wirkungslos bleiben, weil kein erreichbares Ziel für die Jugendlichen wie ein interessanter Ausbildungsplatz vorhanden ist.

Schwierige Familienverhältnisse

Darüber hinaus wachsen einige Schüler in schwierigen familiären Verhältnissen auf. Frustration und Aggression durch Arbeitsplatzverlust, Patchwork-Familien oder allein erziehende Elternteile, die gleichzeitig die Kinder erziehen und für den Lebensunterhalt sorgen müssen, führen teilweise zu fehlenden Strukturen und geringer Stabilität im familiären Alltag. Die Eltern gehen mehreren Tätigkeiten nach, sodass beispielsweise geregelte Zeiten für gemeinsame Mahlzeiten im Alltag fehlen. Aufgrund der Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache bestehen zusätzlich Hemmnisse für manche Eltern, sich mit ihren Problemen an die Schule zu wenden und sich am Schulleben zu beteiligen. Es ist hierbei insbesondere schwierig, Väter mit Migrationshintergrund in die Erziehungsbemühungen an den Schulen einzubinden.

Die Kontaktaufnahme und Zusammenarbeit mit den Eltern fällt teilweise schwer. Hier stehen mangelnde Deutschkenntnisse auf Seiten der Eltern sowie Vorbehalte bei manchen Lehrkräften gegenüber bestimmten kulturellen Ansichten der Familien mit Migrationshintergrund einem offenen Austausch entgegen. Da die erzieherische Unterstützung der Eltern das Schulleben fördern kann, stehen viele Schulen vor der Frage, wie sie mit Familien mit Migrationshintergrund in einen dauerhaften Austausch treten können.

Im Austausch mit manchen Eltern kommt es zu grundlegenden Diskussionen über schulische Bildungsziele und Erziehungsaufgaben. Streitpunkte sind die Teilnahme von Schülerinnen mit Migrationshintergrund am Schwimmunterricht, die Teilnahme an Klassenfahrten oder das Angebot von Schweinefleisch an Ganztagschulen.

Fehlender Kontakt zwischen Deutschen und Nicht-Deutschen

Der fehlende Kontakt zwischen deutschen und nicht-deutschen Schülern an und vor allem außerhalb der Schulen wird als weitere Herausforderung genannt. Aufgrund einer teilweise umfassenden Infrastruktur in der eigenen Landessprache ist es beispielsweise für Jugendliche türkischer oder marokkanischer Herkunft in vielen Großstädten selten notwendig, sich außerhalb des eigenen kulturell geprägten Stadtteils oder Freundeskreises zu bewegen. Das gilt auch für das Familienleben insgesamt, da einige der Eltern nur wenige Kenntnisse der deutschen Sprache besitzen. Auch deutsche Schüler bleiben unter sich. An den Schulen wurde die Seltenheit dauerhafter Freundschaften zwischen Schülern mit Migrationshintergrund und deutschen Schülern oft erwähnt. In diesem Zusammenhang stehen viele der Bemühungen an UNESCO-Projektschulen, interkulturelle Begegnungsmöglichkeiten und gemeinsame Erfahrungen im Schulalltag zu schaffen. Durch die Befähigung zum interkulturellen Dialog soll der Austausch der Kulturen an den UNESCO-Projektschulen im Sinne der Interkulturellen Pädagogik gefördert werden.

Das Leben in parallelen Alltagswelten setzt sich auch in der sozialräumlichen Aufteilung und Abgrenzung in den Stadtteilen fort. Ganze Straßen werden von Menschen gleicher kultureller Herkunft bewohnt. Manche Hausbesitzer in der Stadt achten darauf, dass die Verwandtschaft, Clique oder zumindest die gleiche Nationalität im Haus wohnt. Wohnungen werden für diese Gruppen nach Möglichkeit freigehalten. Der zusätzliche Aufwand und die Mühen, die für einen Besuch bei einem Freund in einem anderen Stadtteil am Nachmittag auf sich genommen werden müssten, lassen nach Wahrnehmung der Lehrkräfte nur wenige dauerhafte Freundschaften der Kinder verschiedener Nationalitäten entstehen.

Das Verhalten der Eltern ähnelt dem der Schüler. Teilweise besteht von Seiten der deutschen Eltern nur wenig Neugier und Interesse, auf Eltern mit Migrationshintergrund zuzugehen und umgekehrt. An manchen Schulen wird diese Entwicklung im Kollegium als Rückzug von beiden Seiten bezeichnet.

Milieubruch

Als verwirrend erleben viele Schüler den Milieubruch zwischen dem Alltag innerhalb und außerhalb der Schule. Während in der Schule Umgangsformen und Werte wie gegenseitiger Respekt und Höflichkeit eingefordert werden, steht diese Form des Austauschs teilweise in starkem Widerspruch zu den Alltagserfahrungen der Schüler. Dieser Bruch in den Verhaltensweisen innerhalb und außerhalb der Schule führt dazu, dass die Schüler lernen, sich in den unterschiedlichen Milieus auf andere Art und Weise zu verhalten. Beispielsweise sprechen die Schüler in der Schule korrektes Deutsch, in der Freizeit hingegen ein Kauderwelsch aus Deutsch und der

Herkunftssprache. Die Schüler empfinden ihre Schule teilweise als eine Glasglocke, die nur bedingt etwas mit den Umgangsformen im Freizeitbereich und im familiären Alltag zu tun hat.

Fehlende Betätigungsmöglichkeiten im öffentlichen Raum

In Stadtteilen und Gemeinden mit schwierigen sozialen Bedingungen fehlen in den untersuchten Fällen häufig sinnvolle Betätigungsmöglichkeiten für Jugendliche in ausreichender Anzahl und Qualität. Aufgrund dieses mangelnden Freizeit- und Betätigungsangebots im öffentlichen Raum werden die Schulhöfe zum Treffpunkt der Jugendlichen am Wochenende. Vandalismus verringert die Anzahl der nutzbaren Freizeitmöglichkeiten. Ohne sportliche oder erlebnisorientierte Freizeitangebote haben die Jugendlichen keine Möglichkeit, ihre Energie abzubauen und sich an Aufgaben konstruktiv zu messen, sodass manche Jugendliche auf andere legale und illegale Betätigungsfelder ausweichen, die von sozialen Einrichtungen und der Polizei dann aufzufangen und einzudämmen versucht werden.

Besondere Herausforderungen an einzelnen Schulen

Die genannten Herausforderungen stellen Probleme dar, die an der Mehrheit der Schulen auftreten. In den Fallstudien zu den einzelnen Schulen werden noch einmal die Herausforderungen genannt, die an den jeweiligen Standorten besonders wichtig sind, um die Situation und das Umfeld der Einzelschule zu verdeutlichen.

2.2 Lösungsansätze

2.2.1 Peter-Petersen-Grundschule in Berlin-Neukölln

Homepage: <http://www.pps.cidsnet.de/>

Allgemeine Informationen zur Schule: Schulgröße, Kollegium und Schülerschaft

Insgesamt werden 342 Schüler an der Peter-Petersen-Grundschule unterrichtet, von denen 171 einen Migrationshintergrund besitzen. Die Schüler werden von 25 Lehrerinnen und 4 Lehrern unterrichtet. Hinzu kommen zwei Religionslehrer, drei Erzieherinnen und drei Referendare. Aufgrund ihres guten Rufs hat die Peter-Petersen-Grundschule den Vorteil, einige Kinder aus der bildungsnahen Mittelschicht zu ihrer Schülerschaft zu zählen, deren Eltern sich durch großes Engagement für die Schule auszeichnen. Das liegt auch am besonderen pädagogischen Konzept des Reformpädagogen Peter Petersen, welches an der Schule umgesetzt und im Folgenden noch ausführlicher dargestellt wird. Der Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund ist mit 50 % für den Stadtteil eine geringe Quote – in der angrenzenden Grundschule besitzen beispielsweise 80 % der Schüler einen Migrationshintergrund.

Schulprofil: Entwicklung zur Reformschule

Die Veränderung an der Peter-Petersen-Schule hin zu einer Jenaplan-Schule wurde per Zufall eingeleitet. Im Jahre 1983 bekam die Schulleitung einen Anruf, auf welche Art und Weise der Geburtstag von Peter Petersen an der Schule gefeiert werden würde. Zu diesem Zeitpunkt trug die Schule lediglich den Namen Peter-Petersen-Grundschule, hatte sich jedoch noch nicht mit den pädagogischen Vorstellungen des Reformpädagogen beschäftigt. Da es an der Schule damals Probleme mit einigen Schülern gab, ergriffen einige Lehrerinnen und Lehrer die Initiative und motivierten eine Gruppe von Lehrkräften dazu, sich mit dem Jena-Plan auseinander zu setzen. Das Konzept wurde für überzeugend befunden und stellte fortan die gemeinsame Vision der Schule dar, wie Unterricht und das Zusammenleben in der Schule ablaufen sollten. Indem das Kollegium das gemeinsame Gesamtbild seiner zukünftigen Schule im Blick behielt und über Jahre entwickelt hat, ist die Peter-Petersen-Grundschule eine über die Grenzen Berlins bekannte Schule geworden. Bei diesem Prozess wurde die Schule durch den Beitritt zum UNESCO-Schulnetzwerk gestärkt, weil ihr durch die Mitgliedschaft Tipps und Empfehlungen für die Schulentwicklung von anderen erfahrenen Kollegen auf den Tagungen des Netzwerkes gegeben wurden.

Die Reformpädagogik Peter Petersens: die Lebensgemeinschaft in der Schule, die vier Grundformen des Lernens und der Jena-Plan

Im Leitbild der Schule kommt die Bedeutung einer erfolgreichen Inklusion von Schülern mit Migrationshintergrund zum Ausdruck: „Es ist normal, verschieden zu sein.“ Grundlegendes Bildungsziel der Peter-Petersen-Grundschule ist die Entfaltung der Persönlichkeit eines jeden Schülers und die Befähigung zum gemeinschaftlichen Handeln auf der Grundlage der Menschenrechte und gemäß den Leitlinien der UNESCO-Projektschulen. Dieses Ziel soll durch eine Lebensgemeinschaft in der Schule im Sinne Peter Petersens erreicht werden. Für deren Gestaltung sind die Schüler, Eltern und Lehrkräfte gemeinsam verantwortlich. Neben der Lebensgemeinschaft beinhaltet das pädagogische Konzept von Peter Petersen vier Grundformen des Lernens, welche im Rahmen des so genannten Jena-Plans im Schulalltag umgesetzt werden.

Ein wichtiger Teil des Schulprofils ist die Gestaltung einer Lebensgemeinschaft an der Schule. Die aktive Beteiligung der Eltern ist hierbei ein zentrales Element und wird ausdrücklich erwünscht. Eltern sollen die Schule bei Ausflügen, bei Sport- und Spielfesten, bei Klassenfahrten, bei der Wochenplanarbeit, bei Feiern, beim Haus- und Hofputz sowie bei der Gartenpflege unterstützen. Auch spielen sie bei der Vorbereitung von Schulfesten, bei der Renovierung von Klassenräumen und der Wahrnehmung ihrer nach dem Schulgesetz vorgesehenen Ämter eine wichtige Rolle. In der Lebensgemeinschaft wird demokratisches Handeln und Partizipation im Sinne der Ziele des UNESCO-Schulnetzwerks bei der Planung in Lehrerteams, bei der Entwicklung von Schulregeln und Beschlüssen und bei der Konfliktlösung umgesetzt. Der dritte Baustein der Gemeinschaft basiert auf den Prinzipien Ökologie und Gesundheit gemäß dem Schwerpunkt Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung im UNESCO-Schulnetzwerk. Ein gesundes Frühstück, der Wechsel von Bewegung, Entspannung und Konzentration im Unterrichtsalltag, die Einrichtung von Klassenzimmern zum Wohlfühlen, die verbindliche Teilnahme an Klassenfahrten zum Einüben von Verhaltensregeln in einer Gruppe und eine Gestaltung des Schulhofs mit Pflanzen und Bäumen tragen dazu bei, dass sich die Lehrkräfte, Eltern und Schüler an der Grundschule wohl fühlen.

Im Schulalltag werden in der Lebensgemeinschaft die vier Grundformen des Lernens nach Petersen eingesetzt, die im Folgenden kurz skizziert werden sollen:

1. Arbeit

Die Arbeit in der Schule wird in jahrgangsübergreifendem Unterricht in Stammgruppen (Kernunterricht) mit Binnendifferenzierung durchgeführt. Es gibt Schülergruppen der Klassenstufen 1 bis 3 und 4 bis 6. Die Vorteile für Schüler werden darin gesehen,

dass kein Kind immer das leistungsstärkste oder leistungsschwächste ist, dass auch ein leistungsschwaches Kind durch das Vermitteln von Unterrichtsstoff an jüngere Schüler seine Lernzuwächse erfährt und an Selbstvertrauen gewinnt. Dieses Konzept bedeutet für Lehrer am Anfang einen zeitlichen Mehraufwand, führt jedoch nach Aussagen des Kollegiums zu einer gestiegenen Berufszufriedenheit. Durch die jahrgangsgemischten Gruppen werden Verhaltensregeln in der Gruppe von den älteren an die jüngeren Schüler weitergegeben. Folgende Elemente der Arbeit werden verwendet: Gruppen- und Partnerarbeit, Wochenplanarbeit, Methodentraining (z. B. Arbeit mit Nachschlagewerken und Mind-Mapping), fächerübergreifender Unterricht sowie Projektwochen und Arbeitsgemeinschaften als zusätzliche Angebote, welche die besonderen Fähigkeiten und Interessen der Kinder durch z. B. Tanz, Theater und Musik ansprechen.

2. Gespräch

Als zweite Form des Lernens nach Petersen achtet die Schule besonders auf das Miteinander-Sprechen der Schüler und den Umgang mit Sprache (z. B. Satzmuster, Wortschatz), den Umgang miteinander (z. B. Aufmerksamkeit, Respekt, Kritik, Anerkennung), den Umgang mit unterschiedlichen Sprachmustern gegenüber den am Schulleben beteiligten Menschen (z. B. Erwachsene, Besucher, Fremde, Kinder und Freunde) sowie den Umgang mit der eigenen Person (z. B. Reden über Ärger, Ängste, Wünsche, Vorschläge). Die spezielle Form des Gesprächs in den Stammgruppen ist das Kreisgespräch, welches als Montagskreis (Wochenanfang, Wochenendberichte), Freitagskreis (Wochenabschluss, Präsentation der Wochenarbeitsergebnisse, Feier) und Gesprächsrunde über Sachthemen zur Planung der Woche oder gemeinsamer Unternehmungen und für die Bearbeitung von Konflikten eingesetzt wird. Die verschiedenen Formen der Gruppenkommunikation werden abwechselnd auch zur Förderung des interkulturellen Dialogs an der Schule eingesetzt.

3. Feier

Feste und Feiern sind ein grundlegender Bestandteil des Schullebens. Während der Schulalltag eine klare Struktur besitzt, wird mit den Festen das lockere Zusammensein durch vielfältige Aktivitäten gefördert. Freude, Kreativität und Spontaneität sind dabei wesentliche Elemente. Die Schule stärkt durch lustvolle Rituale die Akzeptanz und Toleranz zwischen den Kulturen und bietet Gästen und der Schulgemeinde einen Einblick in ihr Schulleben. Durch die Beteiligung an Aufführungen bei Festen werden die sprachliche Kompetenz, die Kommunikationsfähigkeit und die Ausdrucksmöglichkeit der Schüler geübt. Neben den Schulfeiern finden Feiern in den Stammgruppen (z. B. am Wochenanfang und am Wochenschluss, an Geburtstagen, zur Präsentation von Projekten), im Kollegium (z. B. nach gemeinsamen Projekten, nach Unternehmungen, bei Tanzaktivitäten) sowie in der gesamten Schulgemeinde

beispielsweise als Monatsfeier, bei Einschulungen und Abschlüssen, zu Fasching und zum Advent statt.

4. Spiel

Als vierte Form des Lernens ist in der Peter-Petersen-Schule neben dem angeleiteten auch das freie Spiel ein bewusst geförderter Teil des Schulalltags. Der Sinn des Spielens besteht im Üben des Umgangs in Klein- und Großgruppen, im Erlernen von Regeln und der Möglichkeit diese auch zu verändern, im Wecken von Phantasie sowie in der Schaffung vielfältiger Bewegungs- sowie Kontaktmöglichkeiten. Spielen findet im Unterricht, in den Pausen, in Kursen, in Arbeitsgemeinschaften, in Projekten und bei Ausflügen statt.

Der Jena-Plan nach Peter Petersen

Die vier Grundformen des Lernens sind in dem von Peter Petersen begründeten Jena-Plan verankert, der den Ablauf des Schulalltags vorgibt. Der Stundenplan sieht pro Schultag mehrere anderthalbstündige Arbeitsblöcke in den Stammgruppen vor. Zwischen dem ersten und dem zweiten Arbeitsblock wird ein gemeinsames Frühstück im Klassenverband, eine aktive Hofpause mit Spielzeugausgabe sowie eine Entspannungs- und Ruhepause durchgeführt. Zwischen dem zweiten und dem dritten Arbeitsblock folgen eine weitere aktive Hofpause und eine zweite Essenspause im Klassenraum. Nach Beendigung des dritten Arbeitsblocks, in welchem offene Arbeit und Fachunterricht durchgeführt werden, wird der Schultag mit einem halbstündigen Abschlussritual für den Tag beendet. Einmal wöchentlich werden Schüler der 5. und 6. Klasse in einem zusätzlichen vierten Arbeitsblock am Nachmittag unterrichtet.

Förderung der UNESCO-Ziele durch den Ansatz Peter Petersens

Das Kollegium unterstützt durch die reformpädagogischen Maßnahmen Peter Petersens das Erreichen der UNESCO-Ziele. An der Grundschule in Neukölln besitzen 50 % der Schüler einen Migrationshintergrund. Daher ist es unerlässlich, die Unterschiedlichkeit der Herkunft, der Kulturen und Erziehungsstile zu thematisieren und für die Prozesse der Identitätsentwicklung und der Gruppenentwicklung fruchtbar zu machen. Das Gespräch als eine Grundform des Lernens nach Petersen schult die Fähigkeit zum interkulturellen Dialog im Sinne der UNESCO-Zielvorstellungen. Das Gruppengespräch wird auch in Form eines Schülerparlaments durchgeführt, in dem die Fähigkeit der Schüler zur Partizipation und demokratischen Beteiligung an der Gesellschaft als Schwerpunkt der UNESCO-Projektschulen geübt werden. Die Feier als Grundform des Lernens hilft beim Abbau stereotyper Weltbilder im Sinne der Interkulturellen Pädagogik, indem Schüler den Wert und die Bedeutung kultureller Bräuche erleben. Lebenskunde und Religion thematisieren an der Peter-Petersen-Grundschule die Grundfragen der Menschenrechte im Sinne der UNESCO-

Ziele, welche in aller Welt und der eigenen Schule Geltung haben. Die Freude am Anderssein des Anderen bei einer Feier bringt nach Aussage des Kollegiums für das Verständnis der Schüler füreinander mehr als moralische Lehrervorträge über gutes Zusammenleben.

Einzugsgebiet

Die Peter-Petersen-Grundschule liegt im Norden des Berliner Stadtteils Neukölln. Wie alle ehemals an der Mauer gelegenen West-Bezirke ist auch der Neuköllner Norden ein sozial schwieriger Stadtteil Berlins. Früher ein typischer Arbeiterbezirk, ist Neukölln nach dem Strukturatlas Berlin jetzt ein Bezirk mit hoher Arbeitslosenzahl und hohem Migrationsanteil (Senatsverwaltung für Gesundheit, Soziales und Verbraucherschutz, 2004, Ferchland, 2004). Seit der Veröffentlichung des Briefs der kommissarischen Schulleiterin der Rütli-Schule hat der Stadtteil besonders mit der Stigmatisierung eines „sozialen Brennpunkts“ zu kämpfen. Aus Angst vor Gewalt, Armut und Ghettoisierung ziehen zahlreiche deutsche und ausländische Familien aus bildungsnahen Schichten aus dem Stadtteil weg. Es kommt so zu der nur auf den ersten Blick paradoxen Situation, dass sich ausländische Eltern nach dem Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund an der Schule erkundigen, weil sie wollen, dass ihre Kinder Deutsch lernen und dementsprechend ein zu hoher Migrationsanteil diese Eltern abschreckt. Interessant an dieser Entwicklung ist, dass es sich hierbei um eine subjektiv empfundene Angst handelt, denn nach Auskunft der Polizei gegenüber der Schulleitung ist die Anzahl der Gewalttaten in den letzten Jahren nicht gestiegen. Dennoch breitet sich unter den Familien eine Angst im Stadtteil aus, dass ihren Kindern auf dem Schulhof oder auf dem Spielplatz etwas zustoßen könnte.

Erster Eindruck

Schulgebäude

Die Schule liegt direkt neben einem sehr schön angelegten Park und ist in einem gepflegten Backsteingebäude des ausgehenden 19. Jahrhunderts beheimatet. Eine große offene Holztür in den Farben des Regenbogens bildet den Eingang zur Schule. Die Innenräume machen einen gepflegten und sehr sauberen Eindruck. Gleich bei Eintritt wird der Besucher von Bildern der Schüler und einem Banner mit der Aufschrift „UNESCO-Projektschule“ begrüßt. Im Schulflur werden zahlreiche Schülerzeichnungen und andere Kunstformen aus dem Unterricht präsentiert. Frische Blumen stehen in einer großen Vase im Eingangsbereich. Holzbänke in grüner, blauer und roter Farbe bieten im Schulflur die Möglichkeit des Hinsetzens. Der Schulhof ist mit zahlreichen Spiel- und Klettermöglichkeiten für die Kinder in Form von Steinen und Holzhäusern ausgestattet.

Schulatmosphäre

An der Schule ist es für eine Grundschule auffallend ruhig. Es herrscht wenig Lärm auf den Fluren, wenn die Kinder durch die Gänge laufen und Fangen spielen. Die Schüler unterbrechen ihr Spiel und weisen dem Besucher höflich den Weg zum Sekretariat und begleiten ihn bis dorthin.

Typische Herausforderungen

Sprachdefizite der Kinder

Die Peter-Petersen-Grundschule steht vor mehreren Herausforderungen. Eine Aufgabe ist die Förderung der Sprachdefizite der Kinder, die bei der Einschulung häufig ein Kauderwelsch sprechen und weder richtig Deutsch noch ihre Herkunftssprache beherrschen. Aufgrund der fehlenden Kommunikation in der deutschen Sprache im Elternhaus kommt es ohne Förderung mitunter zu einer Fossilierung der Sprachfähigkeiten. Die Schüler verharren auf dem gleichen Sprachniveau und können den Unterschied zwischen deutschen und Wörtern der Herkunftssprache im eigenen Alltag nicht feststellen. Diese Situation kann auch als doppelte Halbsprachigkeit bezeichnet werden (Butzkamm, 2002).

Hohe Arbeitslosigkeit im Stadtteil und Zukunftsängste

Auch die hohe Arbeitslosigkeit im Stadtteil belastet das Schulleben. Circa 80 % der ausländischen Eltern, deren Kinder die Schule besuchen, haben nach Aussage der Schulleitung keine Arbeit. Aufgrund des Überschusses an Zeit und der fehlenden Aufgabe werden manche Kinder überbehütet. Die Eltern bringen ihre Kinder in die Schule, holen sie wieder ab und beschäftigen sich ständig mit ihnen. Die Schüler haben kaum die Möglichkeit, eigenständig Spiele oder Beschäftigungen auszuprobieren. Die Neugier und der Drang, sich an neuen Aktivitäten zu versuchen, werden durch die erdrückende Zuneigung der Eltern eingeschränkt.

Im Stadtteil selbst herrschen große Zukunftsängste, wie sich die Gewaltbereitschaft im Viertel auf die Zukunft der Kinder auswirken wird. In Neukölln waren im Jahr 2002 57 % der Erwerbstätigen im Alter von 18 bis 64 Jahren arbeitslos (Ferchland, 2004). Durch die Angst entsteht zusätzliche Verunsicherung z. B. in Bezug auf die Gewalt im Stadtteil. Manche Eltern lassen ihre Kinder nicht mehr alleine auf Spielplätze. Schlagzeilen in den Medien über Gewalttaten im Stadtteil verstärken die Angst. So entsteht eine Spirale der Vorsicht. Am Wochenende verbringen die Familien Zeit mit Verwandten. Die Bezugspersonen bleiben nach Aussage des Kollegiums bei vielen Schülern über Jahre sehr konstant. So entsteht Schritt für Schritt eine Parallelgesellschaft.

Verunsicherung junger Eltern bezüglich einer "richtigen Erziehung"

Manche Eltern mit Migrationshintergrund sind ähnlich wie junge deutsche Eltern verunsichert, wie Kinder richtig zu erziehen sind. Die Eltern mit Migrationshintergrund sind häufig als zweite Generation in Deutschland aufgewachsen und haben in ihrem Leben sowohl deutsche Erziehungsvorstellungen als auch die ihres Herkunftslandes kennen gelernt. In beiden gibt es Elemente, die separat betrachtet sinnvoll für die Eltern erscheinen. Wie diese jedoch zu einer stimmigen Erziehung zusammenzuführen sind, bleibt für viele Eltern eine schwierige Aufgabe.

Lösungsansätze für die Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund

Ebene des einzelnen Schülers

1. Individuelle Leistungsförderung

Konzentrationsförderung durch Entspannungsrituale im Schulalltag

Der Schulalltag wird durch verschiedene Rituale strukturiert. Beispielsweise gibt es jeden Tag nach der großen Pause ein Entspannungsritual. Dieses beinhaltet zehn Minuten absolute Stille, in denen lediglich klassische oder entspannende Musik im Hintergrund läuft. Neue Schüler haben mitunter Schwierigkeiten mit dem Ritual und müssen Stille erst aushalten lernen. Sich an Stille zu gewöhnen fällt auch manchem Lehrer nicht leicht, der akzeptieren muss, dass in diesen zehn Minuten im Schulgebäude nicht herumgelaufen wird, weil es die Stammgruppen stört. Die Fähigkeit zur Konzentration und Stille ist bei den Schülern so weit entwickelt, dass nach Aussage der Schulleiterin die 342 Schüler in der Turnhalle während einer Feier eine absolute Stille erzeugen könnten. Die Entspannungsrituale helfen insbesondere den leistungsschwächeren Schülern, von denen einige einen Migrationshintergrund besitzen, ihre Konzentrationsfähigkeit zu stärken und Aufgaben im Unterricht besser zu lösen.

Als Gegenpol zur Entspannung steht die Bewegung im Unterricht. Guter Unterricht an der Schule ist nach Aussage der Schulleitung daran zu erkennen, dass die Schüler entspannt aus dem Klassenzimmer in die Pause gehen und nicht voller zu lange gebändigter Energie herausstürzen. Bewegung im Unterricht fördert insbesondere die leistungsschwächeren Schüler, weil viele von ihnen einen besonderen Bewegungsdrang verspüren und auf diese Art und Weise überschüssige Energie abbauen, wodurch in den Stammgruppen weniger Störungen auftreten und die effektive Lernzeit in den Stammgruppen vergrößert wird.

Feste Struktur im Schulalltag

Positiv auf die Leistungen der Schüler mit Migrationshintergrund wirken sich nach Aussage der Schulleitung gleiche Anfangs- und Endzeiten im Schulalltag aus, weil sie den Schülern einen festen Tagesrhythmus und dadurch Stabilität im Alltag ermöglichen. Die Schüler können sich hierdurch besser auf die Anforderungen und Erwartungen im Schulalltag einstellen.

2. Förderung des Umgangs mit Anderen durch Interkulturelles Lernen, Demokratie- und Menschenrechtserziehung

Demokratieerziehung

Durch die Demokratieerziehung an der Schule im Sinne der UNESCO-Zielsetzungen betont das Kollegium die Überzeugung, dass die Schüler eine Chance zur Partizipation erhalten und Veränderungen in der Gesellschaft herbeiführen können. Die Grundschule besitzt ein Schülerparlament, in welchem die Schüler der Schulleitung ihre Belange vortragen. Die Schulleiterin selbst nimmt regelmäßig an den Sitzungen des Schulparlaments teil. Einmal in der Woche tagt das Schülerparlament, dessen Mitglieder die Klassensprecher der Stammgruppen der 4. - 6. Klasse sind. Besprochen werden aktuelle Themen aus dem Schulalltag, z. B. die Gestaltung der Frühstückspause in den einzelnen Klassen, die Einteilung der Schüleraufsichten in den großen Pausen, die Planung von Aktionen und Vorschläge für Themen der Projektwoche.

Gespräche in der Gruppe

Das Miteinander-Sprechen wird an der multi-ethnischen Peter-Petersen-Grundschule besonders gepflegt. Es gehört zum Konzept der Jenaplan-Schulen, passende Gesprächssituationen anzustreben, klare Gesprächsregeln anzuwenden und verschiedene „Kreisformen“ zu entwickeln. Dadurch wird der interkulturelle Dialog im Sinne der UNESCO-Ziele geübt. Im Montags- und Freitagskreis werden z. B. auch soziale Probleme vom Wochenende oder in der Gruppe besprochen und die Sorgen der Schüler werden gehört und bei Bedarf gemeinsam diskutiert. Im Lebenskundeunterricht und im christlichen Religionsunterricht wird – soweit im Grundschulalter möglich – über wichtige Grundlagen anderer Religionen gesprochen.

Streitschlichtung

Um der Gewalt innerhalb der Schule vorzubeugen, werden von einer Lehrkraft mehrere Schüler als Streitschlichter ausgebildet. Opfer-Täter-Ausgleiche gehören zum Instrumentarium an der Schule. Um der Gewalt außerhalb der Schule zu begegnen, gibt es sowohl für Schüler als auch Eltern ein Anti-Gewalt-Training.

Darin wird z. B. die Frage angesprochen, wie sich Schüler und Eltern in gefährlichen Situationen verhalten sollen. Im UNESCO-Netzwerk stehen zur zusätzlichen Unterstützung verschiedene Materialien zur Menschenrechtserziehung im Intranet zur Verfügung, mit denen die gewaltfreie Konfliktlösung und Menschenrechtserziehung an der Grundschule geübt werden können. Die Peter-Petersen-Grundschule versucht darüber hinaus in Zusammenarbeit mit sozialen Initiativen im Stadtteil die Schüler zu ermutigen, den öffentlichen Raum zu betreten und in Gefahrensituationen die Schritte aus dem Anti-Gewalt-Training anzuwenden.

Klare Regeln im Schulalltag

Die Lehrkräfte reagieren bei einer Missachtung der Schulregeln mit verschiedenen Maßnahmen. Neue Schüler, welche die Regeln nicht kennen, werden durch ältere Schüler auf die Regeln in den Stammgruppen hingewiesen. Dies ist besonders effektiv, weil die älteren Schüler den jüngeren häufig als Vorbild dienen. Bei Kaugummis im Mund reicht ein Hinweis auf die Backe aus, um klar zu machen, dass dieser in den nächsten Abfall wandern wird. In schwierigeren Fällen wie z. B. interkulturellen Konflikten werden diese im Gesprächskreis diskutiert. Die Lehrer schildern, warum sie das gezeigte Verhalten für nicht akzeptabel erachten und welche Konsequenzen das Fehlverhalten hat. Erhält ein Schüler drei Einträge ins Schulbuch, so hat dieser vor der Schulleitung vorzusprechen und eine Woche später zu belegen, dass er sich gebessert hat.

Gruppenförderung durch interkulturelle Feste

Die Lehrkräfte an der Peter-Petersen-Grundschule anbahnen und verstärken die interkulturelle Kompetenz der Schüler vor dem Hintergrund der UNESCO-Ziele, indem sie gezielt das Interesse für fremde Kulturen fördern sowie die Bereitschaft, andere Kulturen und Lebensweisen zu achten. Bei religiösen Feierlichkeiten wie dem Opfer- oder dem Osterfest wird gemeinsam mit den Schülern ergründet, warum das Fest in der jeweiligen Kultur gefeiert wird und welche Bedeutung es besitzt. In einer Projektwoche „Vom Kiez in die Welt – Die Welt im Kiez“ (Berliner Bezeichnung für einen Stadtteil) der Schule wurden zum Erforschen anderer Kulturen unter anderem Kurse mit Themen wie „Eine musikalische Reise um die Welt“, „Günaydin – Rund um die Türkei“, „Indianer – Kultur und Lebensweise“, „Afrikanische Musik“ und „Indien entdecken“ angeboten. Ein Straßenfest mit Beteiligung zahlreicher Eltern und Stadtteilbewohner vieler Nationen schloss diese Projektwoche ab und zeigte, wie sich Feste als Grundform des Lernens für eine zwanglose interkulturelle Begegnung eignen. Feste ermöglichen den Kindern die wichtige Erfahrung, dass Schule Spaß machen kann und Freude bereitet, was für das Engagement der Schüler und das Wohlfühlen eine grundlegende Voraussetzung ist. Sie erhalten die Möglichkeit, ihre Fähigkeiten z. B. bei Breakdance-Aufführungen einem größeren Publikum vorzu-

führen. In diesem Zusammenhang spielt die Musik eine zentrale Rolle im Schulleben. Die Kinder singen auf Schulfesten im Chor als gesamte Schulgemeinde. So entsteht ein Gefühl für Musik und eine Stimmung der Anerkennung, wenn die Eltern applaudieren. Auf diese Gemeinschaftserfahrungen kommt es dem Kollegium an, damit Schüler sich einerseits als Individuum entwickeln können und andererseits bereit sind, mit anderen in der Gruppe zu handeln und sich in einer Gemeinschaft zu beteiligen. Erlebnismomente und gemeinsame Erfahrungen verbinden die Schüler miteinander. Durch die Arbeit in der Gruppe stabilisiert sich die Identität des einzelnen Schülers im Sinne der Interkulturellen Pädagogik, weil er Anerkennung für seinen Beitrag zum Gruppenergebnis erhält und verstehen lernt, was seine Wirkung und seine Bedeutung als Einzelner in einer Gruppe sind. Wo gemeinsame Erfahrungen stehen, verringert sich die Bedeutung individueller und interkultureller Unterschiede, die zu Konflikten geführt haben.

Ebenen der Familie und des Umfelds

3. Unterstützung durch schulübergreifende Zusammenarbeit

Zusammenarbeit mit dem Quartiersmanagement

Um Zusatzangebote für die Schüler und die Eltern anbieten zu können, arbeitet die Schule intensiv mit dem Quartiersmanagement zusammen: Das Quartiersmanagement kommt in Gebieten mit überdurchschnittlich hohen Anteilen von Arbeitslosen und Sozialhilfeempfängern, hohem Migrantenanteil, einer starken Zunahme dieser Anteile sowie einer außergewöhnlich hohen Mobilität der Bewohnerschaft zum Einsatz. Ziel des Quartiersmanagement ist es, das Sozialgefüge im Stadtteil zu stabilisieren, Anonymität aufzulösen, soziale Kontrolle aufzubauen und eine Basis für das Engagement von interessierten Bewohnern zu schaffen. Die Peter-Petersen-Grundschule befindet sich im Interventionsgebiet „Körnerpark“ in Berlin-Neukölln. Lehrkräfte sprechen Eltern an, ob diese aus dem umfangreichen Angebot der Stadtteilinitiativen in Neukölln oder dem Quartiersmanagement Unterstützungsmaßnahmen wahrnehmen wollen. Beispielsweise werden vom Quartiersmanagement Stadtteilmütter eingesetzt, die Familien bei Erziehungsproblemen beraten. Die Erfahrung zeigt jedoch, dass dieses Prinzip nur funktioniert, wenn die Stadtteilmütter und die Eltern den gleichen kulturellen Hintergrund besitzen. In schwierigeren Fällen besteht die Möglichkeit einer intensiveren Intervention durch Mitarbeiter des Quartiersmanagements. Das Kollegium versucht mit jungen Eltern, denen die Erziehungsaufgabe ihrer Kinder Schwierigkeiten bereitet, in einem Beratungsgespräch Lösungen zu finden. In leichteren Fällen werden den Eltern Ratgeber oder Initiativen wie das Werk der Kulturen empfohlen, welche den Erziehungsberechtigten Empfehlungen für die jeweilige Lebenssituation anbieten.

Alle zwei Jahre wird unter dem Leitgedanken einer „Schule im Kiez“ eine große, in der Berliner Öffentlichkeit viel beachtete Stadtteil-Aktion der gesamten Schule „Attacke gegen Hundekacke – die Sauberkeitswerbewoche der Peter-Petersen-Grundschule“ durchgeführt. Dabei wird den Schülern, den Eltern und der Öffentlichkeit mit Erfolg die gemeinsame Verantwortung von Schule und Stadt für das Lebens- und Arbeitsumfeld vermittelt. Durch die Öffnung zum Stadtteil haben die Schüler im Sinne der Ziele der UNESCO-Projektschulen die Möglichkeit, Handlungen in einer gesellschaftlichen Problemsituation zu entwickeln und zu erfahren, dass ihr Engagement positive Veränderungen im Stadtteil bewirkt und anerkannt wird.

Kontakt zu den Eltern und Mitarbeit am Schulleben

Auch wenn es Eltern ohne intensives Engagement an der Schule gibt, so ist doch die Mehrheit der Eltern im Sinne der Lebensgemeinschaft Petersens um die Gestaltung des Schullebens bemüht. Dies hilft der Schule sehr, entlastet die Lehrkräfte und hilft bei der Verwirklichung gemeinsamer Initiativen wie z. B. der Schulfeste. Einige Eltern haben einen interkulturellen Gesprächskreis gegründet, in dem sie über unterschiedliche Wertvorstellungen in den verschiedenen Religionen oder über geeignete Erziehungsmaßstäbe diskutieren.

Sprachkurse für Mütter

Um den Kontakt mit den Eltern weiter auszubauen, bemüht sich die Schule in Zusammenarbeit mit der Volkshochschule um Deutschkurse für Mütter. Die Schule ermittelt den Bedarf an Sprachkursen auf eine intelligente Art und Weise: Die Schüler werden befragt, welchen Eltern sie noch Förderunterricht in Deutsch geben würden, wenn sie selbst deren Lehrer wären. Dann tritt die Schule mit dem Angebot an diese Eltern heran, ob diese nicht an den Deutschkursen teilnehmen möchten. Auch Computerkurse für Eltern und für Mütter werden an der Schule organisiert. Des Weiteren wird muttersprachlicher Unterricht in Türkisch vom türkischen Konsulat sowie Religionsunterricht von der Islamischen Förderation angeboten.

Zusammenfassung wesentlicher Wege der Inklusion an der Peter-Petersen-Grundschule in Berlin-Neukölln

- An der Peter-Petersen-Grundschule wird durch das Schülerparlament und die Demokratieerziehung das politische Engagement der Schüler unterschiedlicher kultureller Herkunft gefördert sowie die Fähigkeit zum interkulturellen Dialog geübt.
- Rituale und Feste werden in der Schule veranstaltet, um schöne Gemeinschaftsmomente zu erleben und um zu vermitteln, dass Schule Spaß machen kann. Das Erleben eines Gemeinschaftsgefühls zur Vorbeugung von Konflikten, die auf individuellen und kulturellen Unterschieden beruhen, stellt eines der wichtigsten

Elemente der Schulphilosophie an der Peter-Petersen-Grundschule dar.

- Starke Unterstützung durch engagierte Eltern, welche das Konzept der Lebensgemeinschaft nach Peter Petersen bejahen und die Lehrkräfte z. B. bei der Organisation von Schulfesten oder beim Renovieren von Schulräumen tatkräftig unterstützen.
- Unterrichtsformen, welche das Zusammenarbeiten und die sozialen Kompetenzen der Schüler durch wechselnde Elemente der Bewegung, Entspannung, Gesprächssituationen in der Gruppe und ruhige Arbeitsphasen fördern.
- Ein liebevoll gestaltetes Schulgebäude mit individuell dekorierten Räumen, in denen sich die Schüler wohl fühlen und gerne auch längere Zeit aufhalten.
- Das Prinzip der jahrgangsgemischten Gruppen führt zu einem positiven Schul- und Arbeitsklima. Ältere Schüler werden zu Vorbildern und in ihrem Selbstvertrauen gestärkt. Jüngere Schüler bekommen zahlreiche Helfer an die Hand, die sie unkompliziert um Unterstützung und Hilfe bitten können.

2.2.2 Internationale Gesamtschule Heidelberg

Vorschule, Grundschule, Hauptschule, Realschule und Gymnasium als Ganztagschule

Homepage: www.igh-hd.de

Allgemeine Informationen zur Schule: Schulgröße, Kollegium und Schülerschaft

An der Internationalen Gesamtschule Heidelberg (IGH) werden Schüler der Vorschule, der Grundschule, der Hauptschule, der Realschule und des Gymnasiums von einem Kollegium unterrichtet. Insgesamt besuchen 1850 Schüler aus 63 Nationen die Gesamtschule, die von 167 Lehrern betreut werden. Im Sportunterricht und in den Arbeitsgemeinschaften treffen sich die Schüler aller Züge. Ausflüge ins Wintersport-Landheim finden ebenso wie einige Schüleraustauschprogramme für alle Schüler einer Jahrgangsstufe gemeinsam statt.

Schulprofil

Die Internationale Gesamtschule Heidelberg ist eine Ganztageschule. Seit 2001 ist die IGH „anerkannte Schule“ im weltweiten UNESCO-Schulnetzwerk. Die Gesamtschule konzentriert sich als UNESCO-Projektschule auf die internationale Verständigung als ein Schwerpunkt ihrer Arbeit. Durch das gemeinsame Lernen mit ausländischen Schülern und durch einen langjährigen Erfahrungsschatz in der Friedenspädagogik soll das respektvolle Miteinander zwischen den Kulturen im Sinne des UNESCO-Schulnetzwerks gefördert werden. Friedenspädagogik in der Schule bedeutet, dass friedensrelevante Inhalte wie Konfliktlösungsprogramme in den einzelnen Fächern systematisch aufgegriffen und behandelt werden und wo immer möglich fächerübergreifend und problemorientiert gearbeitet wird (Duncker, 1988).

Die Grundschule ist an der IGH als Primarstufe integriert. Eine Besonderheit an der IGH ist die Orientierungsstufe in der 5. und 6. Klasse: Zunächst werden die Schüler in dieser Phase in allen Fächern in leistungsheterogenen Gruppen nach den Bildungsplänen der Realschule unterrichtet. Pflicht-Fremdsprache ist Englisch. Technikunterricht sowie eine Einführung in naturwissenschaftliche Phänomene erhalten alle Schüler. Mit Beginn des zweiten Halbjahres der Klasse 5 erfolgt in den Fächern Englisch und Mathematik eine Leistungsdifferenzierung in zwei Niveaus (Grundkurs = G-Kurs und Erweiterungskurs = E-Kurs). Die Klassenkonferenz unter Vorsitz des Abteilungsleiters beschließt aufgrund der Notengebung des Fachlehrers, welchem Niveau, G- bzw. E-Kurs, der jeweilige Schüler zugeordnet wird. Jeweils zum Halbjahr kann die Zuweisung aufgrund besserer oder schlechterer Leistung

durch die Klassenkonferenz korrigiert werden. Mit Beginn der 6. Klasse wird auch im Fach Deutsch in einer Unterrichtsstunde pro Woche eine Differenzierung vorgenommen, wobei der Unterricht von derselben Lehrkraft erteilt wird.

Einzugsgebiet

Die Schule liegt im Heidelberger Stadtteil Rohrbach-Hasenleiser, der durch zahlreiche Wohnblocks mit Sozialwohnungen geprägt ist. Rohrbach besitzt allerdings auch viele Bewohner, die dem Mittelstand zugeordnet werden können. Es handelt sich somit um ein Stadtviertel, in dem verschiedene soziale Schichten zusammenleben. Im Stadtteil Hasenleiser gibt es zwar Spiel- und Sportplätze und sonstige Freizeiteinrichtungen für Jugendliche. Trotzdem benutzen viele Jugendliche und andere Stadtteilbewohner am Wochenende und nach Schulschluss mangels Alternativen den Schulhof als Betätigungsfeld.

Die Schule ist keine Stadtteilschule. Als Angebotsschule kann sie Schüler aus den Einzugsgebieten Sinsheim, Weinheim, Heidelberg bis Baumental aufnehmen. Lediglich für den Grundschulbereich gilt die Stadtteilgebundenheit der aufzunehmenden Schüler. Im Bereich der Hauptschule stammen viele Schüler aus den umliegenden Gemeinden und besitzen gute Leistungsvoraussetzungen. Zur Schülerschaft zählen Kinder ausländischer Wissenschaftler der verschiedenen Forschungsinstitute in Heidelberg wie der Max-Planck-Institute für Kernphysik oder Astronomie sowie des European Molecular Biology Laboratory (EMBL) und Kinder von NATO-Offizieren, die im Headquarter Heidelberg stationiert sind.

Erster Eindruck

Informationen über die Schule im Internet

Vor dem Besuch der Schule stehen ausführliche Informationen über die IGH im Internet zur Verfügung. Das Schulprofil, das Konzept der Gesamt- und Ganztagschule sowie das Schulleben werden ausführlich dargestellt. Für das umfassende Internetangebot hat die Schule in den vergangenen Jahren Auszeichnungen erhalten.

Schulgebäude

Das Schulgebäude ist ein grüner, viereckiger Bau aus den 70er Jahren. Einige Graffiti an den Schulgebäuden und auf dem Hof zeigen, dass die Architektur der Schule nicht unbedingt den Vorstellungen der Schüler entspricht. Auf den Sitzbänken haben diverse Holz schnitzende Schüler ihre Schriften hinterlassen. Durch Beispiele aus dem Schulleben wird mit bunten Farben und Formen das etwas triste Erscheinungsbild des Schulgebäudes belebt und die Treppenhäuser sind bunt dekoriert.

Schulatmosphäre

Schon im Foyer der Schule merkt man, dass der Name “Internationale Gesamtschule” mehr als eine leere Hülle ist. Kinder aus rund 60 verschiedenen Ländern kommen hier in den Pausen zusammen, plaudern auf Deutsch und in einer ihrer Muttersprachen oder auch mal in einer Mischung aus allem.

Typische Herausforderungen

Lernschwierigkeiten der Schüler mit Migrationshintergrund

Manche Schüler mit Migrationshintergrund müssen erst die deutsche Schrift lernen, z. B. Schüler aus Thailand, Korea, Japan oder China. Manche Schüler sind noch gar nicht alphabetisiert, weil sie bisher noch nicht zur Schule gegangen sind. Neben Minderwertigkeitsgefühlen, die deutsche Sprache nicht deutlich oder teilweise falsch auszusprechen, treten weitere Herausforderungen bei der Förderung dieser Schüler auf. Oft kommen die Schüler mit Migrationshintergrund unfreiwillig nach Deutschland aufgrund der politischen Situation im Herkunftsland oder aufgrund des Wunsches der Eltern. Die Schüler müssen ihre Freunde im Heimatland zurücklassen. In Deutschland leben die Familien oft in beengten Wohnverhältnissen – vier Personen in einem Zimmer, drei Familien in einer Wohnung – und mit geringen finanziellen Mitteln. Viele Schüler verbringen ihre Freizeit häufig nur in muttersprachlichen Gruppen.

Probleme im sozialen Umfeld der Schule Anfang der 90er Jahre

Verschiedene Herausforderungen werden an der Schule genannt: Anfang der 90er Jahre gab es nur geringe Anmeldungen für den Gymnasialzweig der Schule. Das lag an den schwierigen sozialen Bedingungen einzelner Stadtteile, aus denen Schüler an die Schule kamen. Im Emmertsgrund, einem Stadtteil Heidelbergs, gab es damals bandenähnliche Strukturen („Gangs“) und ein starkes Drogenproblem. Aufgrund der jahrelangen Profilbildung als UNESCO-Projektschule und Friedenschule ist es der IGH in den vergangenen zehn Jahren gelungen, die interkulturellen Fähigkeiten und Bildungsmöglichkeiten der Schüler an der Gesamtschule herauszustellen und dadurch beispielsweise mehr gymnasiale Anmeldungen zu bekommen. Ein Schwerpunkt der Profilbildung an der IGH bildet die besondere Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund.

Unterschiedliche Wertvorstellungen

Neben den hier genannten Herausforderungen erschweren vor allem kulturell unterschiedliche Auffassungen z. B. über die Rolle der Frau, Erziehungsstile in der Familie und in der Schule die Zusammenarbeit zwischen manchen Eltern und der Schule. Auch die Form der Mitsprache der Erziehungsberechtigten ist in Deutschland häufig

eine andere als im Herkunftsland. An Konferenzbeschlüsse, das Schulgesetz und die Vorschriften ist die Schulleitung gebunden und kann und will diese trotz mancher Wünsche der Eltern nicht missachten.

Bürokratische Hürden

Zusätzlich erschwert wird die Inklusion der Schüler durch manche bürokratische Regelung. Beispielsweise dürfen Kinder von Asylsuchenden ihren Wohnort nicht verlassen, was zu Schwierigkeiten bei Exkursionen, Klassenfahrten und anderen außerunterrichtlichen Veranstaltungen führt, welche jedoch besonders wichtig für die Inklusion der Schüler sind, weil sie dort gemeinsam Erfahrungen machen und miteinander Alltag erleben.

Fehlende Freizeit- und Betätigungsmöglichkeiten

Im eigenen Stadtteil besteht das Problem, dass aufgrund mangelnder sonstiger Freizeit- und Betätigungsmöglichkeiten im öffentlichen Raum das Schulgelände von anliegenden Bewohnern am Wochenende genutzt und teilweise missbraucht wird. Am Wochenanfang müssen die Reinigungskräfte sehr früh beginnen, um herumliegende, zum Teil kaputte Flaschen und Müll zu beseitigen.

Lösungsansätze für die Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund

Ebene des einzelnen Schülers

1. Individuelle Leistungsförderung durch Interkulturelles Lernen

Lern- und Sprachförderung in den internationalen Vorbereitungsklassen
Für Schüler mit mangelnden Deutschkenntnissen sind drei Vorbereitungsklassen an der IGH eingerichtet. Die Schüler kommen aus unterschiedlichen Gründen in die Vorbereitungsklassen:

1. Flüchtlinge in Folge von Krieg, Bürgerkrieg, Verfolgung (Eritrea, Somalia, Kosovo/ Albanien, osteuropäische Juden, Simbabwe, Irak, Iran, Afghanistan, Kurden).
2. Aussiedler, die früher aus Polen und Tschechien, heute vor allem aus Russland und anderen Teilen der ehemaligen Sowjetunion wie Kirgisien, Kasachstan oder Kirgistan nach Deutschland kommen.
3. Wissenschafts- und Forschungstätigkeit der Eltern (Osteuropa, China, Korea), Max-Planck-Institut, European Molecular Biology Laboratory, internationale Arbeitsplätze (Skandinavien, Frankreich, USA).
4. Tätigkeit der Eltern bei der NATO: Polen und Tschechien.

In den Vorbereitungsklassen wird die deutsche Sprache je nach überprüfem Kenntnisstand in einer Anfänger-, Mittel- oder Fortgeschrittenenklasse erlernt. Die Zusammensetzung dieser Klassen ist sehr gemischt: Ausländische Wissenschaftler der in der Nähe gelegenen Max-Planck-Institute, Aussiedlerfamilien sowie Asylsuchende melden ihre Kinder zum gemeinsamen Lernen der deutschen Sprache an. Darüber hinaus werden Schüler mit Migrationshintergrund aus ganz Heidelberg zur Teilnahme an den Vorbereitungsklassen angemeldet, weil die IGH als UNESCO-Projektschule eine besondere Reputation für interkulturelles Lernen genießt. Vormittags besuchen die Schüler die Vorbereitungsklasse in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch, Biologie und Gesellschaftswissenschaften, nachmittags hingegen die Regelklassen ihrer jeweiligen Jahrgangsstufe. Nach anfänglich sechs bis acht Wochen, welche die Schüler vollständig in den Vorbereitungsklassen verbringen, wird in Einzelschritten der Wechsel in die Regelklassen eingeleitet. Besonderes Augenmerk wird in den Vorbereitungsklassen auf die Vermittlung des Fachwortschatzes in den einzelnen Fächern gelegt, da sich dieser in der Vergangenheit als besondere Schwierigkeit beim Übergang in die Regelklassen herausgestellt hat.

Unterstützung und Benotung der Schüler in den internationalen Vorbereitungsklassen

Besondere Aufgaben ergeben sich für die Fachlehrkräfte bei der Betreuung der Schüler in den Vorbereitungsklassen. In den Regelklassen wird für jeden Schüler ein Pate ausgewählt und im Klassenbuch eingetragen. Dieser Pate berät den Schüler mit Migrationshintergrund bei Fragen im Unterricht. Das Konzept der Patenschaft ist ein zentrales Konzept des interkulturellen Lernens gemäß den Zielen des UNESCO-Schulnetzwerks. An Ausflügen, Projekten und anderen Klassenaktionen sollen die Schüler der Vorbereitungsklassen teilnehmen. Die Teilnahme an den Aktivitäten der Regelklassen bereits zu Beginn ist verbunden mit der Absicht, die Schüler möglichst frühzeitig auch sozial in Freundschaften einzubinden. Durch gemeinsame Sportaktivitäten oder Musizieren wird die Einbindung der Schüler bewusst gefördert, ohne dass hierfür Deutschkenntnisse nötig sind. Im Klassenzimmer wird immer ein Platz für Vorbereitungsklassenschüler freigehalten. Die Schüler, die neu in Deutschland sind, werden möglichst neben Schüler mit deutlicher Schrift gesetzt, damit diese Arbeitsanweisungen abgeschrieben werden können, falls der Schüler dem Unterricht nicht folgen kann. Besondere Rücksicht wird auf die Schüler mit Migrationshintergrund auch bei der Benotung genommen: In Mathematik bewerten die Lehrkräfte Textaufgaben nicht oder nicht stark aufgrund der mangelnden Sprachkenntnisse. In den Sprachfächern werden die Übersetzungen ins Deutsche bei den Schülern der Vorbereitungsklasse nicht bewertet. Die Vorbereitungsklassenschüler sollen immer mit einem Wörterbuch ausgestattet sein und gegebenenfalls mehr Zeit bei Klassenarbeiten erhalten.

Förderung der Herkunftssprache

Als zusätzliche Förderung werden für die Schüler mit Migrationshintergrund in Zusammenarbeit mit einigen Konsulaten meistens einmal pro Woche Sprachkurse in Afghanisch, Arabisch, Kroatisch, Persisch, Portugiesisch, Russisch, Schwedisch, Spanisch und Türkisch angeboten. So lernen diese Schüler, ihre Herkunftssprache fehlerfrei zu sprechen und zu schreiben. Zu diesen Kursen können sich auch die Eltern der Schüler anmelden.

Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund durch Anregungen auf der Jahrestagung 2003 des Netzwerks

Die Teilnahme einer Lehrkraft der IGH an der Jahrestagung 2003 des deutschen UNESCO-Netzwerks zum Thema „Miteinander leben – miteinander lernen – Grenzen überwinden“ hat zu zahlreichen Anregungen für die weitere Entwicklung des Unterrichts an der Schule geführt. Die Lehrkraft nahm an der Arbeitsgemeinschaft zu Problemen von Minderheiten in der Gesellschaft teil. Diese Gruppe diskutierte Probleme der Thematisierung im Unterricht und erarbeitete Lösungswege und Unterrichtsmaterialien. Die Ergebnisse der Arbeitsgemeinschaft wurden allen Lehrkräften in einer Abschlussveranstaltung präsentiert und zur Verfügung gestellt, um den Austausch von Innovationen im Netzwerk im Bereich der Förderung der Schüler mit Migrationshintergrund weiter zu unterstützen.

Lernförderung durch das Projekt „Schüler helfen Schülern“

Im Projekt „Schüler helfen Schülern“ unterstützen ältere Jugendliche jüngere Schüler mit Lernschwierigkeiten mit einer selbst organisierten Hausaufgabenbetreuung. Im Sinne der UNESCO-Ziele stellen die Schüler jahrgangübergreifende Verbindungen her, um ein Problem an der Schule durch gemeinsames Handeln zu lösen. Grundschüler nutzen dieses Angebot, wenn die Eltern bei schulischen Problemen zu Hause nicht helfen und sich keine Nachhilfe leisten können. Einmal pro Woche erhalten die jungen Schüler beispielsweise Mathematikaufgaben zur Übung. Da Schüler gleicher Nationalitäten einander helfen, können Sprachbarrieren leichter umgangen werden. Bei diesem Angebot besteht keine Anwesenheitspflicht. Die Schüler suchen sich in zwei Klassenräumen einen für sie geeigneten Platz aus, um die Aufgaben zu bearbeiten. Nach Aussage der Schülerinnen, die das Projekt in diesem Jahr organisieren, sind die Jüngeren nicht so ängstlich, wenn sie Mitschülern gegenüber Schwächen offenbaren; für die Älteren bedeute es eine Stärkung des Selbstbewusstseins, wenn sie anderen helfen können. Lehrer informieren an Elternabenden regelmäßig über dieses Angebot und ermutigen Schüler und Eltern, diese Hilfestellung wahrzunehmen. Wenn das Angebot im Rahmen des Projekts nicht ausreicht, bieten einige der Schüler zusätzlich zu einem geringen Preis privat Nachhilfe an. Insgesamt kümmern sich auf

diese Weise in wechselnden Einsatzgruppen 15 ältere um 30 bis 35 jüngere Schüler. Auch deutsche Schüler nehmen das Nachhilfeangebot an. Ursprünglich gab es das Projekt für den Orientierungsstufenbereich, um Schüler mit Migrationshintergrund besonders zu fördern. Aufgrund des Erfolgs des Programms schließt es mittlerweile auch den Grundschulbereich mit ein. Der Elternbeirat hat das Projekt von Anfang an begleitet. Auf seine Initiative wird den Schülern, die sich als "Lehrer" zur Verfügung stellen, ein Anerkennungs-Honorar von fünf Euro gezahlt.

Förderung des Selbstvertrauens der Schüler als Voraussetzung für Lernerfolge

Die Internationale Gesamtschule beteiligt sich auch am Internationalen Jugendprogramm (IJP). Das Internationale Jugendprogramm ist ein Angebot für junge Leute zwischen 14 und 25. Die Teilnehmer wählen in jedem der vier Programmteile Dienst, Expedition, Talente und Fitness eine Betätigung, die sie persönlich fordert und ihnen Spaß macht. Dadurch bietet es Möglichkeiten zur Steigerung des Selbstvertrauens, zum sozialen Einsatz sowie zur Entdeckung und Vertiefung von persönlichen Hobbys und Interessen. Das Programm wurde von dem Reformpädagogen Kurt Hahn entworfen und 1956 in Großbritannien als „The Duke of Edinburgh's Award“ eingeführt. In Baden-Württemberg wird das Programm in Kooperation mit dem Kultusministerium und der Servicestelle Jugend als Erwerb des Jugendabzeichens Baden-Württemberg durchgeführt. Für die IGH geht es bei dem Programm um eine indirekte Form der Lern- und Leistungssteigerung der Schüler, indem diese ihr Selbstwertgefühl mit positiven Auswirkungen auf die Lern- und Leistungsbereitschaft in der Schule stärken.

Nach einer Einführung oder Vorbereitung in Form eines Kurses leisten die Schüler der IGH regelmäßig praktische Dienste, z. B. in Kinder-, Behinderten- oder Altenheimen sowie bei Hilfsorganisationen während eines Zeitraums von drei bis zwölf Monaten. Im Bereich der Expedition werden der Abenteuergeist und die Teamfähigkeit gefördert. In Gruppen von vier bis sechs Personen planen die Schüler eigenverantwortlich eine Mehrtagestour. In diesen Gruppen sind sie zwei bis vier Tage mit mitgeführter Ausrüstung und Verpflegung im Freien unterwegs. Im dritten Bereich Talente wird die Entwicklung persönlicher Interessen sowie kommunikativer und praktischer Fertigkeiten angeregt. Beispielsweise sollen sich die Schüler Ziele im Bereich Computer oder Kochen setzen, die sie in einem Zeitraum von sechs bis achtzehn Monaten verfolgen. Im letzten Bereich der Fitness werden die Jugendlichen dazu ermutigt, sich drei bis fünf Monate lang in einer Sportart ihrer Wahl zu betätigen. Ihre Teilnahme am Programm wird in der Öffentlichkeit wahrgenommen und honoriert, was die Schüler zu weiteren Bemühungen motiviert.

2. Förderung des Umgangs mit Anderen durch Interkulturelle Kompetenz und Menschenrechtserziehung

Internationale Schülerinitiativen

Die Schülergruppe der UNESCO-Projektschule an der IGH organisiert zu verschiedenen Gedenktagen Informationskampagnen, Plakataktionen oder Wettbewerbe. Zu diesen gehören unter anderem der Internationale Tag des Gedenkens an die Opfer des Holocausts (27. Januar), der Weltwassertag (22. März), der Welttag der kulturellen Vielfalt für Dialog und Entwicklung (21. Mai), der Internationale Friedenstag (21. September), der Internationale Tag für die Beseitigung der Armut (17. Oktober), der Internationale Tag der Toleranz (16. November) sowie der Internationale Tag der Menschenrechte (10. Dezember). Den alljährlichen Höhepunkt dieser Arbeit können sechs Schüler bei einer mehrtägigen internationalen Tagung im Europahaus Aurich in Ostfriesland miterleben. Hier treffen sich Jugendliche der UNESCO-Projektschulen aus ganz Europa, um sich zu Themen wie „Sustainable Development“, „Global Learning“, „Forgotten Wars – Forgotten Children“ auszutauschen. Beim letzten Treffen waren beispielsweise Jugendliche und Erwachsene aus Schottland, Norwegen, Russland, England, Finnland und Polen beteiligt. Neben dem thematischen Austausch stellen diese Tage eine Möglichkeit dar, um andere Kulturen kennen zu lernen und die Fähigkeit zum interkulturellen Dialog zu trainieren. Über die unterschiedlichen Weltanschauungen der Jugendlichen aus den einzelnen Ländern wird während der Tagung kontrovers diskutiert.

Schüler der IGH nehmen außerdem an jährlichen Schülersimulationen der Vereinten Nationen („Model United Nations“) teil. Dabei werden die Abläufe und Verhandlungen zwischen den Ländern bei den Vereinten Nationen simuliert. Hier werden Partizipation und Mitbestimmung als Bildungsziele im UNESCO-Schulnetzwerk geübt und erlernt. Die IGH beteiligt sich darüber hinaus durch Schulpartnerschaften und internationale Seminare, Camps und Austauschprogramme mit Schulen in der Ukraine, in Spanien, in Neuseeland, in Nicaragua, in Frankreich sowie in Ungarn am internationalen UNESCO-Netzwerk.

Respekt für andere Kulturen im Schulalltag

Im Kollegium an der IGH herrscht Übereinstimmung darin, dass die Vielzahl der Nationen an der Schule eine Bereicherung darstellt und die kulturelle Vielfalt den Schülern neue Blickwinkel auf gesellschaftliche Probleme ermöglicht. Der Erfahrungshorizont der Schüler wird erweitert, wenn sie verschiedene mögliche Lebensmodelle im Alltag im Sinne der Interkulturellen Pädagogik erleben.

Der Respekt für andere Kulturen kommt im Schulalltag beispielsweise darin zum Ausdruck, dass in der Mensa der Ganztagschule darauf geachtet wird, dass gemäß der muslimischen Tradition ein Gericht ohne Schweinefleisch serviert wird. Des Weiteren stehen regelmäßig Speisen aus aller Welt auf dem Menü. Ausländische Mütter ergänzen das Angebot bei Festen und Feiern durch zahlreiche selbst hergestellte Spezialitäten aus ihrem Herkunftsland.

Diskussionskultur im Schulalltag bei unterschiedlichen Wertvorstellungen

Der Respekt für andere Kulturen wird auch durch klare Regeln an der Schule gefördert. Innerhalb des Kollegiums besteht ein klarer Konsens zum schnellen Handeln in Problemfällen. Falls Schülerinnen mit muslimischen Glauben nicht am Schwimmunterricht teilnehmen können oder wollen, werden die Eltern zu einem Gespräch mit der Stufenleitung eingeladen, um über die unterschiedlichen Wertvorstellungen gemeinsam zu diskutieren. Schnelles Handeln gilt auch in Bezug auf das „Macho-Gehabe“ gegenüber weiblichen Kolleginnen. Auch hier werden die Eltern nach kurzer Zeit einbestellt, und die Gleichwertigkeit von Mann und Frau als leitende Wertvorstellung wird als Konsens im Lehrerkollegium der IGH herausgestellt und mit den Eltern und dem Schüler diskutiert.

Menschenrechtserziehung durch Streitschlichtungsprogramme

Zur Streitschlichtung sind drei Lehrer speziell fortgebildet, die Streitschlichter in allen Schulformern ausbilden. In Zusammenarbeit mit dem Mannheimer Institut für Mediation wird die Schulung der Streitschlichter, die „Win-Winners“ an der IGH, organisiert. In 24 Stunden werden je 12-15 Schüler der 8. und 9. Klassen darin ausgebildet, als unparteiische Dritte bei Schülerstreitigkeiten zu vermitteln. Durch konstruktive Problemlösung sollen sie jüngere Schüler beim Umgang mit Konflikten unterstützen. Sie helfen den Zerstrittenen, das eigentliche Problem zu erkennen, die Sichtweise der Anderen zu verstehen und die Verletzungen zu überwinden. Die Schulung der Streitschlichter an der IGH soll die Menschenrechtserziehung der Schüler im Alltag stärken, wie sie als grundlegendes Ziel im Netzwerk der UNESCO-Projektschulen festgelegt ist. Dafür werden Formen der Metakommunikation im Sinne der Interkulturellen Pädagogik eingeübt, damit die Schüler lernen, über das Gesagte reflektieren zu können. Neben den Lehrern und Schülern arbeiten zwei Mütter am Projekt mit.

Ebenen der Familie und des Umfelds

3. Unterstützung durch schulübergreifende Zusammenarbeit

Einladungsschreiben in mehreren Sprachen

Das Konzept der IGH für die schulübergreifende Zusammenarbeit hat mehrere Bausteine. Bereits vor der Einschulung gibt es Bemühungen der Kontaktherstellung mit den Eltern, indem die Anmeldeschreiben und Informationsblätter in knapp einem Dutzend verschiedener Sprachen verfasst werden. Die Schule versucht dadurch, Kontakt mit den Erziehungsberechtigten mit wenigen Deutschkenntnissen herzustellen. Beispielsweise haben die Eltern die Möglichkeit, sich in Persisch, Arabisch, Chinesisch und vielen weiteren Sprachen über die Schule, den Schulalltag sowie die benötigten Schulmaterialien an der IGH zu informieren.

Elternarbeit in den internationalen Förderklassen und an der Schule

Die Elternarbeit in den internationalen Förderklassen wird besonders intensiv betrieben. Jedes Jahr wird eine Liste mit möglichen „Dolmetschern“ erstellt. Das sind Schüler, die genügend Deutsch gelernt haben, um bei der Anmeldung neuer Schüler zu übersetzen, über das System Förderklasse zu informieren oder bei Problemen zu helfen. Außerdem veranstaltet der Elternbeirat im ersten Schulhalbjahr einen Informationsabend für nicht-deutschsprachige Eltern. Dieser Abend trifft auf große Resonanz bei den Eltern. Dort können sie Hilfestellung bei möglichen Problemen erhalten. Zusätzlich werden außerschulische Anbieter verschiedener Deutschkurse für Eltern (z. B. der Internationale Bund für Aussiedler in Heidelberg) sowie soziale Beratungsangebote der Caritas bei familiären Konflikten vorgestellt. Der internationale Elternabend soll vor allem dem gegenseitigen Kennenlernen dienen. Des Weiteren gibt es seit 2003 eine internationale Eltern-Gruppe, die sich mehrmals im Schuljahr in der IGH, in einem Lokal oder auch zu Hause trifft, um Schulprojekte zu planen und mitzugestalten. Die teilnehmenden Eltern kommen aus England, den USA, Russland, Portugal und Deutschland und überarbeiten z. B. das englische Informationsblatt der Schule oder informieren über ihre Arbeit mit einem Stand am Schulfest.

Deutschkurse für ausländische Mütter

Seit 2002/2003 gibt es aufgrund einer Initiative der Elternbeiratsvorsitzenden in Zusammenarbeit mit der Volkshochschule einen vierstündigen Deutschkurs für ausländische Mütter. Der Kurs findet in der IGH statt, um die Hemmschwelle für die Teilnahme bei den Eltern zu senken.

Förderung von Haupt- und Realschülern bei der Vermittlung von Ausbildungsstellen

Die Schule ist sehr bemüht, die abgehenden Jugendlichen des Haupt- und Realschulbereichs in Lehrstellen und Ausbildungsverhältnisse zu bringen. In Zusammenarbeit mit der Hotelfachschule in Heidelberg werden für Hauptschüler „Benimmkurse“ angeboten. Es werden Regeln bei Tisch erklärt und Kleidungsempfehlungen gegeben. Außerdem gibt es zahlreiche Kurse für Hauptschüler zur Berufsvorbereitung: Mehrtägige Projektkurse werden für das Trainieren von Einstellungssituationen bei zukünftigen Arbeitgebern organisiert. Durch das Lernen an Lernorten außerhalb der IGH wird die Öffnung von Schule im UNESCO-Schulnetzwerk realisiert und bei vielen Schülern das Selbstvertrauen für eine erfolgreiche Bewerbung um einen Ausbildungsplatz gestärkt.

Zusammenfassung wesentlicher Wege der Inklusion an der Internationalen Gesamtschule Heidelberg

- Profilbildung als UNESCO-Projektschule und damit Positionierung als Bildungseinrichtung mit Qualität, die Schülern Fähigkeiten zur internationalen Verständigung und interkulturellen Kompetenz vermittelt.
- Stärkung des Selbstvertrauens durch die Teilnahme am Internationalen Jugendprogramm sowie durch Streitschlichtungsprogramme.
- Austausch mit anderen Schulen im Netzwerk z. B. durch verschiedene internationale Schülerinitiativen.
- Aktive Mitarbeit der internationalen Eltern-Gruppe am Schulleben.
- Ausgewogene Mischung zwischen Schülern aus unterschiedlichen Herkunftsländern, sozialen Schichten und Kulturräumen.

2.2.3 Schule Altonaer Straße in Hamburg (Gesamtschule)

Grund-, Haupt- und Realschule (Ganztagsschule)

Homepage: <http://www.schule-altonaer-strasse.de/>

Allgemeine Informationen zur Schule: Schulgröße, Kollegium und Schülerschaft

Die Schule Altonaer Straße ist eine Hamburger Stadtteilschule mit Vorschul-, Grund-, Hauptschul- und Realschulbereich. Insgesamt werden an der Schule 420 Schüler aus 28 Nationen von 35 Lehrern unterrichtet. Die Hälfte der Schüler an der UNESCO-Projektschule Altonaer Straße haben einen Migrationshintergrund.

Schulprofil

Die Schule ist seit 1999 UNESCO-Projektschule und seit knapp zwei Jahren integrierte Ganztagsschule. Eine Besonderheit im Rahmen der zusätzlichen Ganztagsangebote ist der Unterricht in jüdischer Religionslehre, Geschichte, Kultur und in der hebräischen Sprache für Vor- und Grundschüler unterschiedlicher Jahrgänge. An der Schule wird der Stadtteilbezug betont. Mehrere soziale Initiativen unterstützen die Schule, z. B. der Verein für Stadtteilbezogene Milieunahe Erziehungshilfen (SME). Die Initiative Kinderleicht, die vom SME getragen wird, wendet sich mit zwei Sozialpädagogen an Kinder, Jugendliche und ihre Familien, die aufgrund vielschichtiger Probleme an der Armutsgrenze leben und von der gesellschaftlichen Ausgrenzung bedroht sind. Ungefähr 25 Jugendliche profitieren von einer flexiblen Betreuung und circa 15 Familien erfahren Unterstützung in Erziehungsfragen. Auch die Stadterneuerungs- und Stadtentwicklungsgesellschaft (STEG) unterstützt die Schule beim Prozess der Umstellung auf den Ganztagesbetrieb. Zusätzlich arbeitet ein Heilpädagoge im Förderbereich für Mathematik an der Schule, welcher die sensorischen Fähigkeiten leistungsschwacher Schüler fördert.

Einzugsgebiet

Die Schule liegt im Hamburger Schanzenviertel mit 17.000 Einwohnern. Durch die Innenstadtnähe und zentrale Lage des Viertels, seiner guten Infrastruktur und der Vielfalt der Lebensformen bietet es vielen Bewohnern eine hohe Lebensqualität. Gemäß einer Darstellung der Initiative Kinderleicht, die an der Schule aktiv ist, lag allerdings der Anteil nicht-deutscher Bevölkerung im Schuljahr 2005/2006 mit 31 %, die Arbeitslosenquote mit 11 % sowie der Anteil von Sozialhilfeempfängern und Alleinerziehenden im Stadtteil über dem Hamburger Durchschnitt.

Fusion mit weiterer Schule

Aufgrund der schwindenden Anmeldezahlen an Real- und Hauptschulen war die Schule in den vergangenen Jahren von der Schließung bedroht. In der Zwischenzeit wurde eine Lösung gefunden, den Schulbetrieb durch die Fusion mit einer nahe gelegenen Grund-, Haupt- und Realschule aufrecht zu erhalten. Die erfolgreiche Zusammenlegung der beiden Schulen mit je eigener Organisationskultur ist eine der wichtigsten Aufgaben in den nächsten Jahren.

Erster Eindruck

Schulgebäude

Die Schule befindet sich in einem für den Norden Deutschlands typischen Backsteinhaus mit einem Neubau. Nach dem Betreten des Schulgeländes durch eine schmale Pforte fällt sofort der vielseitig angelegte Schulhof auf, der von zahlreichen alten Bäumen begrenzt wird. Ein vielfältiges Spielangebot unter anderem mit einem Fußballplatz, einem Basketballplatz, einer Reifenschlange, einer Rutsche und zahlreichen Klettergeräten steht für die Kinder bereit.

Schulatmosphäre

Im Eingangsbereich des Neubaus fallen mehrere Stellwände auf. Auf einer sind Fotos der Schüler am Mittagstisch zu sehen. Auf einer anderen steht die Überschrift: „Was wir Eltern an dieser Schule toll finden“. Eltern schreiben darauf Komplimente und positive Rückmeldungen an die Schule. Direkt neben dem Sekretariat sind mehrere große Schaukästen mit Informationen über die Schule, mit außerschulischen Veranstaltungen sowie mit nützlichen Adressen bei Erziehungs- sowie Gewaltproblemen in den Familien aufgehängt. Auffällig ist die große Aufgeräumtheit und Ordnung im Sekretariat. Statt Aktenbergen und Stapeln an Papier sind alle Arbeitsflächen frei und bis auf wenige Zettel verschwinden bearbeitete Unterlagen sofort in die dafür vorgesehenen Ordner. Während einer kurzen Pause bittet der Schulleiter die Sekretärin, verstärkt darauf zu achten, dass sie gemäß ihrer Arbeitszeit nach Hause gehen und nicht so häufig so lange in der Schule bleiben sollte.

Die UNESCO-Beauftragte der Schule erstellt mit dem Besucher einen Tagesablaufplan mit Unterrichtsbesuchen und Interviewmöglichkeiten mit Kollegen, dem Schulleiter, den Sozialarbeitern, der Konfliktberaterin sowie mit Eltern der Schule. Dabei entwickelt sie eine große Initiative, welche Aspekte dem Gast noch gezeigt werden sollen. Weitere Eltern werden kurzerhand angerufen und in die Schule gebeten, der Unterricht der jüdischen Schüler wird in einem frei gewordenen Zeitfenster noch besucht. Ein großes Selbstvertrauen des Kollegiums und der Schulgemeinschaft in die eigenen Fähigkeiten kommt in den zahlreichen Gesprächen zum Ausdruck.

Lösungsansätze für die Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund

Ebene des einzelnen Schülers

1. Leistungsförderung

Das interkulturelle Lernen der Schüler mit Migrationshintergrund als ein Ziel des UNESCO-Schulnetzwerks wird u. a. durch den Einsatz Herkunftssprachlichen Unterrichts (HEU) umgesetzt. Eine Lehrerin mit türkischer Muttersprache bietet in der 1. und 2. Klasse der Grundschule sprachlichen Förderunterricht in Türkisch an. In der 3. und 4. Klasse ist dieses Angebot freiwillig, wird jedoch nach Aussagen der Lehrerin von circa 70 % der Schüler genutzt. Es wird als wichtig angesehen, dass die türkischstämmigen Schüler Türkisch lernen, weil sie das Problem besitzen, weder Deutsch noch Türkisch richtig zu beherrschen. Sie müssen zunächst ein Sprachsystem inklusive der Alphabetisierung verinnerlicht haben, um nicht in der achten, neunten Klasse in ihrer Sprachentwicklung stehen zu bleiben. Außerdem fehlt den Schülern sonst ein Verständnis für die Grammatik einer Sprache. Insbesondere in der Alphabetisierungsphase wird deshalb darauf geachtet, dass die Schüler in beiden Sprachen Sachverhalte beschreiben und ausdrücken können. Das ausschließliche Unterrichten auf Türkisch hat sich hingegen als nicht erfolgreich erwiesen. Der zweisprachige Unterricht wird häufig mit spielerischen Elementen in Quiz-Form durchgeführt. Dabei empfinden es zahlreiche Schüler als befremdlich, ausschließlich Türkisch als Sprache zu verwenden, da sie bemerken, dass sie beispielsweise in einem Diktat mehr Fehler in ihrer Herkunftssprache als in Deutsch machen. In der Schule wird die Teilnahme an den Förderkursen besonders hervorgehoben, um den Schülern mit Migrationshintergrund in ihren Bemühungen Anerkennung zu geben.

Neue Lernformen

Durch neue Lernformen fördert die UNESCO-Projektschule Altonaer Straße die Schüler mit Migrationshintergrund in Mathematik. In Freiarbeit werden beispielsweise in einer Mathematikförderklasse in der 3. Klasse zahlreiche Logik-Brettspiele wie Rush Hour, Nikitin, Zahlix oder Mathematik-Simulationen auf dem Computer genutzt, um die Schüler für das Fach zu begeistern. Eine Unterrichtsmethode in der Gruppe ist das gegenseitige „Coaching“: Schüler, die eine Aufgabe gelöst haben, beraten andere Schüler bei ihren Lösungswegen und geben Hilfestellungen. In der 3. Klasse werden im Sachunterricht „Forschervorträge“ gehalten, für die Schüler ein Thema auswählen und dieses den anderen in der Klasse in einem Referat vorstellen. Am Ende des Vortrags folgen ein Frage-Quiz und eine Rückmeldungsrunde über die gelungenen Aspekte des Vortrags sowie Verbesserungsvorschläge. Neben neuen Lernformen werden Schüler durch eine geregelte Hausaufgabenbetreuung bis zur

7. Klasse unterstützt. Diese wird in Zusammenarbeit mit verschiedenen Stadtteilinitiativen organisiert. Die Hausaufgabenbetreuung wird durch PROREGIO, einem Projekt der Behörde für Bildung und Sport, und Mitteln aus dem Ganztagsbetrieb der Schule finanziert.

Klare Regeln für das Lernen im Unterricht

Durch klare Regeln wird das Lernen gefördert. Die Schüler in der Grundschule können beispielsweise mit einer einfachen Geste im Raum anzeigen, dass es ihnen zu laut ist und dass sie sich mehr Ruhe im Klassenzimmer wünschen. Auf diese ganz alltägliche Weise werden die Einhaltung und der Respekt vor den Rechten anderer an der Schule eingeübt. Diese sind Vorstufen zu der Menschenrechtserziehung im UNESCO-Schulnetzwerk, die sich in späteren Klassen an den internationalen Vereinbarungen über Menschenrechte im Unterricht an der Schule Altonaer Straße orientieren wird.

Leistung von Mehraufwand an der Schule durch das motivierte Kollegium

Das sehr motivierte Lehrerkollegium ist für die zahlreichen Erfolge und Auszeichnungen der Schule zu einem maßgeblichen Teil verantwortlich. Es herrscht sehr viel Austausch im Lehrerzimmer, eine äußerst konstruktive Arbeitsatmosphäre, in der Lob gespendet wird und Kollegen bei Unterrichtsvorbereitungen oder -schwierigkeiten fachliche Ratschläge und Ermutigung erfahren. Die Weiterbildung gehört an der Schule zu einer Selbstverständlichkeit. Fast alle Lehrer haben zusätzliche Aufgaben: für die Mathematikförderklasse, für das neue Programm „Philosophieren in der Grundschule“ sowie für den Aufbau der Ganztagschule. Es ist ein klarer Wertekonsens im Kollegium bezüglich der Erziehungsaufgaben der Schule spürbar. Hänseleien, größeren Störungen oder intolerantem Verhalten wird sofort konsequent entgegengewirkt. Die konstruktive Arbeitsatmosphäre umfasst dabei in gleichem Maße die Sekretärin, den Hausmeister, den ecuadorianischen Koch sowie mehrere 1-Euro-Kräfte, welche Spielgeräte im Schulhof ausgeben und auf den sorgfältigen Umgang mit den Geräten achten. Die Beziehung der Schüler zu den Angestellten der Schule entsteht insbesondere durch das Wissen, dass die Angestellten ebenfalls aus dem Schanzenviertel stammen und dort leben.

2. Förderung des Umgangs mit Anderen durch Interkulturelle Kompetenz und Menschenrechtserziehung

Betreuung von schwierigen Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten

Die Schule wird in ihrer Arbeit mit verhaltensauffälligen Schülern seit 2004 durch zwei Sozialpädagogen der Initiative Kinderleicht unterstützt. Durch die Initiative findet

ein intensiver Austausch mit dem Jugendamt und anderen sozialen Einrichtungen statt. Die beiden Sozialpädagogen besuchen Familien mit Konflikten und Problemen und geben Erziehungshilfen an die Eltern weiter. In Tagesgruppen, Kleingruppen und teilweise in Einzelgesprächen wird mit verhaltensauffälligen Schülern gearbeitet. Durch zahlreiche Freizeitangebote während der Schulferien entstehen in kleinen Schritten Lernmöglichkeiten für Schüler. Sie können beispielsweise ihre Fähigkeiten in neuen Sportarten ausprobieren. Außerdem stellt die Schule durch die Freizeitangebote Kontakt zu Erziehungsberechtigten her, die sonst nur schwer zu erreichen sind. In der Arbeit mit den verhaltensauffälligen Jugendlichen steht die Erlebnispädagogik im Vordergrund. Durch Klettern, verschiedene Kampfsportarten und den Besuch von Seilgärten werden den Jugendlichen Möglichkeiten geboten, ihre eigenen Grenzen kennen zu lernen und ihre Energie im Sport produktiv zu nutzen. Von der Schule werden in Kooperation mit Künstlern, Sportlern und privaten Dozenten einmal wöchentlich über vierzig Wahlkursangebote organisiert.

Förderung der Schülerinnen mit Migrationshintergrund

Kinderleicht organisiert eine Mädchen- und eine türkische Muttergruppe, die sich regelmäßig treffen und zum Austausch einladen. Ziel der Mädchengruppe ist es, dass Schülerinnen über ihre Gedanken und Gefühle sprechen lernen, angemessen mit ihren Gefühlen umgehen, selbstbewusst auftreten und den Mut entwickeln, „Nein“ zu sagen. Das für die Interkulturelle Pädagogik typische Aufdecken stereotyper Weltbilder wird hier geübt. Außerdem lernen die Schülerinnen mit Problemsituationen umzugehen. Das Gruppenangebot besteht dabei aus siebzehn anderthalbstündigen Gruppensitzungen. Bei Bedarf bietet Kinderleicht den Eltern Gespräche über die Entwicklung ihrer Töchter in der Mädchengruppe an. In den Gesprächs-, Erlebnis- und Spielphasen wird die Fähigkeit zur Zusammenarbeit zwischen den Schülern zum interkulturellen Dialog vor dem Hintergrund der UNESCO-Ziele trainiert.

In der Mittagspause ist ein eigener Raum für Schülerinnen reserviert, der vor allem von unteren Jahrgangsstufen genutzt wird. Dort können die Schülerinnen Hausaufgaben machen, sich unterhalten oder Musik hören. Im Jungenzimmer besteht für untere Jahrgänge die Möglichkeit, sich unter Aufsicht eine Kissenschlacht zu liefern oder am selbst gebauten Billardtisch oder beim Tischfußball um die Wette zu eifern.

Soziales Lernen

Das Schulprogramm setzt einen Schwerpunkt auf das soziale Lernen der Schüler. In jeder Klassenstufe, von der Vorschule bis zur zehnten Klasse, wird ein thematischer Schwerpunkt zum sozialen Lernen durchgeführt. In der Vorschule und in Klasse eins werden jeweils im Klassenrat Übungen zum Thema „Vom Ich zum Wir“ organisiert. Die zweite Klasse gestaltet die Einschulungsfeier für den jeweils nächsten neuen

Jahrgang. In der dritten Klasse verkaufen die Schüler Bleistifte, deren Erlös dem Casa Alianza-Projekt zu Gute kommt. Casa Alianza ist eine gemeinnützige und unabhängige Kinderhilfsorganisation, die sich dem Schutz und der Wiedereingliederung der Straßenkinder in Guatemala, Honduras, Mexiko und Nicaragua widmet. In der vierten Klasse werden Kleidung und Spielzeuge für bedürftige Kinder gesammelt. Die Beratungslehrerin führt im fünften Schuljahr Übungen zur Konfliktlösung in den Klassenräten durch, damit die Schüler gemäß der Menschenrechtserziehung zwischenmenschliche und interkulturelle Konflikte lösen lernen. Die sechsten Klassen sind für die Mülltrennung an der Schule verantwortlich. In der siebten Klasse werden mehrere Drogen- und Gewaltpräventionsprojekte durchgeführt. In der achten Klasse übernehmen Schüler Patenschaften für Erstklässler, denen sie einmal in der Woche aus einem Lieblingsbuch eine halbe Stunde in der Mittagspause vorlesen. Die Neuntklässler erhalten eine intensive Berufsberatung und sind für die Leitung des Schulshops verantwortlich.

Gemeinsam festgelegte Regeln für das Zusammenleben in der Schule

Das Kollegium fördert durch klare Regeln ein friedliches und konstruktives Zusammenleben in der Schule. Im Klassenrat werden in der 5. Klasse Regeln für das gemeinsame Lernen festgelegt, auf einem Poster notiert und an den Eingang des Klassenzimmers gehängt. Toleranz und Demokratie im Sinne der UNESCO bedeuten an der Schule Altonaer Straße, dass die Regeln für das Zusammenleben im Klassenrat unter der Moderation eines Lehrers geklärt und Partizipation in der Gruppe und der Gesellschaft geübt werden.

Klare Ansprechpartnerin bei sozialen Konflikten

Neben diesen zahlreichen Aktivitäten gibt es an der Schule eine Ansprechpartnerin bei sozialen Konflikten, die allen Schülern bekannt ist. Es fällt auf, dass die Schüler die Beratungslehrerin im Schulalltag häufig ansprechen, um gemeinsam ihre Konflikte zu lösen. Elf Stunden in der Woche spricht diese Lehrerin mit Kollegen und Schülern über Probleme in der Klasse. Zusätzlich bildet sich die Hälfte des Kollegiums zum Streitschlichter weiter, um der Wichtigkeit der Menschenrechtserziehung und -durchsetzung im Alltag Ausdruck zu verleihen. Das Kollegium gibt das klare Signal, dass es Probleme und Konflikte in der Schule ernst nimmt und alles daran setzt, diese konstruktiv zu lösen.

Ebenen der Familie und des Umfelds

Unterstützung der Schule durch schulübergreifende Zusammenarbeit

Kontakt zu den Eltern

Als großer Vorteil erweist sich für die Schulgemeinde die Tatsache, dass Türkisch die Muttersprache einer Sozialarbeiterin an der Schule ist. Sie erfüllt dadurch die zentrale Funktion, Kontakte zu den Müttern vieler Kinder an der Schule herzustellen. Durch viele Geschwister wird der soziale Zusammenhalt an der Schule gestärkt und der Kontakt zu den Eltern leichter hergestellt. An der Schule spielt eine Gruppe für Mütter für die Verbesserung des Kontakts mit türkischen Eltern eine besondere Rolle. In ihr finden türkische Mütter die Möglichkeit, sich in einem ihnen vertrauten Rahmen über Erziehung und Schule auszutauschen. Die Sozialarbeiterin hofft, durch die Gründung einer Vater-Sohn-Fussballgruppe und die Vernetzung mit anderen türkischen Sozialarbeitern den Kontakt zu den Vätern mit Migrationshintergrund auszubauen. Als Anknüpfungspunkt wurden hierfür die Aktivitäten der Schule zum internationalen Projekttag 2006 zum Thema „Lebens(t)raum Sport – fit-friedlich-fair-für EINE WELT“ genutzt, an dem die Schule als Teil des UNESCO-Schulnetzwerks teilgenommen hat.

Öffnung zum Stadtteil

Von der Schulleitung wird die Stadtteilöffnung als wichtig erachtet, um die Unterstützung von Eltern oder Stadtteilinitiativen zu erhalten. Durch den Stadtteilbezug wird das Ziel des UNESCO-Schulnetzwerks umgesetzt, sich als Schule mit Impulsen und Angeboten für den Stadtteil einzusetzen. Es ist geplant, Vereinen im Stadtteil die Räumlichkeiten der Schule abends zur Verfügung zu stellen, um das Raumangebot im Stadtteil zu erweitern. Der Koch, der Hausmeister sowie die 1-Euro-Kräfte wurden bewusst aus dem Stadtteil angestellt, um den Stadtteilbezug zu stärken. Weitere Finanzmittel erhält die Schule durch Kooperationen mit Stadtteilinitiativen. Das Tagesgeschehen an der Schule wird für Außenstehende transparent gestaltet, und es entsteht eine engere Verbindung des Stadtteils zur Schule, was die Chance zusätzlicher Unterstützung beispielsweise durch die türkische Gemeinde möglich macht. Nach Aussage der Schulleitung ist es besonders wichtig, die eigenen Schranken und Ängste zu überwinden, um die Kulturvereine im Stadtteil anzusprechen, ob sie die Schule beispielsweise mit Sprachenkenntnissen bei Elterngesprächen unterstützen können. Bisher erfolgt die Ansprache vor allem durch die Sozialarbeiterin als türkische Muttersprachlerin.

Förderung von Hauptschülern bei der Vermittlung von Ausbildungsstellen

In den Klassen H/R 8 findet ein wöchentlicher Werkstatttag statt, an dem die Schüler in externen Werkstätten arbeiten. In den Bereichen Textilwerkstatt, Holzwerkstatt, Metallwerkstatt, Verwaltung/Büro erleben die Schüler den Berufsalltag. Am Praxislerntag in der 9./10. Klasse bauen sie zu den Betrieben erste Kontakte auf, aus denen sich im günstigen Fall ein Ausbildungsplatz ergibt. Auf diese Weise wird versucht, die Schüler mit Migrationshintergrund zu fördern und bei ihrer Suche nach Ausbildungsplätzen aktiv zu unterstützen.

Zusammenfassung wesentlicher Wege der Inklusion an der UNESCO-Projektschule Altonaer Straße

- Stadtteilbezug, durch den die Schule im Sinne der Ziele des UNESCO-Schulnetzwerkes auf die lokale Öffentlichkeit einwirkt und der die Identifikation der Beteiligten mit der Schule erhöht sowie zusätzliche Unterstützung durch soziale Initiativen ermöglicht.
- Vielfältige Angebote, in denen die Schüler mit Migrationshintergrund ihre Grenzen ausprobieren und ihre Energie kanalisieren können.
- Sehr motiviertes Personal, das konsequent gegen Intoleranz oder Verstöße gegen die gemeinsam festgelegten Regeln vorgeht.
- Erschließung zahlreicher neuer Finanzquellen, die das Angebotsspektrum an der Schule erweitern.

2.2.4 Robert-Wetzlar Berufskolleg in Bonn

Homepage: <http://rwb.bonn.de/>

Allgemeine Informationen zum Kolleg: Schulgröße, Kollegium und Schülerschaft

Das Robert-Wetzlar-Berufskolleg besuchen 2815 Schüler in über 100 Klassen in mehr als 30 Bildungsgängen sowohl im Dualen System als auch in Vollzeitform. Im Dualen System bildet ein Ausbildungsunternehmen in Kooperation mit dem Berufskolleg die Auszubildenden praktisch und theoretisch aus. Die Klassen werden als Teilzeitklassen bezeichnet, da die Schülerinnen und Schüler in der Regel nur zwölf Stunden pro Woche an zwei Tagen im Berufskolleg beschult werden. Dem gegenüber werden die sogenannten Vollzeitklassen an fünf Tagen in der Woche mit mehr als 30 Unterrichtsstunden beschult. Die Internationalen Förderklassen z. B. sind Vollzeitklassen. In der vollzeitschulischen Ausbildung, z. B. beim Beruf der Kinderpflegerin/des Kinderpflegers werden sowohl die theoretischen, wie auch praktischen Inhalte im Berufskolleg vermittelt. Eine solche Form der Berufsausbildung ist angesichts der zahlreichen Ausbildungsberufe des dualen Systems eher selten. Die Schüler werden von 147 Lehrern unterrichtet. Die größten Schülergruppen mit Migrationshintergrund sind türkischer, marokkanischer, irakischer Herkunft sowie Spätaussiedler aus der ehemaligen Sowjetrepublik.

Schulprofil

Die Bildungsgänge des Kollegs sind wie folgt untergliedert:

1. Ernährung und Hauswirtschaft
2. Inklusion und Förderung
3. Körperpflege und Kosmetik
4. Sozial- und Gesundheitswesen.

1. Ernährung und Hauswirtschaft

Hierzu gehören Bildungsgänge im Bereich Hauswirtschaft (z. B. Berufsschule Hauswirtschafter/-in oder Fachoberschule Ernährung und Hauswirtschaft) und Hotel- und Gaststättengewerbe (z. B. Berufsschule Hotelfachfrau/-mann, Berufsschule Systemgastronom oder Berufsschule Köchin/Koch).

2. Inklusion und Förderung

Die Lehrkräfte legen einen Schwerpunkt ihrer Arbeit darauf, die Jugendlichen auf den Eintritt ins Berufs- und Arbeitsleben vorzubereiten. Circa 300 Schüler werden in diesem Rahmen besonders gefördert. Ein weiterer Schwerpunkt ist der Bereich Inklusion und Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund gemäß den Zielen

des UNESCO-Schulnetzwerks. Es gibt zwei internationale Förderklassen sowie ein Berufsgrundschuljahr mit Sprachlicher Förderung. In diesen Klassen werden Jugendliche ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen unterrichtet und soweit gefördert, dass sie den Hauptschulabschluss oder die Fachoberschulreife erlangen können.

3. Körperpflege und Kosmetik

Für verschiedene Berufe der Körperpflege bietet das Kolleg die fachliche Ausbildung der Berufsschule an. Beispielsweise werden angehende Friseure (ca. 230 Schüler) und Schüler der Berufsfachschule für Kosmetik (ca. 100 Schüler) unterrichtet.

4. Sozial- und Gesundheitswesen

Diese Fachrichtung hat drei Unterbereiche, die auch den Abschluss Fachoberschulreife ermöglichen (z. B. Berufsgrundschuljahr Sozial- und Gesundheitswesen oder Berufsfachschule Sozial- und Gesundheitswesen: Kinderpflege), mit dem Abschluss Fachhochschulreife (z. B. Fachoberschule Sozial- und Gesundheitswesen oder zweijährige Berufsfachschule für Sozial- und Gesundheitswesen) sowie die Fachschule für Sozial- und Gesundheitswesen (z. B. Fachschule Sozialpädagogik oder Fachschule für Heilpädagogik).

Einzugsgebiet

Die Schule liegt im Norden Bonns. Die Schüler des Berufskollegs kommen aus allen Stadtteilen und der Umgebung Bonns. Viele stammen aus Bonn-Tannenbusch, der Nordstadt und Bad Godesberg. Insbesondere Bonn-Tannenbusch ist durch eine hohe Arbeitslosigkeit und den sich daraus ergebenden sozialen Schwierigkeiten geprägt. Aus Bad Godesberg stammen zahlreiche Schüler mit Migrationshintergrund, deren Familien nach dem Wegfall der Botschaften in diesem Stadtteil günstige Wohnungen bezogen haben.

Erster Eindruck

Schulgebäude

Vom Hauptbahnhof in wenigen Minuten mit der Straßenbahn zu erreichen, besitzt das Gelände des Robert-Wetzlar-Berufskollegs einen großen Schulhof, der mit Bäumen bepflanzt ist. Die Schule befindet sich in einem eckigen Schulbau aus den 60er Jahren. Ein langes Band mit Sternen schmückt das Treppenhaus vom untersten bis zum obersten Stockwerk. Die Sterne entstanden am Tag der Menschenrechte. Auf jedem Stern steht ein kleines Vorhaben der Schüler, um Kindern oder Jugendlichen in Not zu helfen. Eine Seite des Treppenhauses ist durch alle Stockwerke hinweg mit einer Bilderwand der Schüler geschmückt – ein Gemeinschaftsprojekt aller Klassen.

Die UNESCO-Projekte der Schule werden im Eingangsbereich vorgestellt, etwa die Teilnahme einer Fachoberschulklasse am Projekt „Expedition Welt – Dialog für Nachhaltige Entwicklung“ oder die Indien-Initiative der Schule zur Förderung indischer Bauern. Die Schüler setzen sich in dem Projekt mit der Armut der indischen Landbevölkerung und mit globalen Zusammenhängen auseinander, die Armut begünstigen.

Schulatmosphäre

Im Lehrerzimmer herrscht eine sehr geschäftige Atmosphäre. Der Besucher wird von der Schulbeauftragten für das UNESCO-Schulnetzwerk empfangen. Auch am Robert-Wetzlar-Berufskolleg beeindruckt das umfangreiche Material, das für den Besucher vorbereitet worden ist. Fotos sind auf einem Datenträger kopiert und Berichte gesammelt. Im Laufe des Tages werden zusätzliche Dokumente hinzugefügt und zur Verfügung gestellt. Das Kollegium spricht selbstbewusst die Grenzen der Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten von Schule an und versucht innerhalb dieser Grenzen kreative Lösungen umzusetzen. Die Offenheit im Umgang mit Problemen beeindruckt als besonderes Charakteristikum am Robert-Wetzlar-Berufskolleg, weil sie konstruktiv zur Lösungssuche eingesetzt wird.

Von Seiten der Schüler wird an diesem Tag noch mehrfach zu hören sein, dass „es einfach nett ist am Robert-Wetzlar-Berufskolleg“ oder „da trifft man einfach nette Leute“. In der Klasse mit „sprachlicher Qualifizierung“ des Berufsvorbereitungsjahres äußert sich die Schulatmosphäre wie folgt: Schüler aus der Türkei, Afghanistan, Litauen, Angola, Kongo und der Ukraine sitzen in einem Raum. Es herrscht eine sehr gelöste und entspannte Arbeitsatmosphäre. Ein Schüler aus der Ukraine stellt sich als zu blass geratener kurdischer Angolaner vor. Alle lachen. Spielerisch wird hier mit den Eigenarten der Nationen umgegangen. Der Lehrer unterstützt die positive Arbeitsatmosphäre in der Klasse mit Humor und Einfühlungsvermögen. In dieser Klasse ist die Andersartigkeit der Schüler selbstverständlich und nach Aussage der Schüler ein interessantes Umfeld, das Spaß macht und Anregungen bereithält.

Typische Herausforderungen

Gewaltbereitschaft

Zu den Problemen der Schule gehört nach Aussage der Lehrkräfte eine erhöhte Gewaltbereitschaft in Bonn-Tannenbusch, einem der Einzugsgebiete der Schule, in dem überwiegend sozial schwache Familien meist nichtdeutscher Herkunft leben. Aufgrund der kulturellen und sozialen Erfahrungen in den Herkunftsländern ist die Gewaltbereitschaft der Schüler tendenziell höher. Schülern, die in ihren Familien täglich Gewalt erleben oder jahrelang in Kriegsgebieten täglich mit Gewalt konfron-

tiert waren, fehlt die Erfahrung, wie ein gewaltfreier Umgang miteinander aussehen kann und welche Vorteile dieser bringt.

Fehlender Kontakt zwischen deutschen und nicht-deutschen Schülern
Auf Seiten der deutschen Schüler sind Hemmnisse festzustellen, mit nicht-deutschen Schülern Freizeitaktivitäten zu unternehmen. Diese getrennten Lebenswelten beeinträchtigen das interkulturelle Lernen, das gegenseitige Verständnis und die gemeinsamen Erfahrungen zwischen den Schülern unterschiedlicher kultureller Herkunft.

Kontakt zu den Eltern

Der Kontakt zu den Eltern fällt am Berufskolleg teilweise schwer, weil sich viele Eltern aufgrund ihrer eingeschränkten Deutschkenntnisse nicht in der Lage fühlen, ihre Meinungen mitzuteilen und sich in das Schulleben einzubringen.

Fehlende Vorbilder und Berufsperspektiven für die Schüler mit Migrationshintergrund

Schüler mit Migrationshintergrund, die zu einem späteren Zeitpunkt nach Deutschland gekommen sind, haben aufgrund der geringen Zeit, die zum Lernen der deutschen Sprache zur Verfügung steht, nur wenige Chancen auf einen Ausbildungsabschluss.

Den Familien ist es meist wichtig, dass auch die Töchter vor ihrer Heirat einen Schulabschluss erreichen. Bildung ist daher für manche Schülerin ein Ausweg, eine Heirat hinauszuzögern. Aus diesem Grund zeigen einige Schülerinnen wenig Ehrgeiz, den Schulabschluss möglichst schnell zu erreichen, sondern genießen den Freiraum, denen ihnen Schule bietet. Andererseits ist es auch für ausbildungswillige Schülerinnen mit Abschluss nicht immer leicht, einen Ausbildungsplatz zu finden. Daher versuchen sie durch weitere schulische Ausbildung ihren Verbleib am Berufskolleg zu verlängern.

Lösungsansätze für die Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund

Ebene des einzelnen Schülers

1. Individuelle Leistungsförderung

Lern- und Sprachförderung in den internationalen Förderklassen
(der folgende Abschnitt basiert auf einem Beitrag von Frau Frings, Koordinatorin der Internationalen Förderklassen, und Herrn Böhme, Verantwortlicher für den Bereich Inklusion und Förderung am Robert-Wetzlar-Berufskolleg)

Durch die internationalen Förderklassen sollen die Schüler mit Migrationshintergrund die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Schulabschluss im deutschen Regelschulsystem erwerben. Die Zahl der Schüler, die aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse nicht in die entsprechenden Regelklassen und/oder die berufliche Bildung integriert werden können, hat am Robert-Wetzlar-Berufskolleg in den letzten Jahren zugenommen. Dabei handelt es sich um neu in die Region zugezogene junge Menschen und um Schüler, die ein bis zwei Jahre in den Förderklassen der allgemein bildenden Schulen unterrichtet wurden sowie um Schüler, die zuvor Sprachkurse außerschulischer Träger besucht haben.

In der Regel werden circa 40 Schüler mit Migrationshintergrund in zwei differenzierten internationalen Förderklassen am Kolleg unterrichtet. Die Zuordnung ergibt sich nach dem individuellen Sprachvermögen. Einigen Schülern mit besonders guten Leistungen ist der Erwerb des Hauptschulabschluss nach Klasse 9 möglich. Bei der Konzeption der internationalen Förderklassen war der Austausch mit anderen Kollegen im UNESCO-Schulnetzwerk bei der Jahrestagung 2003 zum Thema „Miteinander leben – miteinander lernen – Grenzen überwinden“ hilfreich. Einige UNESCO-Schulen hatten bereits an ähnlichen Projekten gearbeitet und konnten auf der Tagung wertvolle Tipps zur Gestaltung des Programms weitergeben.

Darüber hinaus gibt es am Berufskolleg zahlreiche Schüler, insbesondere im Berufsgrundschuljahr, für die eine weitere Sprachförderung notwendig ist. Eine Unterstützungsmaßnahme von nur einem bis zwei Jahren versetzt nur einen Teil der Schüler in die Lage, weitere Bildungsabschlüsse in den Regelklassen mit überwiegend deutschstämmiger Schülerschaft zu erreichen. Aus diesem Grund wurde die Einrichtung eines Berufsgrundschuljahres „Sprachliche Qualifizierung“ mit den Berufsfeldern Sozial- und Gesundheitswesen sowie Ernährung und Hauswirtschaft ins Leben gerufen. Es besteht die Möglichkeit, den Hauptschulabschluss nach Klasse 10 sowie die Fachoberschulreife zu erwerben, welche wesentliche Voraussetzungen für eine erfolgreiche Bewerbung um einen Ausbildungsplatz darstellen.

Zusätzliche Sprachförderung für die Schüler mit Migrationshintergrund
Als weitere Fördermaßnahme hat das Kolleg ein Projekt in Zusammenarbeit mit der Volkshochschule Bonn initiiert, um die Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund weiter auszubauen. Die Sprachkompetenz in Deutsch ist bei vielen Schülern in den verschiedenen Bildungsgängen unzureichend und gefährdet in manchen Fällen den schulischen und beruflichen Erfolg. In Zusammenarbeit mit der Volkshochschule sollen aus diesem Grund die sprachlichen Defizite verringert und gegebenenfalls das Niveau der Sprachbeherrschung bescheinigt werden. Die erste Fördergruppe im Projekt ist für Schüler mit nur geringen Deutschkenntnissen

vorgesehen. Eine zweite Fördergruppe ist für Schüler gedacht, welche sich in der deutschen Sprache bereits recht gut verständigen können, aber in Wort und Schrift noch viele Fehler machen. Für die Teilnehmer dieser Gruppe ist eine Sprachprüfung und Zertifizierung der Sprachkenntnisse gemäß dem allgemein anerkannten Standard B1 geplant. Dieses Zertifikat ist geeignet, um den Eintritt ins Berufs- und Arbeitsleben zu erleichtern. Das Zertifikat soll aber auch zu verstärkten Bemühungen im Sprachunterricht motivieren. Der Umfang der Kurse beträgt zwei Stunden pro Woche. Der Unterricht erfolgt durch eine Lehrkraft der Volkshochschule in den Unterrichtsräumen des Kollegs am Nachmittag nach dem regulären Unterricht.

Diagnostik in den internationalen Förderklassen

In den internationalen Förderklassen stellt die Diagnose des Sprachstands in Deutsch und die Ermittlung der individuellen Lernausgangslage einen Schwerpunkt dar, um die Sprachfähigkeiten der Schüler möglichst effektiv weiter entwickeln zu können.

Zu Beginn des Schuljahres wird mittels einer Eingangsprüfung der aktuelle Sprachstand erhoben. Der Test orientiert sich an den Niveaustufen des gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen und wurde in Anlehnung an Modelltests des Goethe-Instituts entwickelt. Zur Ermittlung der Lernausgangslage werden neben den Ergebnissen der Sprachtests weitere Faktoren wie die Schullaufbahn und erreichte Abschlüsse im Herkunftsland oder Bescheinigungen über Kenntnisse in der deutschen Sprache herangezogen. Ihrem sprachlichen Niveau entsprechend werden die Schüler den beiden differenzierten internationalen Förderklassen zugeteilt.

Im laufenden Schuljahr wird der Sprachlernstand regelmäßig durch weitere Sprachtests analysiert. Diese Tests bilden die Grundlage für die Erstellung von individuellen Förderplänen. Die erste Überprüfung findet circa fünf bis sechs Wochen nach dem Schuljahresbeginn und spätestens vor den Herbstferien statt. Anhand des ersten Sprachtests wird die Zuweisung zu den Klassen überprüft. In den folgenden Sprachtests im Dezember und im März werden neben allgemein sprachlichen auch die fachsprachlichen Fähigkeiten erfasst.

Für die Erweiterung der sprachlichen Kompetenzen der Schüler mit Migrationshintergrund im Regelunterricht gilt, dass Sprachförderung nicht nur Aufgabe des Deutschunterrichts, sondern aller Fächer ist. Es besteht daher eine enge Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften für Deutsch und den Lehrkräften des Fach- und Fachpraxisunterrichts. Für die in der didaktischen Jahresplanung vorgesehenen Lernsituationen liegen Lehr- und Lernmaterialien zur Sprachentwicklung vor: Wortschatzlisten, grammatische Strukturen, Texte und Redemittel werden eingesetzt,

um die Schüler mit Migrationshintergrund beim Aufbau eines Fachwortschatzes zu unterstützen.

Des Weiteren erstellen die Lehrkräfte für alle Schüler individuelle Förderpläne. Diese enthalten neben sprachlichen auch soziale und persönliche Lernziele sowie Fördermaßnahmen. Die Förderpläne werden im Klassenteam besprochen und anschließend individuelle Entwicklungsvereinbarungen mit den Schülern getroffen.

Der zuständige Lehrer leitet die Schüler zur Reflexion ihres Sprachlernstands, ihrer Lernstrategien und zum eigenverantwortlichen Lernen an. Pro Woche nutzen die Schüler eine Deutschstunde für selbstständiges Lernen. Die Lehrperson stellt Selbstlernmaterialien zur Verfügung, und die Schüler arbeiten entsprechend den Förderplanziele an der Erweiterung ihrer sprachlichen Fähigkeiten. Die Schüler dokumentieren ihre Lernprozesse und -ergebnisse in einem Portfolio.

Didaktische Jahresplanung, selbst erstellte und erweiterte Materialien der internationalen Förderklassen

In den didaktischen Jahresplanungen der Klassen der vorberuflichen Bildung wird ein besonderer Schwerpunkt auf die Entwicklung sprachlicher und sozialer Kompetenzen gelegt. Alle Lernsituationen werden im Hinblick auf die in ihnen enthaltenen sprachlichen und sozialen Lernanforderungen analysiert. Diese sollen innerhalb der Lernsituation systematisch bearbeitet werden. Dazu ist es notwendig, eingesetzte Lehrwerke bzw. Unterrichtsmaterialien durch selbst erstellte und speziell auf die jeweilige Lernsituation zugeschnittene Materialien zu ergänzen.

Organisatorische Maßnahmen und Betreuung der internationalen Förderklassen

Eine effektive Sprachförderung erfordert günstige Rahmenbedingungen. Die Lehrkräfte am Berufskolleg setzen die folgenden organisatorischen Maßnahmen zur Förderung der Schüler mit Migrationshintergrund ein:

- Regelmäßige Besprechungen zur Abstimmung über den Stand und die Planung der Sprachförderung im Deutsch-, Förder- und Fach(praxis)unterricht.
- Zusätzlicher Sprachförderunterricht, für den die Klasse geteilt und von zwei Lehrkräften unterrichtet wird.
- Reservierung von mindestens einer Unterrichtsstunde pro Woche als Selbstlernstunde.

Außerdem ist eine intensive Lernberatung und -begleitung der Schüler notwendig (z. B. durch die oben genannten Förderpläne).

Evaluation der internationalen Förderklassen

Die Lernausgangslage der Schüler in den internationalen Förderklassen ist sehr unterschiedlich. Die Hauptfragestellung für diesen Bildungsgang ist daher, in welchem Umfang es gelingt, die Schüler individuell so zu fördern, dass sie in angemessener Zeit einen Schulabschluss bzw. den Übergang in eine Regelklasse oder eine Berufsausbildung erreichen. Neben der Evaluation der Lernergebnisse in den Sprachstandsprüfungen findet im laufenden Schuljahr eine Prozessevaluation statt, um den Erfolg der Fördermaßnahmen für Schüler mit Migrationshintergrund in den internationalen Förderklassen beurteilen zu können. In die Evaluation fließt auch eine Befragung zur Schüler-, Eltern- und Lehrerzufriedenheit mit den internationalen Förderklassen ein.

2. Förderung des Umgangs mit Anderen durch Interkulturelle Kompetenz und Menschenrechtserziehung

Wertevermittlung

Die Diskussion über die Unterschiedlichkeit von Werten als eine Forderung der Interkulturellen Pädagogik soll nach Überzeugung des Kollegiums in Gruppengesprächen in der Klasse stattfinden. In den Fächern Deutsch, Politik und Religion werden die unterschiedlichen Überzeugungen der Herkunftskulturen der Schüler thematisiert. Als weitere Aktion, andere kulturelle Traditionen zu erleben, wird in unregelmäßigen Abständen ein „Weltfrühstück“ an der Schule durchgeführt, für das die Schüler Speisen aus ihrem Herkunftsland mitbringen. Bei den Gesprächen über verschiedenartige Weltanschauungen bilden am Berufskolleg als UNESCO-Projektschule auch immer die Vermittlung der Menschenrechte und ihre Umsetzung im Alltag einen inhaltlichen Schwerpunkt.

Internationaler Projekttag im UNESCO-Schulnetzwerk

Eine wichtige Stellung nimmt der alle zwei Jahre durchgeführte internationale Projekttag ein, an dem alle UNESCO-Projektschulen gemeinsam mit ausländischen Partnerschulen und außerschulischen Kooperationspartnern Projekte durchführen. Im Rahmen des internationalen Projekttags 2004 zum Thema „Lebenselexier Wasser – Probleme, Konflikte, Chancen“ gab es am Berufskolleg eine Sammelaktion für den Bau eines Brunnens und einer Trinkwasserleitung für die brasilianische Partnerschule „Centro Educacional Comunidade Sao Jorge“ in der Favela Alto Independencia am Rande von Petropolis, bei der Schüler des Berufskollegs mithalfen. In diesen Gruppenarbeiten war die interkulturelle Zusammenarbeit zwischen Schülern des Kollegs und brasilianischen Schülern am Centro Educacional gefordert. Interkulturelle Fähigkeit stand beim Projekt des Kollegs als ein Lernziel ebenso im Vordergrund wie die Idee, dass sich die Schüler als Teil einer globalen

Entwicklung betrachten, auf die sie durch Projekte Einfluss nehmen können. Dieser Projekttag hat am Robert-Wetzlar-Berufskolleg besonderes Engagement ausgelöst: Es wurden Projekte zu selbstgebauten Wasserfiltern, Geschichten um das Wasser sowie Verkostungsproben verschiedener Mineralwässer realisiert, um über den nachhaltigen Umgang mit Trinkwasserressourcen und globalen Umweltfragen nachzudenken. Seit dem Wasserprojekttag ist die Christophorusschule aus Bonn-Tannenbusch, eine Schule für körperlich und geistig behinderte Schüler, Partner des Berufskollegs im Rahmen des UNESCO-Projektschulnetzwerks. Aus der ersten Kooperation zwischen der Behindertenschule und dem Berufskolleg hat sich inzwischen eine sehr tragfähige und lebendige Zusammenarbeit entwickelt. Beispielsweise führte die Christopherusschule zusammen mit der Fachschule für Heilerziehungspflege in Djerba/Tunesien eine euro-arabische Schülerbegegnung mit der dortigen UTAIM-Behindertenschule durch.

Im Schulgottesdienst aller Konfessionen am „Tag der Menschenrechte“, der als fester Bestandteil im Jahresablauf im UNESCO-Schulnetzwerk gefeiert wird, wurde im letzten Schuljahr das Thema: „Ich und Du – wir bauen eine Brücke“ besonders betont. Die Schüler widmeten sich an diesem Tag der Menschenrechtssituation in Afrika. Es waren auch Vertreter außerschulischer Partner wie amnesty international, der Evangelische Entwicklungsdienst, der Kinderschutzbund, das Rote Kreuz sowie die Polizei vertreten, die über den Schutz der Menschenrechte im Alltag informierten. Zusätzlich trafen sich mehrere Bildungsgänge und präsentierten kulturelle Besonderheiten unterschiedlicher Nationen wie Speisen, Tanz und Musik. Weiterhin boten Schüler Dienstleistungen aus der berufsspezifischen Praxis an (z. B. Handmassagen, Tattoos), um das verdiente Geld Hilfsorganisationen für Afrika zur Verfügung zu stellen.

Klassenregeln und Deeskalationsprogramme

Am Schuljahresbeginn stellen die Schüler in den neuen Klassen Verhaltensregeln in und außerhalb des Klassenzimmers auf, die von allen Schülern unterschrieben werden. In Streitschlichtungsprogrammen versucht das Kollegium, den Schülern aufzuzeigen, dass es andere, konstruktivere Formen der Auseinandersetzung als Gewalt gibt und dass der Schutz der Menschenrechte im Alltag einen hohen Wert am Berufskolleg darstellt. Für das Deeskalationsprogramm steht im kommenden Schuljahr auch ein eingerichteter Trainingsraum zur Verfügung. Für Konflikte in den Klassen der vorberuflichen Bildungsgänge ist eigens eine Sozialpädagogin angestellt. Die Sozialpädagogin arbeitet besonders intensiv mit den Klassen „Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag (JoA)“, Berufsorientierungsjahr, den internationalen Förderklassen sowie den sechs Klassen des Berufsgrundschuljahres zusammen. Für alle Klassen gibt es zudem ein Beraterteam von zehn Personen, welches sich bei

Konflikten einschaltet und zeitliche Kapazitäten zur Verfügung hat, um Konflikte in den Klassen zu lösen. Bei auftretender Gewalt gibt es einen klar geregelten Ablauf: Zunächst wird die Schulsozialpädagogin und das Beratungsteam eingeschaltet, die den Unterricht besuchen und Hilfestellungen und Betreuung anbieten. Sollte dieser Schritt ohne Erfolg bleiben, wird die Schulleitung kontaktiert. In besonders schwierigen Fällen kommt es dann zu einem Verfahrensplan, einem speziellen Sozialtraining mit dem Schüler und im Ausnahmefall zu einem Schulverweis. Die Lehrkräfte bilden sich darüber hinaus beispielsweise an ihrem Gesamtpädagogischen Tag durch Vorträge externer Referenten zum Thema Gewaltprävention weiter.

Förderung der Schülerinnen mit Migrationshintergrund

In Zusammenarbeit der internationalen Förderklassen mit dem interkulturellen Mädchentreff AZADE in Bonn wurde unter anderem ein dreitägiges Projekt zum Thema „interkulturelle Konflikte“ unter Leitung eines Theaterpädagogen angeboten. Dieses Projekt wurde mit der ganzen Klasse mit Mädchen und Jungen durchgeführt. In einem weiteren dreitägigen Projekt ging es um das Thema Gewalterfahrungen von Mädchen oder jungen Migrantinnen, das eine Theaterpädagogin mit den Schülerinnen in den Räumen von AZADE erarbeitete. Hier konnten sie ihre Erfahrungen austauschen, Neues über den Umgang mit Gewalt im szenischen Spiel erproben. Es werden auch immer wieder kostenlose Trainings in der Kampfsportart Wendo für Schülerinnen organisiert. Das Erleben der eigenen Stärke beim Durchschlagen eines Holzstücks mit der bloßen Hand war hierbei eine besondere Erfahrung. Die Schülerinnen können weitere Wendo-Kurse besuchen, die durch Mittel des Europäischen Sozialfonds und des Landes Nordrhein-Westfalen finanziert werden.

Erlebnispädagogik

Zur Vermittlung interkultureller Kompetenz hält das Kollegium Ansätze der Erlebnispädagogik für besonders wirksam. Hierfür haben sich zwei Lehrkräfte als Trainer für das Hochseilgarten-Klettern weiterqualifiziert. Regelmäßig bauen sie mit den Klassen der vorberuflichen Bildung im Wald einen Hochseilgarten auf um in Kooperations- und Vertrauensübungen sowie beim gegenseitigen Sichern zu lernen, miteinander tolerant umzugehen und als Gruppe interkulturelle Konflikte zu überwinden.

Ebenen der Familie und des Umfelds

3. Unterstützung durch schulübergreifende Zusammenarbeit

Beratung und Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen zur Förderung der Schüler in den internationalen Förderklassen

Das Berufskolleg setzt auf die schulübergreifende Zusammenarbeit, um die Förderung der Schüler mit Migrationshintergrund über die eigenen Ressourcen hinaus durch Kooperationen zu verbessern und auszubauen. Eine Mitarbeiterin der Jugendberufshilfe berät die Schüler mit Migrationshintergrund kontinuierlich und individuell bezüglich ihrer Schullaufbahn und Berufswahl. Eine individuelle Beratung in psychosozialen sowie in Fragen der allgemeinen Lebensplanung findet durch eine Sozialpädagogin statt. Die Jugendberufshilfe und die Sozialpädagogin tauschen sich regelmäßig mit den Klassenlehrern aus und sind in den Bildungsgangkonferenzen vertreten.

Im Zusammenhang mit der Gewaltprävention arbeiten die Beratungslehrer auch aktiv im „Netzwerk gegen Gewalt der Stadt Bonn“ mit. Das Netzwerk fördert eine stärkere Zusammenarbeit zwischen den Schulen und den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (z. B. freie Träger) durch gemeinsame Aktionsprogramme gegen Gewalt. Am Netzwerk nehmen unter anderem der Stadtsportbund, die Werkstatt Friedenserziehung, das Amt für Kinder, Jugend und Familie sowie verschiedene Schulen teil. Das Berufskolleg ist auch im Netzwerk-Arbeitskreis „Jugend“ beim Referat für Multikulturelles durch die Sozialpädagogin und durch eine Lehrkraft vertreten. Eine enge Zusammenarbeit besteht außerdem mit allen Organisationen zur Förderung von Migranten in Bonn. Organisationen wie der Jugendmigrationsdienst oder der Verein „Ausbildung statt Abschiebung“ (AsA e. V.), die Schüler am Berufskolleg betreuen, stehen in engem Kontakt mit den Klassenlehrern. Die Ergebnisse der Beratungen gehen in die individuellen Förderpläne in den internationalen Förderklassen ein.

Kontakt zu den Eltern

Der Kontakt zu den Eltern wurde durch das „Projekt Elternbrief“ auszubauen versucht. In diesem schrieben die Schüler, was sie sich von ihren Eltern wünschen und was sie von ihnen brauchen. Dieser Brief war auch Anlass einer feierlichen Einladung der Schule an die Eltern, um miteinander ins Gespräch zu kommen. Leider blieb die Resonanz begrenzt.

Förderung der Schüler bei der Vermittlung von Ausbildungsstellen

Für die Berufsorientierung kooperiert das Kolleg im Sinne der schulübergreifenden Zusammenarbeit der UNESCO-Projektschulen mit der Arbeitsagentur, welche bei Bedarf Schüler monatlich und individuell berät. Zusätzlich werden die Angebote des AOK-Bewerbungstrainings sowie der Jugendberufshilfe genutzt, welche Betriebsbesichtigungen und Angebote zum Sozialtraining sowie individuelle Beratung insbesondere für Schüler mit Migrationshintergrund anbieten.

Das Berufskolleg ist sehr erfolgreich in seinen Bemühungen, trotz der schwierigen Ausbildungssituation zusätzliche Betriebspraktika für die Schüler mit Migrationshintergrund anbieten zu können, durch welche sich die Chancen auf einen Ausbildungsplatz erhöhen. Die Praktika sind durch die Vor- und Nachbereitung ressourcenintensiv, aber sie ermöglichen den Schülern in den Förderklassen Kontakte zu den Betrieben. Durch die Tätigkeiten in der beruflichen Praxis wird die Motivation der Schüler gesteigert. Außerdem sorgen die Praktika für einen Schub in der sprachlichen Entwicklung, weil die Schüler erkennen, dass die Beherrschung der deutschen Sprache eine Grundvoraussetzung für eine Berufsausbildung darstellt. Sie erkennen den Nutzen des Vokabellernens und Aufbaus eines Fachwortschatzes für die Berufswelt. Nach den Betriebspraktika ist bei vielen Schülern mit Migrationshintergrund eine gesteigerte Motivation Deutsch zu lernen festzustellen.

Zusammenfassung wesentlicher Wege der Inklusion am Robert-Wetzlar-Berufskolleg Bonn

- Besondere Praxisbetonung durch zusätzliche Betriebspraktika, insbesondere für Schüler mit mangelnden Sprachkenntnissen.
- Sehr entspannte und positive Arbeitsatmosphäre in den internationalen Förderklassen.
- Die besondere Sprachförderung in den internationalen Förderklassen, mit persönlichen Zielvereinbarungen und dem Einsatz eines Portfolios.
- Offener und ehrlicher Umgang mit den Problemen und den Grenzen der Gestaltungsspielräume von Schule.

2.2.5 UNESCO-Schule Essen (Gymnasium)

Städtisches Aufbaugymnasium für Jungen und Mädchen für die Sekundarstufe I und II

Homepage: www.unesco-schule-essen.de

Allgemeine Informationen zur Schule: Schulgröße, Kollegium und Schülerschaft

Die UNESCO-Schule Essen bietet Schülern mit Haupt- und Realschulabschluss die Möglichkeit, mit Beginn der Klasse 7 eine gymnasiale Laufbahn aufzunehmen und ohne Zeitverlust ein vollwertiges Abitur zu erreichen. Zusätzlich wechseln einige Schüler anderer Gymnasien auf die UNESCO-Schule. Die Schule wird seit den 90er Jahren verstärkt von Schülern mit Migrationshintergrund besucht. Derzeit beträgt der Schüleranteil mit Migrationshintergrund 50 %. Diese Quote ist nach Aussagen des Kollegiums die höchste im Bezirk Düsseldorf, in dem die durchschnittliche Quote an Gymnasien bei ungefähr zehn Prozent liegt.

Das Kollegium besteht aus 38 Lehrern, welche die 500 Schüler aus 40 verschiedenen Nationen betreuen. Durch die überschaubare Größe der Schülerschaft sind den Kollegen beinahe alle Schüler und insbesondere die herausfordernden Schülerpersönlichkeiten bekannt.

Schüler folgender Nationen besuchen die UNESCO-Schule Essen: Afghanistan (8), Ägypten (2), Albanien (1), Bosnien-Herzogowina (1), Bulgarien (1), China (1), Deutschland (340), Estland (2), Frankreich (1), Ghana (2), Griechenland (1), Indien (2), Irak (5), Iran (4), Italien (2), Jugoslawien bzw. Teilgebiete (1), Kamerun (1), Kasachstan (3), Kirgisien (1), Demokratische Republik Kongo (3), Republik Korea (1), Kuba (1), Libanon (3), Libyen (1), Litauen (2), Marokko (4), Mazedonien (2), Moldau (1), Myanmar (2), Polen (13), Russland (16), Serbien (2), Sri Lanka (1), Syrien (1), Tunesien (1), Türkei (43), Ukraine (18), Usbekistan (1), Vereinigte Staaten (1), Weißrussland (4).

Schulprofil

Die UNESCO-Schule Essen ist seit dem Jahr 2000 Teil des weltweiten UNESCO-Schulnetzwerks. Die Schulleitung nennt die UNESCO-Schule Essen eine Schule der zweiten Chance und das Seiteneinsteiger-Modell. Aus unterschiedlichen Gründen kommen die Lernenden an die Schule: Schüler, welche ein anderes Gymnasium wegen ihrer Leistungen verlassen mussten. Daneben wechseln Schüler von der Haupt- und Realschule in der siebten Klasse auf die UNESCO-Projektschule Essen, um einen höheren Bildungsabschluss zu erwerben. Die Schule kümmert sich weiterhin

um ausländische Schüler ohne Deutschkenntnisse, welche von der Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung Ausländischer Kinder und Jugendlicher (RAA) mit dem Ziel vermittelt werden, einen gymnasialen Schulabschluss zu erwerben.

Einzugsgebiet

Die Schule besitzt keine Stadtteilgebundenheit. Das führt dazu, dass die Schule im eigenen Stadtteil, dem Südostviertel Essens, nur in geringem Maße eingebunden ist. In vergangenen Jahrgängen kam fast jeder Schüler aus einer anderen Vorgängerschule in Essen, Duisburg und Umgebung. Die Leistungsfähigkeit und der Ausbildungsstand der Schüler sind hierdurch zu Beginn der Schulzeit an der UNESO-Schule Essen sehr unterschiedlich.

Erster Eindruck

Schulgebäude

Das Schulgebäude ist ein alter Backsteinbau. Auffällig sind die vielen farbenfrohen Bilder und Gemälde von Schülern, welche die Flure dekorieren. Gemalte Fische hängen an der Wand, ein Bild mit der Sprechblase „Ich schwör, das ist mein Typ“ zeigt drei Mädchen bei einem Plausch. Es ist ein sauberes Gebäude ohne Verschmierungen. Die Schüler scheinen die Schule mit Tatendrang mitzugestalten und das Gesicht ihrer Schule stetig zu erneuern.

Schulatmosphäre

Im Lehrerzimmer herrscht reges Treiben. Nach einer kurzen und freundlichen Begrüßung arbeitet ein Lehrer an seiner Power-Point-Präsentation zu einem Messgerät weiter, zwei Kollegen unterhalten sich über arithmetische Mittelwerte bei Benotungen und diskutieren, wie sie das Verfahren transparenter gegenüber den Schülern gestalten können. Dazwischen der Schulleiter sowie die Schulbeauftragte für das UNESCO-Schulnetzwerk, welche die vom Interviewer angestoßen Fragen im Lehrerzimmer mit den Kollegen offen diskutieren. Auf dem Schulgelände herrscht eine entspannte Atmosphäre, auch in den Schulpausen. Selten kommt es zu Lärm oder Stress. Dadurch haben die Lehrer Zeit, sich gemeinsam im Lehrerzimmer zu versammeln, über die nächste Unterrichtsstunde zu diskutieren oder über Schwierigkeiten zu reden, welche gerade in einer Klasse aufgetreten sind.

Besondere Herausforderungen an der UNESCO-Projektschule Essen

Lernschwierigkeiten der Schüler mit Migrationshintergrund

Die verschiedenen Leistungsstände der Schüler führen in der siebten Klasse zu einem verlangsamten Arbeitstempo, welches auf die Heterogenität der unterschiedlichen Lebensläufe zurückzuführen ist.

Fehlender Kontakt zu den Eltern

Das Kollegium ist durch die geringe Interaktion mit manchen Erziehungsberechtigten in einer schwierigen Situation bei der Förderung der Schüler mit Migrationshintergrund. Manche Eltern besuchen bei der Abiturfeier ihres Sohnes die Schule das erste Mal, um den höchsten deutschen Schulabschluss ihres Kindes zu feiern. In der Schulzeit selbst bestehen teilweise Hemmungen, die Schule zu besuchen. Als einen Grund hierfür vermutet das Kollegium die Angst der Eltern, ihr Kind könne das Abitur nicht bestehen und die Familie dadurch ihr Gesicht verlieren.

Lösungsansätze für die Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund

Ebene des einzelnen Schülers

1. Individuelle Leistungsförderung

Spezielle Förderklassen

Die UNESCO-Schule Essen hat spezielle Förderklassen eingerichtet, um die Heterogenität der Leistungsvoraussetzungen bei den Schülern mit Migrationshintergrund in der siebten und neunten Klasse aufzufangen. Dort werden Schüler ohne Deutschkenntnisse ein Jahr lang in Deutsch unterrichtet, bevor sie in die Regelklassen der siebten oder neunten Klasse wechseln. Da in der Mittelstufe Klassen an der Schule existieren, in denen alle Schüler einen Migrationshintergrund besitzen, ist das Erlernen der deutschen Sprache zur Verständigung innerhalb der Schülerschaft vonnöten. Die Wichtigkeit der Sprachförderung kommt dadurch zum Ausdruck, dass Stundenkontingente aus den Fächern Sport, Musik und Kunst zugunsten zusätzlicher Deutschförderstunden eingesetzt werden.

Als Instrument der Leistungsförderung dient auch die Möglichkeit, Schüler nach dem Besuch der Förderklasse nicht zu übernehmen und an ihre früheren Schulen zurückzusenden. Zwar wird in den Folgeklassen von dieser Möglichkeit selten Gebrauch gemacht, dennoch ist die Regelung bekannt, ebenso wie die Tatsache, dass nicht alle Schüler aus den Förderklassen in die Regelklassen übernommen werden.

Das Kollegium ist sich einig, dass bei Problemfällen geschlossen, schnell und mit Entschiedenheit reagiert werden muss. Es setzt zu einem sehr frühen Zeitpunkt Grenzen und zeigt Konsequenzen von Fehlverhalten auf. Dazu gehört in besonders schwierigen Fällen auch die Berufung eines Disziplinausschusses.

Größe der Klassen

Ein weiterer Grund für den Erfolg der Schule kann in der Größe der Klassen gesehen werden. Die Klassengröße in der Mittelstufe beträgt häufig weniger als zwanzig Schüler. Das erleichtert den Umgang mit Störungen im Unterricht. Nach Aussagen des Kollegiums kann eine höhere Schülerzahl in den Klassen zu kaum handhabbaren Problemen führen. Die Vermittlung fachlicher Inhalte trete hierdurch in den Hintergrund, selbst wenn der Lehrer mit hoher Motivation in der Klasse unterrichte.

2. Förderung des Umgangs mit Anderen durch Interkulturelle Kompetenz und Menschenrechtserziehung

Das Erlernen Interkultureller Kompetenz ist eine der Zielvorgaben an UNESCO-Projektschulen. Die inhaltlichen Schwerpunkte interkultureller Dialog, Partizipation, Menschenrechtserziehung sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung sind das Leistungsversprechen der UNESCO-Schule Essen. Aufgrund dieses Leistungsversprechens melden sich nach Aussagen des Kollegiums viele motivierte Schüler an der Schule an. Die Schüler ergreifen die Initiative und organisieren Weihnachtsfeste, auf denen sie z. B. russische Lieder, Hip-Hop-Aufführungen oder Instrumente aus ihren Heimatländern vorführen. Häufig handelt es sich bei den Anmeldenden um Schüler, welche zum oberen Leistungsdrittel ihrer ehemaligen Real- oder Hauptschule gehörten. Durch die kognitiven und intellektuellen Fähigkeiten der Schüler lassen sich die Regeln für das Zusammenleben an der UNESCO-Schule Essen leichter kommunizieren und ein Schulklima aufbauen, in welchem die Leistung der Schüler auf unterschiedlichen Wegen zu Anerkennung innerhalb der Schülerschaft führt.

Interkulturelle Kompetenz als Darstellung und Achtung fremder Kulturen und Lebensweisen

Den Schülern soll vermittelt werden, dass jeder Schüler mit Migrationshintergrund aus einem Land mit eigener Hochkultur stammt. Dem Bild, ein armer, bedauernter Ausländer ohne Chancen in Deutschland zu sein, wird an der UNESCO-Projektschule das Bild eines jungen Menschen entgegengestellt, der aus einer hoch entwickelten Kultur stammt und eine Chance in der Schule bekommt, welche er nutzen kann, um die Gesellschaft mitzugestalten. Schüler sollen sich als Individuen in einem globalen Zusammenhang und die Beziehungen zu anderen Nationalitäten verstehen lernen. Die Vermittlung dieser Grundsätze ist deshalb so bedeutsam, weil

sie am Selbstvertrauen der Schüler ansetzt und dieses gesteigert wird, insbesondere in Verbindung mit Schulfesten oder Projekttagen, an denen die Schüler ihre Kultur in Form von Tänzen, Musik oder traditionellen Speisen vorstellen. Das Anderssein der Anderen soll an der UNESCO-Schule Essen akzeptiert und geschätzt werden.

Im Unterricht informieren die Schüler verschiedener Nationalitäten ihre Mitschüler und Lehrer über ihre Herkunftskulturen. Das Kollegium berichtet von positiven Reaktionen der Schüler, wenn der Lehrer bei diesen Schilderungen selbst zum Fragenden wird: Wie werden in anderen Kulturen christliche Feiern begangen? Worin besteht der eigentliche Kern des Hutu-Tutsi-Konflikts in Ruanda aus Sicht eines Betroffenen? Für die Schüler wird in einer solchen Situation klar, dass der Lehrer selbst nicht alles weiß und es als Bereicherung ansieht, dass die Schüler aufgrund ihres kulturellen Hintergrunds mehr wissen als die Lehrkraft oder die Klasse.

Im Folgenden soll das Foto- und Videoprojekt „Lebensbilder und Lebenswege“ vorgestellt werden, das an der Schule zur Förderung der interkulturellen Kompetenz durchgeführt wurde.

Lebensbilder und Lebenswege – Ein Foto- und Videoprojekt zur Kontrastierung der Welten, denen Schüler entstammen und in denen sie leben

(der folgende Abschnitt basiert auf einem Beitrag von Frau Becker, Beauftragte für das UNESCO-Schulnetzwerk an der UNESCO-Schule Essen)

Das Projekt wurde in Zusammenarbeit mit der Düsseldorfer Fotografin Anne Koch durchgeführt. Bei dem Projekt präsentierten Schüler mit und ohne Migrationshintergrund wichtige Stationen ihrer Kindheit und Jugend mit Hilfe von Fotografien und kontrastierten diese mit ihrer derzeitigen Lebenssituation. Durch die gemeinsame Darstellung autobiographischer Ereignisse, die das Leben der einzelnen beteiligten Schüler kennzeichnen, sollten Toleranz und Respekt vor der Lebensgeschichte der Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft gestärkt werden. In einer Ausstellung wurden die Ergebnisse der Öffentlichkeit präsentiert. Derzeit wird ein Filmprojekt geplant, welches in seiner Konzeption an die Fotoausstellung anschließt.

Im ersten Teil des Projekts, dem Fotoprojekt „Lebensbilder“, hatten Schüler aus ihrer persönlichen Sicht Fotografien ausgewählt, die bedeutsame Situationen und Stationen ihres Lebens festhielten: Familienfeste, schulische Ereignisse, besondere Erlebnisse. Viele der Schüler zeigten Bilder einer Kindheit, welche nicht in dem kulturellen, ethnischen, religiösen und nationalen Kontext fortgesetzt werden konnte,

in dem sie begann. Die Suche nach Arbeit oder Flucht vor Krieg veranlasste ihre Familien, die Heimat zu verlassen und schließt eine Rückkehr ins Heimatland aus. Die Bilder zeigen in der Konfrontation mit der deutschen Wirklichkeit die verschiedenen Einflüsse auf die Identität der Schüler.

Besondere Aspekte von "Jung-Sein" in Deutschland

Konkret heißt das beispielsweise: Die 19-jährige Schülerin aus Hongkong ist in uralter chinesischer Maske Teil einer traditionellen Theateraufführung und in modischen Jeans Schülerin der 13. Klasse. Ihre Mitschülerin aus Sri Lanka ist im Sari Mittelpunkt eines hinduistischen Festtags und in der Schule nimmt sie am katholischen Religionsunterricht teil. Für den 19-jährigen Schülersprecher aus Afghanistan sind die Fotos von einem Ausflug mit seiner Mutter ins Panjab-Gebirge vor vielen Jahren eine Erinnerung an ein Ereignis, welches sich vermutlich nicht wiederholen lässt; ebenso wenig wie der Besuch eines Mitschülers mit seiner Mutter in der Moschee von Kabul. Die Kontrastierung von Bildern aus den verschiedenen Welten, denen die Schüler entstammen und in denen sie heute leben, zeigt, welche Unterschiede die Jugendlichen in sich vereinigen und überbrücken müssen, um im neuen Schulsystem und der neuen Lebenswelt zurecht zu kommen.

Gespräche über die Fotos und Aufzeichnung der Lebensgeschichten

Schon in der gegenseitigen Präsentation und dem gemeinsamen Aussuchen geeigneter Bilder für die Ausstellung und in den – im Unterricht so nicht zu initiiierenden – Gesprächen über den Kontext, in dem die Fotos entstanden sind, wurde die Absicht der Ausstellung von den beteiligten Schülern umgesetzt. Wie viel das Projekt zum gegenseitigen Verständnis und zur interkulturellen Kompetenz als UNESCO-Ziel beiträgt, wurde auch durch den Austausch von Erlebnissen und Erinnerungen beim gemeinsamen Betrachten und Aussuchen der Fotografien deutlich.

Die Lebensgeschichten, die die Bilder darstellen, sollten zusätzlich von den Schülern schriftlich festgehalten werden. Das konnten biographische Erzählungen, Kinderlieder oder Gedichte sein, welche die mit den Bildern verknüpften Gefühle zum Ausdruck bringen. Selbstverständlich nahmen auch deutsche Schüler an dem Projekt teil. Sie schilderten ihr Aufwachsen in der deutschen Gesellschaft, wobei der rapide gesellschaftliche Wandel erkennbar wurde.

Fotoausstellung „Lebensbilder“

Die Fotografien und Geschichten wurden einem größeren Publikum in Zusammenarbeit mit dem Ruhrlandmuseum in Essen in einer Ausstellung zugänglich gemacht, die auch in der Kreuzeskirche, im Rathaus und in den Francke'schen

Stiftungen in Halle zu sehen war. Das Ruhrlandmuseum Essen hat einige der Bilder erworben, die im Katalog des Museums abgebildet sind.

Das Filmprojekt

Als Fortführungsprojekt der Bilderausstellung, in welcher der Lebensweg der Schüler in Fotografie und gedruckten Worten zum Ausdruck kam, sollen weitere Lebenswege der Schüler in einem Videofilm mit dem Titel „Die Gagarin-Motivation“ dargestellt werden. Gemeinsam ist den Schülern, die zu Wort kommen sollen, dass sie alle ihre Kinderzeit nicht in Deutschland verbracht haben. Die Jüngsten stehen mittlerweile nach einem Jahr Aufenthalt und Vorbereitungsklasse am Beginn einer Regelklasse, die etwas Älteren sind derzeit Schüler der gymnasialen Oberstufe. Darüber hinaus geben Ehemalige der UNESCO-Schule Essen Auskunft über ihren Lebensweg, der schon Berufsausbildung und -erfahrung umfasst. Die Schüler zeigen, wie sie die Aufgabe bewältigen, die sich aus der Diskrepanz von kultureller Herkunft und den Anforderungen von Integration ergibt. Der Titel des Films verweist exemplarisch auf eine bemerkenswerte Bewältigungsstrategie mit ebensolchem Erfolg: Ein Schüler, geboren in Taschkent, der viele Stationen von Usbekistan über Russland nach Deutschland mit seiner Familie zurückgelegt hatte, bis er in die 8. Klasse der UNESCO-Schule einstieg, beantwortete die Frage nach seinem Berufswunsch noch bis kurz vor dem Abitur dahingehend, dass er Schlosser werden wolle, wie sein Vater. Sein heimlicher Wunsch und sein Ziel war es aber, Physiker zu werden – wegen Gagarin, oder eigentlich genauer, wegen der Leistung des Physikers, der den Sputnik gebaut und damit seine damalige Heimat in die Geschichte der Raumfahrt eingeschrieben hatte. Der Schüler hat als Bester seiner Jahrgangsstufe das Abitur bestanden, war erster Preisträger von „Essens Beste“ in der Kategorie Schüler und studiert heute als Stipendiat der Studienstiftung des Deutschen Volkes in Bochum – Physik. Sicherlich ist dies keine gewöhnliche Schulgeschichte, aber dennoch nicht ungewöhnlicher als eine Reihe anderer, die der Film von Schülern der UNESCO-Schule erzählen soll.

In diesem Projekt zeigen sich viele der Wertorientierungen, welche an der UNESCO-Schule Essen Ausdruck finden. Die Betonung des Projekts liegt auf der Lebensbiographie einzelner Schüler und weniger auf Unterschieden oder Konflikten zwischen ihren Kulturen. Eine Kategorisierung in Gut oder Schlecht entfällt. Respekt entsteht, ohne dass dieser explizit thematisiert wird. Die Selbstverständlichkeit „Das ist bei uns einfach so“ spiegelt die Überzeugung der Schulgemeinschaft der UNESCO-Schule Essen als „Gymnasium der interkulturellen Stärke und Vielfalt“ wider. Die Schule begreift die kulturelle Vielfalt der Schülerschaft als Vorteil und stellt sie dem möglicherweise negativ belegten Bild eines „Ausländergymnasiums“ bewusst entgegen.

Betonung der Ähnlichkeit der Situation der Schüler mit Migrationshintergrund

Leistungsunterschiede werden mit einem Verweis auf die Stärken in einem anderen Bereich in produktive Kanäle umgelenkt. Die positive Leistungsentwicklung der Schüler wird dadurch gestärkt, dass sich die verschiedenen Nationalitäten in der Anzahl der Schüler ähneln: Schüler aus 40 Nationen sind vertreten, aber keine Nationalität bildet an der UNESCO-Schule Essen eine die Schulkultur bestimmende Mehrheit. Die UNESCO-Schule Essen hat wegen ihres weiten Einzugsgebietes den Vorteil, dass keine Sozialstruktur eines Stadtteils im Schulleben fortgesetzt wird. Die Schülerschaft wird aus vielen verschiedenen Stadtteilen neu zusammengesetzt, was die Gleichwertigkeit der Situation des Einzelnen erleichtert sowie die Bereitschaft zum konstruktiven Miteinander erhöht. Das Gefühl, in der gleichen Situation zu sein, wird gestärkt durch den Respekt für die Unterschiedlichkeit der Personen, welche die Schule besuchen. Mehrere Projekte der Schule stellen die Biographien der Schüler in den Vordergrund. Ein Schüler erzählt darin beispielsweise von einer Situation im Bosnienkrieg, als bei einem Angriff der Sitznachbar mit blutüberströmtem Gesicht in das Klassenzimmer kommt, während die anderen Schüler auf dem Boden liegen. Diese Schilderungen erzeugen Respekt bei den Mitschülern. Biographien werden an der Schule ernst genommen und eigene Erfahrungen thematisiert.

Die Darstellung der Herkunftskulturen der Schüler sowie die interkulturelle Kompetenz wird auch durch das Projekt "Literatur ohne Grenzen" gefördert, in dessen Rahmen mehrsprachige Literaturlesungen durchgeführt werden. Das Projekt wird in Zusammenarbeit mit dem Essener Schauspiel organisiert. Das Essener Filmkunsttheater "Eulenspiegel" hat Schülern die Gelegenheit gegeben, von ihnen ausgewählte Filme zu präsentieren, die ihre Probleme des Fremdseins authentisch verarbeiten, und diese mit den Filmemachern selbst und mit Pädagogen aus der Hochschule zu diskutieren.

Schüler werden in die Pflicht genommen

Schüler werden an der UNESCO-Projektschule in die Pflicht genommen. Dem Kollegium kommt es auf die persönliche Einstellung jedes einzelnen Schülers an. Im Falle eines schlechten Klassenklimas durch einen besonders „starken“ Schüler wird diesem vermittelt: Wer bist Du? Bist Du nicht in einer ganz ähnlichen Situation wie derjenige, den Du gerade hänselst? Bist Du nicht ebenso wie er jemand, der gerade an dieser Schule eine zweite Chance bekommt und in bestimmten Gebieten auch seine Schwächen hat? Danach wird in einem Gespräch auch über die Schwächen des Schülers gesprochen und dieser ermutigt, von den anderen Mitschülern bei der Arbeit an den eigenen Schwächen zu profitieren. So werden beispielsweise deutsche Mitschüler auf ihre Entwicklungsnotwendigkeiten hingewiesen, falls sie sich

aufgrund ihrer Herkunft überschätzen und ein übersteigertes Selbstbild gegenüber ausländischen Mitschülern an den Tag legen. Durch diese Hinweise des Lehrers wird das Aufdecken stereotyper Weltbilder bei den Schülern gefördert. Konsequenz aus diesem Aufdecken im Schulalltag ist die Ausbildung von Streitschlichtern an der Schule, die darin geschult werden, Konflikte zu lösen und dafür zu sorgen, dass die Rechte der Mitschüler im Alltag gewahrt werden. Außerdem sollen sie Gespräche zwischen Schülern moderieren und anleiten.

Selbstverständlichkeit der Regeln

Viele der beschriebenen Handlungen laufen im Alltag der UNESCO-Schule Essen ruhig und ohne großes Aufheben um die eigenen Tätigkeiten ab: Weder werden interkulturelle Inhalte als solche gekennzeichnet noch die dabei auftretenden Konflikte „interethnische Probleme“ genannt. Vielmehr verdeutlichen die Lehrer den Schülern bereits zu Beginn, dass sie sich mit der Anmeldung an eine UNESCO-Projektschule zur Einhaltung gewisser Werte und Handlungsformen verpflichten, welche an dieser Schule als selbstverständlich erachtet werden. Diese Selbstverständlichkeit führt dazu, dass die Werte nicht ständig thematisiert, sondern im Schulleben einfach vorausgesetzt werden. Falls sie von einem Schulmitglied bewusst missachtet werden, werden diesem Grenzen gesetzt und mit Deutlichkeit mitgeteilt, dass ein intolerantes Verhalten nicht geduldet wird. Zwei Sätze wurden beim Besuch von nahezu allen Lehrern unabhängig voneinander genannt: „Das ergibt sich bei uns einfach so“ und „Das ist einfach so“. Die Schüler erleben das friedliche Schulumfeld und erkennen die Vorteile, die ihnen daraus erwachsen. Falls Konflikte auftreten, so werden diese als zwischenmenschliche Probleme gesehen. Beispielsweise werden solche Probleme, die in dem Film „Bend it like Beckham“ dargestellt werden, thematisiert und diskutiert. Dabei ist für die Lehrer an der Schule auch die Erkenntnis leitend, dass Konflikte in der Schule eher zwischen Subgruppen als Kulturen oder Nationalitäten auftreten. Eine theoretische Erklärung für dieses Phänomen sind ingroup-outgroup-Probleme, die beispielsweise in dem Artikel von Rainer Dollase in dieser Publikation erläutert werden. Zusammengefasst geht das ingroup-outgroup-Konzept davon aus, dass sich Schüler in soziale Gruppen einordnen und sich dann freiwillig oder gezwungenermaßen mit dieser Gruppe (Kategorie) identifizieren oder identifizieren lassen, sich anschließend mit Schülern anderer sozialer Gruppen (Kategorien) vergleichen und dabei wollen, dass die eigene Gruppe besser ist. Diese Gruppenbildung kann die Entwicklung von Pauschalurteilen oder Vorurteilen begünstigen und den Kontakt und den Dialog zwischen den Schülergruppen erschweren. Die Zuordnung zu einer Gruppe erfolgt beispielsweise über den Musikgeschmack oder bevorzugte Sportarten.

Philosophie der kleinen Schritte

Im Kollegium verstärken sich mehrere positive Faktoren gegenseitig. Es gibt an der Schule eine Art unausgesprochenen Wertekonsens über die Ziele von Erziehung und Bildung, hinter dem die Lehrkräfte geschlossen stehen. Eine Maßgabe des Kollegiums ist beispielsweise Null Toleranz bei Intoleranz. Es fordert Respekt und Toleranz als Grundlage der interkulturellen Kompetenz bei den Schülern ein. Diese Wertevermittlung wird von den Lehrern ins Klassenzimmer getragen. Durch den Austausch im Kollegium kommt es zu einem gesteigerten Gefühl der Stärke des einzelnen Lehrers, da sich dieser sicher sein kann, in Problemfällen auf eine Gruppe

erfahrener Lehrer, welche geschlossen zu agieren bereit ist, zurückgreifen zu können. Dieses Unterstützungssystem innerhalb des Kollegiums zeigt bei jüngeren Lehrern positive Wirkungen, weil es dem Gefühl der Überforderung entgegenwirkt. Durch den Zusammenhalt des Kollegiums entsteht eine Philosophie der kleinen Schritte: Schwierige Herausforderungen lassen sich in kleine Schritte aufteilen, zu denen einzelne Mitglieder des Kollegiums Erfahrungen besitzen. Es entsteht das Gefühl der Kontrolle über die Situation. Die überschaubare Größe des Kollegiums führt zu kurzen Wegen und weniger Hemmungen, um Unterstützung zu bitten. Gefördert wird dieser Prozess durch den Austausch mit anderen Lehrkräften im UNESCO-Netzwerk, z. B. durch Artikel im Magazin „forum“, der Vierteljahresschrift der UNESCO-Projektschulen.

Bildungsziel: Arbeitsmarktqualifizierung

Die UNESCO-Schule Essen sieht die Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt oder ein Studium als das wichtigste Bildungsziel bei der Förderung der Schüler mit Migrationshintergrund. An der UNESCO-Schule Essen wird Inklusion vor allem als Teilhabe Jugendlicher mit Migrationshintergrund an der Gesellschaft verstanden. Die Aufmerksamkeit an der Schule bezieht sich auf den einzelnen Schüler und seine persönliche Lebensgeschichte. Der individuelle Schüler und nicht die Zugehörigkeit zu einer kulturellen Gruppe steht im Mittelpunkt.

Ebenen der Familie und des Umfelds

Unterstützung der Schule durch schulübergreifende Zusammenarbeit

UNESCO-Projektschulen versuchen sich der schulübergreifenden Zusammenarbeit mit anderen Schulen und dem Umfeld zu öffnen. Aufgrund der fehlenden direkten Anbindung an das Südostviertel Essens sowie die sozialräumliche Verteilung der Familien der Schüler haben sich die bisherigen Bemühungen der UNESCO-Schule Essen allerdings als schwierig herausgestellt.

Interaktion mit den Eltern

Die Lehrkräfte haben mit der Interaktion mit manchen Eltern mitunter Schwierigkeiten. Zwar wird nach Aussagen des Kollegiums intensiv versucht, den Austausch mit den Eltern anzuregen, jedoch ist hier eine Grenze der Gestaltbarkeit von Schule vorhanden. Wenn Eltern aus verschiedenen Gründen keinen regelmäßigen Austausch mit der Schule anstreben, so hat die Schule ihrerseits nur wenige Handlungsmöglichkeiten, den Kontakt zu intensivieren.

Zusammenfassung wesentlicher Wege der Inklusion an der UNESCO-Schule Essen

- Betonung der Besonderheit individueller Lebensverläufe und der Gleichheit der Situation der Schüler (Unterstützung der Identitätsbildung).
- Das friedliche Zusammenleben verschiedener Kulturen an der Schule wird als selbstverständlich vorausgesetzt und kein großes Aufheben um kulturelle Unterschiede gemacht.
- Ein kleines, engagiertes Lehrerteam mit starkem gemeinsamen Wertekonsens unterstützt und hilft sich gegenseitig.
- Werthaltungen werden mehr über Handeln und Projekte als über Worte, Diskussionen oder Problematisieren vermittelt.

3. Schlussfolgerungen aus der Studie

Die Bedeutung der Inklusion an den Schulen

Die Zusammensetzungen der Schülerschaft hat sich in den vergangenen Jahren in vielen Teilen Deutschlands verändert: An vielen Schulstandorten geht es nicht mehr darum, einige wenige Schüler mit Migrationshintergrund in die Mehrheit deutscher Schüler zu integrieren. Vielmehr bilden vielerorts Schüler mit Migrationshintergrund die deutliche Mehrheit der Schülerschaft. Die Schüler wünschen eine Berücksichtigung ihrer Kultur und Herkunft im Schulalltag. Die Ausdrucksmöglichkeiten für die verschiedenen Kulturen müssen geschaffen werden, z. B. durch zusätzliche Arbeitsgemeinschaften, Kunst- und Theaterprojekte und in den Unterrichtsfächern. Politische Assimilationsversuche, diese Mehrheit der Schülerschaft in festgelegte deutsche Wertvorstellungen zu drängen, sind unter diesen Umständen zum Scheitern verurteilt. Umso wichtiger erscheint es klarzustellen, dass es gewisse Grundrechte in Deutschland gibt, die das Zusammenleben in der Gemeinschaft definieren und die unabhängig von kulturellen und religiösen Einstellungen für alle in diesem Land lebenden Menschen gelten. UNESCO-Projektschulen betonen aus diesem Grund die Menschenrechte im Schulalltag. Wenn es um den Begriff Inklusion geht, so beinhaltet dieser mehr denn je die Möglichkeit einer ökonomischen, politischen und kulturellen Teilhabe für Menschen mit Migrationshintergrund an der Gesellschaft.

Dabei wurde bei den Schulbesuchen deutlich, dass die gesellschaftliche Teilhabe oft in gleichem Maße bei den deutschen Schülern gefährdet ist, die aus ähnlich schwierigen sozialen Verhältnissen stammen. Die Fallstudien weisen demnach auf den starken Einfluss des sozioökonomischen Status der Familie hin und lassen die Bedeutung kultureller Unterschiede weniger bedeutsam erscheinen. Als ein entscheidender Grund für die Marginalisierung ausländischer Familien sowie der Familien mit Migrationshintergrund wird die überproportional große Ansiedlung in den unteren sozialen Schichten deutlich.

Die Schulen stehen vor ähnlichen Herausforderungen

Auf dem Weg zu einer erfolgreichen Teilhabe der Schüler mit Migrationshintergrund an der Gesellschaft sind mehrere Herausforderungen zu bewältigen. Die UNESCO-Projektschulen, die Schüler mit Migrationshintergrund fördern, sehen sich unabhängig von der Schulform mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert: Die Sprachdefizite der Schüler und Eltern, die erhöhte Gewaltbereitschaft, die fehlenden Umgangsformen und die Zukunftsangst sowie das Leben in Parallelgesellschaften beeinflussen den Schulalltag. Die Stärke einzelner Probleme variiert dabei zwischen den Standorten.

Schulen, die mit den genannten Herausforderungen umgehen müssen, sprechen die Grenzen der eigenen Einflussnahme und Gestaltbarkeit des Schullebens deutlich an. Sie können Eltern weder zu ihrer Erziehungsaufgabe noch zur aktiven Mitgestaltung des Schullebens drängen. Die Grenzen der Vermittlung fachlicher Inhalte werden durch fehlende Umgangsformen gesetzt, welche die Schüler z. T. in ihren Familien nicht lernen. Die Schulen übernehmen in diesen Fällen eine weitere Erziehungsaufgabe, können aber nicht in der gleichen Unterrichtszeit sowohl die zusätzlichen Betreuungs- als auch Fächeraufgaben mit gleicher Qualität bewältigen.

Unterschiedliche, situationsbezogene Lösungsansätze an den einzelnen Schulen

Gleichzeitig wird durch die Fallstudien deutlich, dass die Lösungsansätze vor Ort, mit denen die Schulen auf die oben genannten Herausforderungen reagieren, sehr unterschiedlich sind. An einer deutschen und der englischen Grundschule (s. S. 128ff.) wird vor allem das Gemeinschaftserleben betont, um Konflikten zwischen einzelnen Personen vorzubeugen. An einer anderen deutschen Schule und der finnischen Schule (s. S. 138ff.) wird ein auf den ersten Blick genau entgegengesetzter Ansatz gewählt, die Betonung des Individuums und seiner besonderen Biographie. Während an einer Schule die Selbstverständlichkeit der freundlichen Umgangsformen einfach vorausgesetzt wird, stehen bei einer anderen deutschen und der luxemburgischen Schule (s. S. 149ff.) vielfältige erlebnispädagogische Ansätze im Vordergrund, damit die Schüler eigene Grenzen austesten, ihre Energie positiv einsetzen und Gruppenregeln akzeptieren. In anderen Schulen ist der Stadtteilbezug oder die Zusammenarbeit mit den Eltern ein wesentliches Merkmal, um Inklusion zu ermöglichen. Mehrere Zugänge sind somit möglich, um die zentralen Forderungen der Interkulturellen Pädagogik nach der Identitätsbildung bei den Jugendlichen, der Bewusstmachung stereotyper Weltbilder sowie der Befähigung zum interkulturellen Dialog umzusetzen.

Die gegenseitige Unterstützung im internationalen UNESCO-Schulnetzwerk als ein Schlüssel zum Erfolg der Inklusionsprojekte

Aufgrund knapper öffentlicher Haushalte ist eine Lösung im Umgang mit den genannten Herausforderungen die gegenseitige Kooperation und Vernetzung der Schulen miteinander. Diesen Weg gehen UNESCO-Projektschulen seit über 30 Jahren in ihrem internationalen Netzwerk. Die Lehrkräfte an jeder einzelnen Schule und im Netzwerk unterstützen sich gegenseitig, tauschen sich auf den Jahrestagungen und mittels der Netzwerk-Zeitschrift „forum“ aus, stellen sich gegenseitig Arbeits- und Unterrichtsmaterialien über das Intranet des Netzwerks zur Verfügung, realisieren schulübergreifende Projekte im Rahmen des Internationalen Projekttag und organisieren Seminare wie euro-arabische Workshops, um die interkulturelle Kompetenz der Lehrkräfte und Schüler zu fördern. Es herrscht ein

Wertekonsens bezüglich des Erziehungsauftrags einer international ausgerichteten Schule zwischen den UNESCO-Projektschulen. Durch den Wertekonsens an den UNESCO-Projektschulen ist auch ein klarer Blick auf die „Schule als Ganzes“ gesichert, den die Lehrkräfte bei den zahlreichen derzeitigen Reformbemühungen beachten. Die Werte des UNESCO-Schulnetzwerks sind schriftlich festgehalten und werden innerhalb und außerhalb des Netzwerks kommuniziert und vor allem durch gemeinsame Projekte gelebt. Über die Aktionen wird berichtet, was zu neuen Aktivitäten an anderen Schulen im Netzwerk anregt. So entwickeln sich die Schulen und das Netzwerk weiter.

Gemeinsame Erfahrungen an den Projektschulen als weiterer Schlüssel für eine erfolgreiche Inklusion

Durch die sozialräumliche Aufteilung in den Städten leben Menschen verschiedener Nationalitäten und ethnischer Herkunft häufig in Parallelgesellschaften. Hierdurch wird das Erleben eines gemeinsamen Alltags und damit einer gemeinsamen Erfahrungswelt geringer. Aufgrund der sozialräumlichen Trennung scheint das Schaffen eines gemeinsamen Alltags zumindest in der Schule für Schüler mit und ohne Migrationshintergrund bedeutsam, damit möglichst alle Schüler eine ähnliche Chance zur Teilhabe an der Gesellschaft erhalten. Genau diesem Lernen in einer gemeinsamen Erfahrungswelt widmen sich die UNESCO-Projektschulen. In gemeinsamen Projekten, in Austauschprogrammen, im Gedenken an den Tag der Menschenrechte, am Internationalen Projekttag im gesamten Netzwerk entsteht eine Fülle gemeinsamer Erfahrungen und Erlebnisse von Jugendlichen mit unterschiedlichen kulturellen Prägungen und Herkünften. Es ist das gemeinsam gelungene Projekt mit all seinen Höhen und Tiefen, das Jugendliche in einer Schülergruppe zusammenschweißt und das Gefühl entstehen lässt, dass der andere eigentlich doch „viel cooler“ ist als ursprünglich gedacht. Auch wenn an UNESCO-Projektschulen feststellbar ist, dass Jugendliche in der Freizeit oft mit Freunden der gleichen Nationalität zusammen sind, so wird an diesen Schulen mit besonderem Engagement versucht, innerhalb der Grenzen der Einflussnahme so viele gemeinsame Erfahrungen wie möglich zwischen Schülern unterschiedlicher Herkunft entstehen zu lassen. UNESCO-Projektschulen bieten Schülern mit Migrationshintergrund einen Lebensraum mit vielfältigen Aktivitäten, Einbindung und Verantwortungsübernahme, indem das Leben geübt und Erfolge gelebt und gefeiert werden. Die besondere Leistungsfähigkeit der UNESCO-Projektschulen besteht aus Sicht der Autoren darin, dass die Projektschulen im interkulturellen Dialog oft jahrelange Erfahrungen und somit professionelles Wissen besitzen, über das sie sich austauschen und welches den Schülern mit Migrationshintergrund für ihre eigene ökonomische, politische und gesellschaftliche Teilhabe zu Gute kommt.

Unterstützung und Förderung durch die Öffnung zum Stadtteil

Die Öffnung der Schule als grundlegendes Ziel der UNESCO-Projektschulen sichert zusätzliche Unterstützung, Spenden oder Kooperationen mit Ausbildungsbetrieben, Vereinen oder anderen Partnern vor Ort. Das erleichtert den Arbeitsalltag und bereichert das inhaltliche Angebot an der Schule, das ohne die Kooperationen mit externen Partnern so nicht angeboten werden könnte.

Attraktivität der UNESCO-Schulen als Arbeitgeber für junge und motivierte Lehrer

Durch die Sichtbarkeit der Leitlinien des UNESCO-Netzwerks und durch positive Resultate in den gemeinsamen Projekten werden UNESCO-Projektschulen nach Aussage der Schulleitungen als Arbeitgeber besonders für motivierte junge Lehrer interessant. Diese wiederum sind bereit, sich mit Engagement an der Schule einzubringen und gegenseitig zu unterstützen und zeigen ein hohes Maß an Professionalität in ihrem Beruf. Der wichtigste Schlüssel zum Erfolg bei der Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund sind und bleiben ein sehr motiviertes Kollegium und Schulleitungen, welche sich gegenseitig im Netzwerk unterstützen und gemeinsame Bildungsziele teilen.

Es bleibt zu hoffen, dass durch den Bericht der Austausch zwischen den Schulen bezüglich ihrer Inklusionsprojekte weiter gefördert werden kann (die Anschriften aller Schulen finden sich im Anhang und unter www.ups-schulen.de). Hierdurch können die Schulen voneinander lernen und erkennen, dass die eigene Schule nicht allein mit den Herausforderungen gelingender Inklusion konfrontiert ist, sondern dass „es anderen auch so oder ganz ähnlich geht“ und die Arbeit durch Unterstützung in und zwischen Schulen leichter „von der Hand geht“. Durch den gegenseitigen Austausch zwischen den Schulen über erfolgreiche Inklusionsprojekte wird die Qualität der Förderung der Schüler mit Migrationshintergrund weiter steigen.

Literatur

Hinweis: Das Literaturverzeichnis enthält neben den zitierten Quellen weitere Bücher, die als weiterführende Empfehlungen zum Thema genannt werden.

Auernheimer, G. (1995). Einführung in die interkulturelle Erziehung. (2., überarb. u. erg. Aufl.). Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.

Auernheimer, G. (1997). Interkulturelle Pädagogik – ein überflüssiges akademisches Steckenpferd?, Pädagogik und Schulalltag, 52(3), 303-312.

Auernheimer, G. (2003). Einführung in die interkulturelle Pädagogik. (3., Neubearb. u. erw. Aufl.). Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.

Auernheimer, G., v. Blumenthal, V., Stübiger, H & Willmann, B. (1996). Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation. Münster: Waxmann.

Boos-Nünning, U., Hohmann, M., Reich, H. H., Wittek, F. (1983). Aufnahmeunterricht, muttersprachlicher Unterricht, interkultureller Unterricht. Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung zum Unterricht für ausländische Kinder in Belgien, England, Frankreich und den Niederlanden. München: Oldenbourg.

Boos-Nünning, U. (2005). Zuhause in zwei Sprachen. Sprachkompetenzen von Mädchen mit Migrationshintergrund. In: I. Gogolin (Hrsg.), Migration und sprachliche Bildung (S. 11-128). Münster: Waxmann.

Butzkamm, W. (2002). Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache. (3. Aufl.). Tübingen u.a.: Francke.

Cohen, L., Manion L. & Morrison, K. (2000). Research Methods in Education. (5th rev. ed.). London & New York: RoutledgeFalmer.

Duncker, L. (Hrsg.) & Ackermann, P. (Mitarb.) (1988). Frieden lehren? (1. Aufl.). Ulm-Langenau: Vaas.

Fatke, R. (1997). Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B. & A. Prengel, Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (S. 56-70). Weinheim und München: Juventa.

Ferchland, R. (2004). Soziale und sozialräumliche Ungleichheit in Berlin – statistische Befunde 2003. Studie im Auftrag des kommunalpolitischen forums e. V. (Berlin). Abgerufen 14. Mai 2007, von http://kommunalpolitik-berlin.de/pdf/soziale_i.pdf.

Gogolin, I. (1994). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster u.a.: Waxmann.

Gogolin, I. (2003). Fähigkeitsstufen der Interkulturellen Bildung. Hamburg: Mimeo.

I. Gogolin (Hrsg.). (2005). Migration und sprachliche Bildung. Münster, Westfalen u.a.: Waxmann.

Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (2006). Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Opladen u.a.: Budrich.

Gomolla, M. (2007). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund: Welche Integrationskonzepte sind erfolgversprechend? Abgerufen 14. Mai 2007, von <http://www.spd-landtag-nds.de/web/binary.jsp?nodeId=9070&binaryId=8053&disposition=inline>.

Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske & Budrich.

Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik, 53 (9), 354-361.

Hoff, G. (1981). "Integration" vor dem Hintergrund Interkultureller Erziehung. In: H. Essinger, A. Hellmich & G. Hoff (Hrsg.), Ausländerkinder im Konflikt. Zur interkulturellen Arbeit in Schule und Gemeinwesen (S. 63–71). Königsstein: Athenaem.

Hohmann, M. (2005). Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung. In: I. Gogolin (Hrsg.), Migration und sprachliche Bildung (29-45). Münster: Waxmann.

Hohmann, M. (1989). Interkulturelle Erziehung – eine Chance für Europa? In: M. Hohmann & H. H. Reich (Hrsg.), Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung. Münster, Waxmann.

- Klein, W. (1984). Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Königsstein: Athenaeum.
- Krüger-Potratz, M. (2005). Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster: Waxmann.
- Krüger-Potratz, M. (1983). Die Problematische Verkürzung der Ausländerpädagogik als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft. *Neue Praxis* 7(7), 172ff.
- Lanfranchi, A. (2002). Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter. Opladen: Leske & Budrich.
- Mayring, P. (1996). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. (3., überarb. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education: Revised and Expanded from "Case Study Research in Education"*. San Francisco : Jossey.
- Nieke, W. (1995). Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Opladen: Leske & Budrich.
- Nieke, W. (1998). Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung. Zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik. *Die Deutsche Schule* 78 (4), 462–473.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Wo haben Schüler mit Migrationshintergrund die größten Erfolgchancen. Abgerufen 14. Mai 2007, von <http://www.oecd.org/dataoecd/2/57/36665235.pdf>.
- Prenzel, A. (2006). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rost, J., Schiefele, U. (2005). PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster: Waxmann.
- Radtke, F.-O. & Diehm, I. (1999). Grundriß der Pädagogik. 3. Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reich, H. H. u.a. (2002). Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen

Forschung. Abgerufen 1. August 2006, von <http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/bildung-sport/service/veroeffentlichungen/handreichung/gutachten-zur-zweisprachigkeit-pdf,property=source.pdf>.

Reich, H. H. (1994). Interkulturelle Pädagogik eine Zwischenbilanz. Zeitschrift für Pädagogik 40 (1), 9-27.

Reviere, U. (1998). Ansätze und Ziele interkulturellen Lernens in der Schule: Ein Leitfaden für die Sekundarstufe. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Ruhloff, J. H. (1982). Aufwachsen im fremden Land. Probleme und Perspektiven der "Ausländerpädagogik". Frankfurt: Lang.

A. Sander & I. Schnell (Hrsg.) (2004). Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schnell, I. (2003). Geschichte der schulischen Integration. Weinheim und München: Juventa.

Schmalz-Jakobsen, C. (1997). Perspektivenwechsel dringend geboten. Pädagogik und Schulalltag 52 (3), 301-303.

Senatsverwaltung für Gesundheit, Soziales und Verbraucherschutz (Hrsg.) (2004). Sozialstrukturatlas Berlin 2003. Ein Instrument der quantitativen, interregionalen und intertemporalen Sozialraumanalyse und -planung. Spezialbericht 2004 - 1. Berlin. Abgerufen 23. April 2007, von <http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-gsv/statistik/gesundheits/sozatl2003.pdf>.

OECD (2006). Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. Paris: OECD.

T. Alexander (Hrsg.). (1988). Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch. Saarbrücken u.a.: Breitenbach.

UNESCO (1994). The Salamanca Statement And Framework For Action On Special Needs Education: Access and Quality. Abgerufen 5. Mai 2007, von http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.

Weber, M. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der Verstehenden Soziologie*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Wode, H. (1993). Erziehung zu Mehrsprachigkeit: Pro und Contra. In *Lernen in Deutschland* 13 (2), 106-122.

Woods, P. (1986). *Inside Schools. Ethnography in Educational Research*. London und New York: Routledge.

Schule und Inklusion

Das Beispiel Clauberg-Gymnasium Duisburg

Anja Sanders

Die kulturelle Vielfalt in Deutschland¹ straft all jene Lügen, die bezweifeln, dass wir in einem Einwanderungsland leben. In der Debatte über den Umgang mit dieser Pluralität tauchen die Schlagwörter „Fördern und Fordern“ immer wieder auf und verweisen auf die Unsicherheit, was von welcher Seite zu verlangen ist. Dass es sich hierbei um einen wechselseitigen Prozess handelt, wird mittlerweile anerkannt, „daß wir selbst uns dadurch verändern“, löst allerdings Ängste aus. Noch führt der Bau von Moscheen zu Protesten,² aber in naher Zukunft wird der „Islam [...] ein Teil unseres Lebens werden.“³ Für die Schule stellt sich die Frage, wie auf diese Situation zu reagieren und auf das Leben in einem Einwanderungsland vorzubereiten ist.

PISA hat ganz klar gezeigt, dass das Bildungssystem noch keine Antwort auf diese Frage gefunden hat. Im Gegenteil: In keinem anderen (untersuchten) Land ist das Leistungsgefälle zwischen ausländischen und einheimischen Kindern so groß wie in Deutschland. Wie eine weitere Studie der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) belegt, ist der Bildungsstand eingewandelter Eltern ebenfalls extrem niedrig.⁴ Der Zusammenhang zwischen beiden Erscheinungen ist nicht von der Hand zu weisen. Zunehmende Unsicherheit und mangelnde Bildung auf Seiten der Migrationsfamilien verhindern erfolgreiche Integration. Der Appell, dieser Entwicklung entgegenzuwirken, geht direkt (wenn auch nicht ausschließlich) an die Schulen.

1 Von den 82,5 Millionen offiziell in Deutschland lebenden Personen sind 7,28 Millionen Ausländer (8,8 %) und 15,3 Millionen Deutsche mit Migrationshintergrund.

(Quelle: Statistisches Bundesamt. Unter: http://www.statistik-portal.de/Statistik-Portal/de_jb01_jahrtab1.asp sowie http://www.statistik-portal.de/Statistik-Portal/de_jb01_jahrtab2.asp, 1. Juli 2006).

2 Vgl. die Bewegungen in Köln („Die Bürger wollen keine große Moschee in Köln“ Unter <http://www.pro-koeln-online.de/artikel/trouw.htm>) und aktuell in Berlin (Schmidt, C.: Wie eine Moschee den Volkszorn entfacht. Unter <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/0,1518,411275,00.html>, 13. April 2006).

3 Bundesinnenminister Wolfgang Schäuble, zitiert nach: Hefty, G.P.: Integrationsmängel. Bildungsferne und Unsicherheit mindern in Berlin wie in Bund die Aussichten der Einwanderer. In: FAZ Nr. 157, 10. Juli 2006, S. 12.

4 Vgl. Schenk, A.: Hohe Motivation, schwache Leistungen. Unter http://www.zeit.de/online/2006/20/schule_migrantenkinder, 29. Juli 2006.

1. Die Aufgabe von Schule

Schule als Ort der Vorbereitung auf das Leben muss auf gesellschaftliche Entwicklungen reagieren, wobei insbesondere die Erziehungswissenschaft aufgefordert ist, innovative Konzepte zu entwickeln und alte Modelle zu überarbeiten. Die individuellen Lebenswelten der Schüler,⁵ die immer stärker divergieren, müssen einbezogen und berücksichtigt werden.

„Im Verlauf der 70er und 80er Jahre wurde [der] Defizitansatz scharf kritisiert. Die differente, soziale Erfahrung, die das Kind schon besitzt, sei ‚wertvoll und bedeutsam‘; sie solle anerkannt und ihm ‚als wertvoll und bedeutsam wiedergezeigt und erläutert werden‘.“⁶

Schule ist aufgefordert und auch herausgefordert, mit sprachlicher und kultureller Diversität positiv und konstruktiv umzugehen – im Sinne von Inklusion. Eine Gleichbehandlung von Ungleichen, bedingt durch die vorherrschende kulturelle Vielfalt, führt zu einer Transformation der ungleichen Lernvoraussetzungen zu Ungleichheiten des Lernerfolgs, wie PISA gezeigt hat. „Die moderne Schule ist somit aufgefordert, ihren Anspruch an Normalität auszudehnen.“⁷ Um diesem Anspruch nachzukommen, bedarf es einer Umstrukturierung der Institution Schule. Eine Vorbereitung auf das Leben in der Gesellschaft kann stattfinden, wenn Realität in die Schule geholt wird und Schule als „polis“ im Sinne Hartmut von Hentigs⁸ verstanden wird.

Welche Bedeutung Bildung im gesellschaftlichen Leben besitzt, wird im Delors-Bericht der UNESCO deutlich: Bildung wird als Eintrittskarte ins Leben bezeichnet.⁹ Sie ermöglicht es dem Individuum, seinen Weg zu finden, Zugang zu dem von ihm gewählten Beruf zu haben und am Aufbau der Gesellschaft effektiv mitzuwirken. Durch die Ausbildung und Verbesserung von Kenntnissen und Fähigkeiten werde zwischenmenschlicher, interkultureller und interdisziplinärer Dialog erst ermög-

⁵ Es wird um Verständnis gebeten, dass aus Gründen der besseren Lesbarkeit nur die männliche Bezeichnung verwendet wird.

⁶ Krüger-Potratz, M.: Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik (ZfE), Nr. 2, 2. Jg. (1999), S. 152.

⁷ Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden 2004, S. 640f..

⁸ Vgl. Hentig, H. v.: Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Weinheim, Basel, Berlin 2003.

⁹ Vgl. u.a. die Überschrift „Grundbildung: Eintrittskarte ins Leben“ In: Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO – Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied, Kriftel, Berlin 1997, S.101.

licht.¹⁰ Eine plurale Gesellschaft benötige die Förderung vielseitiger Talente,¹¹ weshalb Bildung bei politischen Diskussionen als zentral betrachtet werden müsste und Entscheidungen nicht nur unter ökonomisch-finanziellen Gesichtspunkten getroffen werden sollten. Das Lernangebot müsse Vielfalt garantieren und den Schülern die Entfaltung der individuellen Veranlagung ermöglichen.¹²

2. Die exemplarische Umsetzung am Clauberg-Gymnasium (Duisburg)

Im Folgenden wird das Clauberg-Gymnasium (Duisburg) und sein Umgang mit kultureller Vielfalt beschrieben. Die Untersuchung dieser Schule ist im Rahmen einer qualitativen Studie im Auftrag der Niederländischen UNESCO-Kommission zum Thema „Schulkultur und kulturelle Vielfalt“ entstanden. Es wurden Leitfadenterviews¹³ mit der Lehrer- und Schülerschaft, den Eltern, Schulleitern (mit dem jetzigen und dem ehemaligen) sowie der begleitenden Universität geführt, die teilweise in transkribierter Form vorliegen. In der vorliegenden Arbeit werden Zitate aus den Interviews jeweils kursiv ohne Quellenangabe wiedergegeben. Informationen über die Kooperationspartner wurden ebenso wie andere Dokumente, z. B. das Schulprogramm, ausgewertet, um einen möglichst umfassenden Eindruck von der pädagogischen Wirklichkeit am Clauberg-Gymnasium zu bekommen. Ein wichtiger Einblick konnte durch Unterrichtsbesuche, Schulhofbeobachtungen und die Teilnahme am Projekttag gewonnen werden. Die Methode der Case Study wurde bewusst gewählt, um die Ganzheit der Institution mit dem Ziel einer erfahrungsnahen Beschreibung erfassen zu können, die durch die Forschungsstrategien nach Lamnek – Offenheit, Kommunikativität, Naturalistizität und Interpretativität¹⁴ – gewährleistet werden sollte.

2.1 Ein Kurzportrait des Clauberg-Gymnasiums

Das Clauberg-Gymnasium in Duisburg gilt als exemplarisch für eine erfolgreiche Arbeit mit Schülern verschiedener Kulturen und Herkunftsländer. Als UNESCO-Projektschule arbeitet sie im Sinne eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses. Die Schule hat sich bewusst der Herausforderung der kulturellen Vielfalt gestellt und

¹⁰ Vgl. a.a.O., S. 11.

¹¹ Vgl. a.a.O., S. 82.

¹² Vgl. a.a.O., S.126ff..

¹³ Vgl. Bortz, J./Döring, N.: Forschungsmethoden und Evaluation für Humanwissenschaftler. Heidelberg 2005³, S. 315.

¹⁴ Vgl. Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung. Band I; Methodologie. Weinheim 1993².

diese – nicht ohne organisatorische und strukturelle Veränderungen vorzunehmen – konstruktiv genutzt.

Das Clauberg-Gymnasium wurde 1966 als „Städtisches Gymnasium für Jungen“ in Duisburg-Hamborn gegründet. Vier Jahre später öffnete es sich für Mädchen. Das Clauberg-Gymnasium wird – bedingt durch sein multikulturelles Einzugsgebiet – von einer sehr heterogenen Schülerschaft besucht. Von 577 Schülern stammen 67 % aus anderen Kulturkreisen, Deutsch ist nicht ihre Muttersprache.

Die Schule hat ein breites unterstützendes Netzwerk geflochten; die Zusammenarbeit mit außerschulischen Organisationen und verschiedenen Kooperationspartnern stellt ebenso wie das Ganztagskonzept ein wichtiges Standbein für ihre qualitativ wertvolle Arbeit dar, die sich durch ein friedvolles und respektvolles Zusammenleben und -arbeiten der Schulmitglieder auszeichnet.

Das Clauberg-Gymnasium befindet sich zur Zeit in einer schwierigen Phase: Es steht vor der Schließung. Die Schülerzahlen sind in den vergangenen Jahren stetig zurückgegangen. Für dieses Jahr haben sich nur noch 39 Schüler für die 5. Klasse angemeldet, von denen nur zwei Schüler die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Eine Mutter dieser Schüler zog daraufhin ihre Anmeldung zurück. Die restlichen 38 Schüler wurden auf andere Schulen verteilt.

2.2 Die regionale Einbindung des Clauberg-Gymnasiums in Duisburg

Duisburg befindet sich im Nordosten des Ruhrgebiets und hat ca. 500.000 Einwohner. Das Clauberg-Gymnasium liegt in dem Stadtteil Hamborn. Die Mehrheit der Schülerschaft kommt aus Hamborn und dem angrenzenden Marxloh. Die aus türkischen Zuwanderer-Familien¹⁵ stammenden Bewohner prägen das Stadtbild. Laut Aussagen der Lehrer- und Schülerschaft wird hier in der Regel türkisch gesprochen. Zur Zeit wird im Stadtteil Marxloh die größte Moschee Deutschlands gebaut.¹⁶ Auch das Einkaufs- und Freizeitangebot orientiert sich an der türkischstämmigen Bevölkerung, die diesen Stadtteil fast nie verlässt, was auch für den Großteil der Schüler gilt. Die Schüler wählen nach ihrem Schulabschluss meist einen Beruf, der

¹⁵ Insgesamt liegt der Anteil der ausländischen Bevölkerung bei über 30 %, der mit Migrationshintergrund ist noch höher (Ruhrgebetsdurchschnitt bei 10,3 %).

¹⁶ Vgl. Lanwert, H.: Eine Moschee für alle. In: Westdeutsche Allgemeine Zeitung, Nr. 110, 12. Mai 2006 (<http://www.waz.de/waz/waz.archiv.iframe.php>). Mit dem Bau der Moschee ist auch die Einrichtung einer Begegnungsstätte geplant, in der sich Deutsche und Türkischstämmige zu Lesungen, Vorträgen, Konferenzen und Feiern treffen können. Insgesamt ist das Projekt auf Kooperation und Diskussionsbereitschaft ausgelegt; es existierte von Anfang an ein Beirat, dem alle Kirchengemeinden des Stadtteils, Vertreter der Parteien, der Schulen und der Universität Duisburg angehörten.

hier auszuüben ist. Häufig sehen sie für sich nur die Möglichkeit, in Duisburg oder in der Türkei zu leben.

Seit den 70er Jahren bestimmen Arbeitsplatzverluste, großflächige Industriestilllegungen¹⁷ und z. T. überalterte Wohnungen die Entwicklung des Stadtteils. Einkommensstarke Haushalte ziehen fort, während der Anteil an benachteiligten, von Sozialhilfe abhängigen Bevölkerungsgruppen zunimmt. Die niedrige Kaufkraft führt zur Schließung von diversen Geschäften. Sowohl die Lehrer als auch andere Anwohner Duisburgs berichten, dass Marxloh teilweise noch immer dem Ruhrgebiet nach dem Krieg gleiche. Um diesem Bild entgegen zu wirken, ist die Wohngegend in ein EU-Förderungsprogramm aufgenommen worden, was den Ausbau des Internationalen Jugend- und Kulturzentrums Kiebitz e. V. begünstigt, das die Unterrichtsarbeit durch ein Angebot zahlreicher musisch-kreativer Workshops ergänzt. Außerdem wird die schuleigene Küche von der geförderten „Gesellschaft für Beschäftigung“ (GfB) betrieben.

2.3 Die Schulphilosophie des Clauberg-Gymnasiums

Das Konzept des Clauberg-Gymnasiums resultiert aus ihrer klar definierten Schulphilosophie. Gespräche im Kollegium haben zu einer Entwicklung eines Bildungskonzepts geführt, das sich an einem erweiterten Lernbegriff – im Sinne der Grundsätze der UNESCO – orientiert. Es wird versucht, den Schülern die Bedeutung des Lernens aufzuzeigen und so die Lust am sinnvollen Lernen zu vermitteln.

Im Schulprogramm wird der Anspruch formuliert:

„Vielfalt ist die unverzichtbare Grundlage für eine sinnvolle pädagogische Arbeit in Erziehung und Unterricht: Stärken und Interessen sollen gestützt und gefördert, Schwächen – soweit möglich – ausgeglichen werden. Auch soll erreicht werden, dass sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig akzeptieren und bereit sind, voneinander zu lernen, ohne dabei die eigene Kultur und Sprache zu vernachlässigen.“¹⁸

Als schulspezifisches Leitziel wird Erziehung zur Zusammenarbeit und zum Zusammenleben in einem Gymnasium mehrsprachiger, aus verschiedenen Kulturkreisen stammender Schülerschaft definiert. Das gesamte Schulprogramm zeigt, dass das Clauberg-Gymnasium sich als Schule interkultureller Orientierung versteht, wobei die *„interkulturelle Arbeit und Förderung an der Schule [...] nicht*

¹⁷ Die wirtschaftliche Entwicklung Marxloh basierte auf dem Bergbau und der Eisen- und Stahlindustrie.

¹⁸ Schulprogramm des Clauberg-Gymnasiums (Duisburg), Stand Mai 2005, S. 5f.

nur aus dem hohen Migrantenanteil der Clauberg-Schülerinnen und Schüler [resultiert], sondern auch aus [einem] pädagogischen Selbstverständnis.“¹⁹

Fördern, Integrieren und Beraten werden als selbstverständliche Bestandteile der Arbeit gesehen, wobei die Schule „offen sein [will] für alle, die im Miteinander der Menschen und Kulturen dieser Region eine Möglichkeit, aber auch eine Aufgabe sehen.“²⁰ Diversität wird sowohl als Chance, als Bereicherung, als auch als Herausforderung gesehen. – Und dieser stellt sich das Clauberg-Gymnasium. Durch vielfältige Konzepte versucht die Schule, eine Stigmatisierung der Schüler zu vermeiden. Ängste werden ebenso wie Vorurteile bewusst bearbeitet und in verschiedenen Formen wie z. B. dem Forumtheater thematisiert. Das Konzept setzt voraus, dass eine Identifikation mit der Schule nur möglich ist, wenn die Schüler sich in und von ihr akzeptiert und respektiert fühlen. Die Schule betont immer wieder, den Wert eines bilingualen und bi-kulturellen Aufwachsens.

Im Mittelpunkt der Arbeit steht das Individuum und die Entwicklung und Entfaltung seiner Interessen und Talente. Eine Konsequenz dieses Apriori ist, dass die Schule in einigen Aspekten Außenstehenden atypisch für eine Schule und insbesondere für ein Gymnasium erscheint. Mit Aussagen wie „So etwas macht ein Gymnasium nicht“ wird die Schule des Öfteren konfrontiert.

2.4 Der organisatorische Rahmen des Clauberg-Gymnasiums

Die Schule ist unterteilt in Erprobungsstufe, Mittelstufe und Oberstufe. Neben den Regelklassen der Jahrgangsstufen 5 - 10 hat das Clauberg-Gymnasium in enger Zusammenarbeit mit der Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) (s. u.) zwei Auffangklassen eingerichtet, in denen Schüler ohne hinreichende Deutschkenntnisse jeder Altersstufe von Lehrern der Schule ohne Zensuredruck auf den Unterricht im deutschen Schulsystem vorbereitet werden. Teilweise sind in diesen Klassen Schüler, die kein Wort Deutsch sprechen, aber aufgrund ihrer früheren Zeugnisse „gymnasialgeeignet sind“. Es wird das Ziel verfolgt, die Schüler innerhalb von maximal zwei Jahren einzugliedern, im Durchschnitt können sie nach einem Jahr in die Regelklassen. Sollten sie dieses Niveau nicht erreichen, wird ihnen der Besuch einer Haupt- oder Realschule empfohlen.

Bei der Schule handelt es sich – seit 1972 – um eine Ganztagschule (7:55 Uhr bis 16 Uhr), was im Gymnasialbereich in Deutschland eine Seltenheit darstellt. Die Einführung fand unter frühzeitiger Berücksichtigung der regionalen Entwicklung statt.

¹⁹ Schulprogramm des Clauberg-Gymnasiums (Duisburg), Stand Mai 2005, S. 3.

²⁰ Homepage der Schule: <http://du.nw.schule.de/cbgym/> (10. Mai 2006).

Während 1972 noch wenige Kinder mit Migrationshintergrund an der Schule waren, nahm deren Zahl im Laufe der nächsten Jahre stark zu.²¹ Der Impuls, zur ganztägigen Unterweisung überzugehen, kam aus dem Stadtrat. Die Absicht war, mehr qualifizierte Schulabschlüsse im nördlichen Teil Duisburgs zu ermöglichen. Das Kollegium übernahm damals diesen Vorschlag nur unter Protest. Heute unterstützen alle Lehrer den Ganztagsbetrieb. In den Worten des ehemaligen Schulleiters:

*„Heute möchte kaum einer mehr das Förderangebot der Schule missen,
- das Raum und Zeit gibt zu lernen
- das gemeinsames und individuelles Lernen in offenen Unterrichtsformen übt
- das besonderen Begabungen entgegenkommt
- das Freude am Spiel mit Klassenkameraden schafft
- das zeigt, dass Schule mehr als Unterricht ist
- das deshalb auch umfassender auf das Leben in der Gemeinschaft vorbereitet.“*

Das Ganztagskonzept kann als Basis der pädagogischen Arbeit an dieser Schule angesehen werden. Die zusätzliche zeitliche, personelle und räumliche Erweiterung erleichtert den Aufbau einer Schulkultur, die von allen Schulangehörigen getragen wird. Die zusätzliche Zeit unterstützt den Aufbau einer Kultur des Lernens und begünstigt die Identifikation mit der Schule. Das extra-curriculare Angebot bietet den Schülern die Möglichkeit, außerhalb der familiären Strukturen neue Erfahrungen zu sammeln und gemeinsame Erlebnisse zu machen, die ihnen neue Wege aufzeigen. Die Überzeugung, dass Ganztagschulen „[w]ahre Integrationswerkstätten [...] werden“,²² wächst auch in der Politik.

Das Ganztagskonzept gilt vor allem für die 5. und 6. Klassen. Hausaufgabenstunden, Förderstunden und Freiarbeit bilden die Schwerpunkte, Arbeitsgemeinschaften werden ergänzend angeboten. In der Mittagspause sowie in der Freiarbeitszeit können die Schüler sich im Club-Raum, in der Bücherei und in der Mensa aufhalten.

Das Clauberg-Gymnasium liegt in einem Schulzentrum: In naher Umgebung befindet sich eine Gesamtschule, eine Realschule sowie ein technisches und ein kaufmännisches Berufskolleg. Zu Fuß zu erreichen sind außerdem ein weiteres Gymnasium, eine Gesamtschule und ein sozialpädagogisch orientiertes Berufskolleg. Durch die Kooperation mit anderen Schulen, insbesondere der Gesamtschule Hamborn/Neumühl, wird das Kursangebot in der Oberstufe erweitert. Die Schüler

²¹ Die absolute Zahl der Schüler nahm hingegen von 800 auf 577 ab.

²² Spiewak, M.: „Mama muss jetzt lernen. Integration fängt nicht erst in der Schule an. Darum gehen Stadtteilmütter in türkische Familien und unterrichten die Eltern.“ In: DIE ZEIT Nr. 28, 6. Juli 2006, S. 26.

der anderen Schulen nehmen insbesondere am Türkischunterricht des Clauberg-Gymnasiums teil, der im weiteren Umkreis in der Art nur hier angeboten wird.

Die Schule legt großen Wert darauf, in Kontakt zu den Grundschulen der Umgebung zu treten. Die direkte Beziehung erwies sich als sehr wertvoll. Der Rückgang der Anmeldungen in diesem Jahr wird auch mit der Erkrankung des für die Grundschulen verantwortlichen Koordinators begründet. Seine Aufgabe bestand darin, den Eltern und Lehrern der Grundschule das Schulkonzept vorzustellen und verständlich zu machen und somit dem Ruf, den die Schule hat,²³ entgegenzutreten.

„In der Außenwahrnehmung sind wir nicht ein normales Gymnasium, oder eins, was auch viel innovativ arbeitet, sondern ne Ghettoschule. Und das hört man auch, egal wo ich bin: Ach, da, wo ihr so viele Ausländer habt. Und die nächste Frage, die kommt: wie ist denn euer Niveau? So, und da brechen uns auch die aus dem Bildungsbürgertum weg, die sind nicht mehr da.“

Den Schülern wird der Übergang zum Gymnasium mit einer Feier, dem Patensystem, bei dem sich ältere Schüler für zwei Jahre um die jüngeren kümmern, und der Übernahme der Unterrichtsmethoden der Grundschule²⁴ erleichtert.

Um aber von Beginn an deutlich zu machen, welche Regeln – bei aller Offenheit – in der Schule gelten, wird jedem Schüler bei seiner „Einschulung“ ein Exemplar der Schulordnung übergeben. Aus dem gleichen Grund wurde angedacht, den Eltern der neuen Schüler eine „Einführung zum Schulleben“ zur Unterschrift zu geben, in der erläutert wird, dass z. B. Klassenfahrten und gemischter Sportunterricht zum Schulleben des Clauberg-Gymnasiums gehören. Damit soll (interkulturellen) Konfliktfällen vorgebeugt werden.

2.5 Das pädagogische Konzept des Clauberg-Gymnasiums

Das Clauberg-Gymnasium ist für sein vorbildliches Konzept der Interkulturellen Bildung bekannt,²⁵ für das es mehrfach ausgezeichnet wurde.²⁶ Der Anspruch, ein interkulturell arbeitendes Gymnasium zu sein, spiegelt sich in der Gestaltung der Projektstage, in der Berücksichtigung der verschiedenen religiösen Festkalender, bei der Elternarbeit, dem Begabtenprogramm und seit dem Schuljahr 2004/2005 in der

23 Der Begriff „Rote Türkenschule“ fiel von mehreren Seiten.

24 Dazu gehören u. a. Freiarbeit, Wochenplanarbeit und Projektarbeit.

25 Dieses wird in zahlreichen Zeitungs- und Internetartikeln etc. dokumentiert.

26 Die Schule erhielt u. a. 2001 die Auszeichnung „Schule ohne Rassismus“ und wurde 1996 vom Kreisverband der AWO Duisburg zur „ausländerfreundlichsten Einrichtung“ gewählt.

Individualisierung des Lernens (s. u.) wider. Auch die Auswahl der Unterrichtsinhalte findet unter diesem Aspekt statt, wobei darauf geachtet wird, dass Themen immer mehrperspektivisch und unter Berücksichtigung der anwesenden Kulturen bearbeitet werden. Unterrichtseinheiten zu den Kreuzzügen, zu „Nathan der Weise“ von Lessing oder Goethes „West-Östlicher Diwan“ erhalten eine Dimension, die über das rein Kognitive hinausgeht.

In den Klassenzimmern hängen die geltenden Schul- und Klassenregeln zweisprachig, in Türkisch und Deutsch. Ein großer Schritt zur Integrationshilfe ist das Unterrichtsfach Türkisch, das nach dem muttersprachlichen Unterricht in der 5. und 6. Klasse seit 1988 auch als zweite Fremdsprache bis zum Abitur (als 3. oder 4. Abiturfach) gewählt werden kann. Allgemein wird betont, dass die Schüler mit Migrationshintergrund dadurch in einem abiturrelevanten Fach

„Punkte sammeln können und aus ihrer sonstigen Klimmzughaltung herauskommen“.

Die zustimmende Reaktion und Dankbarkeit der Eltern sei deutlich erkennbar gewesen.

„Ich habe eine unendliche Dankbarkeit der türkischen Eltern beobachtet. Dafür, dass wir jetzt damit anfangen würden, dass sie sich auf türkisch jetzt auch in der Schule unterhalten könnten. Und dass wir ihre Sprache und damit ihre Kultur akzeptieren und damit respektieren. Das war ganz deutlich, bis zu Tränen. Tränen in den Augen!“

Ergänzend sei angemerkt, dass eine solide Systematik der eigenen Sprache als Transmissionsriemen für den Erwerb weiterer Sprachen unverzichtbar ist.

Internationale Begegnungen mit Partnerschulen sind fest im Schulprogramm integriert. Regelmäßige Austauschprogramme finden mit Hacibektas/Türkei, Cittadella/Italien und Nottingham/England statt. Auf den Fahrten lernen die Schüler das Land, die Leute, die Kultur und die historische Entwicklung kennen. Für viele türkische Schüler, die in zweiter oder dritter Generation in Deutschland leben, stellt die Türkeifahrt eine Möglichkeit dar, die eigenen Wurzeln und ihre Geschichte zu entdecken. Ganz bewusst wurde die Reiseroute unter diesem Aspekt festgelegt.

Die Schule bereitet durch die Teilnahme am Comenius-Projekt „Berufsmöglichkeiten in Europa“ integrative Wege in das Arbeitsleben vor. Berufsorientierung ist allgemein fester Bestandteil im Schulprogramm: In der 12. Jahrgangsstufe finden obligatorisch

eine einwöchige Berufsorientierung und ein zweiwöchiges Betriebspraktikum statt. In Kooperation mit der Universität Duisburg wird für die 11. und 13. Jahrgangsstufe eine Hochschulorientierung angeboten.

Die Schule zeichnet sich durch ihre Offenheit für neue Lehr- und Lernmodelle aus. Insbesondere das I-Projekt, das Individualisierte Lernen, ermöglicht es allen Schülern – sowohl den Hochbegabten als auch denen mit Sprachdefiziten – in ihrem eigenen Tempo zu arbeiten. Es kommt somit Schülern mit Migrationshintergrund in besonderer Weise entgegen. Dem Individualisierten Lernen wird ein Zeitumfang von acht Stunden pro Woche eingeräumt. In dieser Zeit bearbeiten die Schüler selbstständig ein Projekt zu einer selbstgewählten Fragestellung aus je einem von vier Bereichen (Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichte und Deutsch).²⁷ Dafür stehen ihnen drei Räume zur Verfügung, die mit Literatur und Internetzugang ausgestattet sind. Sie lernen Inhalte ebenso wie Fähigkeiten in den Bereichen Recherche, Präsentation, Zeitmanagement oder Textverarbeitung. Die ersten Erfahrungen der verantwortlichen Lehrkräfte, von denen einer das Konzept im Rahmen seiner Dissertation erarbeitet hat, sind überwiegend positiv.

Innerhalb des Kollegiums ist das Projekt bezüglich der Quantität und auch der inhaltlichen Umsetzung umstritten. Kritische Anmerkungen lauten:

„Ich habe da auch große Vorbehalte gegen, zumindest gegen den zeitlichen Umfang. Nicht gegen individualisiertes Lernen, das halt ich auch für wichtig, aber diesen Umfang. Zumal jetzt auch immer noch mehr Überprüfungen von Düsseldorf im Nacken sitzen. Ich denke, dass wir dann stundenmäßig einfach nicht mehr hinkommen. In bestimmten Fächern können sie die Vorgaben nicht erfüllen, weil sie die Zeit nicht mehr haben.“

Trotz allem wird das neue Lernen positiv bewertet, da es helfe, den sogenannten „Lehr-Lern-Kurzschluss“ zu überwinden. Das Konzept zielt auf die Ausbildung selbstständigerer Schüler, die eigenständig Themen erarbeiten und auch präsentieren. Das Projekt findet unter universitärer Begleitung statt. Durch den Etat der Schule werden Fortbildungen finanziert, die dem Lehrer helfen, seine frühere Lehrerrolle „des Anweisers, des Überlegenen“ zu verlassen und sich in Diskussion mit dem Schüler zu begeben und die neue Rolle des Begleiters einzunehmen. Die Aufgabe des Lehrers besteht darin, ungefähr vier Schüler beratend und unterstützend zu betreuen. Zu Beginn wird hierfür ein Gespräch geführt, welches die Interessen der Schüler klären soll. Der Schüler soll sein Thema dabei selbständig finden. Während

²⁷ Per Lehrerkonferenzbeschluss wurde verpflichtend eingeführt, dass ein UNESCO-Thema in Form eines Länderprojektes fächerübergreifend zu bearbeiten sei.

der Bearbeitung des Projekts werden Gesprächsbögen geführt, die der Strukturierung ebenso dienen wie dem Lehrer als Kontrollinstrument. Außerdem haben die Schüler ein Lerntagebuch. Sie dokumentieren die Entwicklung und die Schwierigkeiten bei der Durchführung. Alles zusammen bildet die Bewertungsgrundlage für den Lehrer. I-Projekte werden bis zur 10. Klasse fortgeführt. In der Oberstufe durchlaufen die Schüler ein sogenanntes „Propädeutikum“ mit dem Schwerpunkt „Methoden- und Kommunikationstraining“.

2.6 Die Schülerschaft des Clauberg-Gymnasiums

Von 577 Schülern stammen 67 % der Schülerschaft aus anderen Kulturkreisen, es sind über 20 Nationen vertreten: Der Großteil der Schüler stammt aus der Türkei (darunter viele Kurden). Acht aus Bosnien-Herzegowina, je vier aus Marokko und Polen, je drei aus der Ukraine und Russland, je zwei aus Usbekistan, Kasachstan, Jugoslawien und Irak. Außerdem stammt je ein Schüler aus Korea, Moldawien, Mazedonien, Kroatien, China, Indien, Afghanistan, Italien, Syrien und Österreich (Stand Juni 2006). In einigen Klassen sind schon 85 % Schüler mit Migrationshintergrund.

Die Schüler haben überwiegend ein positives Bild von der Schule.

“Die Atmosphäre ist sehr gut. Gewalt ist bei uns kein Thema.”

Das Verhältnis zwischen den Lehrern und Schülern scheint entspannt zu sein. Auch Nicht-Schulangehörige schildern ein positives Klima *„Die Kinder sind sehr nett, offen und hilfsbereit. [...] An anderen Schulen ist das anders.“*

Für viele Schüler habe die Schule etwas Familiäres. Andere Schüler wiederum beklagen mangelnde Disziplin an der Schule und sehen darin einen Grund für ihre schwachen Leistungen. Gerade nichttürkische Schüler mit mangelnden Deutschkenntnissen haben Integrationsprobleme und klagen über die Dominanz der türkisch sprechenden Schüler, die manchmal zur Ausgrenzung führe.

2.7 Das Kollegium des Clauberg-Gymnasiums

Die Schule hat 41 Lehrer und sechs Referendare. Zwei Lehrer und drei Referendare stammen aus der Türkei; andere Nationalitäten sind nicht vertreten.

Im Interview wird deutlich, dass die Arbeit an einer Schule wie dem Clauberg-Gymnasium einen deutlichen Mehraufwand bedeutet. Insgesamt kann gesagt werden, dass es sich „trotz seines hohen Altersdurchschnitts [um ein] reformfreudig

gebliebenes Kollegium“ handelt.²⁸ Dennoch: Nicht alle Lehrer unterstützen in gleichem Maße die Arbeit der Schule.

„Manche Kollegen sind an den Punkt gekommen, ja, das ist mir zu mühsam, mit so viel Arbeitsaufwand da immer dran zu gehen. Das ist ungleich langwieriger und zeitraubender eine Arbeit zu korrigieren von einem schlechteren Schüler als von einem guten. Ne gute lese ich schnell durch, markier die drei Fehler und dann weiß ich, was das ist. Das ist [anders] beim schlechten, da sitz ich stundenlang dran.“

Das Gesicht der Schule wird von einigen sehr engagierten und visionären Kollegen geprägt. Laut dem ehemaligen Schulleiter zeichnen sich insbesondere diese Lehrer durch ihre Offenheit und ihren Willen zu Erneuerungen aus. Es ist deutlich, dass ihre Arbeit ihnen einen großen Identifikationshintergrund bietet und sich für sie fast als eine Lebensaufgabe gestaltet. Auch diese Lehrer berichten von einem erhöhten Arbeitsaufwand, betonen aber, dass ihr Einsatz und Engagement gleichzeitig als Katalysator wirken und ihnen zusätzliche Kraft und Freude schenken.

Im Lehrerzimmer ist eine rege Gesprächs- und Diskussionsbereitschaft wahrzunehmen. Gefördert wird diese durch den gemeinsamen, freiwillig stattfindenden Mittagstisch in der schuleigenen Mensa. Dass diese Institution sich bewährt hat und positiv bewertet wird, beschreibt der ehemalige Schulleiter:

„Das [...] haben mir auch Kollegen bestätigt, die dann an ‚Traditionsgymnasien‘ gegangen sind. ‚Wir vermissen den Mittagstisch, die Kommunikation. Da hat man wenigstens noch was mitgekriegt. Hier bekommt man nichts mit. Ich komm rein, mach meinen Unterricht. Wechsel, geh in die nächste Klasse und geh nach Hause. Was schulintern abläuft, erfahr ich überhaupt nicht.“

Zur Integration der Lehrerschaft in das Schulleben trägt eine klare Zuteilung von verschiedenen Aufgaben- und Zuständigkeitsbereichen bei. Für die einzelnen Bereiche der facettenreichen Arbeit der Schule – u. a. auf der Homepage dokumentiert²⁹ – wird jeweils ein Hauptverantwortlicher aus dem Kollegium benannt. Die Schulkultur ist somit ein Mosaik, zu dem jeder Lehrer sein Steinchen beiträgt.

²⁸ Büttner, U.: Das Clauberg-Gymnasium in Duisburg. Ganzttag für interkulturelle Gerechtigkeit. In: NDS 5/2003, S. 24-26.

²⁹ <http://du.nw.schule.de/cbgym/>.

2.8 Die Elternschaft des Clauberg-Gymnasiums

Die Eltern der Schüler haben zum größten Teil niedrige Bildungsabschlüsse und überwiegend einen niedrigen beruflichen Status. Die Migranteneltern sind ein anderes Schulsystem gewohnt³⁰ und häufig unsicher im Umgang mit der Institution Schule. Unkenntnis stellen ebenso wie mangelndes Vertrauen ein Problem dar. Das Clauberg-Gymnasium versucht, die Eltern bewusst zu integrieren und arbeitet somit schon lange nach einer Überzeugung, die nun auch auf der gesellschaftspolitischen Bühne laut wird: „Die Migranteneltern sind der Schlüssel, um die Integrationsprobleme von morgen zu vermeiden.“³¹ so die Staatsministerin Maria Böhmer. In der Schule gibt es viele Informationsveranstaltungen und -broschüren für die Eltern. Elternabende spielen eine tragende Rolle. Bei Problemen oder Unklarheiten mit türkischen Schülern setzen sich die türkischen Lehrer ein, die eine wichtige Rolle im Inklusionsprozess spielen. Sowohl den Schülern als auch den Eltern sind sie Vertrauenspersonen. Ihre Gegenwart scheint die türkischen Eltern zu beruhigen. Häufig führt ihre Intervention und Präsenz dazu, dass die türkischen Schüler ebenfalls an Klassenfahrten teilnehmen können.

Seit etwa einem Jahr gibt es ein deutsch-russisch-türkisches Elternbüro, das regelmäßig mittags seine Türen öffnet. Erste Ergebnisse: Vor allem türkische Mütter lernen hier Deutsch. Aber es gibt auch Ressentiments gegen diese Initiative:

„Dass sich eine Gruppe ausländischer Eltern verstärkt in die Schularbeit einbringen will, stieß bei alteingesessenen Duisburgern durchaus auf Vorbehalte.“

Doch die Schule ist überzeugt: Eine gleichberechtigte Zusammenarbeit von Eltern, Lehrern und Schülern schafft lebendige Impulse für den Unterrichtsalltag und bildet eine Grundlage für das spätere Mitwirken an Gemeinschaftsaufgaben in einer Gesellschaft mit kultureller Vielfalt. Der Erfolg ist deutlich: Es gibt einen sehr engagierten Kern von Eltern, die sich für die Schule einsetzen. Von einigen wurde berichtet, dass sie sich regelrecht dafür verteidigen müssen, ihre Kinder an DER Schule zu haben:

„Hoher Ausländeranteil, die Lage im Stadtteil, diskriminiert als Arbeiterstadt, Arbeiterkinder am Gymnasium, das ist für andere unvorstellbar, die haben die Hände über den Kopf zusammengeschlagen.“

³⁰ In der Türkei z. B. ist Elternengagement oft nicht erwünscht.

³¹ Spiewak, M.: „Mama muss jetzt lernen. Integration fängt nicht erst in der Schule an. Darum gehen Stadtteilmütter in türkische Familien und unterrichten die Eltern.“ In: DIE ZEIT Nr. 28, 6. Juli 2006.

Trotzdem kämpft ein Großteil der Eltern offensiv und überzeugt gegen eine drohende Schließung der Schule. Für sie ist das Ganztagskonzept eine große Stärke der Schule. Die aktive Arbeit der Schülersvertretung und die I-Projekte wären Gründe für die Schulwahl gewesen. Insbesondere ausländische Eltern empfinden diese Schule als sehr angenehm; übereinstimmend wird festgestellt, dass aufgrund der verschiedenen Nationalitäten, die an der Schule sind, eine tolerante Atmosphäre herrsche. Das Miteinander an dieser Schule sei mit anderen, Nicht-Ganztagschulen nicht vergleichbar.

2.9 Die Kooperationspartner des Clauberg-Gymnasiums

„Aus dem Elfenbeinturm der Schule raus, in die Wirklichkeit der Städte, und davon was in die Schulen einfließen lassen“ – diesen Anspruch stellt das Clauberg-Gymnasium an seine Arbeit. Seit Jahren arbeiten sie im Programm der Landesregierung „GÖSS“ (Gestaltung von Schulleben und Öffnung von Schule) mit. Die Zusammenarbeit mit anderen Kooperationspartnern hat das Schulleben stark bereichert. Durch die wissenschaftliche Begleitung durch die Universität Duisburg wird die Schule regelmäßig evaluiert und Transparenz geschaffen.

2.9.1 Die Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA)

Die Stadt Duisburg bietet über die RAA Duisburg (Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien)³² externe Fördergruppen von 6- und 10monatiger Dauer an. Das Clauberg-Gymnasium ist seit Jahren, bedingt durch seinen hohen Migrantenanteil, ein Kooperationspartner der RAA. Die RAA ist eine Einrichtung zur Unterstützung der Integration von Migrantenfamilien. Sie verstehen interkulturelles Miteinander als Chance für die Entwicklung aller Kinder und Jugendlicher. Mit diesem Ansatz entwickeln sie Programme und Projekte und setzen diese in Kooperation mit Partnern aus dem Bildungsbereich um. Die RAA wird vom Land Nordrhein-Westfalen gefördert.

Die Kooperation mit den Schulen wird über einen Verbindungslehrer hergestellt. Dieser arbeitet im Rahmen eines gewissen Stundendeputats mit der RAA zusammen, z. B. im Bereich der Fortbildungen. Das Clauberg-Gymnasium hat die Schwerpunkte „interkulturelles Lernen“ und „Elternarbeit“ gesetzt. In diesem Zusammenhang wird z. B. das Forum-Theater angeboten. Das RAA unterstützt auch die Sprachförderklassen. Die Schüler werden zunächst einzeln gefördert, um sie dann mit ausreichenden Deutschkenntnissen in die Regelklassen zu integrieren.

32 <http://www.raa.de/raa-duisburg.html>.

Am Clauberg-Gymnasium wird zusätzlich kostenlose Nachhilfe in Deutsch, Mathematik und Englisch durch das Projekt „Förderunterricht für Migrantenkinder“ angeboten.

Nach Einschätzung der Leiterin der RAA erweist sich das Clauberg-Gymnasium als besonders sensibel und problembewusst in Bezug auf die „interkulturelle Situation und Herausforderung an der Schule“.

2.9.2 Das Internationale Jugend- und Kulturzentrum Kiebitz e.V.

Das Internationale Jugend- und Kulturzentrum Kiebitz e.V. ergänzt die Unterrichtsarbeit der Schule durch ein Angebot zahlreicher interkultureller Projekte im musisch-künstlerischen Bereich. Die Schüler nehmen an diesen Angeboten am außerschulischen Lernort teil. Die Workshops finden ohne den Lehrer statt bzw. werden zumindest nicht von diesem geleitet. Die Schulleitung betont, dass dieses Angebot den Schülern die Chance bietet, sich unabhängig vom Lehrkörper zu erleben. Von den Lehrern wurde berichtet, dass gerade schwierige Schüler in diesem Kontext engagiert und aufmerksam arbeiten.

Im Kiebitz befindet sich die Redaktion des Jugendmagazins „ibibik“,³³ das einmal im Quartal erscheint. Das Magazin, das von Jugendlichen aus verschiedenen Kulturen, u. a. von Schülern des Clauberg-Gymnasiums, herausgegeben wird, ist zweisprachig, türkisch und deutsch. Die Titelthemen setzen sich mit Problemen der Umgebung auseinander. In der Ausgabe „Laber nicht“ (3. Quartal 2004, Nr. 74) wurden z. B. die unterschiedlichen Sprachen, die in Duisburg gesprochen werden, vorgestellt. Zwei tamilische Schülerinnen des Clauberg-Gymnasiums berichten über die Schwierigkeiten des bilingualen Aufwachsens. Den Lesern wird in ihrem Jargon (z. B. „Hey ho, let’s go“) von Angeboten und Fördermöglichkeiten berichtet, z. B. werden die Jugendzentren der verschiedenen Stadtteile vorgestellt. Außerdem informieren Anzeigen über Krisenanlaufstellen der Umgebung. Am Ende der Artikel finden sich häufig Hinweise auf Quellen für Zusatzinformationen, so z. B. auf Berichte zum Krieg im ehemaligen Jugoslawien, der in einer Biographie einer Schülerin thematisiert wurde.

33 „ibibik“ bedeutet auf türkisch Kiebitz.

4. Schulalltagsprägende Erfahrungen und Probleme

Eine Konklusion

Die Stärke des Clauberg-Gymnasiums – kulturelle Vielfalt in das Schulleben zu integrieren und darin zu vereinen – ist multifaktoral bedingt. Das Ganztagschulkonzept, die I-Projekte, die große Offenheit in der Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern und das Angebot, Türkisch als zweite Fremdsprache anzubieten, sind ebenso wie eine starke Elternarbeit wichtige Säulen. Sie werden von dem Willen getragen, eine gemeinsame Ordnung des Zusammenlebens zu schaffen, ohne dabei die Kultur und Sprache der einzelnen Schüler zu vernachlässigen. Die Akzeptanz und die Wertschätzung jedes Einzelnen leiten einen beidseitigen Prozess ein. Ängste und Vorurteile werden nicht tabuisiert, sondern im direkten Umgang aufgearbeitet, wobei die Zusammenarbeit mit dem Kiebitz und dem RAA sehr fruchtbar ist.

Erziehung für eine plurale Gesellschaft findet statt, da die Schule ein Abbild der Gesellschaft darstellt und sich der Umgebung öffnet. Das gemeinsame multikulturelle Zusammenleben wird im täglichen Umgang an der Schule erfolgreich praktiziert. Das Clauberg-Gymnasium ist ein Arbeits- und Lebensraum, der den Schülern Wege in das Berufs- ebenso wie in das gesellschaftliche Leben aufzeigt. Die unter 1. beschriebenen Kenntnisse und Fähigkeiten zum zwischenmenschlichen, interkulturellen und interdisziplinären Dialog werden täglich eingeübt und insbesondere über die offenen Lernformen verstärkt. Dazu gehören z. B. die I-Projekte, die ebenso wie das zusätzliche Zeitfenster, das diverse Arbeitsgruppen ermöglicht, die Ausbildung und Förderung der vielseitigen Talente der Schüler unterstützen. Das Lernangebot garantiert Vielfalt und ermöglicht so den Schülern die Entfaltung der individuellen Veranlagung.

Das Clauberg-Gymnasium hat seinen Arbeitsauftrag von Anfang an breiter definiert. Schule wird als Mini-Gesellschaft, als polis³⁴, verstanden. Dementsprechend wird Wert auf die Ausbildung unterschiedlicher Kompetenzen gelegt und das Verständnis von Bildung geht über die rein materiale Bildung³⁵ hinaus. Hierin liegt aber auch ein Stolperstein der Schule, da diese besonderen Qualifizierungsleistungen nicht in den

34 Im Gespräch wurde deutlich, dass der ehemalige Schulleiter, der das Gesicht der Schule besonders geprägt hat, sich bei der Gestaltung der Schule an der Theorie und Lehre von Hartmut von Hentig orientiert hat. Hartmut von Hentig ist der Begründer der Laborschule in Bielefeld und betont, dass die Aufgabe von Schule und Bildung eine ganzheitliche Erziehung zum mündigen, selbstverantwortlichen und aktiven Bürger sein sollte (vgl. Hentig, H.: Die Schule neu denken, a.a.O., S. 17f.).

35 Vgl. Hentig, H.: Bildung. Weinheim und Basel 1999, S. 17.

zentralen Lernstandserhebungen zum Tragen kommen. Diese Tests setzen die Schule unter Druck.³⁶

„Auf der einen Seite läuft diese Schule sehr gut, was das Zusammenleben der Schüler anbelangt. Das ist alles wunderbar. Auf der anderen Seite haben die Schüler Probleme mit den Leistungen. Das ist das, was wir im Moment um die Ohren geklatscht bekommen.“

Natürlich werden an dieser Schule auch Grenzen der Inklusion sichtbar:

„Im Unterricht gibt es überhaupt keine Probleme, aber in der Freizeit bleiben die Schülerinnen und Schüler in ihren ethnischen und kulturellen Kreisen.“

Erschwerend ist es, dass das Einzugsgebiet der Schule sehr einseitig von türkischstämmigen Mitbürgern geprägt ist, was die Inklusion in der Schule erschwert. Das besondere Förderprogramm, das insbesondere Schüler mit Migrationshintergrund unterstützen soll, zog vermehrt türkische Jugendliche an das Clauberg-Gymnasium. Deren trotz zusätzlicher Förderungsmaßnahmen bestehenden Sprachdefizite sind ein Grund für das schlechte Abschneiden der Schule in Lernstandserhebungen.

Das Umfeld der Schule ebenso wie ihr untypisches Konzept haben in der Öffentlichkeit zu einer Stigmatisierung geführt. Der Begriff „Rote Türkenschule“ fiel von mehreren Seiten. Der Schulleiter beschreibt den Rückhalt in der Bevölkerung als sehr gering: *„Beim Bildungsbürgertum sind wir immer noch nicht wirklich beliebt. Übrigens auch bei vielen bildungsbewussten Türken nicht.“* Das Paradoxe hierbei ist allerdings, dass in kürzester Zeit fast 4000 Unterschriften gegen die Schließung der Schule gesammelt werden konnten. Somit ist davon auszugehen, dass ein grundsätzliches Verständnis für die Schule vorliegt und die Bedeutung einer solchen hoch eingeschätzt wird. Die Wurzel des Problems liegt jedoch in einer Art „Ghettoisierung“ der Schule, die durch ihr pädagogisches Konzept einmalig in Duisburg ist.

An dieser Stelle muss deutlich darauf verwiesen werden, dass die Situation nicht durch das Versagen der Schule oder der Schüler verursacht wurde. Meiner Ansicht nach handelt es sich hierbei um ein strukturelles Problem. Das pädagogische Konzept, das beschrieben wurde, kann ohne eine umfassende Unterstützung nicht zum Tragen kommen. Den beschriebenen „Ghettoisierungs“-Ansätzen kann nur entgegengewirkt werden, wenn das pädagogische Konzept nicht nur an einer Schule umgesetzt wird, sondern viele Schulen sich der Inklusionsaufgabe widmen und dieser gesellschaftlichen Herausforderung stellen.

³⁶ Vgl. Hentig, H., a.a.O.

Literatur

Bortz, J./Döring, N.: Forschungsmethoden und Evaluation für Humanwissenschaftler. Heidelberg 2005.

Büttner, U.: Das Clauberg-Gymnasium in Duisburg. Ganzttag für interkulturelle Gerechtigkeit. In: NDS 5/2003.

Clauberg-Gymnasium: Homepage (<http://du.nw.schule.de/cbgym/>).

Clauberg-Gymnasium: Schulprogramm, Stand März 2006.

Clauberg-Gymnasium: Schulprogramm, Stand Mai 2005.

Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Ganztagsangebote an der Schule. Erfahrungen – Probleme – Perspektiven. München 2004.

Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO – Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied, Kriftel, Berlin 1997.

Hefty, G.P.: Integrationsmängel. Bildungsferne und Unsicherheit mindern in Berlin wie in Bund die Aussichten der Einwanderer. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 157, 10. Juli 2006.

Helsper W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch zur Schulforschung. Wiesbaden 2004.

Hentig, H. v.: Bildung. Weinheim und Basel 1999.

Hentig, H. v.: Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Weinheim, Basel, Berlin 2003.

Krüger-Potratz, M.: Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik (ZfE), Nr. 2, 2. Jg. 1999.

Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung. Band I; Methodologie. Weinheim 1993.

Lanwert, H.: Eine Moschee für alle. In: Westdeutsche Allgemeine Zeitung, Nr. 110, 12. Mai 2006 (<http://www.waz.de/waz/waz.archiv.iframe.php>).

Prantl, H.: „Das Kopftuch ist ein Stück Integration“. Der Rechtsgelehrte und Ex-Verfassungsrichter Ernst-Wolfgang Böckenförde zum Islam und zur Offenheit für Religion in Deutschland. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 162, 17. Juli 2006.

Schenk, A.: Hohe Motivation, schwache Leistungen. (http://www.zeit.de/online/2006/20/schule_migrantenkinder), 29. Juli 2006.

Schmidt, C.: „Wie eine Moschee den Volkszorn entfacht“. (<http://www.spiegel.de/politik/deutschland/0,1518,411275,00.html>), 13. April 2006).

Spiewak, M.: „Mama muss jetzt lernen. Integration fängt nicht erst in der Schule an. Darum gehen Stadtteilmütter in türkische Familien und unterrichten die Eltern.“ In: DIE ZEIT Nr. 28, 6. Juli 2006.

Statistisches Bundesamt. Bevölkerung. (http://www.statistik-portal.de/Statistik-Portal/de_jb01_jahrta1.asp sowie http://www.statistik-portal.de/Statistik-Portal/de_jb01_jahrta2.asp), 1. Juli 2006.

Migration als Herausforderung des europäischen UNESCO-Schulnetzwerkes

Praxisbeispiele aus Großbritannien, Finnland und Luxemburg

Anne Burkhardt

Im diesem Beitrag der Publikation sollen drei weitere Schulen aus dem europäischen Netz der UNESCO-Projektschulen vorgestellt werden. Es handelt sich hierbei um Schulen aus Luxemburg, England und Finnland. Denn neben der Porträtierung unterschiedlicher deutscher Schulen scheint auch ein Vergleich mit anderen europäischen Schulen lohnenswert. Deren Schulkultur und deren Umgang mit Schülern mit Migrationshintergrund sind eingebettet in ein anderes Schulsystem und in andere gesellschaftliche Bedingungen. Es ist daher anzunehmen, dass sich diese auch in der Schule widerspiegeln werden. Solch andere Ansätze und Vorgehensweisen sind für die Diskussion bereichernd und zeigen andere Möglichkeiten auf.

Schaut man sich die ausgewählten Länder an, so ist festzustellen, dass diese in der Tat einige deutliche Unterschiede aufweisen. In Luxemburg als kleinem, wohlhabendem Land mit einem einzigartig hohen Anteil an Ausländern (knapp 40 %) finden die Schulen andere Voraussetzungen vor als in einem Land wie Finnland, das sehr dünn besiedelt ist und erst seit ungefähr 15 Jahren überhaupt nennenswerte Zahlen an Einwanderern aufweisen kann (aktueller Anteil 2 %). Auch sind die schulischen Herausforderungen sehr unterschiedlich aufgrund der verschiedenen Herkunftsländer der Einwanderer. Denn in Luxemburg kommen diese überwiegend aus benachbarten EU-Ländern und in England zu einem Großteil aus Indien und anderen asiatischen Ländern.

Die Vorgehensweise bei der Kontaktaufnahme und Datensammlung unterscheidet sich in einigen Punkten wesentlich von den anderen Fallstudien der vorliegenden Publikation. Der größte Unterschied ist, dass die Schulen nicht besucht werden konnten und somit auch mit den Interviewpartnern nicht vor Ort gesprochen werden konnte. Alle Informationen und Eindrücke wurden ausschließlich durch Schriftverkehr, Telefonate und eigene Recherchen gesammelt. Aus einer größeren Anzahl von Schulen, zu denen Kontakt bestand, wurden schließlich die drei nachstehend porträtierten ausgewählt.

Neben den Informationen der Kontaktpersonen konnten zusätzliche Eindrücke und Details von den Webseiten der Schulen oder aus weiteren Text- und Bildquellen gewonnen werden. Unterschiedlich war auch die Art der Verständigung. Neben der deutschen und französischen Sprache (im Falle Luxemburgs) war hauptsächlich Englisch die Verständigungssprache (Finnland und England).

Mit der vorliegenden Auswahl an Schulen werden drei sehr unterschiedliche Beispiele für gelungene Inklusion vorgestellt: Aus England wird ein Einzelfall dargestellt, bei welchem das Engagement des einzelnen Lehrers im Vordergrund steht. In der Luxemburger Schule wird aufgrund der großen Vielfalt an vertretenen Nationalitäten grundsätzlich ein multikultureller und multilingualer Schulalltag gelebt, zugleich ist die Sprachenvielfalt des Landes die große Herausforderung. In Finnland profitiert die Schule vom finnischen Schulsystem, das ihr große Gestaltungsfreiheiten lässt und in dem die Betreuung und Versorgung aller Schüler finanziell sichergestellt ist. Hier wird der Ansatz der konsequenten Förderung jedes einzelnen Kindes sehr gut sichtbar.

Seaton Primary School, England

Land und Bevölkerungsstruktur

England ist der größte und am dichtesten besiedelte Landesteil des Vereinigten Königreichs Großbritannien und Nordirland und zählt ca. 50 Mio. Einwohner. Es liegt im prosperierenden südlichen Teil der ökonomisch und sozial geteilten Insel. Die Grafschaft Devon im Südwesten Englands, in der sich die Seaton Primary School befindet, ist nach London die teuerste Wohngegend, weshalb ihre Küstenregion auch als die „Riviera Englands“ bezeichnet wird.

Die kleine Hafenstadt Seaton, deren einzige Grundschule hier porträtiert werden soll, entwickelte sich im Laufe der Jahrhunderte aus einem früheren Fischerdorf zu einem Ort, der heute an die 10.000 Einwohner zählt. Die Herkunft der in England lebenden Migranten ist hauptsächlich geprägt durch die Kolonialgeschichte des Königreichs. Aus seinen ehemaligen ausgedehnten Kolonien wanderten große Ströme vor allem aus den indischen Gebieten Richtung England. Daher machen Inder, Pakistani und Bangladeschi etwa die Hälfte der Angehörigen ethnischer Minderheiten aus. Daneben gibt es einen signifikanten Anteil an Migranten aus afrikanischen Ländern von Ägypten bis Südafrika. Insgesamt beträgt der Anteil der Migranten an der Gesamtbevölkerung knapp 5 % – was rund 2,7 Mio. Menschen entspricht.

Die große Mehrheit der ethnischen Minderheiten lebt in den städtischen und industriellen Ballungsgebieten, insbesondere in London, wo ein Fünftel der Einwohner einen Migrationshintergrund hat. Dort ist das gesellschaftliche Leben also längst multikulturell geprägt. Doch in ländlichen Regionen wie jener, in der sich die Seaton Primary School befindet, nehmen Migranten oft eine verschwindend geringe Zahl ein. Daher gibt es in Devon nur wenige Berührungspunkte mit Menschen anderer Nationalitäten. Die Tendenz ist allerdings steigend.

Schulsystem

In das englische Schulsystem eingegliedert ist die so genannte pre-school education, die mit dem 3. Lebensjahr beginnt. Seit 2004 haben alle Drei- bis Fünfjährigen Anspruch auf einen kostenlosen Teilzeitplatz von 2 bis 2,5 Stunden täglich. Inzwischen besucht der Großteil aller Vier- bis Fünfjährigen Vollzeiteinrichtungen. Es gibt verschiedene Einrichtungen, die diese Betreuung in Pre-Schools, Playgroups oder in Childminder-Netzwerken übernehmen. Unabhängig von ihrer Trägerschaft müssen sich hierfür alle zu bestimmten nationalen Standards verpflichten, die 14 zentrale Aspekte regeln (dazu gehören die Räumlichkeiten, die Essensversorgung, die Ausstattung der Räume und das Verhalten der Betreuungspersonen gegenüber den Kindern).

Vom 5. bis zum 12. Lebensjahr besuchen alle Kinder die Primary Schools (England hat, gemeinsam mit den Niederlanden, das niedrigste Einschulalter europaweit). Im Anschluss daran gehen die Kinder auf verschiedene Secondary Schools. Der Großteil besucht Comprehensive Schools, die vergleichbar mit der deutschen Gesamtschule sind, wo sie je nach Leistungsstandard in den einzelnen Fächern in Lerngruppen aufgeteilt werden. Daneben gibt es die Grammar School, die mit dem deutschen Gymnasium vergleichbar ist, die Secondary Modern School und die Public School. Letztere sind Privatschulen, auch wenn ihre Bezeichnung das Gegenteil vermuten lässt.

Nach elf Schuljahren können die Schüler entscheiden, ob sie die Schule mit dem General Certificate of Standard Education (GCSE) verlassen und eine Ausbildung anfangen möchten oder ob sie noch zwei weitere Jahre in der Schule verbringen wollen, um das General Certificate of Advanced Education (GCE A-Level) zu erlangen, mit dem sie die Hochschulzugangsberechtigung erhalten.

In England sind alle Schulen als Ganztagschulen eingerichtet. Sie beginnen in der Regel um 9 Uhr und enden um 15.30 Uhr. Eine Besonderheit im englischen Schulsystem, die im Vergleich mit anderen Ländern hervorsteht, ist die für alle Schulkinder geltende Verpflichtung, eine Schuluniform zu tragen. Ein weiteres Merkmal, welches England zwar inzwischen mit anderen Ländern teilt, das für

Deutschland aber nach wie vor fremd ist, ist die Tatsache, dass englische Schüler automatisch eine Klasse nach der anderen durchlaufen. Bestehen sie in einem Fach die Prüfung am Schuljahresende nicht, wird es zwar auf dem Zeugnis festgehalten, führt aber nicht zur Wiederholung des Schuljahrs. Es wird in der Regel eine Fremdsprache gelernt.

Sozialstruktur der Umgebung und Sozialmilieu in der Schule

Auch wenn Devon als teuerste Gegend außerhalb Londons gilt, sind alle sozialen Schichten vertreten. Aufgrund des Rückgangs der traditionellen Wirtschaftszweige ist es beispielsweise für viele Familien aus den in Devon ansässigen Sektoren Landwirtschaft, Fischfang und Bergbau schwieriger geworden, für ihren Lebensunterhalt aufzukommen. Die kleine Ortschaft Seaton ist insgesamt relativ wohlhabend, auch wenn sie nicht zu den reichsten Küstenorten der Gegend gehört. Es gibt wenig Freizeitangebote, man ist unter sich. Die Seaton Primary School ist die einzige Grundschule im Umkreis und wird vom Staat betrieben. Hier spiegelt sich die soziale Mischung der Gegend wider: Der überwiegende Teil der Schüler ist der oberen Mittelschicht und Oberschicht zugehörig, von der Mittelschicht abwärts nimmt die Zahl ab.

Schulprofil

Die Seaton Primary School erscheint wie ein eigenes kleines Universum, das mit Hilfe eines komplexen, ausgefeilten Regelwerkes das Leben, Lernen und Heranwachsen innerhalb der Schulgemeinschaft nach seinen Prinzipien sicherstellt. Entscheidende Prämissen sind dabei folgende Entwicklungsziele: 1. die Kinder sollen darin bestärkt werden, zu schauen, Fragen zu stellen und zu denken (der mündige, aufgeklärte Bürger als Ziel), die Lust am Lernen soll für sie eine lebenslange Erfahrung sein; 2. die Kinder sollen zu positiv denkenden, verantwortungsbewussten Bürgern heranwachsen. Dahinter steht also der Gedanke, gleichermaßen die persönliche und die gesellschaftliche Entwicklung zu fördern, lebenslange Neugier und Wissbegier auf der einen Seite und sozial engagiertes Verhalten auf der anderen. Um diesen Zielen nahe zu kommen, hat die Schule Verhaltensregeln, Kurrikulum, die materielle Ausstattung wie auch die Zusammenarbeit mit den Eltern gründlich durchdacht und verbindlich geregelt.

Für die bestmögliche Entfaltung jedes einzelnen Kindes ist die Schule darum bemüht, eine positive Atmosphäre zu gestalten und das Gefühl zu vermitteln, dass jeder willkommen ist. Daher werden das Unterrichtsangebot sowie die vielfältigen weiteren Aktivitäten auf die Bedürfnisse und Wünsche der Schüler abgestimmt, seien es besonders leistungsstarke, deren angemessene Förderung angestrebt wird, seien es

bestimmte Talente, die gefördert werden, oder seien es Schüler, die aufgrund von Behinderungen oder Lernschwierigkeiten spezieller Betreuung bedürfen.

Um eine möglichst gleiche Ausgangsbasis für alle Schüler zu schaffen, wird mit Hilfe verschiedener Mechanismen dafür gesorgt, dass die soziale Herkunft der Kinder im Schulleben möglichst keine Rolle spielt und sich vor allem nicht nachteilig auf sie auswirkt. So werden Schulgeld und Spenden nur erwartet, wenn es den Eltern finanziell möglich ist. Des Weiteren ist das Tragen der Schuluniform für alle verpflichtend und es gibt klare Regeln, was darüber hinaus getragen und in die Schule mitgenommen werden darf.

Ein weiterer entscheidender Aspekt im Hinblick auf die Entwicklung von Selbstvertrauen und die Entfaltung der eigenen Fähigkeiten ist die Art der Selbstdarstellung der Schule. Auf ihrer Website ist immer wieder zu lesen, dass sie eine „first class school“ sei, die ihren Schülern das Beste bieten möchte. Es ist nachzulesen, an welchen Wettbewerben und Ausschreibungen sie sich beteiligt und wo sie welche Preise gewonnen hat. Bei nationalen Leistungsvergleichen schneidet sie überdurchschnittlich gut ab. Diese Art der positiven Selbstdarstellung – auf der Grundlage tatsächlichen Einsatzes und Erfolges – vermittelt den Schülerinnen und Schülern eine positive Einstellung zum Leben und zu sich selber und die Freude daran, das Leben aktiv mitzugestalten.

Zum Profil der Seaton Primary gehört außerdem, dass besonderer Wert auf gesunde Ernährung und gesundes Leben gelegt wird. Die Verknüpfung von Theorie und Praxis ermöglicht es, mit den Schülern gemeinsam das umzusetzen, was im Unterricht vermittelt wird, und umgekehrt ist Lerninhalt, was die Schüler selber in ihrem Alltag erfahren. Das Schulessen, das alle Schüler mittags erhalten, wird entsprechend gesund und ausgewogen zubereitet, und es wird auf die Einhaltung des Verbotes geachtet, Ungesundes wie Süßigkeiten und Softdrinks mit in die Schule zu nehmen.

Das zweite erklärte Bildungsziel, die Kinder zu verantwortungsvollen Menschen zu erziehen, wird sowohl im Hinblick auf das Leben in der Gemeinschaft als auch in der Beziehung des Menschen zu seiner Umwelt thematisiert. So lernen die Kinder, dass das Leben in einer Gemeinschaft die Einhaltung bestimmter für alle geltender Regeln erfordert und dass die Vielfalt an Ideen und Aktivitäten von der Teilnahme und Unterstützung aller abhängt.

Um den Schülern einen verantwortungsvollen Umgang mit der Natur und ihren Ressourcen beizubringen, liegt ein Schwerpunkt der Schule auf der Umwelterziehung. Um diese praxisnah und überzeugend zu präsentieren, hat die Seaton Primary nach und nach verschiedene Anschauungs- und Nutzobjekte angeschafft. So besitzt sie inzwischen eine Windturbine und eine Wetterstation und nutzt Fotovoltaik und Solarenergie. Auf diese Weise erleben die Schüler, dass Themen aus dem Unterricht – wie Klimawandel und die nachhaltige Nutzung erneuerbarer Energie – praktisch umgesetzt werden können.

Die Philosophie der Schule, ihre Ausstattung, ihre Schwerpunkte, ihre Vorgehensweise – alles ist umfangreich auf der Homepage dargestellt. Es finden sich Übersichten, Regeln, Anleitungen sowie Berichte zu folgenden Bereichen:

- Ablauf des Schultages
- Verhaltensmaßnahmen im Krankheitsfall oder Fehlen eines Schülers
- Bustransport
- Tragen der Schuluniform und eigener Accessoires
- Mitbringen von persönlichen Dingen in die Schule (Kuscheltiere, Haustiere etc.)
- Kurrikulum jedes einzelnen Faches
- Außerunterrichtliche Aktivitäten
- Teilnahme am Schulessen
- Gesundheitsversorgung
- Modalitäten bei Unzufriedenheit der Eltern
- Thema Sexualkunde (wird mit Unterstützung einer geprüften auswärtigen Agentur durchgeführt, ohne Bücher, nur Gespräche plus ein staatlich geprüftes Video; Regelung für den Fall, dass jemand sein Kind vom Sexualkundeunterricht fernhalten möchte)
- Allgemeine Schulregeln
- Kommunikationsregeln
- Vorschlagliste für Hausaufgaben
- Ausführliche Erläuterungen zum Datenschutz
- Teilnahme an Wettbewerben und Landesprogrammen
- Berichte der „Parent Teacher Association“
- Prüfungsergebnisse
- Umfrageergebnisse „Zufriedenheit mit der Schule“.

Die Seaton Primary School ist seit Juli 2006 Mitglied im UNESCO-Schulnetzwerk. Aufgenommen wurde sie aufgrund der Teilnahme der höheren Klasse am World Heritage Day.

Ausstattung

Es gibt sechs Klassenräume, einen Computerraum, spezielle Bereiche wie Aula, Küche, Ruheräume, eine Bibliothek, einen Verwaltungstrakt und „mobile Klassenräume“. Mobile Klassenräume sind im Prinzip große Container, die je nach Bedarf von Schule zu Schule transportiert werden können, um zusätzlichen Raum zu bieten. An der Seaton Primary School stehen sie aber mehr oder weniger dauerhaft auf dem Gelände, da sie nicht anderweitig benötigt werden. Darüberhinaus gibt es Spielplätze, Sportplätze, einen Swimmingpool, einen Schulgarten und einen Bereich für die Pre-School Playgroup.

Umgang mit Multikulturalität an der Schule

Aktuell beträgt die Schülerzahl an der Seaton Primary 336. Das Alter reicht von 5 bis 11 Jahren, und es gibt je zwei Klassen pro Jahrgang. Zu Beginn der Kontaktaufnahme kamen lediglich fünf Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund. Zwei davon gehen in die Klasse der Lehrerin, deren Fallbeispiel hier berichtet werden soll. Inzwischen ist zu diesen zwei polnischen Kindern noch ein philippinisches Kind dazu gekommen. In anderen Klassen gibt es außerdem zwei weitere Philippinos sowie ein afrikanisches Mädchen. Da im Einzugsgebiet der Seaton Primary School – wie insgesamt in der Gegend von Devon – nur sehr wenige Migranten wohnen, gibt es laut unserer Kontaktperson keine speziellen Angebote zu ihrer Unterstützung. Der Umgang mit Menschen aus anderen Kulturen spielt im Alltag im Allgemeinen keine Rolle.

An der Schule werden allgemeine Werte wie Toleranz und Respekt gegenüber anderen vermittelt, aber in Bezug auf Multikulturalität gibt es aufgrund der fehlenden Alltagsrelevanz keine konkreten Angebote. So ist dann die einzelne Lehrerin gefordert, wenn sie plötzlich ein neues Kind in ihrer Klasse aufnimmt, das noch vor ein paar Wochen in Afrika oder auf den Philippinen gelebt hat.

Da die Schule grundsätzlich bei der Erziehung und der Unterrichtsgestaltung einen pädagogischen Ansatz im Sinne der Inklusion vertritt, der von den Bedürfnissen des Kindes ausgeht („every child matters“), sind die Lehrer allerdings damit vertraut, auf die jeweils individuelle Situation des Kindes einzugehen und Bildungsangebote, Eingliederung und Unterstützung darauf abzustimmen. Wie Sprachbarrieren überwunden werden, kulturelle Unterschiede erkannt und mit ihnen umgegangen wird, wie das Kind an die neue Situation gewöhnt und in die Klassengemeinschaft integriert werden kann, hängt aber letztlich in hohem Maße von der Sensibilität und Kreativität der einzelnen Lehrer ab. Das folgende Beispiel veranschaulicht dies.

Ein Beispiel für Inklusion

Im September 2006 kam ein polnischer Junge neu in die Schule, der mit seinen Eltern gerade drei Wochen in England lebte. Für ihn war die Umgebung daher völlig neu, und er sprach kein Englisch. Er kam in eine Klasse, die auch schon ein polnisches Mädchen besuchte, das er kannte, weil ihre Mütter zusammen arbeiten. In seiner ersten Schulwoche fehlte das Mädchen allerdings. Die Klassenlehrerin schlug dem Vater vor, seinen Sohn die erste Schulwoche über zu begleiten, damit er sich besser in die ihm komplett fremde Umgebung eingewöhnen könne. So verbrachten sie die erste Woche gemeinsam Seite an Seite. In der zweiten Schulwoche waren Vater oder Mutter weiterhin im Klassenraum anwesend, nun aber schon nicht mehr die ganze Zeit an der Seite ihres Sohnes. In der dritten Woche schließlich saßen sie nur noch vor dem Klassenraum. Die Lehrerin begann nun außerdem mit gemeinsamen Erkundungstouren über das Schulgelände, bei denen sie sich aus der Reich- und Sichtweite der Eltern entfernten. In der vierten Woche blieben die Eltern nur noch am Morgen und in der fünften Woche kam der Junge alleine zur Schule.

Die Klassenlehrerin ließ sich gleich zu Beginn einige polnische Sätze beibringen wie „Nicht weinen!“, „Hast du Durst?“, „Verstehst du?“, „Ich verstehe dich nicht“. Im weiteren Verlauf informierte sie die Eltern jeweils zu Beginn der Woche, was die Klasse Neues lernen werde und was die Aufgaben ihres Sohnes sein würden. Sie schickte ihnen ebenso eine Liste mit englischen Schlüsselwörtern, die sie im Unterricht benutzen würde, so dass sie diese schon im Vorfeld mit ihrem Sohn üben konnten.

Da das andere polnische Kind nicht gerne als Übersetzer erhalten wollte, bereitete die Lehrerin die Unterrichtsaufgaben für den Jungen vor und lernte selber die jeweiligen Schlüsselwörter auf Polnisch. Beim Gespräch mit der Mutter erfuhr sie, dass ihr Sohn mit seiner Aussprache im Englischen sehr unzufrieden war und sich dafür schämte. Also zeigte die Lehrerin ihm, dass es den englischen Kindern genauso geht, wenn sie versuchen, in seiner Sprache zu sprechen. Sie gestaltete dafür eine spielerische Übung zum Thema Herbst. Dabei durfte der polnische Junge den anderen Kindern verschiedene Sprüche, die jeweils aufzusagen waren, auf Polnisch beibringen. Sie hatten natürlich große Mühe mit der fremden Sprache und kämpften vor allem um die richtige Aussprache. Auch andere Basiswörter wurden nun gelernt. Die beiden polnischen Kinder hatten großen Spaß daran.

Eine weitere spielerische Übung, die öfter in der Klasse durchgeführt wird („Show and tell“) bot dem Jungen die Gelegenheit, sich trotz mangelnder Sprachkenntnis einbringen zu können, indem sie etwas abgewandelt wurde. Er darf immer, wenn ihm die englischen Worte fehlen, um etwas zu beschreiben, „den Lehrer spielen“ und

andere Kinder aufrufen, die den jeweiligen Gegenstand benennen oder die dazugehörige Geschichte erzählen sollen. Um ihn damit nicht in eine Sonderrolle zu drängen, wurde diese Variante als zusätzliche zu der bisherigen Art des Spiels für alle Kinder eingeführt.

Was wurde getan?

Die Lehrerin hat mit gutem pädagogischem Feingefühl auf Situationen reagiert, die für das polnische Kind schwierig waren oder hätten werden können.

1. Sie hat sich in die Situation des Jungen eingefühlt und überlegt, was ihm helfen könnte, in einem fremden Land, einer fremden Umgebung, einer neuen Schule und isoliert durch eine fremde Sprache, Vertrauen zu gewinnen. Da das einzige, was für ihn momentan vertraut sein konnte, seine Eltern waren, band sie diese in die Eingewöhnungsphase mit ein, und zwar so lange, wie das Bedürfnis bei dem Jungen bestand. Also kamen die Eltern mit in die Schule und begleiteten ihn mehrere Wochen lang. Dabei wurde die Intensität von Woche zu Woche sukzessive reduziert, bis er sich eingelebt hatte und Vertrauen auch zur Lehrerin und seinen neuen Klassenkameraden aufgebaut hatte.

2. Abgesehen von der polnischen Klassenkameradin ist er der einzige, der eine andere Sprache spricht. Er merkt den Unterschied, wenn er sich bemüht, Englisch zu sprechen, und wenn die anderen Englisch sprechen, und fühlt sich unwohl aufgrund seiner schlechten Aussprache. Das andere Mädchen, welches ja eigentlich Polnisch spricht, kann außerdem schon gut Englisch und will sich nicht als Vermittlerin einspannen lassen. Die Klassenlehrerin überlegt, wie sein Schamgefühl abgebaut werden kann und kommt auf die Idee, die Situation einfach umzudrehen. So darf er seinen Mitschülern Polnisch beibringen und macht dabei die Erfahrung, dass es bei den anderen Kindern ebenso komisch klingt, wenn sie versuchen, seine Sprache zu sprechen.

3. Um Vertrauen zu schaffen und dem Jungen das Gefühl zu geben, dass nicht nur er sich an eine neue Situation und an eine neue Sprache gewöhnen und anpassen muss, lässt die Lehrerin sich von ihm und seinen Eltern polnische Worte und Sätze beibringen. Sie kommt ihm also entgegen, lässt sich auch auf ihn ein, versucht damit, eine Isolierung zu vermeiden und Vertrauen zu schaffen.

4. Da er nicht genauso leicht wie die anderen Kinder im Unterricht mitkommt, überlegt sie, wie er motiviert werden kann, um weiterhin die Lust am Lernen zu behalten. Es müssen Erfolgserlebnisse geschaffen werden. Also gibt die Lehrerin den Eltern eine Vokabelliste mit wichtigen Schlüsselwörtern der nächsten Unterrichtseinheiten

zum Vorüber mit. Denn sie merkt, dass er sehr wissbegierig ist und sich immer sehr freut, wenn er schon Wörter kennt. Wenn sie mit ihm dann die neuen Schlüsselwörter durchgeht, und er hatte die Gelegenheit, sie vorher schon zu lernen, freut er sich über seinen Erfolg, der ihm hilft, der Unterrichtsstunde folgen zu können.

5. Mit viel Feingefühl achtet die Lehrerin auch darauf, den polnischen Schüler trotz der Rücksicht auf ihn und die zusätzliche Zeit, die er zum Lernen benötigt, nicht in eine Sonderrolle zu drängen. So werden Spiele abgewandelt, damit er sich daran beteiligen kann. Dabei greift die Abwandlung aber nicht nur, wenn er an der Reihe ist, sondern sie wird als neue Variante für alle eingeführt.

Ergebnis

Der polnische Junge hat große Fortschritte im Erlernen der englischen Sprache gemacht. Gut organisiert, wie die Schule ist, wird die Entwicklung der Schreibfähigkeit im so genannten „progress book“ dokumentiert, so dass am Ende eines Schuljahres die Fortschritte jedes Kindes gut nachzuvollziehen sind. Konnte er zu Beginn des Schuljahres noch kaum ein Wort auf Englisch sprechen, geschweige denn schreiben, hat er im zweiten Trimester bereits eine anderthalb Seiten lange Geschichte mit klarem Anfang, Mittelteil und Ende geschrieben. Zwar sind die Worte fehlerhaft, da er phonetisch schreibt, also so, wie er die Worte und Buchstaben hört, doch das ist für seine Klassenlehrerin nachrangig. Auch innerhalb der Klasse hat er sich gut eingelebt, viele Freunde gefunden und seine Unsicherheit längst überwunden.

Im Laufe der Arbeit an den Berichten erfuhren wir, dass besagte Lehrerin nun noch ein philippinisches Kind in ihre Klasse bekam. Demnach ist die Hälfte der Kinder mit Migrationshintergrund inzwischen bei ihr versammelt. Sie nimmt diese Verantwortung mit einer Mischung aus echtem Engagement und Humor gelassen auf: „Ich sollte jetzt wohl am besten etwas Tagalog lernen“!

Latokartano Comprehensive School in Helsinki, Finland

Land und Bevölkerungsstruktur

Finnland ist mit einer Fläche von 338.144,53 km² etwas kleiner als Deutschland und mit einer Einwohnerzahl von ca. 5,2 Mio. Menschen ein insgesamt dünn besiedeltes Land. Im Großraum Helsinki, in dessen Gebiet sich die von uns porträtierte Schule befindet, leben gut 1,2 Mio. Menschen.

Ursprünglich gehörte das Gebiet des heutigen Finnland zum Schwedischen Reich. Im Laufe der Geschichte kam es zwischen Russland und Schweden immer wieder zu Streitigkeiten und Kämpfen um das Gebiet, so dass es mal der einen, mal der anderen Seite zugehörte. Unter russischer Herrschaft entwickelte sich schließlich das Großfürstentum Finnland, und 1917 erlangte es im Zuge der Februarrevolution, begleitet von schweren inneren Konflikten, seine Unabhängigkeit. Während dieser und der folgenden Zeit wanderten hunderttausende von Finnen in die beiden Nachbarländer aus, hauptsächlich auf Grund ihrer wirtschaftlichen Notlage. Erst mit dem Zusammenbruch der Sowjetunion wendete sich das Blatt. Zunächst stürzte Finnland zwar in eine schwere Wirtschaftskrise, da nun sein Hauptexportabnehmer wegfiel. Zugleich gewann es aber auch größeren weltpolitischen Spielraum. Durch seinen Beitritt zur EU und die neue Lage in den ehemaligen Ostblockstaaten kamen in der Folge verstärkt Einwanderer ins Land. Inzwischen ist die Zahl der jährlichen Einwanderer etwa doppelt so groß wie die der Auswanderer.

Aufgrund seiner historischen Entwicklung und der ursprünglichen Bevölkerungsgruppen seines Gebietes ist Finnland heute ein zweisprachiges Land. 91,7 % sprechen Finnisch als Muttersprache und 5,5 % Schwedisch, beides sind Amtssprachen. Daneben ist Romani, die Sprache der Roma, welche seit etwa 500 Jahren in Finnland ansässig sind, als offizielle Minderheitensprache anerkannt. Es mag an der Zweisprachigkeit und der Geschichte Finnlands liegen, dass die Einwohner nicht danach unterschieden werden, ob sie Finnen oder Migranten sind, sondern ob sie finnischsprachig sind oder Menschen mit einer anderen Muttersprache.

Die größte sprachliche Minderheit besteht aus den etwa 40.000 Sprechern der russischen Sprache, zu denen außer Russen auch zahlreiche finnischstämmige Rückkehrer aus Karelien und Ingermanland¹ gehören. Estnischsprachige Einwanderer bilden einen weiteren großen Teil. Darüber hinaus kamen aufgrund der politischen

¹ Als „Ingermanländer“ bezeichnet man Staatsbürger aus der ehemaligen Sowjetunion, deren Vorfahren aus Finnland in die heutigen Länder Russland und Estland ausgewanderten.

Entwicklungen in ihren Ländern aber auch Menschen aus Flüchtlingsgebieten, hauptsächlich aus Somalia, dem Irak und Ex-Jugoslawien sowie Asylbewerber aus Osteuropa ins Land. Der aktuelle Ausländeranteil ist in Finnland mit rund 2 % im europäischen Vergleich trotzdem immer noch sehr gering.

Schulsystem

In Finnland hat jedes Kind bis zum Alter von drei Jahren Anspruch auf einen Krippenplatz. Für die darauf folgenden Jahre stehen Kindergärten zur Verfügung. Diese befinden sich entweder in kommunaler oder privater Trägerschaft und werden von etwa je einem Drittel aller 3- bis 6-jährigen besucht. Etwa 20 % der Kinder werden von ihren Eltern oder privat betreut, wofür die Eltern finanzielle Unterstützung erhalten. Seit einigen Jahren steht jedem Kind ein kostenloser Platz in der einjährigen Vorschule zu, welche entweder an die Kindergärten oder Schulen angegliedert ist. Dieses Angebot nehmen inzwischen bereits 90 % aller Kinder der entsprechenden Altersgruppe wahr. Einen wichtigen Teil des vorschulischen Lernangebots bildet der Sprachunterricht.

Die Schulpflicht beginnt mit Vollendung des 7. Lebensjahres – dabei ist Finnland auch nach längeren Debatten darüber, ob man sich nicht an die frühere Einschulung in den anderen EU-Mitgliedstaaten anpassen sollte, geblieben – und endet nach neun Schuljahren. Diese neun Schuljahre verbringen alle Kinder in der gleichen Schulform: der Gemeinschaftsschule. Die Gemeinschaftsschule ist unterteilt in die sechsjährige Primar- und die dreijährige Sekundarstufe I. Häufig sind diese beiden Schulstufen räumlich und örtlich voneinander getrennt und unter verschiedener Leitung.

Die sich daran anschließende Sekundarstufe II wird entweder mit dem Abitur oder einer Berufsausbildung abgeschlossen. In der allgemeinbildenden Sekundarstufe II führt ein dreijähriges Kurssystem zum Abitur, wobei die Schüler sich dafür zwei bis vier Jahre Zeit nehmen können. Die berufsbildende Sekundarstufe II wird entweder im Rahmen einer Lehre oder einer Ausbildung durchgeführt. Die Schüler können sich aus sieben Berufsbereichen für eine Ausbildung entscheiden. Nach einer drei Jahre dauernden beruflichen Grundausbildung können sie in die Arbeitswelt einsteigen oder ebenfalls ein Hochschulstudium beginnen.

Das finnische Bildungssystem setzt also nicht auf frühe Selektion, sondern Durchlässigkeit; es lässt die Möglichkeit des Studiums bis zum Schluss für alle Schüler offen. Erst nach der gemeinsamen Pflichtschulzeit wird zwischen einem praktisch orientierten Zweig und einem theoretisch orientierten Zweig unterschieden. Während des Besuchs eines dieser Zweige besteht aber die Möglichkeit zu wechseln, und der Abschluss einer Berufsausbildung berechtigt ebenso zum Hochschulstudium

wie die Erlangung des Abiturs. Insgesamt ist der Anteil der Abiturienten mit über 50 % aber allein schon sehr hoch.

Das finnische Schulsystem ist in den letzten Jahren immer wieder gelobt worden. Es gilt seit PISA vielen Pädagogen als Erfolgsmodell für gelingende Schulpolitik, da es bei den PISA-Untersuchungen zum Schulleistungsstand regelmäßig Spitzenwerte erreicht.

In diesem Beitrag steht nun nicht die Suche nach Gründen für gute Schulleistungen thematisch im Vordergrund, weswegen dieser Aspekt nicht weiter vertieft werden soll. Ich möchte aber die Besonderheiten des Schulsystems kurz vorstellen, da diese in Bezug auf das Lernklima und den Umgang mit Schülern mit Migrationshintergrund von Bedeutung sind und Einblick in die generelle pädagogische Grundhaltung geben:

1. Die vorschulische Betreuung ist in die universitäre Ausbildung integriert, es wird also schon hier Wert auf eine wissenschaftlich fundierte Ausbildung gelegt.
2. Während der Pflichtschulzeit sind neben dem Unterricht auch das Unterrichtsmaterial, Schulbücher, das Schulessen, die Gesundheitsversorgung und unter bestimmten Voraussetzungen auch der Schülertransport kostenlos, die Schule betrachtet es als ihre Aufgabe, alle Schüler umfassend zu versorgen und auszustatten.
3. Das Schulpersonal besteht in der Regel zusätzlich zu den Klassen- und Fachlehrern aus einem Schulpsychologen, ein bis zwei Sozialarbeitern, ein bis zwei Sonderpädagogen, einer Krankenschwester und dem Küchenpersonal; zur Unterstützung besonders schwacher Schüler gibt es Schulassistenten.
4. Die Aufnahme behinderter Kinder in Regelschulen wird bevorzugt, Sonderschulen werden abgebaut.
5. Großer Wert wird auf den Sprachunterricht gelegt, er macht 30 % des Unterrichts aus: Neben der Muttersprache (für die meisten ist das Finnisch, für sechs Prozent Schwedisch) ist ab Klasse drei eine erste Fremdsprache (meist Schwedisch bzw. Finnisch) zu belegen; spätestens ab Klasse sieben kommt eine zweite Fremdsprache hinzu (meist Englisch). Vierzig Prozent der finnischen Schülerinnen und Schüler melden sich für eine fakultative dritte Fremdsprache (häufig Deutsch, auch Französisch oder Russisch, selten Latein) im Umfang von zwölf Wochenstunden;

im Vordergrund steht bei den Fremdsprachen das Sprechen („Sprechen vor Lesen, Lesen vor Schreiben“).

6. Die Autonomie der Schulen sowie demokratisches Mitspracherecht der Schüler haben einen hohen Stellenwert und werden gefördert („school based management“); das nationale Kurrikulum legt lediglich die minimale Anzahl der zu erteilenden Fächerstunden fest, darüber hinaus liegt die konkrete Ausgestaltung in der Hand der Kommunen und der Schulen.

7. Die Kinder werden in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen unterrichtet („non graded teaching“).

Auf den jahrgangsübergreifenden Unterricht werde ich an späterer Stelle genauer eingehen, da er ein entscheidender Bestandteil auch der Latokartano Comprehensive School ist. Abschließend zum allgemeinen Schulsystem sei hier noch erwähnt, dass der Lehrerberuf in Finnland ein großes Ansehen besitzt und auf der Beliebtheitskala ganz oben rangiert. Nur ein Zehntel aller jährlichen Bewerber können sich für das Lehramtsstudium immatrikulieren.

Sozialstruktur der Umgebung und Sozialmilieu in der Schule

Die Latokartano Comprehensive School ist aus den ehemaligen Klassen der Roihuvuori Primary School hervorgegangen und hat ihr neues Schulgebäude erst 2006 bezogen. Sie ist im östlichen Teil der Stadt gelegen und hat eine recht heterogene Schülerschaft, was ihre soziale Herkunft betrifft. Aufgrund ihrer örtlichen Lage gibt es sowohl Kinder aus finanziell gut abgesicherten und sozial eingebundenen Familien als auch Kinder, deren Familien noch nicht lange in Finnland leben und daher gerade erst anfangen, sich ihr neues Leben aufzubauen. Denn die neu hinzugezogenen ausländischen Familien wohnen zunächst hauptsächlich in den Neubausiedlungen am östlichen Stadtrand. Wer es sich leisten kann, strebt später eine bessere, zentraler gelegene Wohnung an.

Schulgebäude und Raumstruktur

Das neue Schulgebäude wurde 2006 fertig gestellt und bietet Platz für 500 Schüler. Dieses Maximum wird bisher nicht ausgeschöpft, aber die Zahl der Schüler steigt stetig an. Der Gebäudekomplex wurde nach bestimmten Kriterien konzipiert. Zum einen sollte er funktionellen, der Schulgestaltung entsprechenden Anforderungen genügen und zum anderen modernen Umweltkriterien entsprechen. Für die erfolgreiche Umsetzung des zweiten Aspekts wurde er mit einem Preis ausgezeichnet. Thema des Wettbewerbs war die Entwicklung eines natürlichen, auf Luftdruck

basierenden Belüftungssystems. Dieses funktioniert geräuschlos, ohne Entstehen von Zugluft und erreicht eine bessere Luftqualität.

Der Komplex besteht aus mehreren würfelartigen, zweistöckigen Holzbauten, die gemeinsam um eine große, zentrale Halle angeordnet sind. In ihnen befinden sich die verschiedenen home areas, die aus mehreren home rooms bestehen. Jede home area hat ihre eigene Vorhalle, in der sich Computer, Spinde usw. befinden und die für größere Gruppenaktivitäten genutzt werden können. In alle Räume fällt Tageslicht von mehreren Seiten.

Jeder Schüler bleibt während seiner gesamten Schulzeit mit seinem home room in der gleichen home area, was bedeutet, dass er immer mit Schülern verschiedenen Alters zusammen ist – wobei er zu Beginn seiner Schulzeit zu den jüngsten gehört und am Ende zu den ältesten. Auch das Personal jeder home area bildet ein Team sowohl für die Gestaltung des Unterrichts als auch für alle anderen Aktivitäten und administrativen Belange der Schule. Die Latokartano Comprehensive School ist eine Ganztagschule mit Tagesbetreuung und Vorschule.

Profil

Die Latokartano Comprehensive ist eine sehr junge, noch im Aufbau befindliche Schule. Ihre Spezifik, weswegen sie als Beispiel für good practice ausgewählt wurde, liegt weniger darin, dass sie auf eine Reihe erfolgreicher Projekte zurückblicken kann, sondern vielmehr in ihrer Vorarbeit und der Entwicklung eines beeindruckenden pädagogischen Gesamtkonzepts, durch welches ein Klima der Toleranz und Gleichberechtigung geschaffen wird. Die gemeinsame Gestaltung der Schule ist als ein permanenter Prozess angelegt.

Da in Finnland Eigenverantwortlichkeit und Eigeninitiative der Schulen gefördert wird, gibt es nur ein sehr allgemeines nationales Rahmenkurriculum. Die nähere Ausgestaltung liegt in der Verantwortung der Kommunen und der einzelnen Schulen. Die Stadt Helsinki, in der die Schule gelegen ist, begrüßt und unterstützt vor allem die Eigeninitiative von Schulen (school based management), um die Unterrichtsinhalte und die Gestaltung des Schulalltags möglichst nah an den Bedürfnissen der Schüler zu entwickeln. Das bietet der Latokartano Comprehensive School einen großen Handlungsspielraum für die Entfaltung ihres Konzepts.

Wie bereits beschrieben sind Schüler und Lehrer in so genannte home areas aufgeteilt, in denen sie, wiederum in kleinere Gruppen unterteilt, ihre gesamte Schulzeit verbringen. Damit ist schon einer der wesentlichen Aspekte des Schulprofils genannt. Aber was genau verbirgt sich hinter dem Begriff der home areas? Die Idee

dieses Konzeptes ist es, eine vertraute Lernumgebung zu schaffen und unter den Schülern familienähnliche soziale Strukturen zu ermöglichen, die auf Vertrauen, Hilfsbereitschaft und dem Gefühl, eine Gemeinschaft zu sein, aufgebaut sind. Eng verknüpft damit sind zwei weitere Aspekte, die einen wesentlichen Bestandteil des Schulprofils ausmachen, nämlich das jahrgangsübergreifende Lernen (non graded teaching) und das themenbezogene Lernen.

Die Schüler lernen, wie in allen finnischen Schulen üblich, in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen (die home rooms). Im Vordergrund stehen dabei das Trainieren sozialer Kompetenzen und die Übernahme von Eigenverantwortung für das Erarbeiten von Themen. Denn hier ist nicht nur wichtig, *was* gelernt wird, sondern vor allem auch, *wie* gelernt wird. Gegenseitige Unterstützung, Kooperation und verschiedene Formen der Gruppenarbeit liegen daher im Fokus der Unterrichtsgestaltung. Die Verantwortung der Lehrer besteht darin, jedem Schüler die für ihn besten Lernvoraussetzungen zu schaffen. Sie fungieren also vor allem als Ratgeber, Kooperationspartner und Koordinatoren und begleiten die Gruppen bei ihrer Arbeit.

Im Prozess des Lernens wird nicht erwartet, dass jeder Schüler zur gleichen Zeit an den gleichen Aufgaben sitzt oder die gleichen Leistungen erbringt, sondern es werden gemeinsam mit jedem Schüler seine individuellen Ziele festgelegt und sein Kurrikulum erstellt. Seine Ergebnisse werden regelmäßig – auch durch Selbstevaluierung – überprüft, um daraufhin neue Ziele festzulegen. Die Leistungen werden nicht im Vergleich zu den anderen Schülern bewertet, sondern immer auf Grund der eigenen, individuell festgelegten Entwicklungsziele. Schüler, die ihre Ziele noch nicht erreicht haben, können in diesem System nicht „sitzen bleiben“. Für sie muss der individuelle Plan ebenfalls neu an ihre Fähigkeiten und ihr Lerntempo angepasst werden und die Unterstützung wird intensiviert.

Für die Lerninhalte gibt es keine festen jährlichen Kurrikula, sondern es werden Module entwickelt, die im Laufe der Zeit von den einzelnen home rooms bearbeitet werden. Dabei muss keine bestimmte Reihenfolge eingehalten werden, und es gelten auch nicht für alle die gleichen Aufgaben und Ziele. Wichtig ist, dass gemeinsam daran gearbeitet wird.

Die Themen sowie die Gestaltung des non graded teaching mit Schwerpunkt auf Förderung des selbständigen Denkens und der Eigeninitiative wurden von den Lehrern gemeinsam mit den Eltern entwickelt. Diese Art der Erarbeitung ist als ein dauerhafter Prozess angelegt, basierend auf der gemeinsamen Arbeit von Lehrern, Eltern und Schülern.

Mitgliedschaft im UNESCO-Schulnetzwerk

Die Latokartano Comprehensive School ist im Dezember 2006 ins UNESCO-Schulnetzwerk aufgenommen worden. Da die Roihuvuori Primary School, aus der sie hervorging, aktives Mitglied im Verband der UNESCO-Projektschulen ist und die Schulleiterin der Latokartano Comprehensive School vorher die Direktorin der Grundschule war, wird die Latokartano ebenfalls im Sinne der Zielsetzungen und Werte des UNESCO-Schulnetzes gestaltet. Wichtige Bestandteile der pädagogischen Arbeit sind die Bedeutung und Bewahrung der finnischen Kultur sowie jeglicher anderer Kulturen, Demokratie und Menschenrechte, Umweltthemen und das Leben in einer – inzwischen zumindest auch in Helsinki – multikulturellen Gesellschaft. Dazu gehören zum Beispiel Fortbildungsmaßnahmen für die Lehrer, um sie auf ihre Funktion und ihre Aufgaben innerhalb des Konzepts der home rooms und home areas vorzubereiten, hinter welchem die Förderung von Demokratie, Partizipation und Verantwortungsübernahme steht. Die Vermeidung von Ausgrenzung und das Schaffen eines offenen, multikulturellen Klimas gehören ebenso zum Profil der Schule. Ein weiteres Vorhaben ist die Teilnahme am nationalen Projekt “The voice of the young in Helsinki City“, dem dieselben Grundgedanken von Partizipation und Demokratie zugrunde liegen. An der Kampagne können sich einzelne home groups beteiligen, die eine Idee für ihre Schule haben. Sie können diese Idee als Vorschlag in die Kampagne einbringen und durchlaufen dann alle üblichen Projektphasen bis zur Präsentation im Rathaus während einer regulären Sitzung. Die gesamte Organisation liegt in Schülerhänden. Das themenbezogene Lernen bietet für die Schüler die Gelegenheit, sich über einen längeren Zeitraum auf unterschiedliche Weise intensiv mit einem Thema wie beispielsweise Multikulturalität auseinander zu setzen.

Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund

Im Jahr 2006/2007 waren 120 Schüler angemeldet, die ältesten sind bisher 11 oder 12 Jahre alt. Insgesamt bilden sie sieben Lerngruppen. Betreut und unterrichtet werden diese von acht Vollzeitlehrern, zwei Assistenten und sechs Lehrern, die an der Latokartano und an der Roihuvuori unterrichten.

20 % der Schüler haben einen Migrationshintergrund. Damit ist der Anteil im Vergleich zu anderen Schulen in Finnland – und auch in Helsinki – ziemlich hoch, wengleich die Schulen am östlichen Rand der Stadt einen noch höheren Anteil haben. Wie eingangs schon erwähnt, wird in Finnland nicht nach Nationalität, sondern nach Muttersprache unterschieden. Und tatsächlich wurden auch die Schülerdaten an der Latokartano bezüglich der Sprache aufgeschlüsselt. Demnach sprechen aktuell 25 % eine andere Muttersprache als Finnisch. Dazu gehören Estnisch, Schwedisch, Somalisch, Russisch, Vietnamesisch, Chinesisch, Arabisch, Französisch, Niederländisch und Albanisch.

Wir erfuhren, dass es auch drei Lehrer mit Migrationshintergrund gibt. Ein Somalier, ein Russe, der inzwischen die finnische Staatsbürgerschaft besitzt, und ein Finne, der nach sehr langer Zeit im Ausland wieder in Finnland lebt. Interessant ist, dass dieser finnische Lehrer auch als ein Mensch mit Migrationshintergrund beschrieben wird. Hier zeigt sich eine Sichtweise, die nicht nur unilateral diejenigen als Migranten beschreibt, welche aus einem anderen Land erstmals nach Finnland einreisen, sondern die jede Wanderungsbewegung von einem Land in ein anderes, auch wenn es sich um eine Rückkehr in die eigene Heimat handelt, als Migration beschreibt.

Umgang mit Multikulturalität an der Schule

Multikulturelles Leben und Lernen ist einer der entscheidenden Leitgedanken im Konzept der Latokartano-Schule. Die Beachtung der verschiedenen kulturellen Hintergründe, Respekt und Rücksichtnahme gegenüber kulturell oder religiös bedingten Geboten oder Verboten und die Pflege der verschiedenen Muttersprachen und damit kulturellen Identitäten gehören zum Selbstverständnis der Schule. Dass dies nicht nur wohlklingende Theorie ist, davon zeugen die sehr differenzierten Berichte aus der Praxis und ganz besonders die pädagogische Haltung, die dabei zum Ausdruck kommt.

Es wird für die finnische Kultur und die finnische Sprache nicht der Anspruch erhoben, einziger Bezugsrahmen zu sein; die Schüler werden nicht danach bemessen, wie schnell sie sich anpassen und die finnische Sprache beherrschen. Vielmehr sind die Lehrer darum bemüht, so gut wie möglich auf ihre Schüler einzugehen und ihnen wie auch ihren Eltern so weit wie möglich entgegenzukommen. Und zwar in zweierlei Hinsicht, nämlich zum einen im Hinblick auf die Überwindung von Sprachbarrieren und zum anderen in kultureller Hinsicht.

So wird die eigene Muttersprache jedes Kindes gefördert und weiter unterrichtet. Da die Schülerzahl noch nicht sehr groß ist, stehen dafür an der Schule selber bisher nur russische und somalische Muttersprachler zur Verfügung. Die Kinder, die zu den kleineren Sprachgruppen gehören bzw. zum Teil auch die einzigen ihrer Sprache an der Schule sind, erhalten derweil externen Sprachunterricht. Mit steigender Schülerzahl wird jedoch angestrebt, auch andere Sprachlehrer einzustellen.

Finnisch als Fremdsprache wird in speziellen Vorbereitungsklassen unterrichtet, deren Ziel es ist, die Sprache so weit zu beherrschen, dass die Kinder die Alltagssituationen in der Schule meistern können. In ihren jeweiligen home groups nehmen die Kinder dann zwar am Finnischunterricht teil, doch solange sich ihre Kenntnisse noch nicht ausreichend denen der Finnen angenähert haben, werden ihre Leistungen wie in einer Fremdsprache bewertet. Denn genau das ist es schließlich auch für sie – eine

Fremdsprache. Untereinander und mit den jeweiligen Sprach- und Religionslehrern dagegen sind die Kinder dazu angehalten, in ihrer eigenen Sprache zu sprechen.

Hausaufgaben, bei denen es nicht entscheidend ist, dass sie komplett auf Finnisch gemacht werden, können die Kinder ebenfalls in ihrer jeweiligen Muttersprache erledigen. Das heißt, dass zum Beispiel Bücher in der eigenen Muttersprache gelesen werden dürfen oder eigene Notizen in der Muttersprache gemacht werden können. Nur was als Resultate an die Lehrer abgeliefert oder den anderen präsentiert werden soll, muss auf Finnisch verfasst werden. Diese Abmachung wird nicht einfach unkommentiert als Bedingung stehen gelassen, sondern damit begründet, dass in sprachgemischten Gruppen Finnisch benutzt werden soll, da das die Sprache ist, die alle zumindest ansatzweise verstehen. Der primäre Gedanke dabei ist also nicht die Forderung, sich an die Gegebenheiten des neuen Landes anzupassen, sondern zunächst einmal einen gemeinsamen Nenner für alle zu finden, um Kommunikation untereinander zu ermöglichen.

Wenn es erforderlich ist, werden mit den Kindern individuelle Lehrpläne erarbeitet, die an ihre Geschwindigkeit angepasst werden und, wenn nötig, auch anderes Material beinhalten. Um einem Kind etwas erklären zu können, greifen die Lehrer gegebenenfalls auch auf eine andere Sprache wie Englisch zurück, wenn das Kind diese besser versteht. Ebenso wird bei Elterngesprächen verfahren. Gibt es keine Sprache, in der beide Seiten ausreichend miteinander kommunizieren können, wird entweder einer der Sprachlehrer oder ein Dolmetscher hinzugezogen.

Zwei andere Beispiele zeigen, wie auch den unterschiedlichen Kulturen Respekt gezollt wird, so dass jede ihren Platz innerhalb der Schulgesellschaft findet. So wird neben dem protestantischen Religionsunterricht, den die meisten Finnen besuchen (78 %), außerdem Ethik sowie russisch-orthodoxer, islamischer und katholischer Religionsunterricht angeboten. Den russisch-orthodoxen wie auch den Islamunterricht besuchen jeweils 4 % der Schüler, den katholischen Unterricht 1 % und den Ethikunterricht 13 %.

Bei der Zubereitung des Mittagessens, welches alle Kinder kostenlos erhalten, werden konsequent auch die hygienischen und diätetischen Regeln der vertretenen Religionen berücksichtigt. Es gibt daher immer eine Auswahl an mehreren Menüs, aus der jedes Kind das richtige für sich wählen kann.

Um einen guten Kontakt zu allen Eltern zu gewährleisten und jedes Kind entsprechend seiner Entwicklung und seinen Bedürfnissen fördern und betreuen zu können, arbeiten außer den Regellehrern, den russischen und somalischen Muttersprachlern

und den verschiedenen Religionslehrern auch ein Sozialarbeiter und ein Psychologe an der Schule.

Herausforderungen und Lösungsansätze

Die verschiedenen kulturellen Hintergründe der Kinder, die zum Teil traumatischen Erfahrungen, die sie in der Vergangenheit in ihren Herkunftsländern gemacht haben, sowie die divergierenden Vorstellungen der Eltern, wie Schule funktionieren soll und was sie zu leisten hat, stellen immer wieder hohe Anforderungen an die Lehrer. Um das eigene pädagogische Handeln überzeugend vertreten und begründen zu können, muss es zunächst auch immer wieder hinterfragt werden. Es müssen Kompromisse mit Eltern gefunden werden und es muss Raum für Fragen und Diskussionen mit Schülern geschaffen werden.

Abgesehen von individuellen Fällen gibt es erfahrungsgemäß auch je nach kultureller Herkunft verschiedene Arten von Problemen, mit denen die Lehrer konfrontiert sind: Die russische Bevölkerung genießt in Finnland ein eher schlechtes Ansehen, daher sind die russischsprachigen Kinder stärker der Gefahr einer Marginalisierung ausgesetzt – obwohl gerade sie meist finnische Wurzeln haben und oftmals auch die finnische Staatsbürgerschaft besitzen. Die Kinder wie auch ihre Eltern sprechen trotz ihres finnischen Ursprungs in der Regel kein Finnisch, wenn sie an die Schule kommen. Da die Lehrer wiederum kaum Russisch sprechen, gibt es keine gemeinsame Sprache, und so ist zur Verständigung immer die Hilfe eines Dolmetschers erforderlich.

Aufgrund ihrer Erfahrungen mit dem russischen Schulsystem sind viele Eltern verwundert über die Arbeit an der Latokartano-Schule. Sie sind ein eher autoritäres, rigides Verhalten seitens der Lehrer gewohnt sowie deutlich stärkeren Leistungsdruck. Dass ihre Kinder hier viel selbständiger richtiges Verhalten und verlässliches Arbeiten lernen sollen, dass sie Mitspracherechte haben und ohne direkte Anweisungen arbeiten und dass dies alles zu einer erfolgreichen Ausbildung führen soll, ist für sie häufig nicht verständlich. Daher ist der Aufbau eines guten Kontaktes zu den Eltern besonders wichtig, damit sie über Gespräche mit der Zeit Verständnis für den Sinn dieser Herangehensweise entwickeln und ihre Kinder nicht zu sehr unter Druck setzen bzw. von den Lehrern nicht mehr Druck verlangen, als diese für richtig halten. Diesen Eltern gegenüber müssen die Lehrer oft Partei für die Kinder ergreifen, um sie vor zu viel Leistungsdruck zu schützen.

Die Situation der somalischen Kinder ist etwas komplexer. Die meisten sind zwar schon in Finnland geboren, leben aber in einer armen, somalisch geprägten Umgebung. Daher sprechen sie kaum Finnisch. Ihr islamischer Glaube tendiert

offenbar in vielen Familien zum Fundamentalismus. Daraus entstehen für die Kinder im Schulalltag häufig Konfliktsituationen. So verbietet der Glaube ihnen dann, am Musikunterricht oder am Schwimmunterricht teilzunehmen oder gemeinsam mit den anderen bestimmtes Essen zu sich zu nehmen. Auch in diesen Fällen ist eine gute Kooperation wichtig, die seitens der Eltern nicht immer gerne angenommen wird. Die Schule ist aber bemüht, Wege und Kompromisse zu finden, die den muslimischen Kindern gestatten, ihre familiäre und kulturelle Identität zu bewahren und trotzdem eine Schulausbildung nach den gleichen Grundgedanken und Methoden wie alle anderen Kinder auch zu bekommen. So erhalten die Mädchen jetzt zum Beispiel separaten Schwimmunterricht, damit die religiösen Regeln eingehalten werden können und sie trotzdem wie alle anderen Kinder schwimmen lernen. Außerdem wird zusätzliches Mittagessen angeboten, das entsprechend den Restriktionen ihres Glaubens zubereitet wird.

Manchmal erfinden die Kinder allerdings auch ausgedachte Verbote, um sich bestimmten Aktivitäten entziehen zu können. In Situationen wie dieser ist es daher von Vorteil, wenn die Lehrer mit deren Kultur vertraut sind (Fortbildungen) und wenn sie sich mit den Eltern besprechen können, um miteinander zu arbeiten anstatt gegeneinander.

Vor allem die somalischen Jungen zeigen zusätzlich häufig Verhaltensauffälligkeiten. Sie sind oft lernschwach und zugleich deutlich aggressiver als ihre Schulkameraden. Auch reagieren sie oft nur, wenn sie angeschrien werden. Es scheint, als dürften sie zu Hause entweder tun und lassen, was sie wollen, oder würden geschlagen, damit sie gehorchen. Ihr auffälliges, unangepasstes Verhalten wird auf die vielfach traumatischen Erfahrungen zurückgeführt, die es in ihren Familien gibt, vor allem auf religiöse Familienstrukturen, Gewalt in der Familie, ihren Flüchtlingsstatus oder auch Kriegserfahrungen. Jedenfalls erfordert dies alles ein besonderes Maß an pädagogischer und unter Umständen auch psychologischer Betreuung. Auch muss immer wieder Zeit sein für Diskussionen innerhalb der home groups. So, wenn beispielsweise die Mitschüler fragen, warum ein Kind dies oder jenes nicht zu tun braucht und warum seine Eltern so denken. Auf Fragen und Diskussionen dieser Art müssen die Lehrer ebenfalls vorbereitet sein und gute Antworten parat haben.

Die meisten der kosovoalbanischen und serbischen Kinder haben selbst traumatische Kriegserfahrungen in ihren Heimatländern machen müssen, da ihre Familien direkt aus Krisen- und Kriegsgebieten emigriert sind. Sie leben in Finnland in der Regel besitz- und arbeitslos als Flüchtlinge. Auch im Umgang mit ihnen ist daher eine hohe Sensibilität gefordert. Wichtig ist, ihnen Verständnis entgegenzubringen, vor allem, wenn sie Verhaltensweisen zeigen, die im ersten Moment manchmal nicht nachvoll-

ziehbar erscheinen. Daher ist auch bei ihnen meist eine Zusammenarbeit mit den entsprechend geschulten Schulsozialarbeitern notwendig.

In Bezug auf den Entwicklungsprozess des Spracherwerbs beobachten die Lehrer nach einer zunächst meist recht schnellen und unproblematischen Eingewöhnung zwei kritische Stufen: im dritten Schuljahr, wenn Bücher und schriftliches Material an Umfang zunehmen, und im fünften oder sechsten Schuljahr, in dem viele der fremdsprachigen Kinder eigentlich schon fließend Finnisch sprechen. Jetzt müssen sie aber lernen, komplexere, längere Texte zu bearbeiten oder gängige außerschulische Texte wie Zeitungsartikel zu lesen. Um den neuen Anforderungen gerecht zu werden, wird ihnen dann wieder eine intensivere Unterstützung angeboten.

Die Lehrer reagieren auf die komplexen Anforderungen in vielerlei Hinsicht: Es wird immer ein enger, kooperativer Kontakt zu den Eltern angestrebt. Wo es hilfreich erscheint, werden über die eigenen Kollegen hinaus externe pädagogische Berater hinzugezogen (es gibt russisch- und somalischstämmige interkulturelle Berater, die speziell für die Schulberatung ausgebildet sind). Die Lehrer erhalten regelmäßig schulinterne Fortbildungen zur Sensibilisierung im Umgang mit Schülern mit Migrationshintergrund und Training kultureller Kompetenzen.

Zur Entwicklung und Stärkung der eigenen Identität wird die Muttersprache jedes Schülers gefördert und weiter unterrichtet. Aus diesem Grunde wird Wert darauf gelegt, dass sie sich innerhalb der gleichen Sprachgruppe und mit ihren Sprach- und Religionslehrern in ihrer Muttersprache unterhalten. Auch werden Religionsunterricht, Schulesen und – wenn gewünscht – auch die Ferien entsprechend ihrem Glauben angeboten.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der gerade auch den oft aus ärmeren Verhältnissen stammenden Schülern mit Migrationshintergrund zugute kommt, ist die kostenlose Versorgung aller Schüler mit Material, Essen und medizinisch-gesundheitlichem Service.

Durch die Erfahrung der individuellen, vom Kind ausgehenden Erziehung und Bildung, wie sie für die Schüler mit Migrationshintergrund gestaltet wird, hat sich sogar die Erkenntnis durchgesetzt, dass diese Sichtweise auf alle Kinder angewandt werden muss, da jedes Kind ein individuelles Entwicklungstempo hat, wie auch unterschiedliche Fähigkeiten und Interessen. Und so bedarf auch manches finnische Kind besonderer Betreuung oder Unterstützung und manch fremdsprachiges Kind wiederum kommt sehr gut ohne aus.

Centre Scolaire „Am Sand“ in Niederanven, Luxemburg

Land und Bevölkerungsstruktur

Luxemburg ist flächenmäßig kaum größer als das Saarland und damit nach Malta das zweitkleinste Land der EU. Es wird unterteilt in drei Distrikte: Grevenmacher, Luxemburg und Diekirch, welche wiederum in mehrere Kantone unterteilt sind. Die Einwohnerzahl beträgt etwa eine halbe Million, 92 % davon leben in Städten.

Hauptstadt des Großherzogtums und Sitz der Regierung ist die Stadt Luxemburg, in deren Großraum, zu dem auch die Gemeinde Niederanven zählt, ca. 110.000 Menschen angesiedelt sind. Der Lebensstandard ist in Luxemburg insgesamt recht hoch, das Lohnniveau zählt zu den höchsten Europas.

Der Ausländeranteil ist mit knapp 40 % EU-weit unangefochten der höchste. In der Hauptstadt beträgt er sogar über 61 %. Schaut man sich die Herkunftsländer der signifikanten Nationalitätengruppen an, so fällt auf, dass es ausschließlich Länder der Europäischen Union sind: 14,1 % Portugiesen, 4,8 % Franzosen, 4,2 % Italiener, 3,5 % Belgier, 2,3 % Deutsche, 1 % Briten. Dies lässt sich zum einen durch die historische Entwicklung des Landes erklären, denn im Laufe der Jahrhunderte fiel das Großherzogtum immer wieder unter die Fremdherrschaft seiner Nachbarländer und durchlebte mehrmals Grenzverschiebungen und Gebietsabtretungen. Vor allem wird es aber durch seine jüngere europapolitisch bedeutsame Geschichte verständlich. Denn seit Gründung der Montanunion (Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl) 1952 war Luxemburg Gründungsmitglied aller wichtigen europäischen Einrichtungen und ist heute Sitz mehrerer entscheidender Institutionen wie des Europäischen Gerichtshofes, des Europäischen Rechnungshofes und des Sekretariates des Europäischen Parlaments. Außerdem ist es Sitz wichtiger Finanzinstitute und hat sich so zu einem der führenden Finanzplätze in Europa entwickelt.

So rührt der große Anteil an Portugiesen und Italienern noch aus der Zeit der 50er, 60er und 70er Jahre, als aus diesen Ländern für die Stahlindustrie, die Gastronomie, die Landwirtschaft und das Dienstleistungsgewerbe Hilfsarbeiter angeworben wurden. Im weiteren Verlauf kamen mit Finanzfachleuten und EU-Mitarbeitern vor allem aus Deutschland, Belgien und Frankreich zunehmend hoch qualifizierte Neubürger hinzu. Damit lässt sich der pragmatische, selbstverständliche Umgang mit Einwanderern nachvollziehen, die ja in der überwiegenden Mehrheit einen wirtschaftlichen und finanziellen Mehrwert für das Land bedeuten und eher in ihrer Funktion als EU-Bürger denn als Zugehörige eines bestimmten Landes nach Luxemburg kommen.

Erleichternd wirkt sich für deren Integration außerdem die Sprachenvielfalt Luxemburgs aus, wo man Französisch, Luxemburgisch und Deutsch spricht und zusätzlich Englisch als Fremdsprache.

Migranten und Flüchtlinge aus ärmeren Ländern, Kriegs- und Krisengebieten stellen dagegen eine eher kleine Bevölkerungsgruppe dar. Dass diese meist in einfachen Verhältnissen leben und deutlich schlechtere Bildungschancen haben (hohe Schulabbrecherquote, selten Abitur), führt durchaus immer wieder zu Kritik seitens ihrer Vertreter.

Neben dem hohen Anteil in Luxemburg lebender Ausländer gibt es zusätzlich weit über 122.000 Grenzpendler aus den angrenzenden Regionen der Nachbarländer, welche ca. 40 % aller Beschäftigten ausmachen.

Schulsystem

In Luxemburg beträgt die Schulpflicht elf Jahre, worin allerdings zwei Vorschuljahre enthalten sind. Das heißt, die so genannte *préscolaire* ist als verpflichtender Bestandteil der eigentlichen schulischen Ausbildung vorgelagert. Auf sie folgen sechs Jahre Primarstufe und drei Jahre Sekundarstufe. Zusätzlich wurde als Reaktion auf massive Schulprobleme und Benachteiligungen aufgrund mangelnder Sprachkenntnis vor allem der ausländischen Schüler eine einjährige Früherziehung eingeführt. Seit 1999 kann nun jedes dreijährige Kind fakultativ die *éducation précoce* besuchen. Ziel ist die Förderung der Sozialisation sowie eine bessere sprachliche und soziale Vorbereitung vor allem der Kinder mit Migrationshintergrund auf die Schule. Dieses Angebot wird von ca. einem Drittel der Kinder genutzt.

Nachdem alle Kinder gemeinsam die *préscolaire* und die Primarschule besucht haben, können sie sich zwischen zwei mittleren Bildungswegen entscheiden: dem technischen Lyzeum (*enseignement secondaire technique*) oder dem allgemeinen Lyzeum (*enseignement secondaire*). Das technische Lyzeum, welches von ca. 67 % der Schüler gewählt wird, kann nach drei Jahren abgeschlossen werden. Um einen Berufsabschluss oder die Fachhochschulreife zu erlangen, schließen sich drei bzw. vier weitere Jahre an. Das allgemeine Lyzeum, welches ca. 33 % der Schüler wählen, führt nach sieben Jahren zum „*diplôme de fin d'études secondaires*“, mit dem man die Zugangsberechtigung für ein Universitätsstudium erhält.

Der Anteil der Migranten beträgt in der Sekundarstufe I nur noch 31,8 % (Stand 2005), also 10 % weniger als ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung. Bei der Verteilung auf das klassische und das technische Lyzeum wird das Ungleichgewicht noch deutlicher: Der Anteil der Migranten am technischen Lyzeum beträgt 38,9 %

(was ungefähr dem Gesamtanteil in der Bevölkerung entspricht), der Anteil am klassischen Lyzeum beträgt dagegen nur noch 16,9 %.

Im luxemburgischen Schulwesen ist der Aufwand für den Sprachunterricht besonders groß, da alle Schüler neben dem Luxemburgischen (einer moselfränkischen Mundart) Deutsch, Französisch und Englisch lernen:

- bis zur Einschulung wird in der Regel Luxemburgisch gesprochen;
- ab der 1. Klasse wird Deutsch unterrichtet (die Alphabetisierung also auf Deutsch);
- ab der 2. Klasse wird mit dem mündlichen Französisch begonnen;
- ab der 3. Klasse wird mit dem schriftlichen Französisch begonnen;
- ab der 8. Klasse (2. Jahr in der Oberschule) kommt Englisch hinzu.

Diese Sprachenvielfalt hat sowohl ihre Vor- wie auch ihre Nachteile. Zunächst ist es für den Großteil der Migranten relativ einfach, sich sprachlich schnell zu orientieren, um den Alltag zu meistern, da sie entweder Deutsch oder eine romanische Sprache sprechen. Nach dieser ersten Adaption beginnt allerdings die Herausforderung, da von ihnen nun noch das fließende Sprechen einer zweiten und dritten Sprache verlangt wird. Ungleich schwieriger als für die Eltern ist es für deren Kinder, die zuerst Luxemburgisch beherrschen müssen, bevor sie ab der ersten Klasse Deutsch lernen. Sie beginnen also mit Eintritt in die Schule schon mit einer zweiten Fremdsprache, sofern sie nicht zu Hause Deutsch sprechen. Wenn dann ein bis zwei Jahre später mit dem Französisch die dritte Fremdsprache im Unterricht hinzukommt, werden damit hohe Ansprüche an die Sprachkompetenz der Kinder gestellt. Das erklärt, warum in den Sprachunterricht, inklusive Förderstunden, im Vergleich zu allen anderen Unterrichtsfächern die meiste Zeit investiert wird. Denkt man nun an die nichteuropäischen Kinder, deren Muttersprache mit keiner der drei zu erlernenden Sprachen verwandt ist und deren Eltern ihnen das Lernen auch nicht vereinfachen können, indem sie zu Hause ihre eigene Sprache weiter pflegen, verwundert es nicht, dass viele von ihnen die Schule aufgrund schlechter Leistungen frühzeitig verlassen.

Sozialstruktur der Umgebung und Sozialmilieu in der Schule

Niederanven ist eine Randgemeinde der Hauptstadt Luxemburg. Die Grundstückspreise sind recht hoch, so dass in dieser Gegend die meisten der 5600 Einwohner der oberen Mittelschicht und Oberschicht zuzuordnen sind. Es gibt sowohl Eigentümshäuser als auch Mietwohnungen. Insgesamt wirkt der Ort sauber und beschaulich. Eingebettet in eine schöne, zum Teil naturgeschützte Landschaft und nur wenige Kilometer von der Hauptstadt entfernt, ist Niederanven attraktives Ziel

vieler Ausflügler und Touristen. Für diese stehen zahlreiche Luxushotels und eine gehobene Gastronomie zur Verfügung.

Das Centre Scolaire „Am Sand“ ist eine Grundschule, gelegen in der Ortschaft Oberanven. Schätzungsweise drei Viertel der Schüler sind der Mittel- und Oberschicht zuzurechnen, ein Viertel setzt sich zusammen aus anderen sozialen Schichten, zu denen auch Familien mit sehr knappen Ressourcen gehören. Das berufliche Spektrum der Eltern reicht von Industriellen über Ärzte, Anwälte, Beamte und Ingenieure bis zu Arbeitern, wobei die sozial höher angesehenen Berufe schätzungsweise die Hälfte ausmachen.

Der Migrantanteil an der Schule beträgt knapp 43 %, was ungefähr den generellen Luxemburger Verhältnissen und auch der Verteilung in Niederanven entspricht. Jedoch ist die Verteilung mit über 20 Nationalitäten ungewöhnlich breit gestreut. Zwar bilden auch hier die Portugiesen den Großteil (gefolgt von Deutschen, Belgiern, Bosniern und Niederländern), aber dazu gesellt sich eine lange Reihe weiterer in kleinerer Zahl vertretener Nationalitäten aus der ganzen Welt.

Die Migrationsgründe der europäischen Familien sind in der Regel arbeitsbedingte Wohnortwechsel innerhalb der EU. Die meisten von ihnen sind im Europaparlament oder im Bankenmilieu tätig. Die Isländer, welche die größte Mehrheit unter den Skandinaviern bilden, arbeiten als Piloten oder andere Angestellte der isländischen Fluggesellschaft in Luxemburg, da sich hier deren europäischer Zentralflughafen befindet.

Unter den weiteren Nationalitäten gibt es aber auch Flüchtlinge, wie beispielsweise Bosnier und Albaner, die in den 90er Jahren nach Luxemburg emigrierten. Die Schichtverteilung unter den eingewanderten Familien ist ähnlich. Über die Hälfte von ihnen arbeitet in qualifizierten und hoch qualifizierten Jobs und ist der Mittel- und Oberschicht zuzuordnen, der Anteil der sozial schwächeren und weniger gut ausgebildeten Eltern dürfte unter ihnen allerdings etwas höher liegen als unter den Einheimischen.

Schulgebäude

Das Centre Scolaire „Am Sand“ besteht aus mehreren Gebäudekomplexen, in denen die *école préscolaire*, die *école précoce*, die *école primaire* sowie weitere Einheiten untergebracht sind. Zu den weiteren Einheiten gehören die Musikschule, eine Sporthalle, ein Freizeitgebäude, ein Freiplatz und ein Fußballfeld. Eine Luftaufnahme, welche auf der Internetseite zu besichtigen ist, zeigt ein großzügiges Areal, auf dem flache, modern aussehende Gebäude in lockerer Anordnung

arrangiert sind. Das Gelände ist am Stadtrand gelegen, umgeben von Feldern und erreichbar mit dem Schulbus.

Profil

Das Anliegen des *Centre Scolaire*, mit Offenheit der Welt zu begegnen, gab in der Vergangenheit bereits Anlass zur Entwicklung vielfältiger Projekte. Denn ein großes Augenmerk der Schule ist darauf gerichtet, einen engen Bezug zu ihrer Umwelt herzustellen, sich an außerschulischen und übergeordneten Kooperationen zu beteiligen und ihre eigene Arbeit der Öffentlichkeit zu präsentieren.

Leitgedanken bei aller pädagogischen Arbeit sind die Vermittlung von Toleranz und Respekt gegenüber anderen Menschen, Entwicklung von Selbstbewusstsein, Entwicklung des Sinnes für soziale Gerechtigkeit, Anregen des Interesses für Kulturen, Werte und Traditionen anderer Völker. Ziel bei der Gestaltung des Unterrichts ist eine Erziehung nach den im UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert (Delors-Bericht) dargelegten vier „Säulen der Bildung“:

Lernen, Wissen zu erwerben,
Lernen zu handeln
Lernen zusammenzuleben
Lernen, für das Leben.²

Im Jahr 2000 startete ein großes, auf Dauer angelegtes Projekt, welches die Grundlage für alle zukünftige Arbeit und zukünftigen Projekte bildete. Und zwar wurde mit dem Aufbau einer Internetpräsenz sowie eines internen Computernetzwerkes begonnen. Die Idee dabei war, sich mit Hilfe des Internets neue, moderne Wege zu erschließen, um sich einer breiten Öffentlichkeit präsentieren und neue Kontakte knüpfen zu können. Die Realisierung dieser Idee war mit viel Arbeit und auch einigen Veränderungen verbunden. Abgesehen von der Anschaffung der PCs, der Einrichtung von PC-Plätzen und der Installation eines Netzwerkes mussten zunächst vor allem die didaktischen Voraussetzungen für eine zukünftige adäquate Arbeit mit dem PC geschaffen werden, denn der Umgang mit dem Computer war bis dato vielen Lehrern kaum vertraut. So galt es, Berührungsängste und Skepsis abzubauen und Schulungen zu organisieren. Gemeinde und Ministerium befürworteten die Idee und halfen mit finanzieller Unterstützung, die Weiterbildung zu realisieren. Inzwischen gibt es keinen Lehrer an der Schule, der nicht mit dem Computer und dem Internet umgehen könnte. Damit ist zugleich das Verständnis dafür gewachsen, auch die Kinder schon

² Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.). Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand 1997, S. 73ff..

früh mit dem Computer vertraut zu machen, so dass sie heute den Umgang damit ganz selbstverständlich im Rahmen des alltäglichen Unterrichts erlernen.

Diese Entwicklung veranschaulicht beispielhaft das Engagement des Lehrerkollegiums, über die Abwicklung des geregelten Kurrikulums hinaus auch Mehrarbeit auf sich zu nehmen, eigene Hemmungen abzubauen und selber Neues hinzuzulernen, um ihre Ziele zu verfolgen und eine lebendige, sich ständig weiter entwickelnde Schule zu bleiben.

Die nächste große Idee, welche mit der Installation des Netzwerkes entstand, war das Projekt „Kontakte“, mit welchem sich das Centre Scolaire 2001 erfolgreich um die Mitgliedschaft im UNESCO-Schulnetzwerk bewarb. Zu diesem Projekt gehört auch die Darstellung der Schule mit all ihren Aktivitäten und Projekten. Grundgedanke dabei war und ist, die pädagogische Arbeit der Schule im Netz zu dokumentieren.

Folgende Aktivitäten sind bisher aus dem Projekt entstanden:

1. Dokumentation der Aktivitäten des Centre Scolaire auf der Homepage; dazu gehören einzelne Projekte sowie das vielfältige kulturelle Angebot der Schule (Theater, Musik, Lesungen, Ausstellungen, eine eigene Bibliothek)
2. Beschreiben des Schulalltags (sowohl der Lehrer als auch der Schüler) und der Unterrichtsgestaltung
3. Beschreibung der pädagogischen Ansätze und Werte
4. Aufbau eines Archivs ab 2002
5. „Semaine du handicap“ und „Journée de parrainage“
6. natur- und kinderfreundliche Gestaltung des Schulhofes
7. Projekt „Demokratie in der Schule“
8. die Bearbeitung des Themas „Wertschätzung und Schutz des kulturellen und natürlichen Erbes“
9. Beteiligung am europäischen Austauschprojekt Douzelage³
10. UNESCO-Projekt mit der Partnerschule Amizero in Ruanda („Amitié Am Sand-Amizero“)

³ Douzelage ist ein Zusammenschluss verschiedener Gemeinden innerhalb der EU. Zweck dieser Verbindung ist der Austausch im schulischen, sportlichen und kulturellen Bereich sowie die Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Gemeinden. Das Wort setzt sich aus dem französischen Wort für Städtepartnerschaft „jumelage“ und der Zahl zwölf „douze“ zusammen, da die Vereinigung ursprünglich aus zwölf Gemeinden aus zwölf unterschiedlichen Ländern bestand. Niederanven gehört zu den Gründungsmitgliedern von 1991. 1993 wurde die Douzelage von der Europäischen Kommission als herausragendes Partnerschaftsprojekt mit den „Goldenen Sternen der Städtepartnerschaften“ ausgezeichnet.

Die Ziele des Projektes „Kontakte“ sind zu vermitteln, welche vielfältigen Möglichkeiten die erzieherische Arbeit bietet, zum Fragen und Diskutieren anzuregen, sowie den Austausch mit anderen Schulen (unter anderem durch die Beteiligung an *Douzelage*) im Geiste der Leitgedanken Toleranz, Selbstbewusstsein, Respekt gegenüber anderen, Interesse für Kultur, Werte und Traditionen anderer Völker sowie Sensibilisierung für andere Kulturen zu fördern.

Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund

Die *Niederanven-Schule* wird zurzeit von 370 Kindern besucht, wovon 37 in den Kindergarten und 70 in die Vorschule gehen. Auf die Grundschule entfallen somit 263 Kinder. Der Migrantenanteil beträgt insgesamt knapp 43 %. Darunter vertreten sind folgende Nationalitäten: Portugiesen (13 %), Deutsche (4 %), Belgier (2,7 %), Bosnier (2,7 %), Niederländer (2,2 %), Engländer (1,9 %), Franzosen (1,9 %), Isländer (1,1 %), Italiener (1,1 %), Kroaten (0,8 %), Dänen (0,8 %), Irländer (0,8 %). Weitere 35 Schüler besitzen entweder eine doppelte Staatsbürgerschaft (z. B. französisch/japanisch oder luxemburgisch/australisch) oder sind nur ein-, zweimal pro Nationalität vertreten.

Vergleicht man die Verteilung der Nationalitäten mit der in der Gesamtbevölkerung, so fällt auf, dass am *Centre Scolaire* die Franzosen und Italiener unterdurchschnittlich, die Deutschen, Bosnier und Niederländer hingegen überdurchschnittlich häufig vertreten sind. Interessant ist außerdem die große Spannweite der Nationalitäten, die von Japan über Island bis nach Griechenland reicht.

Umgang mit Multikulturalität an der Schule

In einer Schule mit fast genauso vielen ausländischen wie einheimischen Kindern in einem multikulturellen Land wie Luxemburg gehört das Miteinander verschiedener Nationalitäten zum Alltag. Die Fragen, denen die Schule gegenübersteht, sind also weniger darauf gerichtet, wie einzelne Kinder in eine monokulturelle Klasse oder gar Schule integrieren werden können, sondern vielmehr darauf, einen grundsätzlich multikulturellen und multilingualen Schulalltag zu gestalten. Dazu gehört vor allem, Sprachbarrieren zu überwinden und jedes Kind so weit vorzubereiten, dass es am Unterricht teilhaben kann. Denn ein wichtiger Aspekt im Konzept der Schule ist es, die Kinder möglichst in allen Unterrichtsfächern gemeinsam unterrichten zu können. Es soll so wenig Sonderbehandlung wie möglich geben. Das setzt allerdings voraus, dass alle soweit die Unterrichtssprache beherrschen, dass sie keinen individuellen Förderunterricht benötigen, der sie von gemeinsamen Unterrichtsstunden fern hält. Deswegen ist die Schule bestrebt, ausländische Kinder bereits in den Vorschuljahren aufzunehmen, damit sie während der *école précoce* und der *école préscolaire* ausreichende Sprachkompetenz erlangen.

Der Aufbau des Sprachunterrichts sieht für sie folgendermaßen aus: Im Vorschulalter lernen sie zunächst Luxemburgisch. Ab der ersten Klasse wird der Unterricht auf Deutsch gehalten, ab der dritten Klasse kommt Französisch dazu. Je nach den Bedürfnissen der Kinder wird davon aber auch abgewichen und die Sprache anders gewichtet oder zusätzlich intensiver Förder- und Nachhilfeunterricht angeboten, was meistens in den Fällen erforderlich ist, wo Kinder erst nach der Vorschulphase neu in die Schule kommen.

Vom ersten Jahr an wird den Kindern beigebracht, dass sie bei allen Unterschieden, die es gibt, doch alle die gleiche Rechte haben und gleich behandelt werden. Es wird darauf geachtet, dass sie dies im Umgang miteinander verinnerlichen. Viele Spiele und Aktivitäten sind danach konzipiert, Werte wie Gleichheit, Akzeptanz und Toleranz zu vermitteln. Ebenso finden sich diese Themen beispielsweise in den Büchern für den späteren Sprachunterricht (so bei der Behandlung des Themas Menschenrechte). Bei Festen, anderen außerunterrichtlichen Veranstaltungen und Projekten sind die Präsentation fremder Kulturen, die schulische Nationalitätenvielfalt oder der Austausch mit Schulen aus anderen Ländern häufige Themen.

Durch die eigene Sprachenvielfalt sind die Erzieherinnen in der Lage, sich auf die Muttersprache der meisten Kinder einstellen zu können. So sind die Kinder nicht gezwungen, sich einseitig eine neue Sprache anzueignen, sondern können in ihrer Muttersprache kommunizieren und anhand ihrer Muttersprache – durch Übersetzen – die neue Sprache erlernen. Mit Kindern aus dem deutschsprachigen Raum können die Erzieherinnen deutsch sprechen, mit Kindern aus dem frankophonen Sprachraum Französisch und mit Kindern aus dem englischsprachigen Raum Englisch. Auch wird berücksichtigt, dass Kinder, die eine romanische Sprache sprechen, leichter Französisch lernen als Deutsch, weswegen gegebenenfalls das Erlernen der französischen Sprache zeitlich vorgezogen wird. Mit den Eltern wird ebenfalls in der Sprache gesprochen, die diese verstehen. Gibt es Eltern, die bislang keine der gängigen Sprachen beherrschen, wie es beispielsweise bei den bosnischen und albanischen Flüchtlingen der Fall war, werden Dolmetscher hinzugezogen.

Die *Schule „Am Sand“* ist, wie bereits beschrieben, darauf bedacht, dass gerade die Kinder ausländischer Herkunft bereits vor ihrer Einschulung die Vorschuleinrichtungen besuchen, um Sprache und Kultur ihrer neuen Heimat kennen zu lernen. Das sind wichtige Voraussetzungen, um dem späteren Unterricht ohne Nachteile folgen zu können. Doch nicht nur um ihre neue Heimat geht es, auch Traditionen, Lieder und andere Merkmale ihrer Ursprungsländer werden Inhalt ihrer Beschäftigungen. Auf diese Weise hat jedes Kind die Möglichkeit, etwas Eigenes beizutragen, indem es von seinem Land berichten kann, und zugleich wird ihm die

Identifizierung mit seiner Nationalität ermöglicht und sogar durch das Kennenlernen neuer Aspekte bereichert. Durch den positiven und expliziten Umgang mit den Unterschieden der versammelten Nationalitäten und Kulturen wird die wichtigste Voraussetzung für den selbstbewussten Umgang mit der eigenen Identität geschaffen und die Sensibilisierung für andere Kulturen sowie eine wertschätzende, tolerante Haltung ihnen gegenüber entwickelt.

So fand vor einigen Jahren ein Schulfest statt, bei dem es um die Nationalitätenvielfalt des *Centre Scolaire* ging. Alle vertretenen Nationalitäten präsentierten sich mit verschiedenen Ständen, an denen es Informationen zum Land gab, kulinarische Spezialitäten oder traditionelle Spiele vorgestellt wurden und was der Einfallsreichtum der Eltern und Kinder sonst noch hergab. Die Idee fand bei allen Beteiligten großen Anklang und animierte die Eltern zu begeisterter und kreativer Beteiligung, so dass auch tatsächlich jede Nation vertreten war.

Weitere Beispiele für die Thematisierung der schulischen Nationalitätenvielfalt und des multikulturellen Miteinanders in einer globalisierten Welt waren ein Projekt der Vorschulklassen, bei dem es um eine Reise durch die Euroländer ging, ein Konzert von jungen japanischen Taikotrommlern, ein Konzert einer Bigband aus Öxelesund in Schweden (Öxelesund ist auch Mitglied des Partnerschaftsprojektes Douzelage) und ein Konzert mit indischer Musik.

Herausforderungen und Lösungsansätze

Vor eine herausfordernde Situation sehen sich die Lehrer gestellt, wenn Kinder ohne den Besuch der Vorschule direkt in den ersten Schuljahren erst neu in die Schule kommen. Bei allem Bemühen lässt sich das nicht vermeiden, zumal bei neu eingewanderten Familien, deren Kinder zu diesem Zeitpunkt eben schon acht oder neun Jahre alt sind. Diese Kinder müssen nun so schnell wie möglich eine neue Sprache lernen, um dem gemeinsamen Unterricht folgen zu können. Dabei geht es der Schule um zweierlei: Zum einen wird es für die Kinder umso schwieriger, den versäumten Stoff aufzuholen, je später sie mit der Schule in Luxemburg beginnen – denn Lerndefizite und schlechte Schulabschlüsse aufgrund mangelnder Sprachkenntnis sind ein allgemeines Problem an Luxemburger Schulen. Zum anderen gehört es zu ihrem Inklusionsansatz, dass die Kinder sofort in die Gemeinschaft der Schule und ihrer Klasse eingebunden werden und so wenig besondere Behandlung wie möglich erfahren. Der hohe Anteil an Migrantenkinder hat zur Folge, dass oft genug auch schon ein Schüler gleicher Herkunft in der Klasse sitzt, der dann eingebunden werden kann, um als Ansprechpartner und Vermittler zu fungieren.

Nichtsdestoweniger benötigen die Neuankömmlinge zunächst intensive Einzelförderstunden, während sie aus dem Klassenverband herausgenommen werden. Wenn möglich, beschränkt sich das auf die Stunden des Sprachunterrichts, und meist kann diese Individualbetreuung nach ungefähr vier Wochen schon deutlich zurückgeschraubt werden. Abgesehen davon bleiben sie aber in den Klassenverbund integriert. Das ist eine Besonderheit in Luxemburg, wo es ansonsten gängige Praxis ist, neue Schüler aus dem fremdsprachigen Ausland zunächst in so genannte Integrationsklassen zu schicken. Diese Integrationsklassen sind eigenständige, schulexterne Einrichtungen für Neuankömmlinge, nachdem sie einer Schule zugewiesen und dort auch schon vorstellig wurden. Sie „verschwinden“ also zunächst einmal für einige Monate, um in den Integrationsklassen gemeinsam mit anderen Schülern mit Migrationshintergrund aus anderen Schulen die neue Sprache zu lernen und auf den Unterricht vorbereitet zu werden.

Das Problem dabei ist nach Ansicht der Niederanvener Schule, dass sie dort isoliert von Luxemburger Schülern und ihrer eigenen Schule lernen und danach eine erneute Eingewöhnungsphase an ihrer Schule brauchen. Daher wurde stattdessen ein eigenes System an Interventionsmaßnahmen und Unterstützung entwickelt: Kommen die Kinder im Laufe der ersten und zweiten Klasse neu an die Schule, wird das Hauptaugenmerk sofort auf die deutsche Sprache anstelle der luxemburgischen gerichtet, da in jener der Unterricht stattfindet. Steigt ein Kind erst ab der dritten Klasse ein, in der mit dem Französischunterricht begonnen wird, so wird ihm, sofern es aus dem romanischsprachigen Raum stammt, zuerst Französisch beigebracht und als zweite Sprache dann Deutsch. Zwar ist Deutsch die Hauptgangssprache während des Unterrichts, doch ist es für die Kinder kaum möglich, in der geforderten Intensität zwei Sprachen gleichzeitig zu lernen. Durch die Sprachverwandtschaft lernen sie die romanische Sprache schneller, und so ist es ihnen schneller möglich, sich mit ihren Mitschülern verständigen zu können.

Ein bereits erwähntes generelles bildungspolitisches Problem sind die geringe Gymnasialquote und die hohe Quote an schlechten Schulabschlüssen unter den Schülern mit Migrationshintergrund. Als Reaktion darauf wurden die *école précoce* und die Integrationsklassen geschaffen. Das *Centre Scolaire*, welches bemüht ist, Schüler von Anfang an in die Schulgemeinschaft zu integrieren, bietet selber die *école précoce* und Sprachförderunterricht an, um die Überweisung an Integrationsklassen zu vermeiden. Trotzdem sieht auch sie sich mit dem Problem der schlechteren Leistungen konfrontiert. Insgesamt gehen etwas mehr als die Hälfte aller Schüler nach Beendigung der Grundschule auf das klassische Gymnasium. Von der anderen Hälfte beenden etwa 10 % nach drei Jahren ihre Pflichtschulzeit am technischen Gymnasium, und die restlichen 40 % bleiben noch drei bis vier weitere

Jahre auf der Schule, um einen Berufs- oder Fachhochschulabschluss zu erlangen. Von den Schülern mit Migrationshintergrund gehen die meisten hingegen nach der Grundschulzeit auf das technische und nur wenige auf das klassische Gymnasium, welches mit der Hochschulzugangsberechtigung abschließt. Die Grenze zwischen klassischem und technischem Gymnasium entspricht somit in etwa auch der Grenze zwischen luxemburgischen Schülern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Der Grund für die geringe Gymnasialquote liegt den Berichten zufolge hauptsächlich darin, dass für eine Gymnasialempfehlung ein gutes Niveau in den Sprachen Französisch und Deutsch verlangt wird. Für die Schüler mit Migrationshintergrund bedeutet das: Je später sie kommen, desto schwieriger wird es, dieses Niveau in beiden Sprachen noch zu erreichen. Da sich an dieser Zugangsvoraussetzung wohl auch in nächster Zukunft nichts ändern wird (das Credo sei eben: „Mehrsprachigkeit ist unser Kapital“), investiert die Schule „Am Sand“ daher noch mehr Zeit und Energie in ihre Bemühungen, ihre Schüler beim Spracherwerb zu unterstützen. So wird über den speziellen Förderunterricht für Neuankömmlinge hinaus u. a. Nachhilfe außerhalb und innerhalb des Klassenverbandes gegeben und Hausaufgabenhilfe angeboten.

Das *Centre Scolaire „Am Sand“* präsentiert sich alles in allem als eine multikulturelle Schule, welche ihre eigene kulturelle und Nationalitätenvielfalt pflegt und als Bereicherung betrachtet. Mit ihren vielfältigen Aktivitäten innerhalb des Projekts „Kontakte“ wird eine enge Verbindung zwischen Schule und außerschulischer Realität hergestellt und den Schülern ermöglicht, schon sehr früh die Welt zu entdecken, mit Hilfe moderner Kommunikationsmittel in Austausch mit anderen Menschen zu treten und Kontakte über Länder- und Kulturgrenzen hinweg zu knüpfen.

Die entscheidende Herausforderung der Inklusion liegt im Fall des Centre Scolaire „Am Sand“ im Bereich der Sprache. Hier investiert die Schule viel Zeit und Aufwand, um ihren Schülern zu helfen. An ihrem Beispiel ist sehr deutlich geworden, dass die Dreisprachigkeit Luxemburgs in punkto Inklusion ein zweiseitiges Schwert ist. So vorteilhaft sie für Migranten zunächst ist, da die meisten sich zumindest in einer Sprache schnell verständigen können, so sehr gestaltet sie sich im Laufe der Schulkarriere als Hindernis und der anfängliche Vorteil wird zu einer selektierenden Barriere.

III. Theoretische Perspektiven

Zunehmende sprachlich-kulturelle Heterogenität in unseren Schulen und mögliche Antworten des Bildungssystems

Dorothea Bender-Szymanski

Die Ergebnisse der PISA-Studie 2000 haben die deutsche Bildungsdiskussion wie kaum ein anderes Ereignis beeinflusst. Die darin für Deutschland festgestellte besonders enge Koppelung zwischen sozialer Herkunft, ethnischer Zugehörigkeit und Bildungserfolg hat auch die Debatte um die Bildungssituation von Schülerinnen und Schülern¹ mit Migrationshintergrund zugespitzt. Angesichts sinkender Schülerzahlen bei gleichzeitig starker sozialer und wachsender migrationsspezifischer Heterogenität hält der Bildungsbericht für Deutschland die Zielsetzung, den Heranwachsenden aus allen Schichten, Ethnien und Regionen gleiche Bildungschancen zu bieten, für eine „riesige Herausforderung an das Bildungssystem und an die dieses System tragende Gesellschaft“; der Umgang mit Migration wird unter Bezug auf empirische Befunde ausdrücklich als „ein eigenständiges Problem des Bildungssystems“ hervorgehoben (Avenarius et al. 2003, 12²). Die Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ erklärt die Notwendigkeit der Berücksichtigung der Integration von Migranten zu einem Systemziel (Klieme et al. 2003a), das Gutachten zum Schulentwicklungsprogramm „Demokratie lernen und leben“ weist als gesonderten Schwerpunktbereich „Interkulturelles Lernen – Interkulturelle Kooperation“ aus (Edelstein und Fauser 2001).

In den meisten Staaten, die in internationale Schulleistungsstudien einbezogen wurden, erzielten Schüler mit Migrationshintergrund geringere Leistungen als jene ohne Migrationshintergrund. Deutschland gehört jedoch zu den Staaten, in denen die Disparitäten konsistent in besonderem Maße ausgeprägt sind, und zwar sowohl in der Grundschule als auch in der Sekundarstufe I. Es scheint in Deutschland in keinem Abschnitt des allgemeinbildenden Schulsystems zu gelingen, Leistungs- nachteile von Schülerinnen und Schülern aus zugewanderten Familien auszu-

1 Im Folgenden wird der Einfachheit halber die maskuline Form verwendet, sofern nicht ausdrücklich zwischen den Geschlechtern unterschieden wird.

2 Die Veröffentlichung Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration (2006) erfolgte nach Abgabe des Manuskripts. Der Bildungsbericht ist abrufbar unter <http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf>.

gleichen (Stanat 2006, 104). Die Frage, wie die Ungleichverteilung auf die einzelnen Schulformen zuungunsten der Schüler mit Migrationshintergrund und ihre geringeren Leistungen im Vergleich mit Schülern ohne Migrationshintergrund zu erklären und zu beheben seien, wird heftig und kontrovers debattiert. Dem enormen Erklärungs- und Handlungsbedarf steht allerdings ein ebenso enormer wissenschaftlich-empirischer Nachholbedarf gegenüber, und man ist gegenwärtig dabei, die defizitäre und oft widersprüchliche Forschungslage systematisch aufzuarbeiten. Der häufig vorgebrachte Verweis auf die unterschiedliche Immigrationspolitik und -praxis der Teilnehmerstaaten an den internationalen Schulleistungsstudien muss in seiner Erklärungskraft deutlich eingeschränkt werden: Auch bei Kontrolle des Bildungshintergrunds und des sozioökonomischen Status der Familien bleiben die Länderunterschiede in den Leistungsdifferenzen zwischen Schülern ohne und mit Migrationshintergrund weiterhin bedeutsam, und Deutschland nimmt dabei weiterhin eine Spitzenposition ein (Stanat 2006, 106). Die Leistungsdifferenzen lassen sich auch nicht auf Unterschiede in den schulbezogenen Motivationen und Aspirationen von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund zurückführen. Auch die verbreitete Annahme des negativen Effekts eines hohen Migrantenanteils auf die Leistungen von Schülern mit Migrationshintergrund ließ sich empirisch nicht nachweisen (a.a.O., 109).

Im Folgenden wird eine auch auf eigene empirische Untersuchungen gestützte problemorientierte Bearbeitung jener Aspekte vorgestellt, die in besonderem Maße wissenschaftlich und bildungspolitisch im Zusammenhang mit der Verbesserung der Chancengerechtigkeit von Schülern mit Migrationshintergrund diskutiert werden.

1. Zur Struktur des Bildungssystems

Ein wesentliches strukturelles Unterscheidungsmerkmal der Schulsysteme der leistungsstarken PISA-Teilnehmerstaaten Kanada, England, Finnland, Frankreich, Niederlande und Schweden, die erfolgreicher als Deutschland sind, dem international beobachteten Zusammenhang zwischen ethnischer Herkunft und Kompetenzerwerb entgegenzuwirken, ist kontrastierend zu Deutschland, dass die Schüler gemeinsam über mindestens acht Schuljahre miteinander lernen, verbunden mit einer stärkeren Individualisierung der Unterrichts- und Lernprozesse und einer späten und behutsamen äußeren Leistungsdifferenzierung. Dies widerlegt die Auffassung, dass ein hohes Leistungsniveau nur über vermeintlich leistungshomogene Lernmilieus durch frühe äußere Differenzierung erreicht werden kann (Klieme et al. 2003b). „Um jeden Schüler ‚begabungsgerecht‘ zu fördern, erweist sich die Gliederung des Schulsystems als untaugliches Instrument. Die Aufgabe der Lehrer muss vor allem darin bestehen,

unterschiedliche Lernangebote innerhalb einer Lerngruppe bereitzustellen, damit jeder Schüler entsprechend seinen Voraussetzungen optimal lernen kann. Wo eine Differenzierung innerhalb der Lerngruppe nicht mehr möglich ist, muss man institutionell flexibler werden. In einigen Fächern kann man jahrgangübergreifenden Unterricht anbieten, ausgewählten Schülern kann die Möglichkeit gegeben werden, Kurse an der Universität zu belegen. Die Anhänger des gegliederten Schulsystems müssen zur Kenntnis nehmen, dass sie keine wissenschaftlichen Argumente für die in Deutschland praktizierte Aufteilung ins Feld führen können. Den Verfechtern der Gesamtschule ihrerseits muss klar sein, dass die optimale Förderung jedes einzelnen Schülers nicht zu mehr Gleichheit, sondern zu mehr Ungleichheit führt.“ (Stern 2005). Eine gute Schule produziert Leistungsunterschiede – auf allerdings hohem Niveau.

2. Sprachförderung – ein Schlüssel zum Bildungserfolg

2.1 Förderung der deutschen Sprache!

Niemand bestreitet die Notwendigkeit, die Förderung der deutschen Sprache zur Verbesserung der Bildungschancen von Schülern (auch) mit einer nicht (nur) deutschsprachigen Sozialisation zu intensivieren. Die gerade vorgestellte DESI-Studie (Klieme et al. 2006) bestätigt einen Leistungsrückstand von mehrsprachigen und nicht-deutschsprachigen Schülern im Deutschen und liefert erstmalig neue Befunde für drei Sprachgruppen, die differenzierte Einblicke in die jeweiligen Kompetenzbereiche der Sprachdefizite erlauben.³ Heftig umstritten ist jedoch, auf

³ Anders als z. B. bei PISA, wo primär das Geburtsland der Schüler und ihrer Eltern zur Klassifikation des Migrationshintergrundes verwendet wird, klassifiziert DESI die Schüler nach der zuerst erlernten Sprache. Im Fach Deutsch haben Jugendliche mit nicht-deutscher Erstsprache einen Leistungsrückstand gegenüber Jugendlichen, in deren Elternhaus deutsch gesprochen wurde. Die Gruppe der mehrsprachig aufgewachsenen Jugendlichen – in deren Elternhaus Deutsch und eine andere Sprache gesprochen wird – liegt hingegen sehr viel weniger zurück. Berücksichtigt man die sonstigen Lernvoraussetzungen der Schüler (Bildungsgang, sozio-ökonomischer Hintergrund, kognitive Grundfähigkeit und Geschlecht), so kann für das Rechtschreiben nicht mehr von einem Leistungsrückstand der Jugendlichen mit nicht-deutscher Erstsprache gesprochen werden; die mehrsprachig aufgewachsenen sind sogar für orthographische Phänomene besonders sensibilisiert. Dramatisch ist der Kompetenzrückstand hingegen beim Wortschatz. Hier wären auch in der neunten Jahrgangsstufe zusätzliche Fördermaßnahmen für Schüler nicht-deutscher Erstsprache angezeigt (Klieme 2006, 4). „Der Kompetenzzuwachs innerhalb der neunten Jahrgangsstufe ist allerdings für die drei Sprachgruppen gleich hoch. Sprachbiografisch bedingte Unterschiede verstärken sich also erfreulicher Weise im Verlauf des Schuljahres nicht.“ (Klieme et al. 2006, 23).

welche Weise diese Förderung am effektivsten gelingen kann.⁴ Drei Zugangsweisen lassen sich unterscheiden, die auf unterschiedlichen Grundannahmen beruhen.

2.1.1 Ausschließliche Förderung der deutschen Sprache?

Der ersten Zugangsweise liegt die „Time on task“-Hypothese zugrunde, wonach die schulischen Leistungen in der Zweitsprache umso besser seien, je länger diese Sprache gelernt und in dieser Sprache unterrichtet werde. Der Unterricht in der Herkunftssprache gehe auf Kosten des Erlernens der Landessprache, damit der Schulleistungen und letztlich von gleichen Bildungschancen insgesamt.

2.1.2 Zusätzliche Förderung der Erstsprache?

Die Position der Gegner der „Time on task“-Hypothese lässt sich unter das Motto fassen: „Wenn man die deutsche Sprache bei Migranten fördern will, dann muss man auch deren Muttersprache fördern.“ (Bos 2005).⁵ Diese Position wird sprach- und kognitionswissenschaftlich begründet:⁶ Die Alphabetisierung in der Herkunftssprache sei förderlich für den Zweitspracherwerb und die kognitive Entwicklung.⁷

Neue methodenkritische Metaanalysen und Auswertungen vorhandener Evaluationsstudien vorwiegend aus den USA (Söhn 2005a, b⁸) kommen bezüglich dieser konträren Positionen zu folgenden Ergebnissen:

-
- 4 Die kontroverse Frage ist die nach dem Effekt zweisprachiger Unterrichtsformen auf den Zweitspracherwerb und die Schulleistungen. Die Förderung der Zweisprachigkeit bzw. der Kompetenzen in der Erstsprache selbst steht nicht im Zentrum.
 - 5 „Die Sprache ist alles.“ Auch ältere Einwandererkinder müssen weiter gefördert werden. Ein Gespräch mit dem Hamburger Erziehungswissenschaftler Wilfried Bos. *Die Zeit*, 2, 5.1. 2005, 64.
 - 6 Gestützt wird diese Position von Neurowissenschaftlern: Wer zweisprachig aufwächst, hat eine dichtere graue Hirnsubstanz in einem Gehirnbereich, der für das flüssige Sprechen zuständig ist. Der Unterschied war umso größer, je früher die Untersuchten mit dem Erlernen der zweiten Sprache begonnen hatten. Zudem nahm die Dichte der grauen Substanz in der Gehirnregion umso stärker zu, je besser die Probanden die zweite Sprache beherrschten. <http://www.br-online.de/wissen-bildung/artikel/0410/15-graue-hirnsubstanz/index.xml>.
 - 7 Dem kanadischen Linguisten Cummins zufolge wird die kognitive Entwicklung positiv beeinflusst, wenn ein Kind in der Erstsprache ein bestimmtes Niveau erreicht hat, d. h. alphabetisiert ist, bevor es in einer anderen Sprache Lesen und Schreiben lernt (Schwellenhypothese). Sprachliche Kompetenzen können zudem von der einen Sprache auf die andere übertragen werden (Interdependenz-Hypothese).
 - 8 Über die Situation in Deutschland weiß die Forschung noch sehr wenig. Die seltenen wissenschaftlichen Begleitungen können zur Klärung der Frage, ob eine bilinguale Erziehung dem rein deutschsprachigen Unterricht überlegen ist, wenig beitragen, so Söhn (2005 a, 40) zum Zeitpunkt der Erstellung der Metaanalysen.

- Es gibt keinerlei Anzeichen dafür, dass sich ein Unterricht in beiden Sprachen negativ auf die schulischen Leistungen in der Zweitsprache auswirkt.⁹ Diese relativ sichere Grundaussage, dass die zusätzliche Unterrichtung der und in der Muttersprache nicht schadet, impliziert auch, dass die „time-on-task-Hypothese“ nicht bestätigt werden konnte: Weniger Unterrichtszeit in der Zweitsprache führt nicht automatisch zu schlechteren Leistungen in der Zweitsprache und den Sachfächern.
- Für die Hypothese, dass sich bilingualer bzw. muttersprachlicher Unterricht positiv auf die Zweitsprachenkompetenz und die Schulleistungen auswirkt, liegen keine eindeutigen und verlässlichen Nachweise vor. Je nach Unterrichtsmodell und weiteren Kontextmerkmalen variiert der Effekt zwischen neutral und allerdings auch signifikant positiv.

Diese Befundlage kann nun um überraschende Ergebnisse der DESI-Studie (Klieme et al. 2006) modifiziert und ergänzt werden, die auch die Hypothesendiskussion neu beleben dürften.

Zum einen konnten bilinguale Angebote im Sachfachunterricht als ein Erfolgsmodell für die Förderung sprachlicher Kompetenzen belegt werden.¹⁰ Schüler in bilingualen Klassen haben, bezogen auf ihre Englischleistungen, einen sehr deutlichen Kompetenzvorsprung vor vergleichbaren Klassen ohne bilingualen Unterricht in allen Bereichen:

⁹ Dies wurde insbesondere bezüglich des Einflusses auf die Lesekompetenz untersucht.

¹⁰ DESI untersuchte zusätzlich zu der länderübergreifend repräsentativen Stichprobe 38 Klassen, die ab der siebten Jahrgangsstufe zumindest in einem Sachfach, meist jedoch in zwei bis drei Fächern (z. B. Geografie, Geschichte, Biologie) Englisch als Unterrichtssprache verwendet hatten.

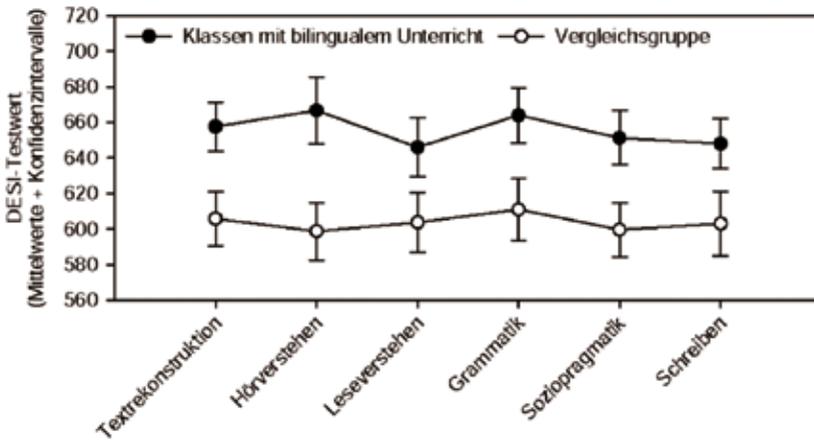


Abb. 1: Mittlere Englisch-Kompetenzen zum Ende des neunten Schuljahres in Klassen mit bilinguaalem Unterricht und in einer hinsichtlich Deutsch Gesamtleistung, Bildungsgang, sozioökonomischem Status, kognitiven Grundfertigkeiten, Erstsprache und Geschlecht parallelen Vergleichsgruppe (Klieme et al. 2006, 60).

Solche zusätzlichen Lerngelegenheiten wirken sich insbesondere auf deren kommunikative Kompetenz positiv aus: Sie erreichen im Hörverständnis bis zum Ende der Jahrgangsstufe neun gegenüber Schülern mit vergleichbaren Ausgangsbedingungen einen Vorsprung von ca. zwei Schuljahren.

Aber auch in der Fähigkeit, grammatische Fehler zu erkennen und zu korrigieren, ist ihr Fortschritt sehr beachtlich. Ein weiteres Ergebnis bestätigt, dass die Verwendung des Englischen als Arbeitssprache den Lehrplänen der Länder entsprechend in der Lage ist, zur interkulturellen Sensibilisierung beizutragen: In Klassen mit bilinguaalem Sachfachunterricht sind ethnorelative interkulturelle Orientierungen signifikant häufiger zu beobachten als in der Vergleichsgruppe (a.a.O.).

Mit diesen Befunden kann zwar keine besondere Wirkung von Programmen der bilingualen Erziehung auf das Erlernen der Landessprache bei Schülern mit einer anderen Herkunftssprache als der deutschen empirisch belegt werden (Esser 2006, iii), jedoch eine besondere Wirkung einer bilingualen Erziehung auf die Leistungen von Schülern in der englischen Sprache und damit auf ihre schulischen Leistungen.¹¹

¹¹ Bilingualer Unterricht ist allerdings kein Allheilmittel zum Ausgleich von familiär bedingten schlechteren Lernausgangslagen (Söhn 2005b): Die schulische Förderung muss mehr leisten als reine Sprachförderung; sie muss u.a. zusätzlich kognitive

Ein weiterer überraschender Befund der DESI-Studie bezieht sich zwar nicht auf die Effekte eines muttersprachlichen Unterrichts, aber auf die Auswirkungen des Aufwachsens mit nicht-deutscher Erstsprache auf den Erwerb von Fremdsprachen. Der erstmals für Deutschland repräsentative, in dieser empirisch abgesicherten Form neue und darum besonders interessante Befund ist, dass sich der für Deutsch gefundene Gruppenunterschied im Sinne eines Leistungsrückstands für Englisch zugunsten der mehrsprachigen und nicht-deutschsprachigen Schüler umkehrt. Bei Kontrolle der Hintergrundvariablen sozialer Hintergrund, kognitive Grundfähigkeiten, Geschlecht und Bildungsgang lässt sich ein positiver Effekt der Zugehörigkeit zur mehrsprachigen oder nicht deutschsprachigen Schülergruppe auf die Gesamtleistung in Englisch, auch innerhalb der Hauptschule, nachweisen:

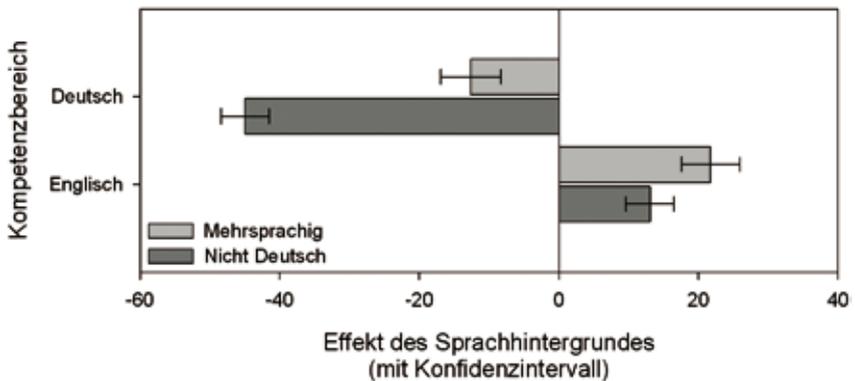


Abb. 2: Effekte der Erstsprache auf Kompetenzen in Deutsch und Englisch am Ende des neunten Schuljahres unter Kontrolle von Bildungsgang, sozioökonomischem Hintergrund, kognitiver Grundfähigkeit und Geschlecht: Kontraste der Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit mehrsprachigem oder nicht-deutschem Sprachhintergrund gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erstsprache (Klieme et al. 2006, 25).

Defizite – in der förderbaren Denkleistung – ausgleichen, die in der sozialen Herkunft der Kinder begründet sind (Tiedemann und Billmann-Mahecha 2004). Fördermaßnahmen wie etwa die vermehrte Ausbildung und Anstellung von Lehrern für Deutsch als Zweitsprache, die Umsetzung von entsprechenden Lehrplänen, „Teamteaching“ oder die Verkleinerung von Klassen mit Schülern mit potenziell höherem Förderbedarf stellen interessante Alternativen dar. Allerdings werden auch sie in den Bundesländern – wenn überhaupt – bisher mit sehr unterschiedlichem Tempo umgesetzt (Söhn 2005a, 41).

In fast allen Englischtests zeigen sich positive Effekte eines nicht-deutschen sprachlichen Hintergrundes:

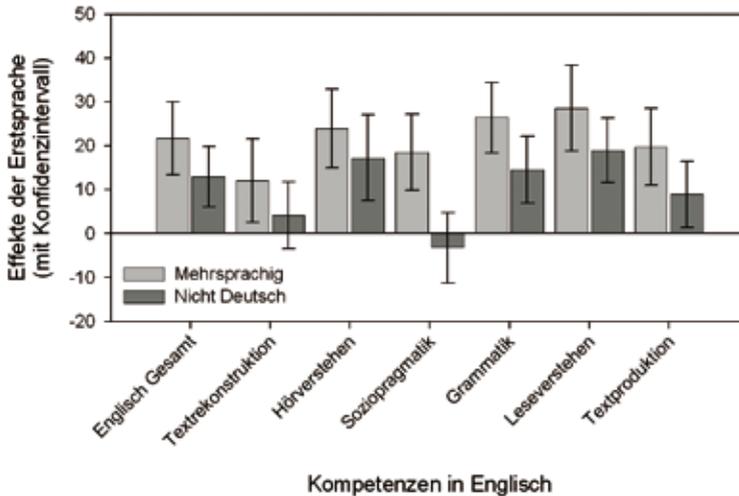


Abb. 3: Effekte der Erstsprache auf Kompetenzen in Englisch am Ende des neunten Schuljahres unter Kontrolle von Bildungsgang, sozioökonomischem Hintergrund, kognitiver Grundfähigkeit und Geschlecht: Kontraste der Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit mehrsprachigem oder nicht-deutschem Sprachhintergrund gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erstsprache (a.a.O. 26).

Bemerkenswert sind vor allem die Vorteile eines Aufwachsens in einer mehrsprachigen Familie: unter sonst gleichen Lernbedingungen erzielen diese Jugendlichen im Englischen einen Leistungsvorsprung, der den Gewinn mindestens eines halben Schuljahres ausmacht. Dieser Befund erweitert die Diskussion über den Spracherwerb von mehrsprachigen Schülern nicht-deutscher Erstsprache im deutschen Schulsystem um eine wichtige Perspektive. Für diese Schülergruppe scheint der Erwerb der dritten Sprache (Englisch) durch den Transfer des Zweitsprachenerwerbs begünstigt zu werden. Die Zusammenhänge müssen in weiteren Analysen genauer untersucht werden. Es lässt sich aber schon hier festhalten, dass die mehrsprachigen Schüler nicht-deutscher Erstsprache offenbar über ein Potenzial im Fremdsprachenlernen verfügen, das sie von den Schülern deutscher Erstsprache deutlich unterscheidet. Aber auch Schüler, die aus Migrationsfamilien mit ausschließlich nicht-deutschem Sprachhintergrund stammen, zeigen im Englischunterricht vergleichsweise gute Leistungen (a.a.O.).

Angesichts dieser Befundlage muss die Aussage, dass zusätzliche Kompetenzen in der Herkunftssprache keinen erkennbaren Einfluss auf die schulischen Leistungen haben (Esser 2006, iii), hinterfragt werden. Die Autoren der DESI-Studie weisen nachdrücklich auf die positiven Ressourcen von Familien hin, in denen nicht oder nicht nur deutsch gesprochen wird, und heben deren Bedeutung für die Debatte über Migration und Bildung besonders hervor.

2.1.3 Deutsch als Zweitsprache (DaZ)?

In jedem Fall ist es wichtig, „sich im Deutschunterricht auf die Sprache der Migranten einzustellen. Ein Lehrer müsste wissen, welche Fehler verstärkt von Migrantenkindern gemacht werden, weil ihre Herkunftssprache Türkisch oder Arabisch ist. Es lohnte sich, die Pädagogen dafür sensibel zu machen.“ (Stern 2006). Eine effektive Unterrichtung in der Zweitsprache sollte mithin optimalerweise in einem alternativen deutschsprachigen Förderunterricht mit innovativen Deutsch-als-Zweitsprache-Methoden erfolgen (Söhn 2005b, 74).

Eine eigene erstmalige flächendeckende Untersuchung bei Frankfurter Schulleitern (Rücklauf 80 %; Plath, Bender-Szymanski und Kodron 2002; Bender-Szymanski 2006a) zeigt allerdings, dass Deutschförderangebote von Deutschlehrern meist ohne spezielle Ausbildung für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und ohne Unterstützung von – auch vorhandenen – Herkunftssprachenlehrern in Form eines „team-teaching“ durchgeführt werden. Der Förderschwerpunkt „Entwicklung der Bewusstheit für Unterschiede in Sprachgebrauch und Bedeutung in verschiedenen kulturellen Kontexten“ wird in seiner Wichtigkeit in Deutschförderkursen von nur wenigen Schulleitern hoch eingeschätzt – ein äußerst bedenkenswerter Befund angesichts der Bedeutung der Erstsprache für das Zweitsprachenlernen (Deutungs- und Bedeutungsmuster, kulturabhängige Inhalte, grammatische Strukturen):

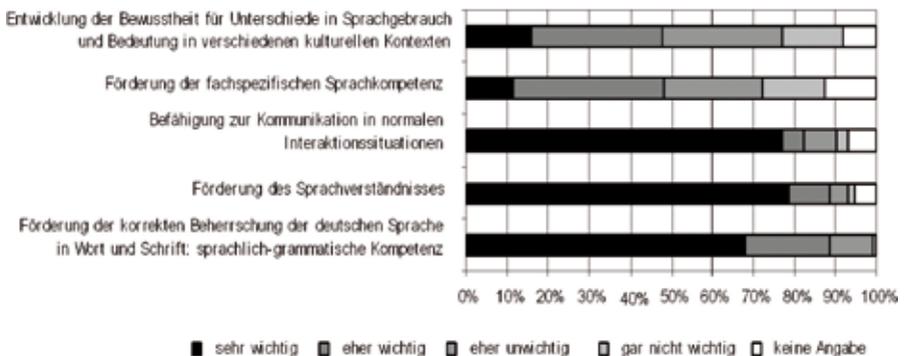


Abb. 4: Wichtigkeit der Förderschwerpunkte in Deutschförderangeboten (Datenquelle: Plath, Bender-Szymanski und Kodron 2002).

Entsprechend belegen die Antworten der Schulleiter eine kritische Einschätzung der Förderkonzepte und der methodisch-didaktischen Kompetenz der Lehrer. Dieser Befund verweist auf die Qualität der Lehrerausbildung an den Universitäten.

Am Beispiel Hessens lässt sich zeigen, dass DaZ auch im neuen Lehrerbildungsgesetz nicht verbindlich vorgesehen ist: Für die Lehrämter an Hauptschulen, Realschulen und Förderschulen kann DaZ aus einem Kanon von 21 Fächern gewählt werden. Für die Lehrämter an Grundschulen und Gymnasien kann „mit Genehmigung durch das Kultusministerium“ nach Beendigung des ersten Staatsexamens und weiteren Studien eine Erweiterungsprüfung für DaZ abgelegt werden; für das Lehramt an beruflichen Schulen (!) findet sich DaZ gar nicht. Weder in den Zielen und Inhalten der Lehrerbildung noch in den Grundqualifikationen und dem Nachweis der Qualifizierung wird ein expliziter Bezug zur sprachlichen Heterogenität von Schule hergestellt.

2.2 Förderung der Herkunftssprache?

Man kann die Forderung nach einer Förderung der Herkunftssprache auf unterschiedliche Weise begründen; an dieser Stelle seien nur einige Gründe genannt:

- Die wissenschaftlichen Analysen haben ergeben, dass die zusätzliche Unterrichtung der und in der Muttersprache in keinem Fall schadet; neueste Befunde belegen das Potenzial mehrsprachiger Schüler nicht-deutscher Erstsprache im Fremdsprachenlernen, das sie von den Schülern deutscher Erstsprache deutlich unterscheidet.
- Schüler mit Migrationshintergrund wachsen faktisch zwei- bzw. mehrsprachig auf: Über 90 % der Personen mit Migrationshintergrund in der Bundesrepublik halten nach Selbstaussagen am Gebrauch der Erstsprache fest und erwerben gleichzeitig – in unterschiedlichem Maße – Kenntnisse in der deutschen Sprache. Die Sprachenmischung ist dabei das am weitesten verbreitete Muster.¹²
- Die Leistung zweisprachiger Erziehung besteht darin, dass die Kinder zusätzlich in ihrer Herkunftssprache lesen und schreiben lernen. Dieser Zusatzkompetenz, die Kinder im Regelunterricht nicht erwerben, kann deshalb „selbstverständlich ein hoher Wert zugesprochen werden.“ (Söhn, 2005b, 65). Um eine Stagnation der Entwicklung der Erstsprache zu vermeiden, sollten die Kompetenzen in der Erstsprache jedoch bis in die oberen Jahrgangsstufen weiterentwickelt werden.

¹² Reich, H.H. & Roth, H.-J. (2002). Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.

- Die Bedeutung von Sprache als schützens- und förderwürdiges Gut ist in diversen nationalen und internationalen Gesetzen, Konferenzdokumenten und Leitlinien der Integrationspolitik verankert.¹³
- Es wird sogar die Position einer verfassungsrechtlich gebotenen Verpflichtung für die öffentliche Schule zu einem zumindest (!) den Regelunterricht ergänzenden, freiwilligen Angebot muttersprachlicher Unterweisung vertreten. (Langenfeld 2001, 580; siehe auch 457-477).

Ein wichtiger Indikator für das Interesse am Erhalt der Herkunftssprachen ist die Teilnahme der Schüler am herkunftssprachlichen Unterricht. Unsere Untersuchung bei Frankfurter Schulleitern zeigt, dass 73 % von ihnen prinzipiell für die Förderung von Mehrsprachigkeit sind. Herkunftssprachlicher Unterricht wird an der Mehrheit der Frankfurter Schulen für insgesamt 15 Sprachen erteilt: An allen Hauptschulen und Integrierten Gesamtschulen, an 86 % der Grundschulen mit Förderstufe, an 80 % der Grund- und Hauptschulen, an 77 % der Grundschulen sowie an je unter 50 % der übrigen Schulformen. Der Unterricht wird von den Schulleitungen sehr positiv eingeschätzt (z. B. Lehrerkompetenz und Schülermotivation) und als Aufgabe der Schule angesehen; die Förderung der Herkunftssprache sei wichtig, um mit den Angehörigen gleicher Herkunftssprachen kommunizieren zu können (55 %) und erhöhe die Chancen auf dem Arbeitsmarkt (42 %). Mehrheitlich verneinen die Schulleiter ein mangelndes Interesse der Eltern an einer Förderung ihrer Kinder in ihrer Herkunftssprache (64 %). Nur 13 % von ihnen halten den Herkunftssprachenunterricht für eine zusätzliche Arbeitsbelastung für die Schüler, nur jeweils 9 % sehen in ihm eine Behinderung des Erlernens der deutschen Sprache bzw. einen integrationshindernden Faktor.

Die Entwicklung der Rechtslage in Hessen ist allerdings gegenläufig: Im Schuljahr 2000/2001 entfiel die Versetzungsrelevanz – der herkunftssprachliche Unterricht wird als Wahlunterricht nicht mehr benotet. Die bis dahin gesetzlich verankerte Förderung

¹³ Die Vertragsstaaten, die die UN-Konvention über die Rechte des Kindes vereinbart haben, die in Deutschland 1992 in Kraft getreten ist, stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes auch darauf gerichtet sein muss, dem Kind die Achtung vor seiner kulturellen Identität und seiner Sprache zu vermitteln (Art. 29 Abs. 1 c). Das Dokument des Kopenhagener Treffens der Konferenz über die menschliche Dimension der KSZE vom 29. Juni 1990 hebt ausdrücklich das Bemühen um die Möglichkeit der Unterrichtung in der Muttersprache hervor. Die Bestimmungen der Richtlinie des Rates der Europäischen Gemeinschaft über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern aus EG-Staaten (1977) verpflichten die Mitgliedsstaaten, geeignete Maßnahmen zu treffen, unter Koordinierung mit dem Regelunterricht die Unterweisung in der Muttersprache zu fördern (Art. 3).

der Zweisprachigkeit wurde 2002 im „Zweiten Gesetz zur Qualitätssicherung in hessischen Schulen“ gestrichen; die Reform tritt faktisch diesen Bereich an die Konsulate ab. Die Zahl der Schüler mit der Herkunftssprache als zweite Fremdsprache geht gegen Null.¹⁴ Die Schüler können also ihre herkunftssprachlichen Fähigkeiten für ihre Laufbahnqualifikation nicht (mehr) nutzen und weiter entwickeln. Entsprechend wird von Frankfurter Schulleitungen mindestens die Wiedereinführung der Versetzungsrelevanz gefordert. Dies deckt sich mit der Forderung eines pädagogischen Psychologen: „Vor allem sollten die vorhandenen Kompetenzen in den Herkunftssprachen als Fremdsprachenleistungen in die Zeugnisse eingehen. [...] Den hohen Wert der Herkunftssprachen und -kulturen explizit und auch für die Schüler ohne Migrationshintergrund sichtbar herauszustellen, gehört deshalb durchgängig zu den zentralen Aufgaben von Schule und Unterricht.“ (Hopf 2005).

Nordrhein-Westfalen hingegen hat die Qualitätsentwicklung und -sicherung des herkunftssprachlichen Unterrichts weiter ausgebaut: durch verbindliche sprachliche Lernziele von Klasse 1 - 10, durch Leistungsstandards, schriftliche und mündliche Prüfungen mit Zeugnisnote – gute Leistungen in der Muttersprache können mangelhafte Leistungen in einer Pflichtfremdsprache ausgleichen – und Stellenzuschläge, wenn der Unterricht an Stelle einer Fremdsprache angeboten wird.¹⁵ In Baden-Württemberg können sich Hauptschüler ihre Herkunftssprachenkenntnisse in zwölf Sprachen nach Prüfung im Abschlusszeugnis zertifizieren lassen. In leistungsstarken PISA-Ländern – mit Ausnahme von Frankreich¹⁶ – wird die Herkunftssprache mit der Zielsprache kombiniert gefördert (Klieme et al. 2003b).¹⁷

14 Die Wahl der Herkunftssprache als zweite Fremdsprache ab Jahrgangsstufe 7 ist lediglich an 4 (von 13) Gymnasien sowie an je 2 (von je 5) Integrierten und Kooperativen Gesamtschulen für insgesamt nur vier Sprachen – Italienisch, Spanisch, Russisch und Türkisch (für letztere nur in 2 Gesamtschulen mit je einem Kurs) – gegeben.

15 Im Detail: <http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/System/Faecher/Fremdsprachen/FAQMU/index.html>; <http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/System/Faecher/Fremdsprachen/Sprachpruefung/index.html>; <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/sprachpruefung/>.

16 Hier setzt man vor allem auf den Französischunterricht. Für im Ausland geborene Schüler, die mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit im häuslichen Umfeld nicht die Unterrichtssprache sprechen, erweist sich diese Strategie möglicherweise als nicht ausreichend. Diese Gruppe schneidet im internationalen Vergleich besonders schwach ab (Klieme et al. 2003).

17 „Teaching reading in two languages, with appropriate adaptations of the English program for the needs of English language learners, may represent a satisfactory resolution to the acrimonious debates about bilingual education.“ (Slavin und Cheung 2005).

3. Interkulturelle Kompetenz von Lehrern – eine Schlüsselqualifikation

3.1 Die universitäre Ausbildung in der Kritik

Die Hälfte der von uns befragten Schulleiter führt den mangelnden Schulerfolg der Schüler mit Migrationshintergrund auf eine generell unzureichende universitäre Vorbereitung der Lehrer auf die kulturelle Heterogenität der Schule zurück. Dieser Befund lässt sich in einer qualitativen Längsschnittuntersuchung bei jungen Lehrern eindrucksvoll belegen (Bender-Szymanski 2000; 2001; 2002; 2006b):

Vor Beginn des Referendariats – nach dem ersten Staatsexamen – sind ihre Ansprüche an den eigenen Umgang mit kultureller Heterogenität sehr differenziert. Sie gründen auf der Fremd- und Selbstreflexion kulturgebunder Deutungs- und Handlungsmuster und schließen kognitive, affektiv-emotionale und handlungsbezogene Selbstveränderungen notwendig ein. Ihr angestrebtes Ziel ist das moralisch begründete, d. h. auf Achtung und Konsens basierte Bemühen um einen konstruktiven Umgang mit kultureller Differenz.

Nach Beendigung des Referendariats wurden die jungen Lehrer zu ihren Erfahrungen im Umgang mit kultureller Heterogenität interviewt.¹⁸ Die Hälfte der Lehrer verarbeitet erlebte kritische Ereignisse¹⁹ nach anfänglichen Misserfolgen den eigenen Ansprüchen gemäß konstruktiv. Sie bewältigen ihre starke affektive Betroffenheit und dekonstruieren ein generalisierendes Konzept von „Kultur“, indem sie als kulturgebunden interpretiertes bereichs- und situationsspezifisches Deutungs- und Bedeutungswissen der Schüler erwerben und mit den eigenen Deutungs- und Handlungspräferenzen vergleichen, nicht ohne auch individuelle Abweichungen zu registrieren: Die betreffenden Schüler neigen zur Zurückhaltung von intimen Gefühlsäußerungen Personen gegenüber, die nicht ihrer Bezugsgruppe (in-group) angehören und meiden negative Äußerungen, Emotionen und Bewertungen, während die Referendare selbst die Offenheit und Direktheit bevorzugen, ohne dabei zwischen in- und outgroup zu differenzieren. Die Erziehungsmuster der Eltern sind von emotionaler Wärme, Fürsorge und ängstlicher Behütung getragen und gleichzeitig

18 Die Eingangsfrage lautete: „Gab es Ereignisse, die Sie zum Nachdenken über das Thema ‚Lernen durch Kulturkontakt‘ angeregt haben?“

19 Beispiele: Türkische und kurdische Schüler störten massiv den Unterricht von Referendarinnen, muslimische Mädchen hatten starke Vorbehalte, an Schulparties oder Klassenfahrten teilzunehmen, koreanische Schülerinnen verweigerten die Teilnahme an Kommunikationsprozessen im Unterricht, in denen persönliche Gefühle thematisiert wurden, marokkanische Schülerinnen verhielten sich distanzlos gegenüber einer auf Autoritätswahrung bedachten Lehrerin.

in „traditionellen“ geschlechtsspezifischen Wertvorstellungen verankert, von denen die Referendare glauben, dass sie im eigenkulturellen System überwunden seien. Die Kind-Eltern-Beziehungen sind bestimmt von Respekt („Die Kinder achten und ehren ihre Eltern!“) und Verpflichtung bei gleichzeitig enger und emotionaler Bindung auch im höheren Alter an sie („Sie halten selbst in dem Alter immer noch ganz stark zu ihren Eltern!“), während die Referendare sich mit einer frühzeitig vermittelten Erziehung zu individueller Entscheidungsfreiheit, Selbständigkeit und Unabhängigkeit – auch von der eigenen Familie – identifizieren. Diese Beschreibungen passen nahtlos in die Kategorisierungen individualistischer bzw. kollektivistischer Familienkonzeptionen, wie sie aus der kulturpsychologischen Literatur bekannt sind (u. a. Hui und Triandis 1986; Kim und Berry 1993; Kagitcibasi 2005).

Die Lehrer relativieren ihre eigenen Sichtweisen und erkennen sich als Mitverursacher der Konflikte, weil sie sich unreflektiert den als eigenkulturell interpretierten Deutungsmustern entsprechend verhalten haben. Bei der Suche nach angemessenen Konfliktlösungen nutzen sie ihre rechtlich geschützte pädagogische Freiheit, treffen die Entscheidung zur Änderung eigenen Handelns und übernehmen damit die Verantwortung für den „ersten Schritt“ zur Lösung der kulturbezogenen Konflikte. Dabei knüpfen sie an die Vielfalt des eigenkulturellen Repertoires an und greifen auf ihnen bekannte, aber nicht (mehr) in den jeweiligen Situationen praktizierte Handlungsstrategien zurück, die sie in neuartiger Weise auf die interkulturellen Situationen anwenden. Die Maßnahmen verdeutlichen, dass es ihnen gelingt, einen schonenden Interessenausgleich zwischen allen Beteiligten herbeizuführen, indem sie unterschiedliche kulturelle Orientierungen so miteinander verknüpfen, dass sie einerseits koexistieren können und andererseits neue Erfahrungs- und Dialogräume für alle Beteiligten bereitstellen:

- Sie ändern ihre eigenen Lehr- und Lernziele. Ursprüngliche Lehr- und Lernziele erhalten den Status von Unterzielen, neue Oberziele orientieren sich an qualitativ neuen Lernkonzepten.
- Sie entwickeln neue Methoden, indem sie ihnen fremde Orientierungen in ihr Handlungsrepertoire integrieren. Drei Beispiele:
 - Sie knüpfen an das in der Familie praktizierte Belohnungsmuster an und nutzen dieses als positiven Verstärker. Beispiel: „Ich habe den muslimischen Schülern Verantwortung für Gruppen zugeteilt. Da sind sie sehr stolz. Sie legen sich schwer ins Zeug. Sie wollen nicht dafür verantwortlich sein, dass es nicht läuft.“
 - Sie integrieren fremde Schutz- und Behütungsmaßnahmen in ihr Handlungsrepertoire. Beispiel: „Ich habe erfahren, dass die muslimischen Mädchen unter dem Schutz älterer Brüder und Cousins noch nach 18 Uhr außer Haus sein dürfen.“

Da habe ich die Brüder und Cousins mit zur Schulparty eingeladen.“

- Gleichsam von einer Meta-Ebene bemüht sich ein Referendar, kulturelle normative Besonderheiten für alle Schüler transparent zu machen: „Die meisten Kollegen meinten, dass Faust I im Deutschunterricht in einer 10. Hauptschulklasse mit Schülern aus zehn Nationen nicht funktionieren würde. Ich glaube, dass sich das quer durch alle Köpfe zieht, dass man solche komplexen und komplizierten Stücke nicht machen kann. Das passt nicht mit dem Schichtverständnis der Lehrer zusammen. Im Faust gibt es Gefühle, bei denen man bei allen Schülern ansetzen kann, es gibt den Kampf zwischen zwei Prinzipien – gut und böse, der schon rüberzubringen ist. Ich bin da vielleicht für einen Lehrer etwas ungewöhnlich.“
- Sie erweitern die eigene Rollendefinition, üben sich in Selbstsensibilisierung und Selbstkontrolle bei der Unterrichtsplanung und -durchführung und betreiben Konfliktprophylaxe zur Vermeidung von Missverständnissen.

Die Erfahrungen werden als persönlicher Entwicklungsfortschritt und als Zunahme an Selbstwirksamkeitserwartung gewertet: „Es ist wichtig für mich, mich nicht nur als Spielball, als Objekt meiner Sozialisation, meines Kulturkreises zu begreifen, sondern Alternativen zu sehen, Dinge anders zu entscheiden, aus diesem Sog, dem Verhaltenszwang herauskommen.“ Nicht der Verlust von Entschiedenheit und Entschlossenheit wird als Folge nicht mehr „unbedenklichen“ Handelns angesichts zunehmender Vielfalt und Komplexität berichtet (Dörner und Stäudel 1990), sondern die Wiederentdeckung der kognitiven und handlungswirksamen Verfügbarkeit über bekannte, aber in neuartiger Weise auf die neuen Gegebenheiten bezogene Handlungsstrategien wird als bereichernd und als Motor für weitere kognitive Anstrengungen sowie als notwendiger Bestandteil von Entwicklungsfortschritten erlebt.

Erst die interkulturellen Erfahrungen bewirken aber auch die Erkenntnis der Notwendigkeit der stärkeren intranationalen Differenzierung und Individualisierung im Schulunterricht: „Auch in einer rein deutschen Klasse müsste man sich diese Gedanken machen.“ Auch in Interaktionen im eigenkulturellen Kontext kann der andere mit unterschiedlichen Annahmen handeln (Oyserman und Markus 1995, die diesen Sachverhalt für Angehörige verschiedener Kulturen beschreiben). Die Folgen des „fundamentalen Attributionsfehlers“ sind bekannt. Explizit wird von Referendaren auf die Bedeutung eines Reizes hingewiesen, der Fremdheit und damit Unterschiede signalisiert, um mit größerer Bewusstheit, aber auch kognitiver Anstrengung genau das zu realisieren, was für jegliche Art von Unterricht gefordert wird, und was erklärtes Ziel von Lehrertrainings ist: konstruktiv mit Heterogenität umzugehen. Der „Umweg“ über das „Fremde“ schafft offensichtlich Bedingungen,

die auch für das Eigene nutzbar gemacht werden können: in Form seiner differenzierteren Wahrnehmung und Behandlung.

Die andere Gruppe²⁰ der Lehrer eröffnet bei ihrer Situationsanalyse einen anderen Problemraum als die erste Gruppe: sie sucht nach Gründen für die mangelnde Einsicht der Schüler in ihre eigene Lehrerposition. Die genannten Gründe beruhen auf Defizitzuschreibungen: in den intellektuellen Fähigkeiten der Schüler, in ihrer psychischen Verfassung, weil sie permanenten und unverarbeiteten Kulturkonflikten ausgesetzt seien, und einer mangelnden Fähigkeit zur Sozialisation in die deutsche (Schul-)Kultur.²¹ Die Defiziterklärungen basieren oft auf Vermutungen und Generalisierungen; die eigenkulturellen Orientierungen werden unhinterfragt zum Bewertungsmaßstab genommen: „Aus der Eltern-Kind-Beziehung ausgebrochen – das hat man in dem Alter auch getan. Hoffentlich! Man sollte zu der Erkenntnis kommen, dass man über seinen Eltern steht!“ Bei den wenigen Referendaren, die ein spezifisches Deutungswissen der Schüler einholen, bleibt dieses für den weiteren Verarbeitungsprozess jedoch ohne Funktion, insbesondere bleiben auch die Konfliktlösungsstrategien im eigenkulturellen Kontext verankert.

Bei der Konfliktanalyse dieser Referendare zeigt sich als interessanter Befund, dass sie bemüht sind, den eigenen Konflikt zwischen ihren moralischen Ansprüchen und ihren einseitigen Anpassungsforderungen zu bewältigen. Einerseits erleben

20 Diese beiden Gruppen konnten – als „Integrationstypus“ bzw. „Assimilations- vs. Segregationstypus“ – in einer anderen Untersuchung bestätigt werden (Dick, van et al. 1997; Wagner et al. 2001 – s. hier insbesondere die Unterschiede in der Behandlung deutscher und ausländischer Schüler in Abhängigkeit von der Autoritarismuseinstellung der Lehrer, 31).

21 Beispiele: „Die Schüler haben einen Sack von Problemen. Viele Schüler wollen viele Dinge aus Selbstschutz nicht an sich herankommen lassen.“ – „Da wird nicht über den Tellerrand hinausgesehen, weil das eine Bedrohung von dem ist, an was man sich hält und womit man umgehen kann.“ – „Die Kinder leben mit Widersprüchen“, im „Konflikt, da sie hier leben, aber eingebunden sind in die Vergangenheit ihrer Eltern und deren Kultur. Manche von denen haben immer das Gefühl des Makels, so empfinde ich das.“ – „Die Eltern der ausländischen Kinder reagieren aus Bedrängung und Verunsicherung heraus aggressiver. Die Schüler leiden unter diesen Konflikten, weil sie von den Eltern zwischen zwei Stühle gesetzt werden und keine Entscheidungsfreiheit haben wie wir hier.“ – „Die Schüler haben das Problem, dass sie sich mit dem Ablauf in der Schule arrangieren müssen, mit ihrem Verhältnis zur Schule, die nun mal so ist.“ – „Gerade die türkischen und kurdischen Kinder haben große Probleme, weil die Eltern noch so in ihren Denkschemata verhaftet sind. Insbesondere bei den Eltern ist mit rationalen Argumenten nichts erreichbar. Sie können sich einfach aus der eigenen Kultur und den eigenen Vorstellungen nicht lösen.“ – „Frauen werden von türkischen Jungen nicht akzeptiert. Die Sozialisation dieser Jungen ist extrem darauf ausgerichtet, Macho zu sein und sich alles leisten zu können.“

sie sich selbst nämlich immer noch als offen für Fremdes, kompromissbereit und tolerant. Sie nennen als Verhaltensmaxime den Kant'schen kategorischen Imperativ und heben die eigene Änderungsbereitschaft hervor: „Es gibt in anderen Ländern andere Verhaltensweisen, die dort selbstverständlich sind, es ist für mich als Lehrerin persönlich eine Grundvoraussetzung, mich danach zu richten. Ich sehe mich beileibe nicht als der Pauker, der da vorne steht und sagt: So ist es nun mal.“ Die deutschen Lehrer müssten psychologisch geschult werden, damit sich „ihr Verhalten hoffentlich ändert!“ „Wir müssen uns damit auseinander setzen. Es handelt sich hier um massiv psychologische Dinge. Das erfordert ein besonderes Einfühlungsvermögen, eine eigene ganz große Toleranz, die lange nicht alle besitzen. Deutsche Lehrer blocken aus Selbstschutz oft ab.“ Andererseits sind dieselben Referendare empört über die mangelnde Anpassungsbereitschaft der Schüler mit anderen kulturellen Orientierungen, deren Notwendigkeit sie wie folgt begründen:

- Sie berufen sich darauf, dass es prinzipiell keine Entscheidungsmöglichkeit gegen die normativen „Zwänge“ im Schulsystem gäbe²² – und ignorieren die „Pädagogische Freiheit“, die dem Lehrer einen Gestaltungsraum eigenverantwortlicher Unterrichtung und Erziehung rechtlich sichert, ja ihn verpflichtet, oft eingeräumte Ermessensspielräume zu erkennen und die im konkreten Fall angemessene Entscheidung selbst zu treffen.
- Sie berufen sich auf die Notwendigkeit des Gehorsams gegenüber den Anweisungen und Befehlen der Lehrerautorität.
- Sie berufen sich auf die „Zumutbarkeit“ schulischer Regelbefolgungen durch Schüler mit anderen kulturellen Orientierungen. Explizit wird dabei auf die eigenkulturelle Deutung von Zumutbarkeit verwiesen: „Es werden heutzutage keine Dinge an unseren Schulen verlangt, die unzumutbar sind, von uns aus gesehen, ich verlange das eben.“
- Sie berufen sich darauf, das eigene Selbstbild schützen zu müssen, das durch persönliche Kränkung gefährdet wird.
- Sie berufen sich auf die beiderseitige moralische Verpflichtung zur Toleranz, die die Schüler mit anderen kulturellen Orientierungen jedoch nicht respektierten. Dies

²² „Die Regeln sind nun mal da und stehen auch überhaupt nicht zur Diskussion. Regeln bestimmen den Schulalltag.“ – „Die Schule ist ein Raum für sich mit sehr starren, festen Regeln. Es kommt keiner auf die Idee – ich auch nicht – an den Regeln dieser Institution zu rütteln! Wenn es zu einem Problem kommt, dann ist es das zwischen dem fremdkulturellen Schüler und der Institution Schule.“

sehen sie als Berechtigung für die eigene Aufkündigung der Verpflichtung an. Die Verantwortung dafür wird dem Schüler zugeschrieben. Diese komplexe argumentative Strategie, die auf einem selbstverschuldeten Opferstatus des Schülers mit einem anderen kulturellen Hintergrund aufbaut, lässt sich als „Viktimisierung“ interpretieren (Montada 1994). Die Argumentation eines Referendars lässt sogar eine weitere Variante einer Viktimisierungsstrategie vermuten, die gleichzeitig die Unentrinnbarkeit der „Opfer“ aus einem durch Kulturwechsel bedingten Circulus vitiosus verdeutlicht: „Das Festhalten an kulturellen Normen und Werten gibt natürlich Sicherheit. Bei einem geringen intellektuellen Niveau ist eher die Bereitschaft da, sich aufzugeben, seine eigenen kulturellen Werte hintanzustellen, sich anzupassen. Aber natürlich geht das Anpassen immer auf Kosten der eigenen Persönlichkeit.“

Diese Begründungen haben, so die Interpretation, die Funktion von Verantwortungsabwehr zur Aufrechterhaltung der eigenen moralischen Glaubwürdigkeit.

Eine Lösung der Konflikte sehen diese Lehrer nur, wenn die Schüler ihre Änderungsresistenz aufgeben, ob es ihnen „passt oder nicht“. Dieses Ziel erhoffen sie weiterhin in direkten Gesprächen mit den Schülern zu erreichen, obwohl sich gerade diese Strategie in den meisten Fällen als ungeeignet erwiesen hat. Für den Fall von Misserfolgen wird auf die bereits praktizierte Methode verwiesen, „einfach Druck auszuüben“. Misslingen diese Maßnahmen, wird der Ausschluss Anpassungsunwilliger oder -fähiger aus der eigenen (Schul-)Kultur erwogen: „Gerade auch als Lehrerin komme ich zu dem Standpunkt, dass ich sage, wenn es nicht geht, dann muss man die Konsequenzen ziehen: Verweis von der Schule. Wenn diese Leute nicht fähig sind, sich unserer Kultur anzupassen, an die Regeln, die hier herrschen, dann haben sie hier nichts verloren, dann sollen sie gehen!“

Einen bedenkenswerten Befund stellen die subjektiven Kulturtheorien dieser Lehrer dar (siehe hierzu Bender-Szymanski und Hesse 1987):

- Sie basieren auf einem kulturdeterministischen Prägungsmodell der Persönlichkeit durch die je spezifische Umwelt. Beispiel: „Sozialisation ist die Internalisierung kollektiver Normen. Die kulturellen Instanzen prägen die Wertmuster, das Denken, den Erwartungshorizont des Einzelnen.“
- Sie basieren auf der Überzeugung von der Homogenität von Mitgliedern einer Kultur, die eine einmal übernommene kulturelle Rolle nicht mehr „abwerfen“ könnten. Beispiel: „Man kann aus den Traditionen, aus der Erziehung nicht ausbrechen, ist gefangen in ihr.“

- Sie basieren auf der Annahme der völligen Verschiedenheit von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen im Sinne gegensätzlicher Strukturen. Beispiel: „Ich frage mich, wie Anpassung aussehen soll, wenn zwei Gegensätze aufeinander prasseln.“

Konsequenterweise ziehen einige dieser Lehrer die Wirksamkeit aller Maßnahmen in Zweifel. Beispiel: „Man kann sich nicht selbst vergewaltigen, plötzlich ein ganz anderes Leben leben als vorher, seine Kultur über Bord werfen und sich der anderen Kultur anpassen.“

Die subjektiven Theorien über die Auswirkungen von Kulturkontakt auf die eigene Identität decken sich mit den subjektiven Kulturtheorien: Es ist die Rede von „Teilen des Ichs, die man sonst nicht leben kann, die in einem anderen Land richtig entfaltet werden können“, und dass „diese außen vorgelassen werden müssen, wenn man wieder in den Zwängen der eigenen Umgebung steckt“, von „aufbrechenden Konflikten zwischen dem alten und dem neuen Ich“, davon, dass „ich ein Stück von mir hergebe, wenn ich mich auf eine andere Kultur einlasse“, von „Zerrissenheit“ und „Aufgabe“ der eigenen Identität.

Bei Geltung dieser Sichtweisen wird Veränderung durch Kulturkontakt nicht als ein dosierter und bereichsspezifischer Lernprozess erlebt, wie es die Subjektiven Theorien von Referendaren der anderen Gruppe widerspiegeln („Man lernt doch überall durch kleine Schritte!“), sondern als ein die ganze Person betreffender konflikt-hafter Verlauf der psychischen Verarbeitung fremdkultureller Orientierungen, der nur durch die Zerstörung bisher gebildeter Strukturen gelöst werden kann.

Die Lehrer berichten über eine Zunahme der Schwierigkeit, Kulturbegegnungen konstruktiv zu bewältigen. Beispiele: „Ich würde alles viel komplizierter und pessimistischer sehen als vor zwei Jahren. Es ist schon erschütternd, dass es da wirklich keine Annäherung gibt! Die Toleranzbereitschaft ist bei vielen nicht vorhanden. Das liegt an der Mentalität des Menschen, dass er das Fremde ablehnt und dann seine Macht ausspielt.“ – „Mein Glaube in die Vernunft des Menschen ist erschüttert.“ – „Ich habe die Erfahrung gemacht, dass die Lehrer hilflos reagieren, sich damit selten auseinander setzen. Ich sehe die Kompliziertheit des Themas noch deutlicher.“

Erst die vertiefte Auseinandersetzung im Interview mit fremdkulturellen Deutungs- und Bedeutungsmustern führt zu zwei bemerkenswerten Befunden: Einige Lehrer beginnen, sich diese aus dem kulturellen Kontext der Schüler heraus zu erschließen, die eigenkulturellen Sichtweisen zu relativieren und die Abwehrfunktion ihrer eigenen Argumentationen zu erkennen. Aber sie beginnen vor allem, über Gründe

für ihr eigenes änderungsresistentes Verhalten nachzudenken und die Bedeutung von stützenden Fortbildungsmaßnahmen hervorzuheben. Beispiel: „Eine längere Konfrontation mit diesem Thema ist notwendig. Bis sich eine Einsicht in einer veränderten Handlungsform äußert, braucht es noch einiges an Selbstüberzeugung und Selbstvertrauen, um diese Veränderung zu bewältigen.“

Man kann „ein ‚normales‘ Lehramtsstudium erfolgreich absolvieren, ohne sich mit der Frage nach den Folgen sprachlicher, nationaler, ethnischer und kultureller Heterogenität in den Klassen für den Fachunterricht, für die Unterrichtssprache und für das Schulleben auseinander gesetzt zu haben.“ (Krüger-Potratz 2001, 33) – diese Aussage hat bis heute ihre Gültigkeit nicht verloren. Als Konsequenz aus den Befunden der internationalen Vergleichsstudie lässt sich die Notwendigkeit einer hoch qualifizierten Ausbildung ableiten, damit die Bildungseinrichtungen und ihr Lehrpersonal die Aufgabe der Integration, der Differenzierung und der individuellen Förderung bewältigen können, und das generell wie spezifisch für die besondere Situation der Schüler mit Migrationshintergrund.

3.2 Lehrerfortbildung – eine Alternative?

Wer ungenügend ausgebildet ist, kann sich fortbilden. Wie stellen sich die Fortbildungsaktivitäten in der Frankfurter Schulleiterbefragung dar?

- Eine von den Schulleitern in ihrer Wirksamkeit sehr positiv bewertete schulinterne Fortbildung durch interkulturelle Projekte oder Supervisionen durch bikulturelle Tutoren findet nur an maximal einem Viertel aller Frankfurter Schulen statt.
- Außerschulische Fortbildungskurse zu interkulturellen Themen besuchten nur 1 % aller Frankfurter Lehrer. Von den begrenzten Angeboten mussten 36 % wegen einer zu geringen Nachfrage ausfallen, selbst jene mit einem direkten methodischen und didaktischen Unterrichtsbezug.

In allen PISA-starken Vergleichsländern gilt eine gezielte Lehrerfortbildung als selbstverständliche, kontinuierliche, oft verpflichtende Aufgabe für jeden einzelnen Lehrer – auch in den Ferien, verbunden mit finanzieller Unterstützung, Gehaltserhöhung oder Aufstiegsmöglichkeiten (Klieme et al. 2003b). Im Fortbildungsbereich bedarf es demnach erheblich vermehrter Anstrengungen; Vorbildcharakter haben hier insbesondere jene Schulen, die selbst für eine interne und individuelle, auch unterrichts begleitende Fortbildung sorgen.

4. Die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus

In Schulqualitätsstudien wird das Engagement der Eltern für die Schullaufbahn ihrer Kinder als ein zentrales Merkmal guter Schulen genannt. Schulen, deren Leiter über eine enge Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule berichten, erzielen stärkere Leistungszuwächse als andere Schulen, und zwar unabhängig von der Schulart und der Schichtzugehörigkeit der Eltern (Klieme et al. 2006). Für PISA-starke Länder wird die Einbindung des Elternhauses als ein Leitprinzip belegt (Klieme et al. 2003b): So gibt es z. B. in Kanada Parenting Centres, um intensiv mit den Eltern zu kooperieren und eine häusliche Lernunterstützung zu erreichen. Insbesondere im Hinblick auf Kinder aus sprachlichen Minderheiten gilt es, eine positive Beziehung zur Minderheitenkommunität aufzubauen und sie am Schulleben zu beteiligen, damit sich die Eltern mit der Schule identifizieren können (Cummins 1986).²³ Dabei kommt der sensitiven Nutzung familiärer Sozialisationsbedingungen – hier dem „sozialen Kapital“²⁴ – für den Schulerfolg eine vor allem für türkische Jugendliche zentrale Bedeutung zu (Nauck et al. 1998).²⁵ Allerdings sind hier immer Bedingungen mit zu bedenken, die eine Inanspruchnahme von Kooperationsangeboten deutlich erschweren oder verhindern können, wie wechselseitige Sprachprobleme, kulturelle Fremdheit, eine unangemessene Kontaktaufnahme und Vermittlung der Inhalte und Ziele der Kooperationsangebote oder deren unangemessene Konzeption und Durchführung (Eberding und Schepker 1995).

Um differenzierte Informationen über die Kooperationspraxis zu erhalten, wurde in der Schulleiterbefragung die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus gezielt untersucht.

23 Empirisch lassen sich keine durchgängigen Muster einer erfolgreichen Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus feststellen. Es scheint vielmehr, dass die einzelnen Schulen jeweils „individuelle“ Praktiken der Kooperation mit den Eltern entwickeln, die auf das spezifische sozio-kulturelle Umfeld dieser Schulen zugeschnitten sind.

24 Verfügbarkeit und Nutzung eines Netzes von Beziehungen gegenseitigen Kennens/Anerkennens, Ressource, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruht und die für schulischen Erfolg genutzt werden kann (Kontrolle, gegenseitige Unterstützung bei der Erziehung und Überwachung der Kinder) (Nauck et al. 1998).

25 Mit welcher Geschwindigkeit und Intensität sich die Kinder aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem durchsetzen, dürfte von zwei Faktoren abhängen, die mit dem sozialen Kapital verknüpft sind: wie sensitiv Bildungsinstitutionen auf soziales Kapital reagieren und in welchem Verhältnis soziale Geschlossenheit und kulturelle Pluralität zueinander stehen (a.a.O.). Es wäre zu prüfen, ob eine erhöhte Sensitivität des Systems eine stärkere Öffnung zur Folge hat.

Die Kooperation gelingt mehrheitlich in eher konventionellen Bereichen,²⁶ weist aber auch innovative Konzepte auf:

- Schulen stellen Kontakte zu den Eltern durch Hausbesuche (36 %), über die Vermittlung durch Herkunftssprachenlehrer (36 %) sowie über Vereine, Verbände und/oder religiöse Träger (24 %) her. Auch deutsche Eltern fungieren dabei als Vermittler („Stadtteilmütter“).
- Eltern werden in Unterrichtsprojekte und Projekttag einbezogen, manchmal auch in den Unterricht – immerhin an 40 % der Schulen.
- Eltern nehmen vorwiegend an der Gestaltung, aber auch an der Durchführung von Klassenfahrten, Exkursionen oder Schulfreizeiten teil, z. B. muslimische Mütter, ehemalige Schüler bzw. Studenten oder Studienreferendare, die mit der Sprache, Religion und Kultur vertraut sind, als Betreuungspersonen für alle Mädchen bzw. Jungen, aber nur an maximal 28 % der Schulen.
- Eltern können an bildungsbezogenen Informationsveranstaltungen z. T. auch in ihren Herkunftssprachen teilnehmen, aber nur an 17 % der Schulen. Die Einladungen zu Elternabenden und Elternsprechtagen erfolgen jedoch meist schriftlich in deutscher Sprache, einer Methode, die nach den Erfahrungen von Herkunftssprachenlehrern oft fehlschlägt, weil sie als unpersönlich erlebt und inhaltlich wegen mangelnder Sprachkenntnis nicht verstanden werde.
- Eltern werden in mehrsprachige und mehrkulturelle Kooperationsnetze z. B. zwischen dem Verein für Kultur und Bildung (KUBI e. V.),²⁷ den Schulen und sozialen Einrichtungen des Stadtbezirks (Sozialrathaus) sowie dem Amt für multikulturelle Angelegenheiten (AmkA) einbezogen, die auch der Konfliktintervention und -prävention für Lehrer, Eltern und Schüler vor Ort während der Schulzeit dienen, aber an nur maximal 13 % der Schulen.

²⁶ Mitwirkung als Elternvertreter (an 61 % der Schulen) sowie bei der Gestaltung und Durchführung von Schul-, Sport- und Klassenfesten (56 %).

²⁷ Der Verein für Kultur und Bildung e. V. wurde 1993 von jungen türkischen Einwanderern und Deutschen in Frankfurt am Main gegründet. Er konzipierte von Anfang an ein engmaschiges, zunächst stadtteilbezogenes Netzwerk. Um auf Dauer erfolgreich zu sein, entstanden unter seiner Trägerschaft mehrere Einrichtungen und Projekte, deren inhaltlich prägendes Element die Kombination aus Jugendhilfe- und Jugendbildungsarbeit darstellt. Zudem wird eine breitgefächerte Kulturarbeit als ein von gegenseitiger Akzeptanz und Toleranz getragener Beitrag für alle Nationalitäten geleistet.

- Eltern sind an der Durchführung von Arbeitsgemeinschaften beteiligt (6 %).
- Eltern lernen in Projekten wie „Mama lernt Deutsch“, „mitSprache“ oder „Ausbildungsorientierte Elternarbeit“, an denen zunehmend mehr Frankfurter Grundschulen teilnehmen.
- Nicht zuletzt kooperieren einige Schulen erfolgreich mit der schulexternen Einrichtung für Roma-Kinder, der Schaworalle. Dieses in der Bundesrepublik einmalige Modell strebt die Regelbeschulung der Roma-Kinder an und ersetzt isolierte Einzelmaßnahmen durch stark miteinander verzahnte Maßnahmenbündel. Inhaltlich ist es ein offenes Konzept, das auf Vertrauensbildung setzt und kulturelle Besonderheiten unter verantwortlicher Mitwirkung von Roma-Angehörigen integriert.

Die Folge dieser Kooperationen ist nach Angaben der Schulleiter eine höhere Identifikation der Eltern mit der Schule – die Eltern fühlten sich ernst genommen, hätten ein größeres Vertrauen zu den Lehrern, nähmen vermehrt an Elternabenden und Elternsprechtagen teil und seien besser über das deutsche Bildungs- und Ausbildungssystem informiert – und eine stärkere Unterstützung der Kinder bei den Hausaufgaben. Es wäre zu wünschen, dass mehr Schulen solche Kooperationsmöglichkeiten nutzen. Einen Erfahrungsaustausch über bewährte Kooperationsformen pflegt jedoch nicht einmal ein Drittel aller Schulen.

Anregungen zur Verbesserung der Kooperation zwischen Schule und Elternhaus bietet die folgende Reflexionsfolie, die auf der Befragung der Schulleiter gründet. Sie kann dazu dienen, die Initiativen an der eigenen Schule kritisch zu reflektieren und sich Kooperationsformen zu überlegen, die auch über die in der Folie aufgeführten Vorschläge hinausgehen.

Man kann die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus verbessern, indem man

- ... sich dafür einsetzt, dass Sprachkurse für Eltern nichtdeutscher Herkunftssprache an der Schule eingerichtet werden wie „Mama lernt Deutsch“, „mitSprache“,
- ... mit der Sprache und Kultur vertraute Personen mit Betreuungsfunktion auf Klassenfahrten, Exkursionen und Schulfreizeiten betraut (z. B. muslimische Mütter, Studierende oder ehemalige Schüler),
- ... Einladungen zu Elternabenden und Elternsprechtagen auch in den Herkunftssprachen der Eltern verfasst,
- ... Eltern anderer Herkunftssprachen in die Gestaltung und Durchführung von Unterrichtsprojekten mit kulturbezogenen Inhalten einbezieht,
- ... Erfahrungen mit anderen Schulen über bewährte Kooperationsformen austauscht,
- ... in Problemsituationen oder Konfliktfällen mit der Sprache und Kultur vertraute bilinguale Vermittler einbezieht, auch zu Streitschlichtern ausgebildete Schüler mit Migrationshintergrund,
- ... selbst Sprachkurse in einer der Herkunftssprachen der Schüler besucht,
- ... Eltern deutscher Herkunftssprache gezielt zur Kontaktaufnahme mit Familien anderer Herkunftssprachen motiviert,
- ... bildungsbezogene Informationsveranstaltungen unter Beteiligung von Personen anbietet, die mit der Sprache und dem Schulsystem einschließlich der pädagogischen Praxis der Herkunftskultur vertraut sind und dies als Vergleichsbasis nutzen können (z. B. Herkunftssprachenlehrer),
- ... sich in regelmäßigen Abständen mit Eltern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache zusammensetzt und gemeinsam Themen für den Unterricht diskutiert und erarbeitet,
- ... Eltern anderer Herkunftssprachen bittet, Sport- und sonstige Spiele aus ihrem Herkunftskontext bei Klassen- und Schulfesten einzubringen,

- ... Eltern deutscher Herkunftssprache mit den Besonderheiten von Herkunftskulturen und der Migrationssituation vertraut macht,
- ... selbst Fortbildungsveranstaltungen zu kulturbezogenen Themen besucht, um wechselseitige kulturbezogene Barrieren zu erkennen und über Möglichkeiten zu ihrer Überwindung nachzudenken,
- ... Eltern anderer Herkunftssprachen besucht, ggfls. mit einer sprach- und kulturvertrauten Person (z. B. Herkunftssprachenlehrer), um einen persönlichen Kontakt herzustellen,
- ... vor Übergangsentscheidungen in weiterführende Schulen mit Eltern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache überlegt, wie man am besten gewährleistet, dass ihre Kinder weiter zusammen lernen können.

5. Evaluation – eine Chance zur Qualitätsverbesserung

Eine entscheidende Chance zur Qualitätsverbesserung von Schule ist ihre interne und externe Evaluation.

5.1 Interne Evaluation

Immerhin 64 % der Frankfurter Schulleiter geben an, dass sie als Institution Schule darauf achten, keine bildungsbezogenen Entscheidungen zu treffen, die Schüler anderer Herkunftssprachen gegenüber jenen deutscher Herkunftssprache benachteiligen. Weniger als die Hälfte überprüft jedoch an wichtigen Übergangsstellen im Bildungsverlauf dieser Zielgruppe ihre Empfehlungs- und Überweisungspraxis und kooperiert mit abgebenden bzw. aufnehmenden Erziehungs-, Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen.

Der Erfolg von Fördermaßnahmen für Schüler mit Migrationshintergrund wird nach Angaben der Schulleiter in 40 % der Schulen regelmäßig in Klassen- und Schulkonferenzen überprüft, und es wird gemeinsam überlegt, warum bestimmte Förderziele nicht erreicht wurden und auf welche Weise eine bessere Bildungsbeteiligung dieser Zielgruppe gewährleistet werden kann. Die in diesem Zusammenhang bedenkenswerte Frage, ob durch die Fördermaßnahmen die Anzahl der Klassenwiederholungen bzw. Zurückstellungen maßgeblich verringert werden konnte, bejahen nur 32 % der Schulleiter. Mögliche Erklärungen hierfür können aus

den Angaben der Schulleiter über die Gründe für einen mangelnden Schulerfolg herangezogen werden, die aus der Verteilung der Antworten auf die einzelnen Kategorien der folgenden Tabelle hervorgehen:

Gründe für mangelnden Schulerfolg	Rang	trifft zu %
Sozio-kulturelles Bildungsmilieu <ul style="list-style-type: none"> • mangelnde elterliche Unterstützung in schulischen Belangen • anderes Bildungsverständnis der Eltern anderer Herkunftssprache • Orientierung der Eltern an Bildungsvorstellungen des Herkunftslandes • andere Strategien der Wissensaneignung und -weitergabe durch die Eltern 	1	52,5 68,2 55,3 45,5 40,9
Bildungsverhalten der Schüler <ul style="list-style-type: none"> • anderes Lern- und Leistungsverständnis der Schüler 	2	39,4 39,4
Lehrerkompetenz und Qualität der Unterrichtsmaterialien <ul style="list-style-type: none"> • unzulängliche Vorbereitung der Lehrer auf die Mehrkulturalität der Schule • Unzulänglichkeit von Unterrichtsmaterialien • zu starke fachwissenschaftliche Lehreraus- und -fortbildung • unzureichende diagnostische Kompetenz der Lehrer 	3	35,1 49,3 36,3 31,1 23,5
Bildungssystem <ul style="list-style-type: none"> • frühzeitige Selektion nach Bildungsgängen/Schulformen • monolingualer/monokultureller Charakter des Schulsystems 	4	34,1 37,1 31,1

Auch wenn die Schulleiter einen geringeren Schulerfolg von Schülern anderer Herkunftssprachen deutlich dem soziokulturellen Bildungsmilieu im Elternhaus zuschreiben, muss der Anteil jener Schulleiter beachtet werden, die zu rund 50 % eine unzulängliche Vorbereitung der Lehrer auf die Mehrkulturalität der Schule, zu knapp 40 % die frühzeitige Selektion nach Bildungsgängen und Schulformen, die Unzulänglichkeit von Unterrichtsmaterialien zu 36 %, den monolingualen und monokulturellen Charakter des Schulsystems sowie eine zu starke fachwissenschaftliche Lehreraus- und Fortbildung zu mehr als je 30 % als Erklärung bejahen.

5.2 Externe Evaluation

Eine externe Evaluation zur Erfolgsbeurteilung der Fördermaßnahmen hält nur ein Drittel der Frankfurter Schulleiter für notwendig. Die Aufklärung über Evaluation als Chance zur Qualitätsverbesserung von Schule ist also dringend erforderlich: Die internationale Vergleichsstudie belegt für die dort einbezogenen Länder die regelmäßige Durchführung von Evaluationen, die von den Lehrern als Chance zur Entwicklung und nicht als Beurteilungssystem verstanden werden. Sie belegt ebenso die Bedeutung externer Unterstützung für den Umgang mit heterogenen Schülern in Form regelmäßiger Beratung durch Expertenteams in den Schulen. Mittlerweile können sich Frankfurter Schulen im Bedarfsfall an das beim Staatlichen Schulamt angesiedelte Fachberaterzentrum wenden. Es bleibt abzuwarten, ob und wie auch das neue Hessische Institut für Qualitätsentwicklung der besonderen Situation von Schülern mit Migrationshintergrund Rechnung trägt.

Die folgenden Aussagen können Anregung für Verbesserungsbemühungen von Bildungsmaßnahmen für Schüler anderer Herkunftssprachen an der eigenen Schule sein. Sie basieren auf der Befragung der Schulleiter.

Checkliste zur Evaluation von Bildungsmaßnahmen für Schüler anderer Herkunftssprachen	stimmt	stimmt nicht
1. Unsere Schule kooperiert regelmäßig mit Bildungs- und Erziehungseinrichtungen, aus denen Schüler anderer Herkunftssprachen aufgenommen werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Unsere Schule kooperiert regelmäßig mit Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen, an die sie Schüler anderer Herkunftssprache abgibt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. In die Vorbereitung und Durchführung von Unterricht werden Fachlehrer anderer Herkunftssprachen einbezogen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Der Erfolg unserer Fördermaßnahmen für Schüler anderer Herkunftssprachen wird regelmäßig in Klassen- und Schulkonferenzen überprüft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Unser Kollegium überlegt gemeinsam, warum bestimmte Förderziele für die Zielgruppe nicht erreicht wurden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Wir überprüfen an wichtigen Übergangsstellen im Bildungsverlauf dieser Zielgruppe unsere Empfehlungs- und Überweisungspraxis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Wir achten darauf, dass keine bildungsbezogenen Entscheidungen getroffen werden, die die Schüler anderer Herkunftssprachen gegenüber Schülern deutscher Herkunftssprache benachteiligen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Wir denken gemeinsam darüber nach, was wir als Lehrer bei uns selbst ändern müssen, um der sprachlich-kulturellen Heterogenität unserer Schüler besser gerecht zu werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Förderziele und -methoden für Schüler nichtdeutscher Herkunftssprachen sind im Förderkonzept unseres Schulprogramms verankert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Wir beobachten die soziale und Leistungsentwicklung der Schüler mit Migrationshintergrund über längere Zeiträume.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Wir informieren die Eltern anderer Herkunftssprachen regelmäßig über die Lernfortschritte ihrer Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Wir beziehen bei unserer Unterrichtsplanung und -gestaltung gezielt den sprachlich-kulturellen Hintergrund der Schüler mit ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Wir nehmen regelmäßig an Fortbildungsveranstaltungen zum interkulturellen, auch sprachbezogenen Lernen teil (z. B. DaZ).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Durch die Fördermaßnahmen konnten wir die Anzahl der Klassenwiederholungen/Zurückstellungen der Zielgruppe verringern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Wir führen schulinterne Fortbildungsveranstaltungen zu kulturbezogenen Themen durch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Unsere Schule ist in mehrsprachig-mehrkulturelle Kooperationsnetze eingebunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Wir führen themengebundene Supervisionen im Unterricht mit bikulturellen Tutoren durch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Unser Kollegium überlegt gemeinsam, auf welche Weise eine bessere Bildungsbeteiligung dieser Zielgruppe gewährleistet werden kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Eine externe Evaluation unserer Fördermaßnahmen für diese Zielgruppe ist notwendig, um ihre Angemessenheit besser beurteilen zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Wir brauchen Bildungsstandards für mehrsprachig-mehrkulturelle Schulen, um ihre Qualität zu verbessern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Wir arbeiten gezielt darauf hin, dass alle Schüler lernen, konstruktiv mit Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität umzugehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Zusammenschau einiger wesentlicher Aspekte

Die Befunde verdeutlichen die wissenschaftlichen Bemühungen zur Erklärung der insbesondere in Deutschland festgestellten Ungleichverteilung auf die einzelnen Schulformen zuungunsten der Schüler mit Migrationshintergrund und ihrer geringeren Leistungen im Vergleich mit Schülern ohne Migrationshintergrund. Sie zeigen gleichzeitig das komplexe Bedingungsgeflecht auf, in das eine chancengerechtere Bildung von Schülern mit Migrationshintergrund eingebettet ist. Die gezielte schulische Nutzung und Förderung der Ressource Mehrsprachigkeit muss dabei – nicht nur – für Schüler mit Migrationshintergrund angesichts jüngster empirischer Ergebnisse neu und in erweitertem Rahmen überdacht werden.

Der Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität wird von Schulleitern als institutionelle und von Lehrern als individuelle Herausforderung wahrgenommen, die mehr oder weniger gelingen kann.

Die Befunde der Untersuchung bei Schulleitern belegen, dass eine konstruktive Bearbeitung dieser Herausforderung von einer Vielzahl miteinander vernetzter Bedingungen abhängig ist, die die Schule mehr oder weniger eigenverantwortlich erfüllen kann. Zu letzteren zählen strukturelle Änderungen – z. B. hinsichtlich der Gliederung des Schulsystems oder der universitären Ausbildung –, zu ersteren jene, die von den Schulen in unterschiedlichem Ausmaß jeweils bereichsspezifisch und innovativ erfolgreich realisiert werden: auf der Schulebene, auf der Ebene sozialer Netzwerke, auf der Unterrichtsebene. Die Befunde belegen, dass Schulen mehr Eigeninitiativen entfalten können, wie ein Schulleiter formuliert: „Es gibt vielfältige Angebote, es liegt an den Schulen, diese zu nutzen.“

Die Befunde der Untersuchung bei Lehrern verdeutlichen, dass eine konstruktive Bearbeitung dieser Herausforderung in einen Prozess eingebettet ist, der sich wesentlich auszeichnet durch

- die Nutzung von Ich-Betroffenheit als Chance zur Auseinandersetzung mit eigenen und fremdkulturellen Normen- und Regelsystemen,
- die Korrektur eines homogenisierenden und persönlichkeitsprägenden Bildes von Kultur, Sozialisation und Akkulturation,
- die Deutung des Verhaltens aus dem kulturellen Kontext der Schüler und nicht als Defizite,
- die Relativierung eigenkultureller Orientierungsmuster,
- die Prüfung des eigenen Beitrags zur Entstehung von Konflikten sowie unter aktiver Nutzung der rechtlich geschützten „Pädagogischen Freiheit“,
- die kreative Suche nach Handlungsmöglichkeiten, die einen schonenden Interessenausgleich gewährleisten.

Nicht die in vielen Situationen notwendige Reduktion von Komplexität wäre ein wesentliches Interventionsziel bei jenen, die unterstützende Maßnahmen fordern, sondern die Wiederentdeckung im Sinne der kognitiven Wiederherstellung im eigenen soziokulturellen Kontext vorhandener, bei der Betrachtung fremdkultureller Verhaltensweisen jedoch ausgeblendeter Komplexität und Vielfalt des Erlebens- und Handlungsrepertoires angezeigt. Für ein „Lernen durch Kulturkontakt“ als individueller Veränderungsprozess als auch als Teil von Veränderungen in den interkulturellen Beziehungen im schulischen Kontext (Weinert 1996) wäre demnach ein wichtiger Promotor der Weg über die Vielfalt und Komplexität eigenen Handelns innerhalb der

eigenen Kultur, die sowohl für den konstruktiven Umgang mit „Fremdem“ als auch mit „Eigenem“ nutzbar gemacht werden können: in Form ihrer differenzierteren Wahrnehmung und Behandlung. Von entscheidender Bedeutung ist aber, dass Bildung als zentrale gesellschaftliche Aufgabe wahrgenommen wird (Klieme et al. 2003b).

Literatur

Avenarius, H., Ditton, H., Döbert, H., Klemm, K., Klieme, E., Rürup, M., Tenorth, H.-E., Weishaupt, H. & Weiß, M. (2003). Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen: Leske + Budrich.

Bender-Szymanski, D. (2000). Learning through Cultural Conflict? A Longitudinal Analysis of German Teachers' Strategies for Coping with Cultural Diversity at School. *European Journal of Teacher Education*, 23, 3, 229-250.

Bender-Szymanski, D. (2001). Kulturkonflikt als Chance für Entwicklung? In G. Auernheimer, R. van Dick, T. Petzel & U. Wagner (Hrsg.), *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule*. Opladen: Leske + Budrich, 63-97.

Bender-Szymanski, D. (2002). Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Interkulturelle Studien*, Band 13. Opladen: Leske + Budrich, 153-179.

Bender-Szymanski, D. (2006a). Unzureichend gefördert? Eine Analyse der Bildungssituation und der Förderbedingungen für Migrantenkinder an Frankfurter Schulen – auch aus der Perspektive von Schulleitern. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schiefen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Interkulturelle Studien*, Band 16. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 207-227. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage.

Bender-Szymanski (2006b). Handeln unter Bedingungen kultureller Divergenzen aus der Lehrerperspektive. In D. Blecking & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Sport bewegt Europa. Beiträge zur interkulturellen Verständigung*. Hohengehren: Schneider, 169-185.

Bender-Szymanski, D. & Hesse, H.-G. (1987). *Migrantenforschung. Eine kritische Analyse deutschsprachiger empirischer Untersuchungen aus psychologischer Sicht.* Köln: Böhlau.

Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Havard Educational Review*, 56 (1), 18-35.

Dick, R. van, Wagner, U., Adams, C. & Petzel, T. (1997). Einstellung zur Akkulturation: Erste Evaluation eines Fragebogens an sechs deutschen Stichproben. *Gruppendynamik*, 28, 83-92.

Dörner, D. & Stäudel, T. (1990). Emotion und Kognition. *Enzyklopädie der Psychologie*. 3. Motivation und Emotion. Göttingen: Hogrefe, 293-344.

Eberding, A. & Schepker, R. (1995). Zum Umgang mit Fremdem in der Erziehungsberatung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 42, 142-151.

Edelstein, W. & Fauser, P. (2001). *Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm.* Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.), Bonn, H. 96.

Esser, H. (2006). *Migration, Sprache und Integration.* Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI), AKI-Forschungsbilanz 4. http://www.wz-berlin.de/zkd/aki/files/AKI-Forschungsbilanz_4.pdf.

Hopf, D. (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 2, 236-251.

Hui, C.H. & Triandis, H.C. (1986): Individualism-collectivism: A study of cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 17, 225-248.

Kagitcibasi, C. (2005). Autonomy and Relatedness in Cultural Context: Implications for Self and Family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36, 4, 403-422.

Kim, U. und Berry, J. (Eds.) (1993). *Indigenous psychologies: Research and experience in cultural context* Newbury Park, CA: Sage.

Klieme, E. (2003). Fragestellungen, zentrale Befunde und Konsequenzen der Studie „Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten“. http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi7_klieme.pdf.

Klieme, E. (2006). Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie. http://www.dipf.de/desi/DESI_Ausgewaehlte_Ergebnisse.pdf.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. und Vollmer, H. (2003a). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Bonn.

Klieme, E., Döbert, H., van Ackeren, I., Bos, W., Klemm, K., Lehmann, R., von Kopp, B., Schwippert, K., Sroka, W. und Weiß, M. (2003b). Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Bonn. <http://www.bmbf.de/pub/pisa-vergleichs-studie.pdf>.

Klieme, E., Eichler, W., Helmke, A., Lehmann, R. H., Nold, G., Rolff, H.-G., Schröder, K., Thomé, G. & Willenberg, H. (2006). Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI). http://www.dipf.de/desi/DESI_Zentrale_Befunde.pdf.

Krüger-Potratz, M. (2001). Integration und Bildung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. In K. J. Bade (Hrsg.), *Integration und Illegalität in Deutschland*. Osnabrück: Rat für Migration.

Langenfeld, Ch. (2001). *Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten. Eine Untersuchung am Beispiel des allgemeinbildenden Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland*. Tübingen: Mohr Siebeck, 580.

Montada, L. (1994). Injustice in harm and loss. *Social Justice Research*, 7, 5-28.

Nauck, B., Diefenbach, H. & Petri, K. (1998). Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, 701-722.

Oyserman, D. & Markus, H. R.: Das Selbst als soziale Repräsentation. In U. Flick (Hrsg.), *Psychologie des Sozialen. Repräsentationen in Wissen und Sprache*. Reinbek bei Hamburg 1995, 140-163.

Plath, I., Bender-Szymanski, D. & Kodron, Ch. (2002). Dokumentation zur Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrungen an Frankfurter Schulen im Schuljahr 2000/2001. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. http://www.dipf.de/publikationen/volltexte/migrationserfahrungen_gesamt.pdf.

Slavin, R. A. & Cheung, A. (2005). A Synthesis of Research on Language of Reading Instruction for English Language Learners. In Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) (ed.), *The Effectiveness of Bilingual School Programs for Immigrant Children*. Bearbeitung: Janina Söhn, 33. <http://www.wz-berlin.de/zkd/aki/files/bilingualeducationprograms.pdf>.

Söhn, J. (2005a). Zweisprachiger Unterricht. Chancengleichheit für Migrantenkinder. *WZB-Mitteilungen*, 108. <http://www.wz-berlin.de/publikation/pdf/wm108/39.pdf>.

Söhn, J. (2005b). Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg. AKI-Forschungsbilanz 2. http://www.wz-berlin.de/zkd/aki/files/aki_zweisprachiger_unterricht_online.pdf.

Stanat, P. (2006). Disparitäten im schulischen Erfolg: Forschungsstand zur Rolle des Migrationshintergrunds. *Unterrichtswissenschaft*, 34, 2, 98-124.

Stern, E. (2005). „Raus aus den Schubladen“. *DIE ZEIT*, 51/2005. <http://www.zeit.de/2005/51/C-IQ-Schulform?page=all>.

Stern, E. (2006). Do you play English? *DIE ZEIT*, 10/2006. <http://zeus.zeit.de/text/2006/10/B-Sprachendebatte>.

Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2004). Kontextfaktoren der Schulleistung im Grundschulalter. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18 (2), 113-124.

Wagner, U., Dick, R. van, Petzel, T. & Auernheimer, G. (2001). Der Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Konflikten. In G. Auernheimer, R. van Dick, T. Petzel & U. Wagner (Hrsg.), *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule*. Opladen: Leske + Budrich, 17-40.

Weinert, F. E. (1996). Für und Wider die „neuen Lerntheorien“ als Grundlage pädagogisch-psychologischer Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 10, 1, 1-12.

Kulturkonflikte oder ingroup-outgroup-Probleme?

Zu den schulischen Einflüssen auf die „interkulturelle“ Entwicklung von Kindern und Jugendlichen

Rainer Dollase

Multikulturelle Schulen entstanden in Deutschland aufgrund von Arbeitsmigration. Die dadurch entstehenden Probleme sind nicht allein mit Hilfe der kulturvergleichenden Psychologie zu erklären, als sei nichts anderes als eine Kulturbegegnung und damit ein „Clash of Cultures“ (Huntington, 1998) zu erwarten.

Im Unterschied zur „Cross cultural Psychology“ (Berry, Poortinga, Segall & Dasen, 1992; Trommsdorff, 1995) ist die Wissenschaft von der interkulturellen Integration in multikulturellen Gesellschaften und Schulsystemen mit völlig anderen Problemen konfrontiert. Sobald Kinder aus unterschiedlichen Ethnien bzw. Kulturen mit den Bildungssystemen einer multikulturellen Gesellschaft in Kontakt kommen, entstehen Probleme der Mächtigkeit unterschiedlicher Sozialisationsinstanzen, jener der Herkunfts- und der Aufnahmekultur, also eher einer bikulturellen Sozialisation. Die Ethnien in einer multikulturellen Gesellschaft befinden sich bereits im Zustand ihrer Auseinandersetzung mit einer Aufnahmekultur. Zugleich sind Schüler und Schülerinnen meist jung, also dem Einfluss der Sozialisationsinstanzen ihres alltäglichen Lebens, besonders aber der Schule und den Gleichaltrigeneinflüssen, aufgeschlossen (Silbereisen & Schmitt-Rodermund, 1995). Die Herkunftskultur wird hingegen durch die elterliche Sozialisation und – ein Phänomen der jüngsten Zeit – die eigenethnischen Medien, religiösen Gemeinschaften und Sportvereine repräsentiert. Wirken familiäre und eigenethnische kulturelle Erfahrungen und Prägungen stärker als die im Schulsystem entstehenden Normen der Gleichaltrigen-Gruppe oder die Einflüsse eines intentionalen interkulturellen Lernens?

Die empirische Erforschung schulischer Einflüsse auf das interkulturelle Lernen ist eher ein interdisziplinärer denn ein rein psychologischer Forschungsgegenstand gewesen. Neben vielen soziologischen Arbeiten sind es vor allen Dingen auch pädagogische Arbeiten zur Ausländerpädagogik, in denen verstreut einzelne empirische Untersuchungsdaten zur Integration bzw. Segregation, also zu Sonderformen

der interkulturellen Sozialisation, enthalten waren (Georg Auernheimer, 1990; Dickopp, 1982; Gärtner-Harnach et al., 1974/75; Göpfert, 1985; Nieke, 1995). Die vorherrschende Annahme solcher „frühen“ Studien war in Deutschland die eines zu erwartenden interethnischen Konfliktes, dem durch rechtzeitiges interkulturelles Lernen und die Entwicklung entsprechender toleranter Zielvorstellungen für das Zusammenleben begegnet werden sollte.

Das Kultur-Konflikt-Szenario

Die Interpretation empirischer Forschungsergebnisse zur interkulturellen Sozialisation ist wesentlich von einer Reflexion des Kultur- und Konfliktbegriffes abhängig, gewissermaßen von axiomatischen Vorentscheidungen über den zu untersuchenden Gegenstand. Ein „ethnischer Konflikt“ wäre (Duden) ein „Konfliktverlauf, in dem sich bestimmte Gruppen auf konstruierte ethnische Zugehörigkeit berufen und die daraus resultierenden Grenzlinien die Grundlage für soziale Konflikte werden“. Eine „Ethnie“ ist eine „Menschengruppe mit einheitlicher Kultur“. Kultur heißt „die Gesamtheit der geistigen und künstlerischen Lebensäußerungen einer Gemeinschaft, eines Volkes“. Man spricht folgerichtig und synonym also auch von „interkulturellen Konflikten“, die zwischen „deutschen“ und „ausländischen“ Schülern und Schülerinnen bestehen. Konflikte entstehen wegen zahlreicher Vorurteile, wegen Stereotypen, Ausländer- oder Fremdenfeindlichkeit, Rassismus oder wegen unterschiedlicher Sitten und Gebräuche, die die zugewanderte Schülerschaft in Konflikt mit dem Schulleben bringt (z. B. muslimische Mädchen dürfen nicht am Schwimmen oder am Sexualkundeunterricht teilnehmen). Zumeist ist auch die Sprache Anlass für Konflikte (z. B. Soll die Muttersprache stärker gefördert werden oder nicht?).

Die Theorie von der interkulturellen Differenz, die zu Konflikten führt, ist noch weit verbreitet. Diese „Kultur-Konflikt-Theorie“ entwickelt in etwa folgendes Szenario: Wir haben eine Kultur ebenso wie die Zugewanderten. Wir benötigen eine kulturelle Identität für unser psychosoziales Wohlbefinden. Die Kulturen sind verschieden, sind sich also fremd. Jeder Einzelne in einer Kultur ist Träger dieser Kultur, weshalb es auch interpersonelle Probleme gibt, die auf kultureller Differenz, auf Fremdheit basieren. Diese Fremdheit muss folglich durch interkulturelles Lernen überwunden werden. Dadurch, dass man weiß, warum die Anderen so sind, wie sie sind, wird man auch zur Toleranz fähig. Das Szenario geht davon aus, dass Pauschalisierungen erlaubt sind: „Sage mir, welcher Kultur Du angehörst, und ich sage Dir, wie Du bist“. Lerne ich die Kultur eines Menschen kennen, kann ich ihn, als Einzelwesen, besser verstehen. Wenn mir die Kultur nicht gefällt, muss ich tolerant sein und diese

Kultur ertragen, ohne meiner Abneigung oder meiner Antipathie Ausdruck zu verleihen. Andernfalls kommt es zum Konflikt (Scheron & Scheron, 1984; Ulrich, 2000).

Das Szenario klingt derart einleuchtend, dass es längerer Forschungen und Diskurse bedurfte, um daran Zweifel zu wecken. Allerdings enthält das Szenario eine Fülle von empirisch testbaren Hypothesen. Zum Beispiel: dass die Varianz zwischen den Kulturen größer ist als innerhalb. Oder: dass die kulturelle Identität beibehalten und offensiv gegen andere durchgesetzt wird. Oder: dass Kultur unwandelbar sei, dass auch spätere Generationen von Zuwanderern noch „fremd“ sind etc. Einige dieser Annahmen sollen exemplarisch mit Daten empirischer Untersuchungen bzw. mit Erfahrungsargumenten konfrontiert werden.

Empirie des Kultur-Konfliktes

Die empirischen Studien zur interkulturellen Sozialisation sind nicht oder nur selten mit dem Ziel einer Korrektur des Kultur-Konflikt-Szenarios durchgeführt worden. Deshalb erscheint insgesamt die Befundlage löcherig – viele Fragen wurden noch nicht beantwortet, die Operationalisierungen der abhängigen und unabhängigen Variablen ist unsystematisch. Dennoch lassen sich Trends belegen.

Die Abgrenzung der Kulturen und Ethnien wird unscharf

Die Feststellung der ethnischen und kulturellen Zugehörigkeit, die ja notwendig wäre, um von interethnischen oder interkulturellen Konflikten zu reden, ist im Zuwanderungsland Deutschland keineswegs so eindeutig, wie man denkt. In einer Studie wurden verschiedene Methoden benutzt, um den Ausländerstatus zu bestimmen (Lehrerangabe, also Staatsangehörigkeit, Geburtsort des Schülers, Herkunft der Eltern und Nationalitätsgefühl). Die Maße klaffen erheblich auseinander, so dass in einer Stichprobe von rund 7.800 zwischen 2.000 und 2.900, oder in Prozent, zwischen 29 und 39 % als Ausländer diagnostiziert werden könnten (Bieler, 1999; R. Dollase, Ridder, Bieler, Köhnemann & Weitowitz, 2000; Mosblech, 1999). Unter denen, die in Deutschland geboren wurden und deren Eltern aus der Türkei kommen, gibt es immer noch 50,3 % Schüler und Schülerinnen, die sich als „Ausländer“ fühlen. Oftmals ist die deutsche Staatsangehörigkeit schon erworben, Eltern und Kinder sind in Deutschland geboren, und dennoch gibt es ein Fremdheitsgefühl bzw. ein Gefühl der Ausgrenzung.

Die „Fremden“ sind nicht mehr „fremd“

Diese Fremdheitsgefühle können nicht daher rühren, dass die deutsche Kultur unbekannt wäre bzw. dass die Deutschen mit türkischstämmigen Mitbürgern und Mitbürgerinnen „kulturelle“ Konflikte hätten, weil sie zu fremdartig wären, weil man sich ja über lange Jahrzehnte schon aneinander gewöhnt hat. Sondern: es handelt sich hier offenbar um eine Ausgrenzung von Ähnlichen. Die Diagnose „gefährlich fremd“ oder „Fremdheitszumutung“ (Treptow, 1995) wäre in diesem Kontext für viele Schüler und Schülerinnen völlig falsch. Die ingroup-outgroup-Konflikte zwischen Menschen prinzipiell ähnlicher Sozialisation sind – wie Bürgerkriege in Nordirland, Jugoslawien, USA gezeigt haben – offenbar schärfer als jene zwischen Fremden (Williams, 1964).

Die angebliche Fremdheit zwischen den Kulturen, die im Rahmen des Kultur-Konflikt-Szenarios häufig behauptet wird, wird selten genau festgestellt. In der Tat sind Schüler und Schülerinnen aus unterschiedlichen Abstammungsgruppen hinsichtlich ihrer Alltagskultur, also bezogen auf Vorlieben für Musik, Sänger(innen), Sport, Sportvereine, Schulfächer, Essen, Filme, Farben, TV-Sendungen, Idole, Freizeitaktivitäten etc. hochgradig ähnlich. Nur rund 3 % der türkischstämmigen Jugendlichen präferieren z. B. türkische Musik (Folklore, Hip-Hop, Rap). In allen in der Bundesrepublik lebenden ausländischstämmigen Schüler- und Schülerinnengruppen konnten signifikante und hohe Interkorrelationen der kulturellen Vorlieben festgestellt werden (R. Dollase, 2001a; R. Dollase, Woitowitz, Bieler, Ridder & Köhnemann, 2002). Und die Alltagskultur ist schließlich das, was ein kindliches oder jugendliches Schülerleben ausmacht.

Die Annahme von kultureller Fremdheit übersieht geflissentlich den erheblichen Vorrat an Gemeinsamkeiten zwischen allen Menschen, egal aus welcher Gegend dieser Welt sie stammen. Sympathie, Liebe, Trauer, Tod, Krankheiten, Erfolg, Anerkennung, Motivation, Begeisterung, Religion – alle diese Themen und noch viele mehr sind für alle Menschen ähnlich wichtig. Für Schüler und Schülerinnen kommt hinzu: Erfolg und Mißerfolg in der Schule, die Stellung in der Gleichaltrigengruppe, die Beziehung zur Lehrkraft u. ä.. Solche Gemeinsamkeiten verweisen auf ein universales, anthropogen konstantes Programm des Menschen, das man in allen Kulturen und allen Ethnien wiederfinden kann. Dass die Unterschiede zwischen den Ethnien und Kulturen so betont werden, ist ein psychologisches Phänomen der Akzentuierung von Unterschieden, die man groß macht, obwohl sie objektiv so groß nicht sind (Rabbie & Horwitz, 1969).

Subjektive Zufriedenheitsunterschiede vor allem bezüglich „Religion“

Der Fremde, so ließe sich aus dem Kultur-Konflikt-Szenario folgern, muss sich ja – wegen seiner Fremdheit – in der Fremde unwohl fühlen. Das scheint ebenfalls nicht zu stimmen. Von 27 Lebensbereichen, die Schüler und Schülerinnen nach Zufriedenheit beurteilen sollten, lagen bei allen ethnischen Gruppen Familie, Eltern, Geschwister an erster Stelle und wurden positiv bewertet (R. Dollase et al., 2000). Paradoxerweise sind ausländischstämmige Schüler und Schülerinnen mit den meisten anderen Lebensbereichen im Schnitt zufriedener als deutsche (Hauptschüler), was mit der „relativen Deprivation“ erklärt werden kann, bzw. mit einer Normverschiebung (z. B. Vergleich mit den Verhältnissen im Ursprungsland). Schüler und Schülerinnen, die sich „sowohl als auch“ (als Deutsche und als Ausländer) fühlen, also „bikulturell“ orientiert sind, gleichen sich den Deutschen in der Unzufriedenheit stärker an.

Für das Kultur-Konflikt-Szenario ist allerdings ein Teilbefund entscheidender: Am untersten Ende der Zufriedenheit, also mit einem Durchschnittswert von eher „unzufrieden“, rangiert bei deutschen Schülern und Schülerinnen „die Religion“. Bei Aussiedlerkindern und türkischen Schülern und Schülerinnen ist Religion dagegen ein Bereich, mit dem sie sehr zufrieden sind. Die religiöse Adhäsion ist also der am schärfsten trennende Bereich zwischen den unterschiedlichen Abstammungsgruppen. Aus der unterschiedlichen religiösen Adhäsion kann jedoch noch nicht – wegen fehlender empirischer Daten – auf einen Fremdeitskonflikt geschlossen werden (R. Dollase, Ridder, Bieler, Köhnmann & Woitowitz, 1999).

Deutliche Unterschiede in der Bewertung anderer Nationen

Im Kultur-Konflikt-Szenario dominiert Fremdheit und ihre Konfliktrichtigkeit. Gern werden dann alle Fremden zusammengefasst – deren komplizierte Beziehungsstruktur untereinander, die ja auf ingroup-outgroup-Konflikte hindeuten könnte, übersehen. Bezogen auf die Beurteilung anderer Nationen durch deutsche und ausländischstämmige Schüler und Schülerinnen (also „Fremdenfeindlichkeit“ deutscher und ausländischer Schüler und Schülerinnen) können ebenfalls deutliche Unterschiede belegt werden. In einer multiplen Klassifikationsanalyse wurde die Mächtigkeit verschiedener Sozialisationsfaktoren bestimmt: Die Schulform erklärt 14 % (also Bildung) der Varianz in der Nationenbeurteilung, die Lehrer- und Unterrichtsbeurteilung durch Schüler 12,5 %, die Nationalität 8,4 %, das Lebensalter 7,1 %, die Stadtzugehörigkeit 6,6 % und die Stadtviertelzugehörigkeit nur 3 % der Varianz (R. Dollase, 2001a). Das „Lehrerverhalten“ ist mit 12,5 % aufgeklärter Varianz offenbar stärker an der Ausprägung der Beurteilung anderer Nationen beteiligt als die Nationenzugehörigkeit als solche. In der Variable „Nationalität“, so könnte man vermuten, ist der kulturelle Sozialisationseinfluss der Eltern indiziert.

Die pauschale Subsummierung von interkulturellen oder interethnischen Konflikten als pauschale Ausländerfeindlichkeit ist stark differenzierungsbedürftig. Eine Ausländerfeindlichkeit gegen alle Ausländer gibt es nicht. In jeder Umfrage, in der präzise nach den unterschiedlichen Ethnien, Nationen oder Kulturen gefragt worden ist, ergibt sich eine deutliche Hierarchie von beliebten und weniger beliebten Ausländern und Ausländerinnen (Lambert & Klineberg, 1967). Es gibt einige Nationen, z. B. Italiener, Griechen oder Spanier, die von deutschen Schülern und Schülerinnen besser beurteilt werden als diese umgekehrt die Deutschen beurteilen (R. Dollase et al., 2000). Eine studentische Stichprobe (N = 526) beurteilt die Mittelmeerländer sogar besser als „die Deutschen“ selbst (in Vorbereitung, der Verf.). Neben den Favoriten aus dem westlichen Ausland (z. B. Engländer, Amerikaner) und den Mittelmeerländern werden Kurden, Bosnier, Aussiedler und Türken eher schlechter beurteilt. In einer Liste von 27 Nationen ergaben sich drei Faktoren, darunter eine Gruppe „der europäischen Ausländer“, die durchweg positiver von den deutschen Schülern beurteilt werden als eher „problematische Länder“ (zweiter Faktor) und – dritter Faktor – die Deutschen und ihre Religionsgemeinschaften selbst (Wiezik, 2004). Auch zwischen den Nationalitäten gibt es Unterschiede: Türken beurteilen z. B. Juden, Asylbewerber und Aussiedler schlechter als deutsche Schüler und Schülerinnen. „Fremdenfeindlichkeit“ kommt also bei allen Abstammungsgruppen vor. Ein weiterer Hinweis auf ingroup-outgroup-Dynamiken. Die „Soziometrie“ internationaler Beziehungen (im Spiegel individueller Nationenbewertungen) lässt sich nur schwerlich mit einer konsistenten Kulturverschiedenheit erklären.

Allerdings scheint die Hitparade ausländischer Nationen bei Schülern verschiedener Länder ähnlich zu sein. So konnte beispielsweise, bezogen auf die beliebtesten (Spanier, Italiener, Amerikaner, Afrikaner), durchschnittlich beliebten (Griechen, Portugiesen, Polen, Türken) und unbeliebtesten Nationen (Jugoslawen, Kurden, Bosnier, Serben, Russen), in einer methodenidentischen Replikation einer Umfrage bei englischen wie bei deutschen Schülern eine in den genannten Nationen identische Rangordnung ermittelt werden (Katelmann & Sudeck, 2002). Allerdings gehören für die Deutschen die Engländer zu den beliebtesten – für die Engländer die Deutschen zu den unbeliebtesten Nationen.

Die zugewanderte Schülerschaft hat eine höhere Meinung von ihrem eigenen Land und eine hohe vom Zuwanderungsland. Allgemein gilt, bis auf die Mittelmeerländer, dass die hier lebenden zugewanderten Schüler und Schülerinnen Deutschland und die Deutschen besser beurteilen als umgekehrt. Man könnte dieses einen „Zuwanderungseffekt“ nennen – das Land, in dem man zurzeit lebt, wird positiv beurteilt. Auch um die mögliche kognitive Inkonsistenz zu vermeiden, man habe sich ein Zuwanderungsland ausgesucht, dass man nicht mag, könnten solche

Positivbewertungen entstehen. Die Selbstbeurteilung der hier zugewanderten Schüler und Schülerinnen ist durchgängig sehr hoch, höher als die Selbstbeurteilung der Deutschen. Im Sinne der Theorie der sozialen Identität kein Wunder – durch die höhere Salienz der nationalen Zugehörigkeit gibt es bei allen Zuwanderern in der ganzen Welt eine gestärkte positive Distinktheit. Aber wie will man im Rahmen der Kultur-Konflikt-Theorie erklären, dass die Türken im Schnitt Deutschland eher mögen – vielleicht aufgrund von Kulturähnlichkeit?

Interpersonelle Freundschaften in multikulturellen Schulklassen sind positiv selektiv, aber nicht diskriminierend

Das Kultur-Konflikt-Szenario stützt sich auf die Tatsache, dass es Kulturkonflikte, dass es Fremdenfeindlichkeit gibt, unterschlägt aber gerne Fremdenfreundlichkeit. Auch bei Untersuchungen im Schulsystem kommt es, kein Wunder, zur Konstatierung von Ablehnungen, die regelmäßig als „Fremdenfeindlichkeit“ interpretiert werden. Immerhin aber geben im Schnitt 35 % der deutschen Schüler und Schülerinnen „den Türken“ sehr gute und gute Beurteilungen, andererseits beurteilen nur 7 % der hier lebenden Türken die Deutschen mit den Noten mangelhaft und ungenügend. Rund 25 % der Deutschen beurteilen hingegen die Türken mit mangelhaft und ungenügend (R. Dollase, 2001a).

Besonders eindrucksvoll irritieren soziometrische Befunde die Idee vom Kultur-Konflikt-Szenario. Über Jahrzehnte hat man den Befund repliziert, dass die Regel „Gleich zu Gleich gesellt sich gern“ in allen soziometrischen internationalen Untersuchungen Gültigkeit hat (R. Dollase, 1994). In typischen soziometrischen Untersuchungen werden Beurteilungen oder Wahlen der Mitschüler nach Sympathie, nach Freundschaft, nach Freizeitkontakt etc. erhoben. Die Ergebnisse offenbaren in der Tat, dass es eine Selbstbevorzugung der Abstammungsgruppen in Schulklassen gibt. Die soziometrischen Fragen sind sehr deutlich von Pauschalbewertungen der Kategorien („Beurteile die Türken!“) zu unterscheiden. Bei soziometrischen Befragungen gibt man Personen mit Namen oder einer Codeziffer an, mit der man „gerne zusammen spielen“ möchte, neben der „man gerne sitzen“ möchte, mit der „man ein Referat vorbereiten“ möchte etc.. Studien, die Ratingskalen verwendet haben, die von einem positiven bis zu einem negativen Pol reichen, finden dann immer nur höhere Mittelwerte für die eigenethnische Bevorzugung und schließen daraus, dass dieses das strukturierende Prinzip ist. Beim Wahlverfahren hat man zu jedem Kriterium die Möglichkeit, zwei Fragen zu stellen, eine nach Sympathie (z. B. „Neben wem möchtest du sitzen?“) und eine nach Antipathie („Neben wem möchtest du auf keinen Fall sitzen?“). Bei einem solchen Wahlverfahren offenbart sich ein interessanter Befund: Die positiven Sozialkontakte der Schüler und Schülerinnen strukturieren sich tatsächlich überwiegend nach der Abstammungsgruppe, wenn-

gleich die Geschlechtsspezifität der Wahlen noch stärker ist als die Ethniespezifität (R. Dollase, Ridder, Bieler, Köhneemann & Weitowitz, 2002). Die Ablehnungen allerdings zeigen keinerlei ethniespezifisches Muster (auch kein geschlechtsspezifisches), sondern die Ablehnungen verteilen sich relativ gleichmäßig auf alle möglichen Subkategorien in einer multikulturellen Schulklasse. Deshalb kann die positive Kontaktselfstselektivität nicht als pathologisch aufgefasst werden, sondern sie ist ein übliches und auch intrakulturell ein typisches Organisationsprinzip informeller Kontakte, das keinesfalls verhindert werden muss. Dass das Streben nach positiver Distinktheit (ingroup favoritism) auch bei Pauschalbeurteilungen anderer Nationen nicht notwendig mit negativer Diskriminierung (outgroup prejudice) einhergehen muss, zeigen auch weitere Studien (Aboud, 2003; Wiezik, 2004).

Vom Wandel der Akkulturationsvorstellungen in multikulturellen Schulen

“Kultur” ist etwas Wandelbares, nichts, das für immer gleich bliebe. Die Kultur der Türken im Jahre 1960 ist eine andere gewesen als die Kultur der Türken im Jahre 2002. Die Kultur der türkischstämmigen Schülerschaft heute eine andere als zu Beginn der 70er Jahre. Mit der zunehmenden Globalisierung gibt es einen weltweit intensiveren Kulturaustausch. Kulturkonflikte wären also solche zwischen variablen und instabilen Größen.

Zeitwandelstudien (Ridder & Dollase, 1999) zeigen z. B., dass bereits in wenigen Jahren (von 1983 auf 1996) die Normalitätsvorstellungen über die Zusammensetzung von Schulklassen sich signifikant ändert: 40 % der deutschen Schüler und Schülerinnen hielten im Jahre 1996 einen hälftigen Anteil von ausländischstämmigen Schülern in Schulklassen für normal und erstrebenswert – gegenüber 15 % im Jahre 1983.

Für nicht unerhebliche Teile der zugewanderten Schülerschaft ergeben sich wegen der vielfältigen Wanderungsbewegungen (Migration – Remigration in unterschiedlichem Alter) konfigurative Sozialisationstypen. Deren Erforschung zeigt ebenfalls die Wandelbarkeit der Kulturkategorie. In einer umfangreichen Studie hat Firat (1990) (a) in Deutschland geborene türkischstämmige Schüler mit (b) zugewanderten türkischstämmigen Schülern, (c) mit in die Türkei zurück gewanderten türkischen Schülern und mit (d) einheimischen türkischen Schülern verglichen. Es zeigte sich, dass die psychosoziale Lage für die türkischen Migranten- und Remigrantenschüler insgesamt besser war als für die Schüler, die in ihrem Heimatland verblieben sind. Man könnte überspitzt formulieren: Migration und Remigration erweitert die Perspektive. Bei den hier lebenden türkischen Migrantenschülern erwies sich eine

bikulturelle Adhäsion teilweise als problematisch, wohingegen die eigenethnische Identität eher mit psychischer Gesundheit verbunden war.

Lebensalterlicher Beginn der interkulturellen Konfliktwahrnehmung

Kultur-Konflikte können sich lebensalterlich erst dann einstellen, wenn man eine kulturelle Identität (besser ingroup-Identität) bilden kann. Für die Bildungsinstitution ist wichtig, dass sich eine Identifizierung mit einer Kultur oder Teilkultur erst in der Zeit um die Pubertät herum einstellt – früher offenbar nicht. Für jüngere Menschen bis zwölf Jahre (Silbereisen, 1995) sind kulturelle Identitäten noch relativ fremde Zustände – in jüngeren Jahren gibt es zwar das Nachplappern von Stereotypen und Vorurteilen der Erwachsenen, die aber für den kindlichen Denkhorizont keineswegs dieselbe Bedeutung haben wie für Heranwachsende oder Erwachsene (R. Dollase, 2002; Mitulla, 1997; Lambert & Klineberg, 1967). Bei Lambert und Klineberg identifizierten sich Kinder in allererster Linie durch ihr Geschlecht (rund 20 % bei den europäischstämmigen), dann durch ihren Schüler- oder Kindheitsstatus, dann durch ihre Individualität etc.. Lediglich bei den Japanern gab es eine mit dem 10. Lebensjahr einsetzende stärkere Identifizierung mit der Nationalität. Auch wenn Studien feststellen können, dass es einen Ingroup-favoritism schon bei Vorschulkindern geben kann, der aber nicht immer mit Outgroup-prejudice verbunden ist (Aboud, 2003), so deutet doch eine Mehrheit der Studien darauf hin, dass eine im erwachsenen Sinne ausgeprägte Fremdenfeindlichkeit erst mit dem Gewinn einer nationalen oder ethnischen Identität zur vollen Ausprägung kommt.

Uneindeutigkeit und Subjektivität der Wahrnehmung von Kultur-Konflikten

Für das Kultur-Konflikt-Szenario ist Empirie schwächend, die zeigt, dass solche Konflikte widersprüchlich und mit geringer Übereinstimmung der Betroffenen wahrgenommen werden (Koch und Dollase i. V.). Beispiel: die Ethnisierung von normalen Konflikten. Das heißt: Es handelt sich u. U. um interpersonelle Konflikte, sie werden aber gedeutet als interethnische Konflikte, weil die beiden Kontrahenten zwei unterschiedlichen Ethnien entstammen. Nur ein genauerer Blick kann zeigen, dass ihre Konflikte im Grunde genommen nichts mit ihrer Ethniezugehörigkeit zu tun haben, sondern bedingt sind durch persönliche Querelen. Man kann interpersonelle, intrakulturelle, Gegnerschaftskonflikte und Fremdheitskonflikte unterscheiden (R. Dollase, 1999). Ein interpersoneller Konflikt wäre z. B. ein Beziehungskonflikt innerhalb der Mädchen einer Gymnasialklasse. Ein intrakultureller Konflikt ist z. B. ein Konflikt zwischen Hochkultur und Unterhaltungskultur bei der Planung einer Klassenfahrt. Ein Gegnerschaftskonflikt wäre ein ethnisierte Konflikt zwischen hier lebenden Ausländern der dritten Generation und Deutschen, weil sie sich kulturell bereits sehr ähnlich sind, aber dennoch in unterschiedliche Kategorien eingeteilt

werden. Und ein Fremdheitskonflikt wäre schließlich der Konflikt zwischen einem schwarzafrikanischen Asylbewerberkind in einer Grundschule, das von den anderen Kindern abgestoßen wird.

Die Wahrnehmung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit an den eigenen Schulen wird durch die Schulleiter bei entsprechenden Erfragungen nur widerstrebend zur Kenntnis genommen und wenn, dann aber auch als nicht bedeutsam oder randständig klassifiziert (Ryan, 2003). Lehrer selbst beurteilen einer amerikanischen Studie zufolge (Pigott & Cowen, 2000) die Anpassung ihrer Schüler gerne auch nach ihren eigenen interethnischen Stereotypen. Auf der anderen Seite werden die Lehrer von den Schülern auch gemäß der schülereigenen Stereotype wahrgenommen: Der ethnische Hintergrund spielt dabei ebenso eine Rolle für die Unterstellung eines „ethnic-bias“ wie die Schulleistung (Wayman, 2002). Die Wahrnehmung, ob in einer Schulklasse interethnische Konflikte vorliegen oder nicht, variiert innerhalb von Schulklassen von Schüler zu Schüler, zwischen Eltern und Schülern und auch zwischen Lehrern und Schülern ganz erheblich (Koch & Dollase, i. V.).

Interkulturelle Verhaltensweisen sind oft nicht anders als intrakulturelle
Im Vergleich mit intrakulturellen Verhaltensweisen sind interkulturelle oft deutlich unspektakulärer. Wichtig zur Beurteilung von interethnischen Konflikten ist nämlich, dass man die intrakulturellen Verhaltensweisen von Schülern und Schülerinnen als Maßstab für die Beurteilung ihrer interkulturellen Verhaltensweisen nimmt. Wahl u. a. haben darauf hingewiesen, dass dieselben, die Fremden gegenüber zurückhaltend sind, sich auch gegenüber fremden Deutschen zurückhaltend verhalten, also sich durch eine allgemeine Misanthropie auszeichnen (oder Schüchternheit), die Ursache ist (Wahl, Tramitz & Blumtritt, 2001). Wer sich mit einem ausländischen Schüler prügelt, prügelt sich möglicherweise auch gerne mit einem deutschen.

Ingroup-outgroup-Konflikte statt Kulturkonflikte

Das Kultur-Konflikt-Szenario ist durch die genannten Argumente und empirischen Daten nicht zweifelsfrei widerlegt. Es scheint sie ja zu geben, die Kulturkonflikte – wenn auch nur von einem kleineren Teil der Schüler- und Lehrerschaft (und einem großen der Fachliteratur) so betitelt. Aber in einer globalisierten, medial vernetzten und durch touristische Mobilität eigentlich vertrauten Welt mutet die These kultureller Fremdheit bei jungen Menschen antiquiert an. Die Konzipierung als ingroup-outgroup-Konflikte wäre passender. Was wäre der Unterschied?

Im Kultur-Konflikt-Szenario sind kulturelle Inhalte (Verhaltensweisen, Einstellungen, Äußerlichkeiten etc.) auffällig. Es zwingt dadurch zur Akzeptanz von Fremdheit, schreibt kulturelle Schubladen fest, macht Aufklärung, kulturelle Begegnungswochen

bedeutsam. Die Konzipierung als ingroup-outgroup-Konflikt macht von den Inhalten unabhängig, also auch von Fremdheit und Vertrautheit, macht stattdessen die Differenzierung in „Wir“ und „Ihr“, also die kulturelle Identität, unabhängig von den beliebig definierbaren Abgrenzungsinhalten bedeutsam. Muslime werden nicht wegen abstoßender „Fremdheit“ ausgegrenzt, sondern weil wir sie nicht zu uns gehören lassen bzw. sie nicht zu uns gehören wollen.

Die genannten empirischen Daten und Argumente legen nahe, dass man die Abstammung, die kulturelle Zugehörigkeit, die Ethnie, die Religion und andere, eher oberflächliche Indizierungen des Einzelwesens nicht zu ernst nehmen darf, da sie eine komplizierte und differenzierte Realität im Sinne der Wahrnehmungsvereinfachung stark simplifizieren. „Kultur“ ist eine depersonalisierte Kategorie und verschleiert deren psychologischen Unterbau. Welch fatalen Folgen eine kulturalistische Deutung der Konflikte im Schulalltag haben kann, haben Analysen der sogenannten institutionellen Diskriminierung gezeigt (Gomolla & Radtke, 2002).

Auch wenn man Kultur so weitgreifend definiert, wie im Duden, als die Gesamtheit der geistigen und künstlerischen Lebensäußerungen einer Gemeinschaft bzw. eines Volkes, so ist auch die Annahme, dass jeder Mensch nun in unverwechselbarer Art und Weise durch seine Kultur geprägt sei, eine eher spekulative. Vor kulturalistischen Übertreibungen, die in ihren Konsequenzen dem Rassismus völlig identisch sind, wird schon lange gewarnt (G. Auernheimer, 1998). Wenn man kulturelle Prägungen genauso wenig ablegen kann wie seine schwarze Hautfarbe, wenn so getan wird, als sei die kulturelle Prägung nichts Dekonstruierbares, also ein unveränderliches Personenkennzeichen, dann sind die Folgen zwangsläufig dieselben wie beim Rassismus, der davon ausgeht, dass die genetischen Unterschiede zwischen Menschengruppen entscheidend, also essentiell, und nicht mehr änderbar für die Beurteilung und den Umgang eines bzw. mit einem Menschen sind. In rassistischen und kulturalistischen Positionen wird die Varianz, die Dynamik und die Veränderbarkeit von kulturellen Orientierungen unterschätzt. Ein kultureller Essentialist müsste allerdings auch annehmen, dass die kulturellen Unterschiede innerhalb einer Gesellschaft und Kultur ebenso unveränderlich sind. Empirische Tatsache aber ist, dass nur ein kleiner Teil einer Gesellschaft die Gesamtheit der geistigen und künstlerischen Lebensäußerungen eines Volkes kennt und sie auch weitertragen kann.

Theorie der ingroup-outgroup-Integration und -Desintegration im Schulsystem

Durch die theoretische Auffassung der durch Zuwanderung entstehenden Probleme als ingroup-outgroup-Konflikt statt eines Kulturkonfliktes kommen (a) die Theorie der sozialen Identität, (b) die Kontakthypothese (inkl. soziometrischer Forschungen) und (c) die „threat“-Theorie als übertragbar auf Kontaktsituationen, mit der man es im Schulsystem zu tun hat, in Frage.

Als grundlegende Theorie bietet sich dabei immer wieder die Theorie der sozialen Identität nach Henry Tajfel an (Tajfel, Flament, Billig & Bundy, 1971). Dies auch darum, weil mit dieser Theorie die Konstruktion von Begrifflichkeiten (Kategorien) als psychologisches Problem thematisiert wird. Gomolla und Radtke (2002, S. 277) schreiben: „Fast nirgends sonst wird so intensiv über Kultur, Kulturkonflikt, kulturelle Identität etc. nachgedacht, wie in den Schulen (und ihren Betreuungswissenschaften), wenn es darum geht, negative Selektionsentscheidungen zu begründen und die Ursachen bei den Migrantenkindern und ihren Familien zu suchen“. Die Kategorisierung von Schülern und Schülerinnen in Kulturen ist eine Form der sozialen Kategorisierung, die nach Tajfel dazu führt, dass sich Menschen freiwillig oder gezwungenermaßen mit dieser Kategorie identifizieren, sich anschließend mit Menschen anderer Kategorien vergleichen und dabei wollen, dass die eigene Kategorie besser ist. Sie streben positive soziale Distinktheit an. Die Theorie gilt, wenn Schüler und Schülerinnen nach Kulturen bzw. Ethnien kategorisiert werden bzw. sich selber kategorisieren. Weiter oben wurde gezeigt, wie riskant bei einer differenzierenden Betrachtung ein derartiges Pauschalurteil ist. Was sich im Anschluss an Prozesse der sozialen Identitätsbildung vollzieht (nicht zwangsläufig vollziehen muß – s. o.), nämlich die Entwicklung von Pauschalurteilen gegenüber anderen Kategorien (früher als Vorurteile und Stereotype bezeichnet), verstößt einer alten Definition des Vorurteils gemäß gegen die Normen der Rationalität, der Gerechtigkeit und der Menschlichkeit (Harding, Proshansky, Kutner & Chein, 1969). Stereotype und Vorurteile können Folgen eines Kategorisierungsprozesses sein.

Auch die Durchbrechung einer solchen Segmentierung der Schülerschaft setzt an der pauschalisierenden Ansicht an, die Schüler jeweils als Repräsentanten einer Kultur zu betrachten und sie gewissermaßen in kulturelle Schubladen (kulturelle Modalpersönlichkeit genannt) einzuordnen. Miller und Harrington (1992) empfehlen aufgrund empirischer Untersuchungen etwa (a) die Minimierung der Bedeutung sozialer Kategorien, (b) die Minimierung der Bedrohung von Identität, also der Kategorie, um Unterlegenheitsgefühle zu verhindern, (c) die Bereitstellung von Gelegenheiten zur Personalisation, d. h. persönliche Offenheit und Ansprache sowie

(d) eine allgemeine Erhöhung der interpersonalen Kompetenz, wie kooperative Verhaltensweisen etc.. Mit „Dekategorisierung“ wird die Minimierung der Bedeutung von Kategoriezugehörigkeit beschrieben, mit „Rekategorisierung“ der Versuch, neue korporative Identitäten (z. B. „Meine“ Klasse, „Unsere“ Schule) zu etablieren.

Auch die auf Allport (1954) zurückgehende Kontakthypothese lässt sich mit Hilfe der Theorie der sozialen Identität reinterpretieren und baut auf die Wirksamkeit des interpersonellen Kontaktes zum Abbau interethnischer Spannungen. In einer Fassung der Kontakthypothese von Amir (1969) sind positive und negative Bedingungen für die Wirksamkeit des Kontaktes genannt worden. Kontakt trägt zum Spannungsabbau bei: (a) wenn der soziale Status der Gruppen gleichwertig ist, (b) in einem Sozialklima, das den Kontakt wünscht und forciert, (c) wenn der Kontakt nicht nur gelegentlich stattfindet, (d) wenn er Spaß macht und Vorteile bringt, (e) und bei gemeinsamen Arbeiten für ein übergeordnetes Ziel. Man sieht auch an diesen Bedingungen, dass eine Dekonstruktion der sozialen Kategorien unter Bedingungen der Gleichwertigkeit in diesen Bedingungen der Wirksamkeit steckt. Der Kontakt kann allerdings unter bestimmten Bedingungen auch zur Verschärfung von interethnischen Spannungen führen: z. B. bei Wettbewerb statt Kooperation, bei unerfreulichem, gespanntem Klima, wenn eine Gruppe durch Kontakt an Ansehen verliert, wenn eine Gruppe in schwieriger Situation ist, oder bei inkompatiblen moralischen Normen und wenn eine Gruppe in jeder Hinsicht schlechter ist. Die Kontakthypothese ist einer Metaanalyse von Pettigrew und Tropp (2000) zufolge in Hunderten von Studien deutlich belegt worden. Eine integrative Beschulung also führt zu einem Abbau der interethnischen Spannungen, wenn die genannten Bedingungen gewährleistet sind (Pettigrew & Tropp, 2000). Daran kann man allerdings in der Praxis hin und wieder Zweifel haben, wenn man etwa an institutionelle Diskriminierungen denkt und an die Schwierigkeit, auf Pauschalurteile („die“ Türken, „die“ Ausländer) zu verzichten. Die Empirie zeigt, dass die Bedingungen der Kontakthypothese in jedem Fall interethnische Spannungen senken, allerdings bringen sie diese nicht völlig zum Verschwinden, es bleibt ein Rest an Spannungen übrig. Andererseits sind die positiven Bedingungen der Kontakthypothese – z. B. gleicher Status, ständiger Kontakt, Sozialklima und Kooperation – wenn überhaupt, eigentlich nur innerhalb des Bildungssystems zu erreichen.

Die „Threat“-Theorie von ingroup-outgroup basiert nicht auf Bedrohung durch Fremdheit, sondern durch Intergruppen-Stress. Die hier so genannte Ressourcenthese (Stressabbau) beruht einerseits auf der Stressforschung nach Lazarus (1950), der immer wieder den Befund konzipiert hat, dass mit Stress dann besonders gut umgegangen werden kann, wenn entsprechende emotionale oder soziale Ressourcen zur Verfügung stehen (Lazarus, 1966). Die Ressourcenthese ergänzt also die Stresstheorie

der Intergruppenspannung. Eine Verbindung zur Fremdenfeindlichkeitsforschung ist über die sogenannte Terror-Management-Theorie (Greenberg, Simon, Pyszczynski, Solomon & Chatel, 1992; Ochsmann & Mathy, 1993) bzw. über die Theorie der Intergroup-fears and -threats (Stephan & Stephan, 2000) gegeben. Stephan und Stephan weisen beispielsweise darauf hin, dass es realistische Bedrohungen geben kann, zwischen z. B. deutschen und ausländischstämmigen Schülern, etwa durch die Konkurrenz um Lehrstellen, symbolische Bedrohungen, z. B. durch religiöse Symbole (den Muezzinruf, den Bau von Moscheen, das Kopftuch etc.) und Bedrohungen durch den Kontakt, etwa Angst um die Akzeptanz bei den „Anderen“. Und dass die negativen Stereotypen über die anderen, etwa über Aussiedler, ihrerseits schon Stress darstellen, da sie negative Erwartungen, die den Menschen belasten können, zur Folge haben können.

Man könnte von einem „Distinktionsstress“ sprechen, der sich nach einer Einteilung in „Wir“ und „Ihr“ ergibt, also nach einer Bedeutsamkeitserhöhung der Zugehörigkeit zu einer ethnischen Kategorie. Dieser Distinktionsstress kann nun gemildert oder verschärft werden. Er wird, und das wäre die Aussage der hier so genannten Ressourcenthese, gemildert durch Ressourcen, die die Schule vermittelt. Folgerichtig konnten in der eigenen Studie auch erstaunliche Zusammenhänge zwischen der Beurteilung der Lehrer und der Fremdenfeindlichkeit ermittelt werden (R. Dollase, 2001a). Je netter die Lehrer und Lehrerinnen wahrgenommen werden, um so besser fallen die Beurteilungen anderer Nationen aus (21 von 27 vorgegebenen Nationen), je langweiliger die Schule ist, desto schlechter fallen die Beurteilungen anderer Nationen aus (auch in 21 von 27 vorgegebenen Nationen), wobei die Selbstbeurteilung der Deutschen mit der Nettigkeitsbeurteilung der Lehrer nicht zusammenhängt. Stärker als der Einfluss der Lehrer- und Unterrichtsbeurteilungen ist nur die Schulform (R. Dollase et al., 2000). Wie bekannt, ist die Fremdenfeindlichkeit im Gymnasium geringer. Die Ressource ist im Gymnasium „Bildung“ und „Lernerfolg“: Im Gymnasium ist weniger die Nettigkeit der Lehrkräfte mit fehlender Fremdenfeindlichkeit korreliert, als vielmehr das Gefühl, im Unterricht gut mitzukommen. Das heißt also: Nette und gute Lehrer und Lehrerinnen, guter Unterricht insgesamt ist ein wesentliches Mittel zur Verminderung der Fremdenfeindlichkeit. Auch wenn die Befunde korrelativer Art sind, so sind sie doch im Rahmen der Stress- oder Ressourcenthese durch andere Resultate, auch experimenteller Art, bestätigt. Es ist sinnvoll anzunehmen, dass Ressourcen Fremdenfeindlichkeit durch Minderung des Distinktionsstress abbauen.

Man erkennt vor allen Dingen, dass die führenden psychologischen Theorien zur Überwindung intergruppalen Konflikte diese nicht unbedingt durch Vertrautwerden und Kennenlernen einer anderen Kultur verhindern wollen. Wichtiger ist in jedem

Fall das gemeinsame Arbeiten für ein übergeordnetes Ziel und die direkte oder indirekte Dekategorisierung. Das dürfte forschungshistorisch auch nicht überraschen. Sowohl in den USA als auch in Frankreich und Großbritannien gibt es ethnische Minderheiten, die nicht nur die Sprache der Mehrheit sprechen, sondern die auch dieselbe Kultur seit Generationen teilen, die bestenfalls Kennzeichen einer Minderheitenkultur tradiert haben, also als Kultur in einem größeren Kulturrahmen aufgefasst werden können, und die trotzdem diskriminiert werden. Fremdheit kann in solchen Fällen nicht das Problem sein, da sich eine Gesellschaft über die Jahrzehnte an Zuwanderung gewöhnen kann. Auch bei hochgradiger Ähnlichkeit kann es zu Gruppendifferenzierungen kommen, wie etwa der Antisemitismus gezeigt hat und noch zeigt, da eine eher marginale Verschiedenheit (Religion) zur Kategorisierung benutzt wird.

Wenn die Kontakthypothese Recht hat und damit die integrative Beschulung als präventive Umgangsweise mit interethnischen Konflikten wirksam ist, müsste man auch in Zeitwandelstudien nachweisen können, dass die Integration sich im Laufe der Jahrzehnte verbessert hat. In der Tat konnte dieser Nachweis in einer Zeitwandelstudie von 1983 auf 1996 geführt werden (Ridder & Dollase, 1999). Gemäß der Kontakthypothese konnte in einer weiteren Untersuchung festgestellt werden, dass die Fremdenfeindlichkeit von 35 auf 19 % sinkt (bei Hauptschülern), wenn der Ausländeranteil von nahe Null auf über 50 % steigt, also ein deutlicher positiver Kontakteffekt. Derselbe Effekt zeigt sich auch bei den soziometrischen Wahlen: Mit zunehmendem Ausländeranteil orientieren sich die Deutschen zum Teil stärker an ihren ausländischstämmigen Mitschülern als an ihrer eigenen Ethnie (R. Dollase, 2001a).

Die relevanten psychologischen Theorien, die ja nicht nur auf Korrelationsstudien beruhen, sondern auch experimentelle Evidenz für sich in Anspruch nehmen können, bieten für die Überwindung von intergruppalen Spannungen wichtige Ansatzpunkte – Dekategorisierung, Rekategorisierung und Abbau des Distinktionsstresses. Man darf mit Blick auf die Praxis allerdings die Notwendigkeit der Konkretisierung, Operationalisierung, Reflexion und Transformation nicht unterschätzen.

Beeinflussungsmöglichkeiten intergruppalen Konflikte in Schule und Unterricht

Seit den ersten „Gastarbeitern“ in der Bundesrepublik Deutschland (in den 50er Jahren) gibt es eine Forschung bzw. Pädagogik, die sich mit den „Gastarbeiterkindern“, den „Ausländern“, den Zugewanderten beschäftigt und je nach Status der Zuwanderung auch eine unterschiedliche Begrifflichkeit und andere Zielsetzungen verfolgte. Galt früher etwa die Remigrationsfähigkeit der Zugewanderten als ein wichtiges Ziel (Boos - Nünning & Henscheid, 1987), konzentrierte man sich früher stärker auf bikulturelle Erziehung (Dickopp, 1982), so hat sich heute die Einsicht durchgesetzt, dass eine multikulturelle oder interkulturelle Erziehung notwendig sei (G. Auernheimer, van Dick, Petzel & Wagner, 2001; Diehm & Radtke, 1999; Nieke, 1995). Einer Zuwanderung kann sich ein schrumpfender Staat wie die Bundesrepublik Deutschland schon aus wirtschaftlichen Gründen nicht mehr entziehen. Hier sollen allerdings weniger die Wandlungen der pädagogischen Befassung mit dem Thema skizziert werden – hierzu gibt es zahlreiche gute Werke sowie fundierte Bibliographien und Übersichten (Krampen & Krämer, 1994; Wiesenhütter, 1995). Hier sollen eher Konkretisierungsformen des präventiven Umgangs aus Sicht der sozialpsychologischen Theorien dominant sein.

Von ebenso fundamentaler Bedeutung für den Umgang mit interethnischen Konflikten in Bildungsinstitutionen wie die Auseinandersetzung mit dem Kulturkonflikt ist die Analyse der Handlungsspielräume der im Bildungssystem tätigen Akteure. Unter Akteuren werden hier Menschen verstanden. Eine vom Menschen unabhängige „Logik der Organisationen“ oder eine „Logik der Gesellschaften“, so wie sie von den Sozialwissenschaften ansonsten analysiert werden, gibt es im strengen Sinne nicht. Entscheidungen, die nicht auch von psychologischen Determinanten der Entscheidenden geprägt sind, gibt es nicht. Dennoch gibt es auch innerhalb eines psychologischen Ansatzes typische Verengungen der Sichtweisen. Für viele scheint klar, so lehrt ein Blick in die Einführungskapitel von Trainingsprogrammen, dass die Probleme mit möglichen interethnischen Konflikten rein interaktive Probleme sind, die dann auftauchen, wenn ein Lehrer in einer Schulklasse eine bestimmte Anzahl von ausländischstämmigen Schülern zu unterrichten hat. Das ist, wie man sich leicht vorstellen kann, nicht die ganze Wahrheit. Die Lösung von Problemen, ob es sich nun um soziale Probleme wie die Integration zugewanderter Schülerschaften handelt oder um Leistungsprobleme, ist immer mehrschultrig verteilt (R. Dollase, 1995). Das heißt, verschiedene Instanzen leisten verdeckte oder auch offene Investitionen, um die Probleme zu lösen. Diese Instanzen sind: das Schulsystem, die Schule, die Lehrer, die Schüler und die Eltern. Die Eltern beispielsweise leisten einen Beitrag zur Lösung interethnischer Konflikte, indem sie die Schüler und

Schülerinnen mit Sockelqualifikationen zum Umgang mit Heterogenität ausstatten: mit Toleranz, mit Fairness, Gerechtigkeitsvorstellungen etc.. Diese Rolle können auch Lehrer übernehmen oder Schulleiter. Das Schulsystem oder die Schule (d. h. die Entscheidungsträger) produziert interethnische Konflikte oder weicht ihnen durch allerlei rechtlich einwandfreie Maßnahmen aus: Sie bietet Vorbereitungskurse an, sie definiert Schulbezirke neu oder organisiert den Unterricht so, dass Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund besser mitkommen können etc.. Oder: Sie diskriminiert institutionell, d. h. nicht unbedingt mit böser Absicht, meist durch Sonderbehandlungen oder unangemessenes Bestehen auf homogenen Voraussetzungen (Gomolla & Radtke, 2002). Das Hintergrundphänomen für institutionelle Diskriminierung ist, dass man beispielsweise durch Schulstandortwahl oder Schuleinzugsbereich, durch die konfessionelle oder nichtkonfessionelle Ausrichtung, durch die Art der Klassenzusammensetzung, durch das Überweisungsverhalten an Schulkindergärten oder Sonderschulen oder beim Übergang zur Sekundarstufe von der Grundschule aus unbemerkte Diskriminierungen der zugewanderten Schüler und Schülerinnen durchführen kann. Diese unabsichtlichen und zum Teil nicht böswilligen Diskriminierungen geschehen in zwei Ausprägungen: Einmal eine direkte Diskriminierung, indem man die zugewanderten Schüler einer Sonderbehandlung zuführt, die sowohl positiv wie auch negativ-selegierend gemeint sein kann (z. B. eine Förderklasse wäre eine positive Diskriminierung, die Überweisung an eine Sonderschule eine eher der Schulkarriere wenig förderliche Diskriminierung), oder aber in der Form einer indirekten Diskriminierung, d. h. gleiche Regeln, gleiches Recht für alle, gleiche Regeln auch für die Zugewanderten, die dann aber diese Anforderungen nicht erfüllen können. Diehm und Radtke verweisen darauf, dass das Schulsystem auf Homogenität von Alter, Leistung, Leistungsvermögen und Unterrichtssprache angewiesen ist. Daraus ergeben sich institutionelle Diskriminierungen, die an zahlreichen Beispielen erläutert werden können (Diehm & Radtke, 1999).

Abgesehen von der Vermeidung der institutionellen Diskriminierung sind folgende Ansatzpunkte der Beeinflussung von intergruppalen Konflikten, also sozialisationswirksame Faktoren denkbar: die Art des Lehrerverhaltens, Unterricht über Fremdenfeindlichkeit und interethnische Konflikte, Programme und organisatorische Maßnahmen.

Das Lehrerverhalten als solches ist ein entscheidender Faktor in der Verhinderung von Fremdenfeindlichkeit und interethnischen Konflikten, durch Umgangsqualitäten senkt sich das Risiko von interethnischen Konflikten. Empirische Studien zeigen, dass z. B. die Unterrichtswahrnehmungen der Schüler, d. h. die Wahrnehmung der Kompetenz der Lehrkräfte, signifikant mit dem Ausmaß an Fremdenfeindlichkeit zusammenhängt. Zu einer ähnlichen Schlussfolgerung kommt Walter bei einer

Umfrage von Lehrern, die sich selbst stärker für die interkulturelle Integration verantwortlich halten, als ihnen dieses von Experten zugestanden wird (Walter, 1999). Experten machen gerne "die" Politik oder "die" Gesellschaft insgesamt verantwortlich.

Zumeist untersucht man, welche Einstellungen Lehrer zum interkulturellen Lernen haben und folgert aus den Einstellungen etwas über ihre Wirksamkeit im Kampf gegen Fremdenfeindlichkeit. Walter findet beispielsweise, dass die soziale und kognitive Integration der ausländischen Schülerschaft für die meisten Lehrer wichtiger ist als die Förderung der Multikulturalität (Walter, 1999, 2001a, 2001b). Er sieht die Ansichten der Lehrer zu diesen Fragen als Reaktion auf Unterrichtspraxis. In amerikanischen Studien wird ebenfalls das Vorhandensein von „ethnic biases“ für die integrative Außenwahrnehmung der Lehrkräfte wie auch für ihr Beurteilungsverhalten hervorgehoben (Pigott & Cowen, 2000; Wayman, 2002).

Andreas Zick u. a. formulieren personale Kompetenzen des Lehrpersonals, das in der interkulturellen Weiterbildung, also auch außerhalb des Schulbereiches, tätig ist: (1) Personale Kompetenzen (Empathie, Teamfähigkeit, Problembewusstsein, Belastbarkeit, Zuverlässigkeit, Kritikfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Organisationstalent, Kreativität); (2) material-strukturelle Kompetenzen (sozialpädagogische Erfahrungen, juristische Kenntnisse, Deutschkenntnisse, Sprachkompetenz); (3) formale Kompetenzen (Kommunikationsfähigkeit, konfliktfreie Gesprächsführung, Durchsetzungsvermögen, Selbstständigkeit beim Arbeiten, Beherrschung persönlicher Arbeitstechniken) und (4) interkulturelle Kompetenzen (Akzeptanz von Fremdheit, antirassistische Grundhaltung, Kenntnisse von Menschenrechten, Integrationskonzept, interkulturelle Kompetenz, interkulturelle Sensibilität) (Zick, Fienert & Maciejewski, 2001). Zusammen mit Lehrern in sogenannte Workshops haben Ledoux u. a. die personalen Kompetenzen von Lehrern entwickelt und erforscht, die sie zum Umgang mit interkulturellen Problemen befähigen (Ledoux, Leemann & Leiprecht, 2001). In den Augen von Lehrern und Lehrerinnen wirken folgende Eigenschaften der Lehrer konfliktvermeidend bzw. integrationsförderlich: (1) Als Lehrer zeigen, dass man anderen Menschen im Prinzip mit Wertschätzung und Respekt gegenübertritt; (2) Interesse an persönlichen Erfahrungen und Erlebnissen zeigen; (3) etwas von sich selbst erkennen lassen; (4) nicht normierend auftreten; (5) niemanden zur Preisgabe von Persönlichem zwingen; (6) deutlich machen, dass Persönliches nicht lachhaft ist und (7) Raum geben, d. h. für Selbsttätigkeit. Die empirische Basis dafür, dass solche Lehrerverhaltensweisen, die auch für andere Erziehungsziele wichtig sind, tatsächlich einen Effekt haben können, sind korrelativer Natur: Nette Lehrer, d. h. solche, die die Beziehungs-

und Sachebene positiv gestalten können, haben mit weniger Gewalt und weniger Fremdenfeindlichkeit zu tun (R. Dollase, 2001b).

Eher schlimm ist es, wenn das Lehrpersonal sich nicht für Vorurteile anfällig konzipiert, d. h. sich als vorurteilsfrei darstellt. Dann findet eine Auseinandersetzung mit subtilen Vorurteilen nicht mehr statt. Hierzu passt eine Untersuchung (Marti, Bobier & Baron, 2000), in der gezeigt wird, dass prototypische Vorurteile leichter entdeckt werden, leichter zugänglich sind als nicht prototypische Vorurteile. Gerade jene Menschen sind für ihre subtilen Vorurteile kaum zu sensibilisieren, wenn sie die offensichtlichen Vorurteile vermeiden können (Monteith, Voils & Ashburn Nardo, 2001).

Walter (2001) fragt nach interkulturellen Kognitionen von Lehrkräften bzw. danach, ob sie in der Lage sind, die Aufmerksamkeit bei Schülern und Schülerinnen unabhängig von der Ethnie zu erzeugen. In einer seiner Studien zeigt er, dass Lehrer insgesamt in der Lage sind, die Aufmerksamkeit für unterrichtliche Themen sowohl bei deutschen wie auch ausländischen Schülern und Schülerinnen in gleicher Weise zu erzeugen. Bei höherem Ausländeranteil scheint es ihnen besser zu gelingen als bei niedrigem Ausländeranteil. Für die Aufmerksamkeitssteigerung sind kulturbezogene Kognitionen der Lehrkräfte eher sekundär. Über diese kulturbezogenen Kognitionen zeigt Walter (1999), dass die erste Priorität für Lehrer die kognitive und soziale Integration hat, die Chancengleichheit folgt sodann und dann die Förderung der kulturellen Vielfalt.

In verschiedenen Studien von Ulrich Wagner geht es um Unterrichtsstil und um die Thematisierung bzw. Bestrafung von interkulturellen Konflikten und interkulturellen Differenzen (Wagner, van Dick, Petzel & Auernheimer, 2001). Diese hängt von verschiedenen Faktoren ab, u. a. von Autoritarismus, von Akkulturations-einstellungen, von der sozialen Lage, von der Schulform usw.. Präsentiert werden pfadanalytische Diagramme, die eine komplexe Wechselwirkung zwischen unterschiedlichen Einflussfaktoren nahe legen. Die Reaktion auf disziplinarische Vergehen fallen gegenüber ausländischen Schülern eher etwas stärker aus als gegenüber deutschstämmigen Schülern, wenngleich Minderheiten als solche durchaus positiv beurteilt werden. In einer anderen Studie konnte ein verblüffender Zusammenhang zwischen autoritären Lehrereinstellungen und der Öffnung der Schüler für die jeweils andere Kategorie bzw. Gruppe festgestellt werden. Autoritäre Lehrer können prosoziale Einstellungen besser durchsetzen, falls dies nicht der Fall sein sollte, könnte sich auch eine Solidarisierung der Schüler untereinander gegen autoritäre Lehrer ausbreiten, die dann zu einer interkulturellen Öffnung führt (G. Auernheimer et al., 2001). Dass Lehrer, die die kulturelle Integration und

kulturelle Selbstständigkeit der ausländischstämmigen Schülerschaft besonders für wichtig halten – sogenannte Ethnoorientierung – Kulturkonflikte oder interethnische Konflikte schlimmer bewerten, kann daran liegen, dass man interethnische Konflikte durch eine Ethnoorientierung überproblematisiert (Bender-Szymanski, 2001). Ansonsten finden sich in zahlreichen Studien eher warnende Hinweise gegenüber einer Haltung „Das kommt bei uns nicht vor“, „Die Konflikte sind nicht besonders schlimm“ (Klink, Hamberger, Hewstone & Avci, 1998). Die Warnungen geben einer Befürchtung Ausdruck, dass die ethnische Blindheit zu einer impliziten Missachtung der jeweils anderen Kultur führen könnte. Mit dieser Kritik wird man den Lehrkräften u. U. nicht gerecht. Man kann nicht an über 200 Schultagen im Jahr permanent auf interkulturelle Unterschiede achten und diese thematisieren. Wenn Konflikte auftauchen, muss man diese selbstverständlich bearbeiten (Nieke, 1995). Aber das Interesse der meisten, auch der ausländischen Schüler(innen) dürfte darin bestehen, gute Noten zu erwerben und mit einem Abschluss eine Arbeitsstelle zu finden. Im täglichen Umgang miteinander gibt es tausend Dinge, die Kinder und Jugendliche mehr interessieren als psychologisierte oder soziologisierte Auseinandersetzungen über Herkunft, soziale, politische oder religiöse Identität („Laberthemen“). Die integrative Beschulung (s. o. Kontakthypothese) und die Dekonstruktion (s. o. Theorie der sozialen Identität) wirken – sie erzwingen keine übermäßige Auseinandersetzung mit kultureller Identität.

Während man über Wahrnehmungen, Einstellungen von Schülern und Schülerinnen relativ gut Bescheid weiß, sowohl durch quantitative wie auch qualitative Studien (Würtz, 2000), gibt es ein klares Forschungsdefizit über Eltern. Insgesamt kann man von Eltern annehmen, dass sie über die interkulturellen Prozesse in der Schule oftmals zu anderen Ansichten kommen als die Schüler und die Lehrer, ausländische Eltern hätten gern mehr Kontakt zur einheimischen Bevölkerung (R. Dollase et al., 2000).

Dass der Unterricht, also die Sachebene des Unterrichtes und weniger dessen Beziehungsebene, zum Abbau von Fremdenfeindlichkeit beitragen kann, ist eine Idee, die eine relativ lange Tradition hat. Nahezu ausnahmslos gehen solche Ansätze allerdings vom Kultur-Konflikt-Szenario aus. Bereits Göpfert analysierte eine Reihe von Vorschlägen, wie man in den Unterrichtsfächern Geschichte, Sozialkunde und Religion auf die interkulturelle Problematik eingehen kann, und gab Empfehlungen, wie diese heiklen Thematiken im Rahmen des Unterrichtes zu behandeln sind (Göpfert, 1985).

Zahlreiche Autoren und Autorinnen empfehlen, statt der Behandlung von Themen die Sozialisationserfahrungen im Unterricht für Zwecke der interkulturellen Integration

zu nutzen. Hansen empfiehlt z. B., im Unterricht Begegnungen mit Fremden herbeizuführen und zu organisieren, Informationen über Fremde bereitzustellen, Regeln der Interaktion mit Fremden einzuüben und das Austragen von Konflikten mit Fremden zu trainieren (Hansen, 1994). Gamm empfiehlt, die Multikulturalität durch eine elementare Einübung des Umgangs mit ethnischen Minderheiten zu fördern, einen Einklang von pädagogischen und politischen Maßnahmen herzustellen, Empathie, soziales Engagement und Begeisterung zu fördern sowie den männlichen Typus von Erziehung zu revidieren (Gamm, 1993). Für Olechowski ist klar, dass große Veränderungen, z. B. eine Immunisierung gegen rechtes Denken, „nur eine Folge von unzähligen kleinen, unscheinbaren und scheinbar banalen Erfahrungen sein“ können (Olechowski, 1994).

Zahlreiche Projekthandbücher zum Thema Gewalt und Rassismus machen Vorschläge für allerlei Projekte und enthalten Arbeitsblätter, die unterrichtskompatibel sind (Posselt, Steinmann). Insbesondere zum Rechtsextremismus, der relativ starke Anteile von Fremdenfeindlichkeit enthält, existieren zahlreiche Entwürfe von Unterrichtsmaterialien (Schaefer). Für außerschulische Bildungsarbeit in anderen Bildungsinstitutionen liegt ein Arbeitsbuch gegen Ausländerfeindlichkeit vor, das eine Reihe von Unterrichtsvorschlägen für die Erziehung gegen Rassismus enthält (Heigl, 1996). Aus der Vielzahl ähnlicher Handreichungen können hier nur wenige Beispiele zitiert werden. Eine empirische Fundierung für eine Reihe von Anregungen für die Unterrichtspraxis (Unterrichtsgespräch, Realbegegnung mit Fremden sowie Inhalte und Methoden demokratischen Lernens) gibt Stenke (1993), die ihre Empfehlung auf der Analyse von 100 Aufsätzen 14- und 15-jähriger Schüler und Schülerinnen zum Thema „Deutsche und Ausländer“ basiert. Auch in den USA (Ellis und Lewellyn) sind „Classroom tested action guides“ im Umlauf, um Vorurteilen gegenüber der sozialen Schicht, der Rasse, dem Geschlecht und der Behinderung zu begegnen. Das Buch enthält 48 Unterrichtsentwürfe in sechs Studieneinheiten, die in den Unterricht eingebaut werden können. Praktische Richtlinien für die Gruppendiskussion, für interaktive Übungen, Diskussionsthemen, Lektüren, eine Liste von Quellentexten, Beispieldiskussionen und Übungen, die ein engagiertes Nachdenken provozieren, sollen Selbstbewusstsein, Empathie, wechselseitiges Verstehen etc. fördern.

Die zahlreichen Vorschläge, die im Rahmen der ersten beiden genannten Umgangsstrategien gemacht worden sind, werden heute gerne zu Curricula bzw. zu Programmen verdichtet. Trainings – ein anderes Wort dafür – und Programme haben eine unter Marketinggesichtspunkten günstige Struktur. Ob solche Programme tatsächlich helfen, ist die Frage. Meist fehlt eine Evaluation mit Kontrollgruppe.

Die organisatorischen Maßnahmen haben einen anderen Zuschnitt als die bisher genannten, weil sie – noch stärker als Programme – von den Qualitäten der Personen absehen, die sie durchführen. Hierzu gehören Maßnahmen wie außerschulische Jugendarbeit, Theaterarbeit, internationaler Jugendaustausch, Schüleraustausch, interkulturelle Erwachsenenbildung, gemeinsame Aufgaben und Projekte sowie Tourismusprojekte, die ein entsprechendes Ziel haben. Oder: mobile Jugendarbeit, bewegungsorientierte Aktivitäten mit schwierigen Schulklassen, interkulturelle Begegnungen und der Abbau von Gewalt und Fremdenfeindlichkeit durch Sport und Bewegung sowie internationale Jugendcamps in der Stadt etc.. Eine andere Klassifikation organisatorischer Maßnahmen lautet: Klassenfahrten mit einer Gruppe, einer benachbarten Schule, ein Unterrichtsprojekt ‚Vereintes Europa‘ etc.. Die bis hier aufgezählten Maßnahmen sind also keine Trainingsprogramme, sondern eher Aktionen, die einen hohen organisatorischen Anteil haben und die durch ihren öffentlichkeitswirksamen und handlungsorientierten Zuschnitt wirken sollen (G. Auernheimer, 1990; Graf, 2000; Klose, Rademacher, Hafenegger & Jansen, 2000). Wie so oft fehlen auch hier Evaluationen.

Die Forschungen zur institutionellen Diskriminierung sowie viele Abhandlungen über Vor- und Nachteile schulorganisatorischer Maßnahmen haben gezeigt, dass auch auf organisatorischer Ebene interethnischen Konflikten und Fremdenfeindlichkeit vorgebeugt werden kann. Schmidtke (1981, S. 409ff) zitiert u. a. Vorbereitungsklassen, muttersprachlichen Unterricht, gemeinsamen Unterricht, unterstützende Hilfe für Schüler wie Differenzierung, Medieneinsatz, Förderunterricht, verbesserte Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule, Hausbesuche sowie außerschulische Initiativen (Schmidtke, 1981). Seit PISA spätestens ist deutlich, dass die zugewanderte Schülerschaft aus Gründen mangelnder sprachlicher Kompetenz dem Unterricht schlechter folgen kann und in den Schulleistungen zurückbleibt.

Das sogenannte Krefelder Modell (Dickopp, 1982) ist ebenso wie das Mainzer Modell (G. Auernheimer, 1990) ein eher tieferegreifender organisatorischer Eingriff. Das Krefelder Modell ist durch folgende Kennzeichen typisierbar: (1) Ausländische Kinder einer Nationalität gehen zusammen mit deutschen Kindern in dieselbe Klasse, d. h. das Krefelder Modell setzt auf eine bikulturelle Pädagogik. (2) Die Schulen konzentrieren sich auf eine Nationalität, notfalls werden die Schüler vom Wohnort zur Schule mit Bussen transportiert. (3) Der muttersprachliche Unterricht ist verpflichtend. Differenzierter Unterricht findet in getrennten Gruppen statt und die Phasen, in denen alle Schüler und Schülerinnen gemeinsam unterrichtet werden, nehmen in den vier Jahren der Grundschule kontinuierlich zu. (4) Das Konzept setzt voraus, dass der Klassenlehrer und der ausländische Lehrer bezüglich Vorbereitung und Sprachdidaktik eng zusammenarbeiten. Das sind allerdings nur die wichtigsten

Kennzeichen (s. www.vobs.at). Wirksame organisatorische Maßnahmen sind vor allen Dingen dort zu erwarten, wo sich die Schule der Frage des Umgangs mit Heterogenität im Unterricht unterrichtspraktisch stellt (Diehm & Radtke, 1999).

Man könnte die Maßnahmen in den vier Bereichen Lehrerverhalten, Unterricht, Programme und organisatorische Maßnahmen im Lichte der Theorien kritisieren. Je nach Programm wird die Salienz der Kulturzugehörigkeit mal mehr oder mal weniger in den Vordergrund gerückt – was nach der Theorie der sozialen Identität riskant ist. Generell wird vergessen, dass das Lehrerverhalten, also die persönlichen Wirkungsmöglichkeiten des Lehrers, ein bedeutsamer Faktor bei der Prävention von Fremdenfeindlichkeit ist. Bei den Programmen und Trainingansätzen wird gerne übersehen, dass jedes Training, jedes Curriculum und Programm nur so gut sein kann wie die Person, die dieses Projekt durchführt. Schon Weikart erkannte, dass es keine „teacher proof curricula“ geben kann, d. h. Programme oder Curricula, die von der Persönlichkeit des Ausführenden unabhängig sind (Weikart, 1972).

Evaluationen sind aus naheliegenden Gründen selten – sie sind aufwendig, Programme und Trainings, auch Personen können scheitern, methodische Zweifel auszuschalten ist schwierig. Eine Aufklärungskampagne der Innenminister von Bund und Ländern gegen Extremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt unter dem Motto „Fairständnis. Menschenwürde achten gegen Fremdenhass“ wurde evaluiert (Kiefl, 1999). Mit Hilfe einer Ex-post-Analyse von 827 Zuschriften und einer ergänzenden Multiplikatorenbefragung bei 104 Personen konnte Kiefl zeigen, dass die Kampagne die zentrale Problemgruppe der fremdenfeindlichen und/oder gewaltaffinen Jugendlichen nicht erreichen konnte. Durch die eingesetzten Mittel der Massenkommunikation, TV-Spots, Zeitungsartikel, Plakate, Aufkleber, Buttons sind in diesen Gruppen keine Sensibilisierungswirkungen oder Einstellungsveränderungen erzielt worden. Von Wagner, Christ und van Dick (2002) liegt eine Zusammenstellung zum Thema ‚Empirische Evaluation von Präventionsprogrammen gegen Fremdenfeindlichkeit‘ vor. Maßnahmen, die Kontakte zwischen Mitgliedern unterschiedlicher ethnischer Gruppen fördern, wie z. B. desegregierte Nachbarschaften, Kontakte am Arbeitsplatz, integrierte Beschulung, kooperativer Gruppenunterricht, sind gut evaluiert und erfolgreich. Programme, die zur Verbesserung von Kenntnissen über Fremde berichten, sind zwar zahlreich angeboten worden, aber nur in einigen Fällen, z. B. Informationen in der Schule (McGregor, 1993) oder der „Culture Assimilator“, empirisch evaluiert worden und ebenfalls wirksam (van den Heuvel & Meertens, 1989). Vermutlich wird durch die richtige Information die Vorurteilsausprägung bei einem Teil der Teilnehmer und Teilnehmerinnen solcher Programme korrigiert. Die Maßnahmen zur eher unspezifischen Verbesserung von Kompetenzen sind zum großen Teil in ihrem Wert fraglich bzw. noch nicht ausreichend evaluiert worden (Wagner, Christ & van Dick, 2002).

Weiterführende Literatur

G. Auernheimer et al., 2001

Wagner et al., 2002

Zitierte Literatur

About, F. E. (2003). The formation of in-group favoritism and out-group prejudice in young children: Are they distinct attitudes? *Developmental Psychology*, 39(1), 48-60.

Auernheimer, G. (1990). Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Auernheimer, G. (1998). Wie gehen Lehrer/innen mit kulturellen Differenzen um? Ergebnisse aus einer Lehrerbefragung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1(4), 597-611.

Auernheimer, G., van Dick, R., Petzel, T., Wagner, U. (2001). Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Opladen: Leske und Budrich.

Bender-Szymanski, D. (2001). Kulturkonflikt als Chance für Entwicklung? In G. Auernheimer, R. van Dick, T. Petzel & U. Wagner (Eds.), *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler* (pp. 63-97). Opladen: Leske und Budrich.

Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., Dasen, P. R. (1992). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press.

Bieler, A. (1999). Zur Validität unterschiedlicher Nationalitätskriterien. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Bielefeld, Bielefeld.

Boos-Nünning, U., Henscheid, R. (1987). Ausländische Kinder im Deutschen Schulsystem: Pädagogische Anstrengungen in den 70er und 80er Jahren. In M. Deutsches Jugendinstitut (Ed.), *Ausländerarbeit und Integrationsforschung. Bilanz und Perspektiven* (pp. 277-294). München: DJI Verlag.

Dickopp, K.-H. (1982). Erziehung ausländischer Kinder als pädagogische Herausforderung - Das Krefelder Modell. Düsseldorf: Schwann.

Diehm, I., Radtke, F. O. (1999). Erziehung und Migration. Stuttgart: Kohlhammer.

Dollase, R. (1994). Wann ist der Ausländeranteil in Gruppen zu hoch? – Zur Normalität und Pathologie soziometrischer Beziehungen. In W. Heitmeyer (Ed.), Das Gewalt-Dilemma (pp. 404-434). Frankfurt: Suhrkamp.

Dollase, R. (1995). Die virtuelle oder psychologische Reduzierung der Schulklassengröße. *Bildung und Erziehung*, 48(2), 131-144.

Dollase, R. (1999). Pädagogische Strategien des interkulturellen Lernens. Strategien zwischen kulturellem Essentialismus und Ethnizitätsblindheit. In R. Dollase, T. Kliche & H. Moser (Eds.), Politische Psychologie der Fremdenfeindlichkeit (pp. 279-292). Weinheim: Juventa.

Dollase, R. (2001a). Die multikulturelle Schulklasse – oder: Wann ist der Ausländeranteil zu hoch? In U. Wagner & R. van Dick (Eds.), Fremdenfeindlichkeit in Deutschland (Vol. 9, pp. 113-126). Norderstedt: Zeitschrift für Politische Psychologie.

Dollase, R. (2001b). Fremdenfeindlichkeit verschwindet im Kontakt von Mensch zu Mensch. Zur Reichweite der Kontakthypothese. *Diskurs*, 2, 16-21.

Dollase, R. (2002). Freundschaft oder Feindschaft: Zum Umgang mit dem “Fremden” in der Grundschule. In U. Itze, H. Ulonska & C. Bartsch (Eds.), Problemsituationen in der Grundschule (pp. 275-289). Bad Heilbrunn: J.Klinkhardt.

Dollase, R., Ridder, A., Bieler, A., Köhnemann, I., Weitowitz, K. (1999). Zufriedenheit in multikulturellen Schulklassen. Beurteilerübereinstimmungen und -diskrepanzen bei SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen. *Journal für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung*, 2, 56-83.

Dollase, R., Ridder, A., Bieler, A., Köhnemann, I., Weitowitz, K. (2000). Nachhall im Klassenzimmer. Zur relativen Unabhängigkeit der schulischen Integration vom Belastungsgrad der städtischen Umgebung. In W. Heitmeyer & R. Anhut (Eds.), Bedrohte Stadtgesellschaften. Soziale Desintegrationsprozesse und ethnisch-kulturelle Konfliktkonstellationen (pp. 199-255). Weinheim: Juventa.

Dollase, R., Ridder, A., Bieler, A., Köhnemann, I., Weitowitz, K. (2002). Soziometrische Beziehungen, Selbstaussagen zu Gewalt und Fremdenfeindlichkeit in Schulklassen mit unterschiedlichem Ausländeranteil. In K. Boehnke (Ed.), *Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit, Jugendgewalt* (pp. 183-194). Weinheim: Juventa.

Dollase, R., Weitowitz, K., Bieler, A., Ridder, A., Köhnemann, I. (2002). Konformität und Nonkonformität musikalischer Präferenzen als Ausdruck sozialer Distinktion in multikulturellen Schulklassen zwischen dem 11. und 18. Lebensjahr. In H. Rösing, A. Schneider & M. Pfeiderer (Eds.), *Musikwissenschaft und populäre Musik* (pp. 199-210). Frankfurt: Lang.

Gamm, H. J. (1993). Fremdenfeindlichkeit und Erziehung. Anmerkungen zur deutschen Zeitgeschichte. *Pädagogik*, 45(10), 55-57.

Gärtner-Harnach, V., Bayer, W., Krolage, J., Paul, B. R., Röhrig, A., Schulte, W., et al. (1974/75). *Psychologische Untersuchung der Schulsituation der Kinder ausländischer Arbeitnehmer (Forschungsbericht): Fachhochschule für Sozialwesen Mannheim*.

Gomolla, M., Radtke, F. O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske und Budrich.

Göpfert, H. (1985). *Ausländerfeindlichkeit durch Unterricht. Konzeptionen und Alternativen für Geschichte, Sozialkunde und Religion*. Düsseldorf: Schwann.

Graf, J. (2000). Abbau von Fremdenfeindlichkeit und Gewalt. *Gestaltungsstrategien der Interaktion. Förderschulmagazin*, 22(11), 5-9.

Greenberg, J., Simon, L., Pyszczynski, T., Solomon, S., Chatel, D. (1992). Terror management and tolerance: Does mortality salience always intensify negative reactions to others who threaten one's world view? *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 212-220.

Hansen, G. (1994). Reduzierung von Fremdenfeindlichkeit in Bildungsinstitutionen? In A. Thomas (Ed.), *Psychologie und multikulturelle Gesellschaft* (pp. 100-105). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Harding, J., Proshansky, H., Kutner, B., Chein, I. (1969). Prejudice and Ethnic Relations. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (Vol. V, pp. 1-76). Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Huntington, S. (1998). *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York: Simon & Schuster.

Katelmann, M., & Sudeck, V. (2002). Schüler der Sekundarstufe I in England und Deutschland. Eine kulturvergleichende Studie unter besonderer Berücksichtigung der Präferenz für das Schulfach und das Hobby Sport. Universität Bielefeld, Bielefeld.

Kiefl, W. (1999). Evaluation einer Kampagne gegen Fremdenfeindlichkeit und Gewalt. *Soziale Arbeit*, 48(9), 296-301.

Klink, A., Hamberger, J., Hewstone, M., Avci, M. (1998). Kontakte zwischen sozialen Gruppen als Mittel zur Reduktion von Aggression und Gewalt: Sozialpsychologische Theorien und ihre Anwendung in der Schule. In H. W. Bierhoff & U. Wagner (Eds.), *Aggression und Gewalt* (pp. 280-306). Stuttgart: Kohlhammer.

Klose, C., Rademacher, H., Hafeneger, B., Jansen, M. M. (2000). *Gewalt und Fremdenfeindlichkeit – jugendpädagogische Auswege*. Opladen: Leske und Budrich.

Krampen, G., Krämer, A. (1994). *Psychologie der Ausländerfeindlichkeit. Konzepte, Forschungsstrategien, Theorien und Maßnahmen zu ihrer Überwindung*. *Trierer Psychologische Berichte*, 21(3), 1 – 52.

Lambert, W. E., Klineberg, O. (1967). *Children's Views of Foreign Peoples – A Cross-National Study*. New York: Appleton - Century - Crofts.

Lazarus, R. S. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. New York: McGraw-Hill.

Ledoux, G., Leemann, Y., Leiprecht, R. (2001). Von kulturalistischen zu pluriformen Ansätzen. Ergebnisse des niederländischen Forschungsprojekts "Interkulturelles Lernen in der Klasse". In G. Auernheimer, R. van Dick, T. Petzel & U. Wagner (Eds.), *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler* (pp. 177-195). Opladen: Leske und Budrich.

- Marti, M. W., Bobier, D. M., Baron, R. S. (2000). Right before our eyes: The failure to recognize non-prototypical forms of prejudice. *Group Processes and Intergroup Relations*, 3(4), 403-418.
- McGregor, J. (1993). Effectiveness of role playing and antiracist teaching in student prejudice. *Educational Research*, 86, 215-226.
- Mitulla, C. (1997). *Die Barriere im Kopf. Stereotype und Vorurteile bei Kindern gegenüber Ausländern*. Opladen: Leske & Budrich.
- Monteith, M. J., Voils, C. I., & Ashburn Nardo, L. (2001). Taking a look underground: Detecting, interpreting, and reacting to implicit racial biases. *Social Cognition*, 19(4), 395-417.
- Mosblech, T. (1999). Wenn Einige zu Viel(en) werden. Eine Untersuchung zu den Bedingungen der Überschätzung des Ausländeranteils in Schulklassen. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Bielefeld, Bielefeld.
- Nieke, W. (1995). *Interkulturelle Bildung und Erziehung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Ochsmann, R., & Mathy, M. (1993). Depreciating of and Distancing from Foreigners: Effects of Mortality Salience. *Beiträge zur Sozialpsychologie*, 4, 1-38.
- Olechowski, R. (1994). Schule als Institution der Gegensteuerung gegen gesellschaftlich unerwünschte Strömungen? In *Politische Kultur in Schule und Gesellschaft* (pp. 221-232). Wien: Jugend und Volk.
- Pettigrew, T. F., Tropp, L. (2000). Does intergroup contact reduce prejudice? Recent meta-analytic findings. In S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination: Social psychological perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pigott, R. L., Cowen, E. L. (2000). Teacher Race, Child Race, Racial Congruence, and Teacher Ratings of Children's School Adjustment. *Journal of School Psychology*, 38(2), 177-195.
- Rabbie, J. M., Horwitz, M. (1969). Arousal of ingroup-outgroup bias by a chance win or loss. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 269-277.

Ridder, A., Dollase, R. (1999). Interkulturelle Integration bei Hauptschülern im Zeitvergleich 1983-1996. In R. Dollase, T. Kliche & H. Moser (Eds.), *Politische Psychologie der Fremdenfeindlichkeit* (pp. 219-240). Weinheim: Juventa.

Ryan, J. (2003). Educational Administrators' Perceptions of Racism in Diverse School Contexts. *Race Ethnicity and Education*, 6(2), 145-164.

Scheron, B., Scheron, U. (Eds.). (1984). *Politisches Lernen mit Ausländerkindern*. Düsseldorf: Schwann.

Schmidtke, H. P. (1981). Schule und Unterricht für Schüler ausländischer Eltern. In W. Twellmann (Ed.), *Handbuch Schule und Unterricht* (Vol. 1, pp. 406-419). Düsseldorf: Schwann.

Silbereisen, R. K. (1995). Soziale Kognition: Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen. In R. Oerter & L. Montada (Eds.), *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch* (3. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage ed., pp. 823-861). Weinheim: Beltz, PVU.

Silbereisen, R. K., Schmitt-Rodermund, E. (1995). Akkulturation von Entwicklungsorientierungen jugendlicher Aussiedler. In G. Trommsdorff (Ed.), *Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen* (pp. 263-291). Weinheim. München: Juventa.

Stephan, W. S., Stephan, C. W. (2000). An integrated threat theory of prejudice. In S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination* (pp. 23-46). Mahwah: Erlbaum.

Tajfel, H., Flament, C., Billig, M. G., Bundy, R. P. (1971). Social Categorization and Intergroup Behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 149-178.

Treptow, R. (1995). Fremdheit und Erfahrung. Zur Normalität der Fremdheitszumutung. In S. Müller, H. U. Otto & U. Otto (Eds.), *Fremde und Andere in Deutschland* (pp. 1-18). Opladen: Leske und Budrich.

Trommsdorff, G. (Ed.). (1995). *Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen. Entwicklung und Sozialisation in kulturvergleichender Sicht*. Weinheim, München: Juventa.

Ulrich, S. (2000). *Achtung (+) Toleranz*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

van den Heuvel, H., Meertens, R. W. (1989). The culture assimilator: Is it possible to improve interethnic relations by emphasizing ethnic differences? In J. P. van Oudenhoven & T. M. Willemsen (Eds.), *Ethnic minorities* (pp. 221-236). Amsterdam: Swets und Zeitlinger.

Wagner, U., Christ, O., van Dick, R. (2002). Die empirische Evaluation von Präventionsprogrammen gegen Fremdenfeindlichkeit. *Journal für Konflikt- und Gewaltforschung*, 1, 101-117.

Wagner, U., van Dick, R., Petzel, T., Auernheimer, G. (2001). Der Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Konflikten. In G. Auernheimer, R. van Dick, T. Petzel & U. Wagner (Eds.), *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler* (pp. 17-40). Opladen: Leske & Budrich.

Wahl, K., Tramitz, C., & Blumtritt, J. (2001). *Fremdenfeindlichkeit*. Opladen: Leske und Budrich.

Walter, P. (1999). Nichts als ethnozentrische Vorurteile? Kognitionen von Lehrkräften über interkulturelle Erziehung. In R. Dollase, T. Kliche & H. Moser (Eds.), *Politische Psychologie der Fremdenfeindlichkeit. Opfer - Täter - Mittäter* (pp. 241-255). Weinheim: Juventa.

Walter, P. (2001a). Pädagogische Kompetenz und Erfahrung in kulturell heterogenen Grundschulen. In G. Auernheimer, R. van Dick, T. Petzel & U. Wagner (Eds.), *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler* (pp. 111-140). Opladen: Leske und Budrich.

Walter, P. (2001b). *Schule in der kulturellen Vielfalt*. Opladen: Leske und Budrich.

Wayman, J. C. (2002). Student Perceptions of Teacher Ethnic Bias: Implications for Teacher Preparation and Staff Development.

Weikart, D. P. (1972). Relationship of curriculum, teaching, and learning in preschool education. In J. C. Stanley (Ed.), *Preschool programs for the disadvantaged* (pp. 22-66). Baltimore: John Hopkins University Press.

Wiesenhütter, J. (1995). Fremdenfeindlichkeit: Hintergründe und Gegenmaßnahmen. Eine Spezialbibliographie deutschsprachiger psychologischer Literatur (Bibliography, -Report). Trier: Zentralstelle für Psychologische Information und Dokumentation, Universität Trier.

Wiezik, A. (2004). Geschlechtsspezifische Aspekte der Fremdenfeindlichkeit. Universität Bielefeld, Bielefeld.

Williams, R. M. (1964). Strangers next door. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Würtz, S. (2000). Wie fremdenfeindlich sind Schüler? Eine qualitative Studie über Jugendliche und ihre Erfahrungen mit Fremden. Weinheim: Juventa.

Zick, A., Fienert, S., Maciejewski, M. (2001). Schlüsselqualifikationen für die interkulturelle Weiterbildung. Erste Ergebnisse einer Analyse von Projekten. In N. Landeszentrum für Zuwanderung (Ed.), Interkulturelle und antirassistische Trainings - aber wie? (pp. 79-84). Solingen: Landeszentrum für Zuwanderung, NRW.

Anhang

Empfehlung über Erziehung für internationale Verständigung, Zusammenarbeit und Frieden sowie Erziehung bezüglich der Menschenrechte und Grundfreiheiten

(einstimmiger Beschluss der 18. Tagung der Generalkonferenz am 19.11.1974 in Paris, Auszug)¹

Präambel

- Die Generalkonferenz erinnert die Staaten an ihre Verantwortlichkeit dafür, dass die Ziele der Charta der Vereinten Nationen, der Verfassung der UNESCO, der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und der Genfer Konvention zum Schutze der Opfer des Krieges vom 12. August 1949 auch Ziele von Bildung und Erziehung sein sollen: dabei geht es insbesondere um die Förderung der internationalen Verständigung, der Zusammenarbeit, des Friedens in der Welt und der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten.

- Sie weist der UNESCO nachdrücklich das Mandat zu, die Mitgliedstaaten bei allen Initiativen im Bildungsbereich zu fördern und zu unterstützen, die geeignet sind, Gerechtigkeit, Freiheit, Menschenrechte und Frieden wirksam voran zu bringen. Sie verkennt in ihren Überlegungen jedoch nicht, dass die UNESCO und ihre Mitgliedstaaten oft nur begrenzte Handlungsspielräume haben. Vielfach erreichen sie nur eine verschwindende Minderheit der insgesamt immer größer werdenden Anzahl von Schülern und Studenten, Jugendlichen und Erwachsenen in der Weiterbildung, Lehrern und Dozenten. Lehrpläne und Methodik im Bereich der internationalen Erziehung sind nicht immer so gestaltet, dass sie den wirklichen Anliegen und Bedürfnissen der jugendlichen und erwachsenen Adressaten entgegenkommen.

¹ Die vollständige Fassung des Dokuments findet sich in: Europäisches Universitätszentrum für Friedensstudien (EPU), Deutsche UNESCO-Kommission, Österreichische UNESCO-Kommission (gem. Hrsg.). Erziehung für Frieden, Menschenrechte und Demokratie im UNESCO-Kontext, Bonn 1997, S. 49-63 und unter www.unesco.de.

- Die Generalkonferenz ist sich in ihren Vorüberlegungen für eine internationale Empfehlung der Realitäten bewusst. Noch klaffen die in den internationalen Erklärungen verkündeten Ideale und Absichtserklärungen und die tatsächliche Weltsituation weit auseinander.

- Sie beschließt daher, die internationale Erziehung zum Gegenstand einer eigenen Empfehlung zu machen. [...]

I. Begriffsbestimmung

Für die Anwendung dieser Empfehlung werden folgende Begriffe definiert:

a) „Erziehung“ umfasst den Gesamtprozess des sozialen Lebens, innerhalb dessen Einzelpersonen und gesellschaftliche Gruppen lernen, in ihrer eigenen Gesellschaft und im Rahmen der gesamten Weltgemeinschaft ihre Fähigkeiten und Einstellungen, ihr Können und ihr Wissen bewusst und bestmöglich zu entfalten. [...]

b) Die Begriffe „Internationale Verständigung“, „Zusammenarbeit“ und „Frieden“ sind nicht voneinander zu trennen, sie bilden ein Ganzes. Alle drei gehen von dem Grundsatz der freundschaftlichen Beziehungen zwischen den Völkern und Staaten, auch solchen, die unterschiedliche soziale und politische Systeme haben, und von der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten aus. [...]

c) „Menschenrechte“ und „Grundfreiheiten“ sind in der Charta der Vereinten Nationen, der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte sowie über bürgerliche und politische Rechte im Einzelnen definiert.

II. Anwendungsbereich

2. Diese Empfehlung gilt für alle Bildungsstufen und -formen.

III. Grundprinzipien

3. Bildung sollte sich an den Zielvorgaben und Anliegen orientieren, die in der Charta der Vereinten Nationen, der Verfassung der UNESCO und in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte vorgegeben sind. Dies gilt insbesondere für die Feststellung in Artikel 26, Abs. 2, der letztgenannten Erklärung: „Die Bildung soll auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie soll Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Völkern und allen rassischen oder religiösen Gruppen fördern und die Tätigkeit der Vereinten Nationen zur Aufrechterhaltung des Friedens unterstützen.“

4. [...] es gilt, die internationale Solidarität und Zusammenarbeit als notwendige Vorstufen für eine Lösung solcher Weltprobleme zu fördern, die das Leben des einzelnen und der Gemeinschaft und damit auch die Ausführung der Grundrechte und Grundfreiheiten beeinträchtigen. In diesem Verständnis sollten die folgenden Grundprinzipien für die Bildungspolitik akzeptiert werden:

a) Einführung der internationalen Dimension und globaler Sichtweisen auf allen Bildungsebenen und in allen Bildungsformen;

b) Verständnis und Achtung für alle Völker, ihre Kulturen, Zivilisationen, Werte und Lebensweisen; d. h. sowohl die Kulturen der Völker im eigenen Land als auch in anderen Nationen der Welt;

c) Bewusstsein für die wachsende gegenseitige Abhängigkeit zwischen den Völkern und Nationen der Welt;

d) Fähigkeit zur Kommunikation mit anderen;

e) Vermittlung eines Bewusstseins nicht nur für die Rechte, sondern auch für die Pflichten von Personen, gesellschaftlichen Gruppen und Nationen im Verhältnis zueinander;

f) Förderung des Verständnisses für die Notwendigkeit internationaler Solidarität und Zusammenarbeit;

g) Förderung der Bereitschaft beim Einzelnen, bei der Überwindung gesellschaftlicher Probleme in seinem engeren Umfeld, innerhalb seines Landes und im weltweiten Bezugsrahmen mitzuwirken.

5. [...] soll die geistige wie auch die emotionale Entwicklung des einzelnen anregen. Dabei sollten sich ein Gefühl für soziale Verantwortung und Solidarität mit benachteiligten Gruppen und eine besondere Sensibilität für die Verknüpfung von Lernen, Ausbildung, Information und Aktion in internationaler Erziehung für die Beachtung des Prinzips der Gleichheit im alltäglichen Umgang miteinander einstellen.

6. Internationale Erziehung soll vor Augen führen, wann Kriege und der Einsatz von Macht und Gewalt absolut unzulässig sind: wenn es um einen Angriffskrieg, um Expansionsdrang, um die Unterwerfung oder Beherrschung anderer geht. Jedem einzelnen soll seine Verantwortlichkeit für die Erhaltung des Friedens vor Augen geführt werden. [...]

V. Lernen, Ausbildung, praktische Maßnahmen - spezielle Aspekte. Ethische und staatsbürgerliche Fragen

[...]

11. Eine weitere wichtige Aufgabe der Mitgliedstaaten besteht darin, die Grundsätze der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und der Internationalen Konvention zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung so bekannt zu machen, dass ihre Inhalte ganz selbstverständlich zur Persönlichkeitsentwicklung eines jeden Kindes, Heranwachsenden, jungen Menschen oder Erwachsenen gehören. [...]

[...]

Kulturelle Aspekte

17. Die Mitgliedstaaten sind aufgefordert, in den verschiedenen Bildungsformen und -ebenen die Beschäftigung mit den verschiedenen Kulturen und ihrem wechselseitigen Einfluss sowie mit kulturell geprägten Sichtweisen und Lebensstilen anzuregen und so die Basis zur wechselseitigen Wertschätzung kultureller Unterschiede zu schaffen. Besondere Bedeutung sollten dabei u. a. der Fremdsprachenunterricht und die Befassung mit anderen Zivilisationen und dem kulturellen Erbe als Mittel der internationalen Verständigung und des interkulturellen Dialogs haben.

Beschäftigung mit Weltproblemen

18. Erziehung sollte Mittel an die Hand geben, um diejenigen Bedingungen aus der Welt zu schaffen, die das menschliche Überleben und das menschliche Wohl ursächlich und immer mehr belasten: Ungleichheit, Ungerechtigkeit und internationale Beziehungen, die auf Anwendung von Gewalt gründen.

[...]

Weitere Gesichtspunkte

20. In den Mitgliedstaaten sollten die zuständigen Bildungseinrichtungen und alle die Beschäftigten darin ermutigt werden, alle auf dem Hintergrund dieser Empfehlung geplanten Maßnahmen interdisziplinär, problemorientiert und inhaltlich so anzulegen, dass sie der Vielschichtigkeit von praktischen Fragen der Menschenrechte und der internationalen Zusammenarbeit gerecht werden. Internationale Erziehung soll schon für sich genommen die Leitgedanken des wechselseitigen Einflusses, der gegenseitigen Unterstützung und Solidarität widerspiegeln. [...]

[...]

VI. Spannbreite möglicher Bildungsmaßnahmen in verschiedenen Bereichen von Bildung und Erziehung

22. Die internationale und interkulturelle Dimension soll in allen Bildungsebenen und -formen ausgebaut und vertieft werden.

23. Die Mitgliedstaaten sind speziell aufgerufen, die Erfahrungen der Teilnehmer am UNESCO-Projekt der assoziierten Schulen zu nutzen, die mit Unterstützung der UNESCO praktische Arbeit im Rahmen der internationalen Erziehung konkret umsetzen. Alle, die innerhalb der Mitgliedstaaten mit den assoziierten Schulen befasst sind, sind gefordert, die Bildungsschwerpunkte aus diesen Schulen immer wieder auf andere Bildungseinrichtungen zu übertragen und die im Schulprojekt gewonnenen Erkenntnisse allgemein nutzbar zu machen. [...]

[...]

32. Den Mitgliedstaaten sollte es ein besonderes Anliegen sein, dass alle Aktivitäten im Sinne dieser Empfehlung auf jeder Schulstufe und auch in der außerschulischen Bildung gut koordiniert werden, dass ein innerer Zusammenhang zwischen den Lehrplänen verschiedener Schulstufen und Bildungs- und Ausbildungsformen besteht. Die in dieser Empfehlung formulierten Prinzipien der Beteiligung sollten für alle Bildungseinrichtungen gelten.

[...]

X. Internationale Zusammenarbeit

43. Die internationale Zusammenarbeit sollte von allen Mitgliedstaaten als Verpflichtung im Rahmen der internationalen Erziehung gewertet werden. Bei allen praktischen Umsetzungsmaßnahmen zu dieser Empfehlung sollten sie Einmischungen in Angelegenheiten vermeiden, die nach der Charta der Vereinten Nationen im Wesentlichen in die innerstaatliche Zuständigkeit eines einzelnen Staates fallen. [...]

44. [...] Den Mitgliedstaaten ist aufgegeben, die Zusammenarbeit zwischen ihren UNESCO-Projektschulen und denen anderer Länder mit Hilfe der UNESCO zu fördern. Damit können diese Schulen ihre Erfahrungen zum gegenseitigen Nutzen in einen erweiterten, internationalen Kontext einbringen.

45. [...] Die Mitgliedstaaten sollten einen verstärkten Austausch von Schulbüchern speziell zur Geschichte und Geographie anregen [...].

Grundsätze für die Mitarbeit im UNESCO-Schulprojekt in Deutschland

Die UNESCO-Projektschulen unterstützen – auf Grundlage der von der 18. Generalkonferenz der UNESCO 1974 angenommenen Empfehlung über die Erziehung zu internationaler Verständigung und Zusammenarbeit – in ihren schulischen und außerschulischen Tätigkeiten aktiv die Ziele der UNESCO. Sie bilden ein grenzüberwindendes Netzwerk von Schulen

- aller Schulstufen, -arten und -formen,
- in allen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland mit Unterstützung der zuständigen Schul- oder Kultusbehörden,
- eingebettet in das Associated Schools Project der UNESCO.

Eingebunden in dieses Netzwerk orientieren die UNESCO-Projektschulen ihr Schulleben innerhalb und außerhalb des Unterrichts in besonderer Weise an den Ideen der internationalen Verständigung und des interkulturellen Lernens. Sie gehen davon aus, dass ein Verständnis anderer Menschen und Kulturen wünschenswert und möglich ist, dass das Verständnis der eigenen Kultur dadurch wächst und dass eine lebenswerte Zukunft in einer friedlichen Welt durch gemeinsames Handeln erreicht werden kann.

UNESCO-Projektschulen sind offene Schulen; sie sind offen für neue Ideen und vernachlässigte Themen. Sie nehmen innovative Impulse von Schüler(inne)n, Lehrer(inne)n und Eltern auf. Darüber hinaus kooperieren sie nach Möglichkeit mit anderen Schulen und Bildungseinrichtungen, mit Kommunen und interessierten Personen oder Organisationen in der Region.

Ihr schulspezifisches Profil entwickeln UNESCO-Projektschulen dadurch, dass sie die großen Anliegen der Vereinten Nationen mit ihren Mitteln fördern und unterstützen. Im Bewusstsein der Einen Welt arbeiten sie verstärkt an den Schlüsselproblemen der Menschheit:

- Menschenrechte für alle verwirklichen,
- Armut und Elend bekämpfen,
- Umwelt schützen und bewahren,
- Anderssein der anderen akzeptieren.

Dazu entfalten UNESCO-Projektschulen lokale Aktivitäten nach dem Grundsatz »Global denken – lokal handeln«. Sie eröffnen in Ergänzung und Erweiterung des regulären Unterrichts Erlebnis- und Erfahrungsräume und entwickeln Handlungskonzepte im Sinne der genannten Zielsetzungen.

Am internationalen Netzwerk beteiligen sich die UNESCO-Projektschulen, indem sie

- Verbindungen herstellen (z. B. durch fächerübergreifenden Unterricht, Schulpartnerschaften, Brief- oder elektronische Kontakte, Mitarbeit am forum der UNESCO-Projektschulen, Beteiligung an interregionalen UNESCO-Projekten) und
- Begegnungen ermöglichen (z. B. bei Projekten, Schulfesten, Austauschprogrammen mit Schüler(inne)n und Lehrer(inne)n, Jahres- und Regionaltagungen, Seminaren, Camps).

Koordination

In jedem Bundesland fördert ein/e Regionalkoordinator(in) die Kontakte und die Zusammenarbeit der UNESCO-Projektschulen sowie der interessierten Bildungseinrichtungen. Er/Sie sollte zu diesem Zweck Rundschreiben verfassen, Tagungen einberufen und die Schulen vor Ort beraten, enge Verbindung zu Institutionen der Lehrerbildung und zur Kultus- bzw. Schulbehörde des Landes halten und die Kommunikationsmittel der jeweiligen Institution nutzen, um die Ziele der UNESCO im Bildungswesen zu verbreiten.

Der/Die Regionalkoordinator(in) sollte an einem Ministerium, einem Landesinstitut oder einer Schule tätig sein; er/sie wird in Absprache mit der Deutschen UNESCO-Kommission von der Kultus- bzw. Schulbehörde bestimmt, die auch für die notwendigen Arbeitsmöglichkeiten sorgt.

Dem/Der Bundeskoordinator(in) obliegen überregionale Aufgaben sowie internationale Kontakte. Dazu

- gibt er/sie die Zeitschrift forum der UNESCO-Projektschulen heraus, die einen Erfahrungs-, Ideen- und Meinungsaustausch zwischen den beteiligten Bildungseinrichtungen ermöglichen soll,
- verbreitet er/sie weitere Publikationen (z. B. „Aus der Arbeit der UNESCO-Projektschulen“ und Materialien),
- lädt er/sie einmal jährlich zur Jahrestagung der UNESCO-Projektschulen ein,
- hält er/sie engen Kontakt zur Deutschen UNESCO-Kommission, zu den Regionalkoordinator(inn)en und den Ansprechpartner(inne)n für UNESCO-Fragen in den

Kultus- bzw. den Schulbehörden der Länder und führt mindestens zweimal im Jahr ein Koordinator(inn)entreffen durch,

- verbindet er/sie die interregionalen Projekte der UNESCO mit den Aktivitäten der UNESCO-Projektschulen.

Der/Die Bundeskoordinator(in) wird – nach Absprache in der Amtschefkonferenz der Kultusministerkonferenz – im Wechsel aus den Ländern für die Dauer von drei Jahren gestellt; dabei sollte der/die Nachfolger(in) durch den/die amtierende(n) Projektkoordinator(in) im letzten halben Jahr des Mandats eingearbeitet werden. Er/Sie hat den Dienort am Sitz der Deutschen UNESCO-Kommission.

Aufnahme ins Netzwerk

[...] Die Deutsche UNESCO-Kommission – vertreten durch den/die Bundeskoordinator(in) – entscheidet über die Aufnahme als „mitarbeitende UNESCO-Projektschule“. Bei der Entscheidung ist mit zu berücksichtigen, dass das UNESCO-Projektschulnetz regional und in Bezug auf Schularten, -formen und -stufen möglichst ausgewogen sein sollte. Eine „mitarbeitende“ UNESCO-Projektschule kann – in der Regel nach zwei bis drei Jahren – über die Deutsche UNESCO-Kommission bei der UNESCO in Paris einen Antrag auf Anerkennung als UNESCO-Projektschule stellen (Antragsformulare sind bei der Bundeskoordination erhältlich). Voraussetzungen sind die Zustimmung der Schul- bzw. Gesamtschulkonferenz, die Unterstützung durch die Schul- bzw. Kultusbehörde und die Befürwortung durch die Deutsche UNESCO-Kommission. Wird der Bewerbung [...] stattgegeben, erhält die Bildungseinrichtung eine vom Generaldirektor der UNESCO unterzeichnete Urkunde.

Mitgliedschaft im Netzwerk

Die UNESCO-Projektschulen verpflichten sich zu kontinuierlicher Mitarbeit im Schulnetz der UNESCO und berichten zum Ende eines jeden Kalenderjahres der regionalen und der nationalen Koordinierungsstelle über ihre Aktivitäten. Kommt eine UNESCO-Projektschule ihren eingegangenen Verpflichtungen über einen längeren Zeitraum nicht nach, kann ihr durch den/die Bundeskoordinator(in) in Abstimmung mit den regionalen Entscheidungsträgern der Status einer mitarbeitenden oder anerkannten UNESCO-Projektschule aberkannt werden.

Die Mitgliedschaft im Netzwerk der UNESCO-Projektschulen bedarf jeweils nach fünf Jahren einer Bestätigung durch die Schule und die Bundeskoordination in Abstimmung mit der zuständigen Bildungsbehörde. Bedingungen für die Fortsetzung der Mitgliedschaft sind eine Klärung der Arbeitsergebnisse, eine Zielvereinbarung unter Beteiligung der Regionalkoordination und ein erneuter Beschluss aller

schulischen Gremien (Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern und ggf. Vertreter der Ausbildungsbetriebe). Die Umsetzung dieser Regelung wird auf Länderebene festgelegt. Die Bundeskoordination wird darüber von den Ländern informiert.

Wenn eine UNESCO-Projektschule aus triftigen Gründen temporär nicht in der Lage ist, eine aktive Rolle im Netzwerk zu spielen, kann sie auf eigenen Antrag oder auf Antrag der Regionalkoordination von der Bundeskoordination für zwei Jahre als Schule mit ruhender Mitgliedschaft eingestuft werden. Nach zwei Jahren wird auf der Grundlage der Gutachten der Regionalkoordination und der zuständigen Bildungsbehörde endgültig von der Bundeskoordination entschieden, ob die Schule im Netzwerk verbleiben kann.

Zusammenlegung einer UNESCO-Projektschule mit einer anderen Schule

Wird eine UNESCO-Projektschule mit einer anderen Schule vereinigt, ist für den Erhalt des Status einer UNESCO-Projektschule nach Beratung durch die Regionalkoordination ein Antrag mit Schulprogramm bzw. -profil und der Zustimmung aller schulischen Gremien (s. o.) an die Bundeskoordination über die zuständige Regionalkoordination zu richten. Dem Antrag kann nur stattgegeben werden, wenn die Kerngruppe der in der UNESCO-Arbeit aktiven Lehrkräfte in der neu entstandenen Schule aktiv ist bzw. wenn im Wesentlichen die in der alten UNESCO-Projektschule die UNESCO-Arbeit tragenden Lehrkräfte in der neu entstandenen Schule weiterhin in diesem Sinne engagiert sind. Ob diese Bedingung gegeben ist, wird in einem Gutachten der Regionalkoordination festgestellt. Außerdem ist für die Erhaltung des Status die Zustimmung der zuständigen Bildungsbehörde erforderlich. Die Bundeskoordination entscheidet über den Antrag auf der Grundlage der von der Regionalkoordination und der Bildungsbehörde erstellten Gutachten.

Teilung einer UNESCO-Projektschule

Wird eine UNESCO-Projektschule geteilt, kann der Status einer UNESCO-Projektschule für beide Schulen nur dann erhalten bleiben, wenn in ihnen jeweils ein wesentlicher Teil der die UNESCO-Arbeit tragenden Lehrkräfte weiterhin in diesem Sinne aktiv ist. Im Übrigen gelten dieselben Bedingungen wie bei einer Zusammenlegung. Abweichend davon entscheidet über den Antrag UNESCO Paris.

Status eines assoziierten Partners der UNESCO-Projektschulen

Organisationen und Institutionen aus dem außerschulischen Bereich, deren Ziele den Leitlinien der UNESCO-Projektschulen entsprechen und die in der Lage sind, diesen qualifizierte Kooperationsangebote zum Beispiel auf den Gebieten Menschenrechtsbildung, Demokratie- und Friedenserziehung, interkulturelles und

globales Lernen, Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung zu machen, kann von der Deutschen UNESCO-Kommission der Status eines assoziierten Partners der UNESCO-Projektschulen verliehen werden.

Assoziierte Partner der UNESCO-Projektschulen werden in Projekte der UNESCO-Projektschulen entsprechend ihren Möglichkeiten und Schwerpunkten einbezogen, sind Teil temporärer Netzwerke (z. B. für Internationale Projektstage) und bringen sich mit ihren Ressourcen und Erfahrungen kooperativ und konstruktiv in die Arbeit des Netzwerkes ein.

Der Status "assoziierter Partner der UNESCO-Projektschulen" wird durch die Deutsche UNESCO-Kommission auf der Grundlage des Antrags des Bewerbers und des Gutachtens der Regionalkoordination des jeweiligen Bundeslandes verliehen. Der Vorstand der Deutschen UNESCO-Kommission delegiert die Entscheidung über die Verleihung dieses Status an den/die Bundeskoordinator(in) der UNESCO-Projektschulen. Einer Verleihung des Status muss ein Prozess regelmäßiger Konsultation und Kooperation zwischen dem Bewerber und der zuständigen Regionalkoordination vorangehen.

Der Status wird für drei Jahre verliehen, kann aber auf Antrag des assoziierten Partners der UNESCO-Projektschulen und der zuständigen Regionalkoordination auf der Grundlage einer Bestandsaufnahme von der Deutschen UNESCO-Kommission um drei Jahre verlängert werden. Die Verlängerung kann mehrfach vorgenommen werden.

Für den Status eines assoziierten Partners der UNESCO-Projektschulen kommen Bewerber in Frage, die an kontinuierlicher aktiver Mitarbeit im Netzwerk der UNESCO-Projektschulen und an wechselseitigem Austausch mit diesem interessiert sind.

Sollte der assoziierte Partner der UNESCO-Projektschulen durch sein Verhalten die Umsetzung der Leitlinien der UNESCO-Projektschulen oder den Erfolg der Arbeit dieses Netzwerkes gefährden oder behindern, kann der Status des assoziierten Partners der UNESCO-Projektschulen kurzfristig durch die Deutsche UNESCO-Kommission entzogen werden. Vor einer solchen Entscheidung ist dem assoziierten Partner der UNESCO-Projektschulen Gehör zu gewähren.

Die Nutzung des Logos der UNESCO-Projektschulen durch assoziierte Partner der UNESCO-Projektschulen bedarf der Zustimmung des/der Bundeskoordinators(in) der UNESCO-Projektschulen.

Assoziierte Partner der UNESCO-Projektschulen sind zahlende Mitglieder der Gesellschaft der Freunde und Förderer der UNESCO-Projektschulen.

Leitlinien der UNESCO-Projektschulen

I. Essentials: Wir sind ein Netzwerk zur interkulturellen Bildung und setzen uns ein für eine Kultur des Friedens: Menschenrechte, Toleranz, Demokratie, Interkulturelles Lernen, Umwelt und Nachhaltigkeit, Globale Entwicklung.

II. Zielvorgaben: Die Schüler(innen) in den UNESCO-Projektschulen lernen die in den Essentials genannten Werte und entsprechende Handlungsmöglichkeiten kennen: A. Menschenrechts- und Friedenserziehung, B. interkulturelle Kompetenz, C. Umwelt und Nachhaltigkeit, D. globale Entwicklung.

III. Handlungsebenen: Wie lernen Schüler(innen) in den UNESCO-Projektschulen: E. Öffnung zur schulübergreifenden Zusammenarbeit und Projektkultur, F. Partizipation, G. Aktion: Verantwortung und Impulse für Gemeinde/Stadt.

IV. Handlungskonzepte

V. Aufgaben und Ziele: Vom Profil zum Programm.

VI. Verantwortlichkeiten

I. Essentials der Arbeit der UNESCO-Projektschulen

Wir sind ein Netzwerk zur interkulturellen Bildung und setzen uns ein für: eine Kultur des Friedens

- Menschenrechte
- Toleranz
- Demokratie
- Interkulturelles Lernen
- Umwelt und Nachhaltigkeit
- Globale Entwicklung

II. Zielvorgaben

Was lernen Schüler(innen) in den UNESCO-Projektschulen?

Die Schüler(innen) der UNESCO-Projektschulen sollen ...

A. Menschenrechts- und Friedenserziehung

... die Menschenrechte kennen, sie im Alltag respektieren und für ihre Umsetzung konkret einstehen;

- ... Kenntnisse über Verfahren der individuellen und gesellschaftlichen Konfliktbewältigung haben, um schulinterne Konflikte friedlich zu lösen;
- ... nationale und internationale Konflikte auf ihre Ursachen hin untersuchen und Initiativen für internationale zivile Konfliktbeilegung kennen;
- ... die Menschenrechtssituation in Deutschland kritisch bewerten, eine offene, von Toleranz geprägte Einstellung für unterschiedliche Rechtssysteme entwickeln;
- ... das gesamte Spektrum der internationalen Vereinbarungen über Menschenrechte im Zusammenhang verstehen;

B. Interkulturelle Kompetenz

- ... Interesse für fremde Kulturen entwickeln, andere Kulturen und Lebensweisen achten;
- ... lernen, andere Perspektiven in Zusammenhängen zu erkennen und einzunehmen und Empathie zu entwickeln;
- ... den erweiterten Kulturbegriff der UNESCO verstehen (Kulturpluralismus, Kultur als Tradition und Gestaltungsraum);
- ... Respekt und Toleranz als Grundeinstellung entwickeln;

C. Umwelt

- ... die Umweltprobleme (Luft, Klima, Wasser, Boden, Energie/Ressourcenverschwendung/Müll) verstehen und unseren Lebens- und Wirtschaftsstil mit Umweltproblemen in Verbindung bringen können;
- ... Vorschläge zu umweltbewusstem Handeln entwickeln und zu ihrer Verwirklichung beitragen;
- ... umfassendes Verständnis von “nachhaltiger Entwicklung” (natürliche, kulturelle und soziale Umwelt) entwickeln;
- ... sich umweltbewusst und umweltbewahrend verhalten;

D. Globale Entwicklung

- ... sich als Individuen in einem globalen Zusammenhang sehen und verstehen, dass es nur EINE WELT gibt, in der regionale und weltweite Zusammenhänge bestehen;
- ... Globalisierung in allen Aspekten – positiven wie negativen – erfassen und verstehen;
- ... Unterscheidung von Potential und Realität auf mehreren Ebenen wahrnehmen und analysieren: Internationalisierung der Bildung, kultureller Austausch (Massenkultur, Welt-Musik, Erhaltung der kulturellen Vielfalt), Agenda 21, Kommunikation (Meinungsvielfalt, Pluralismus, Massenmedien, Internet), Wirtschaft und Finanzen.

III. Handlungsebenen

Wie lernen Schüler(innen) in den UNESCO-Projektschulen?

Die UNESCO-Projektschulen ...

E. Öffnung und Projektkultur

... ermöglichen ein Lernen unter Einbeziehung

- neuer Medien,
- außerschulischer Lernorte,
- vielfältiger Personengruppen,
- fächerübergreifender Strukturen,
- des weltweiten Netzwerks des Associated Schools Project der UNESCO.

F. Partizipation

... beziehen ALLE an der Gestaltung von Schule beteiligten Gruppen bei Entscheidungen und Veränderungen mit ein;

... lernen “demokratisch handeln”;

G. Aktion

... übernehmen Verantwortung;

... entwickeln Handlungsstrategien in gesellschaftlichen Problemsituationen;

... initiieren und beteiligen sich an Aktionen zur Bewusstmachung oder Lösung gesellschaftlicher Probleme;

...setzen sich aktiv für eine “Kultur des Friedens” ein durch Impulse in ihrem Stadtteil/ ihrer Gemeinde/ihrer Stadt (Berichterstattung in den Lokalmedien, Anregung, Vorbild).

IV. Handlungskonzepte

Die UNESCO-Projektschulen ...

... entwickeln ein Schulprogramm unter Einbeziehung der UNESCO-Projektschul-Zielgruppen;

... bilden ein aktives Netzwerk;

... bringen sich aktiv im weltweiten Netzwerk des Associated Schools Project (ASP) der UNESCO mit eigenen Aktionen, Beteiligungen, Partnerschaften und Diskussionen ein;

... verbreiten die UNESCO-Ideen in ihrem lokalen Umfeld.

V. Aufgaben und Ziele

Vom Profil zum Programm: Aus den genannten Zielen leiten sich Aufgaben und Verpflichtungen ab. Die Anerkennung einer Schule als UNESCO-Projektschule und ihre Einbindung in das inter-/nationale Netzwerk bedeutet:

1. Die Schulen entwickeln Schulprogramme, in denen die Ziele und Schwerpunkte

der Schule als UNESCO-Projektschule verankert sind und nachhaltige, interkulturelle und Netzwerkarbeit verbindlich ist.

2. Lehrer, Eltern, Schüler und Ausbildungsbetriebe werden über die Arbeit der UNESCO-Projektschulen und die Schwerpunkte der eigenen Schule bzw. des Schulprogramms informiert und in die Entwicklung, Durchführung und Evaluation der Arbeit einbezogen.

3. Jede UNESCO-Projektschule unterhält aktive Kontakte zu anderen Schulen im Netzwerk der UNESCO-Projektschulen) / des Associated Schools Project in einem Nord-Süd-Ost-West-Dialog.

4. Reale oder virtuelle Begegnungen und Kommunikation mit anderen UNESCO-Projektschulen oder ASP-Schulen, aber auch mit Schulen in anderen Ländern werden zunehmend überfachlich organisiert und ermöglicht. Reflektierte interkulturelle Begegnungen und Schüleraustauschprogramme stehen im Vordergrund.

5. Das außerschulische Umfeld (z. B. NGOs) einer UNESCO-Projektschule wird erkundet und in die Arbeit der Schule aktiv einbezogen.

6. Eine ökologische Gestaltung und Nutzung des Schulgebäudes und -geländes einer UNESCO-Projektschule wird im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung geplant und realisiert. Maßnahmen zur Verringerung des Energieverbrauchs und der Abfallbelastung werden organisiert.

7. Projekte und andere Formen fächerübergreifenden Arbeitens werden verwirklicht.

8. Das Erlernen elektronischer Kommunikation und deren Nutzung in der schulischen Arbeit wird den Schülern und Schülerinnen ermöglicht.

9. An der Schule bzw. in den Ausbildungsbetrieben wird die UNESCO-Projektschul-Arbeit nach Möglichkeit gemeinsam von Schülern, Lehrern, Eltern organisiert.

10. Regelmäßig bringen die Schulen im regionalen, nationalen und/oder internationalen Netzwerk Initiativen ein und berichten darüber.

VI. Verantwortlichkeiten

1. Zur Koordinierung der Arbeit an einer Schule wird ein UNESCO-Projektschul-Ausschuss eingesetzt, bestehend aus Schülern, Lehrern und Eltern.

2. Zu angebotenen Regional- und Jahrestagungen werden Vertreter(innen) der Schulen entsandt, um als Multiplikatoren an der Schule und in der Region zu wirken.
3. Jahresberichte werden für die Deutsche UNESCO-Kommission, die interne Schulentwicklung und für den Gebrauch im Netzwerk verfasst.
4. In jedem Bundesland fördert ein/e Regionalkoordinator(in) die Kontakte und die Zusammenarbeit der UNESCO-Projektschulen sowie interessierter Bildungseinrichtungen.
5. Dem/der Bundeskordinator(in) obliegen überregionale Aufgaben sowie internationale Kontakte.

Kontakt Daten aller 185 UNESCO-Projektschulen in Deutschland

Erläuterung der Abkürzungen

Status:

a = anerkannt

m = mitarbeitend

Baden-Württemberg

Edith-Stein-Gymnasium

Breitenbachweg 15

75015 Bretten

Status: m

Telefon: 07252/9518-0

Fax: 07252/9518-50

E-Mail: sekretariat@esg.ka.schule-bw.de

Homepage: <http://www.esg-bretten.de/>

Schulkoordinator(in): Dr. Maria Halbritter

Schulleiter(in): Frau Dr. Maria Halbritter

Geschwister-Scholl-Schule

Ingersheimer Hauptstraße 50

74564 Crailsheim

Status: a

Telefon: 079 51 - 97 95 0

Fax: 079 51 - 97 95 25

E-Mail: sekretariat@gss.sha.schule.bwl.de

Homepage: <http://www.gss.sha.schule-bw.de>

Schulkoordinator(in): Ute Nettleau

Schulleiter(in): Herr Manfred Hügellaier

Gewerbliche Schulen Emmendingen
Jahnstr. 12-14
79312 Emmendingen
Status: a
Telefon: 07641 - 465 100
Fax: 07641 - 465 199
E-Mail: poststelle@ghse.de
Homepage: www.ghsem.em.schule-bw.de
Schulkoordinator(in): Monika Bresch
Schulleiter(in): Herr Hermann Weiß

Rohräckerschule
Traifelbergstr. 2
73734 Esslingen am Neckar
Status: a
Telefon: 0711 - 919935-0
Fax: 0711 - 919935-99
E-Mail: foerderschule.es@web.de
Homepage: www.raes.es.schule-bw.de
Schulkoordinator(in): Wolfgang Eiberger
Schulleiter(in): Herr Wolfgang Eiberger

Internationale Gesamtschule Heidelberg
Baden-Badener-Str. 14
69126 Heidelberg
Status: a
Telefon: 06221-310-0
Fax: 06221-310-210
E-Mail: igh-unesco@gmx.de
Homepage: www.igh-hd.de
Schulkoordinator(in): Herr Horst Rehfuss
Schulleiter(in): Herr Peter Born

Freie Waldorfschule Karlsruhe

Königsberger Str. 35 a

76139 Karlsruhe

Status: a

Telefon: 0721/ 96892-10

Fax: 96892-30

E-Mail: info@waldorfschule-karlsruhe.de oder ndodwell@gmx.de

Homepage: www.waldorfschule-karlsruhe.de

Schulkoordinator(in): Herrn Nicholas Dodwell-Humpert

Schulleiter(in): Herr Rottmair (GF)

Heisenberg-Gymnasium

Tennesseeallee 111

76149 Karlsruhe

Status: a

Telefon: 0721-9721-50

Fax: 9721-599

E-Mail: unesco@hbg.ka.bw.schule.de

Homepage: www.heisenberg-gymnasium.de

Schulkoordinator(in): Uli Schmitz

Schulleiter(in): Herr Eckart Wäldin

Stephen-Hawking-Schule

Im Spitzerfeld 25

69151 Neckargemünd

Status: a

Telefon: 06223-81300-5

Fax: 06223-81300-6

E-Mail: info@shs.srh.de

Homepage: www.srh.de/shs/

Schulkoordinator(in): Christoph Fauser

Schulleiter(in): Herr Bernhard Fellhauer

Edith-Stein-Schule
St.-Martinus-Str. 77
88212 Ravensburg
Status: m
Telefon: 0751 - 368 201
Fax: 0751 - 368 218
E-Mail: edith-stein-schule@hls.rv.bw.schule.de
Homepage: www.hls.rv.bw.schule.de
Schulkoordinator(in): Magita Adam-Schuppener
Schulleiter(in): Herr A. Ehinger

Berufskolleg Institut Dr. Flad
Breitscheidstr. 127
70176 Stuttgart
Status: a
Telefon: 0711/ 63746-96
Fax: 0711/ 63746-18
E-Mail: asp@chf.de
Homepage: www.chf.de
Schulkoordinator(in): Dr. Ulrike Flad
Schulleiter(in): Herr Dr. Wolfgang Flad

Geschwister-Scholl-Schule Tübingen
Berliner Ring 33
72076 Tübingen
Status: a
Telefon: 07071-968110
Fax: 968188
E-Mail: LehrerIn@gss.sha.schule-bw.de
Homepage: www.gss-tuebingen.de
Schulkoordinator(in): Thomas Harnischfeger
Schulleiter(in): Herr Reinhard Funke

Jörg-Zürn-Gewerbeschule

Rauensteinstr. 17

88662 Überlingen

Status: a

Telefon: 07551-8092-30 / -23/ -32

Fax: 8092-44

E-Mail: gewerbeschule.ueberlingen@t-online.de

Homepage: www.gewerbeschule-ueberlingen.de

Schulkoordinator(in): Bruno Lick

Schulleiter(in): Herr Kurt Boch

Hans und Sophie Scholl-Gymnasium

Wagnerstr. 1

89077 Ulm

Status: m

Telefon: 0731-161-3682

Fax: 0731-161-3685

E-Mail: Scholl-Gym@ulm.de

Homepage: www.hss.schule.ulm.de

Schulkoordinator(in): Monika Schoenbach

Schulleiter(in): Dr. Hans-Ulrich Schäfer

Bayern

Montessori Volksschule
Pfarrer-Mittmair-Straße 75
85445 Aufkirchen
Status: m
Telefon: 08122/5052
Fax: 08122/903428
E-Mail: schule@montessori-erding.de
Homepage: www.montessori-erding.de
Schulkoordinator(in): Juliette Jobst
Schulleiter(in): Frau Ilse Zielinski und Frau Sylvia Thies

E.T.A. Hoffmann-Gymnasium
Sternwartstraße 3
96049 Bamberg
Status: m
Telefon: 0951/297820
Fax: 0951/2978220
E-Mail: umurr@vr-web.de
Homepage: www.eta-hoffmann-gymnasium.de
Schulkoordinator(in): Birgit Seidel-Paschold
Schulleiter(in): Hubert Wicklein

Veit-Höser-Gymnasium
Wittelsbacherstr. 4
94327 Bogen
Status: a
Telefon: 094 22 - 50 11 00 50110-13
Fax: 09422 - 59 65
E-Mail: sekretariat@vhg-bogen.de
Homepage: www.vhg-bogen.de
Schulkoordinator(in): P. Samuel C.Geng
Schulleiter(in): Herr Helmut Dietl

St. Bonaventura-Realschule des
Konviktsstraße 11a
89407 Dillingen/Donau
Status: m
Telefon: 09071-790216
Fax: 09071-580637
E-Mail: direktorat@bonareal.de
Homepage: www.bonareal.de
Schulkoordinator(in): Frau Agathe Lehr
Schulleiter(in): Herr Martin Bannert

Friedrich-Rückert-Gymnasium
Gymnasiumstr. 4
96106 Ebern
Status: a
Telefon: 09531- 92210
Fax: 09531- 922133
E-Mail: frgy.ebern@t-online.de
Homepage: www.friedrich-rueckert-gymnasium.de
Schulkoordinator(in): Dr. Klaus Mandery
Schulleiter(in): Herr Dr. Kilian Popp

Rudolf-Steiner-Schule Gröbenzell
82194 Gröbenzell
Status: m
Telefon: 08142/53045-46
Fax: 08142/54663
E-Mail: sekretariat@waldorfschule-groebenzell.de
Homepage: www.waldorfschule-groebenzell.de/
Schulkoordinator(in): Frau Assmann
Schulleiter(in): Herr Hanns Burkert

Johann-Viessmann-Schule, Staatliche Berufsschule Hof-Stadt und Land
Pestalozziplatz 1
95028 Hof/Saale
Status: a
Telefon: 09281/83309-0
Fax: 09281/83309-19
E-Mail: johann-viessmann-schule@t-online.de
Homepage: www.bs-hof.de
Schulkoordinator(in): StRin z.A. Dr. Andrea Bröner, i.V. OStR Bitterwolf
Schulleiter(in): OStD Herr Burger

Josef-Guggenmos-Grundschule Irsee
Von-Bannwarth-Str. 6
87660 Irsee
Status: m
Telefon: 08341/82885
Fax:
E-Mail: schule@irsee.de
Homepage: <http://www.irsee.de/schule/>
Schulkoordinator(in): Waltraud Schürmann
Schulleiter(in): Frau Waltraud Schürmann

Hans-Wilsdorf-Schule Kulmbach
Georg-Hagen-Str. 35
95326 Kulmbach
Status: a
Telefon: 09 221- 6930
Fax: 09 221 - 693140
E-Mail: berufsschule@bsz-kulmbach.de
Homepage: www.bsz-kulmbach.de
Schulkoordinator(in): Hartmut Schubert
Schulleiter(in): Herr Wolfram Müller

Bayerische Akademie für Außenwirtschaft e.V.
Bayerstr. 83-85
80538 München
Status: m
Telefon: 089- 21 99 71 17
Fax: 089- 21 99 71 10
E-Mail: bfs@bayerischeakademie.de
Homepage: www.bayerischeakademie.de
Schulkoordinator(in): Ralf Siegel
Schulleiter(in): Herr Jochen Frank

Städtische Willy-Brandt-Gesamtschule München
Freudstr. 15
80935 München
Status: m
Telefon: 089 - 23343599
Fax: 089 - 23343588
E-Mail: sekretariat@wbg.musin.de
Homepage: www.wbg.musin.de
Schulkoordinator(in): Monika Wax
Schulleiter(in): Herr Hermann Aulinger

Ostendorfer-Gymnasium
Dr.-Grundler-Straße 5
92318 Neumarkt
Status: m
Telefon: 091 81- 470 217 / 218
Fax: 470339
E-Mail: og@bene-online.de
Homepage: www.ostendorfer.de
Schulkoordinator(in): Ulrich Sellner
Schulleiter(in): Frau Ulrike Severra

Theodor-Heuss-Gymnasium
Schäufelinstr. 8
86720 Nördlingen
Status: m
Telefon: 090 81 - 5051
Fax: 090 81 - 5053
E-Mail: heussgym@bndlg.de
Homepage: www.bndlg.de
Schulkoordinator(in): StR Joachim Stoller
Schulleiter(in): Herr Wilhelm Lehr

Rudolf-Steiner-Schule
Steinplattenweg 25
90491 Nürnberg
Status: m
Telefon: 0911 - 598 60
Fax: 0911 - 598 6 200
E-Mail: ups@waldorfschule-nuernberg.de
Homepage: www.waldorfschule-nuernberg.de
Schulkoordinator(in): Dr. Michael Nies-Steffens
Schulleiter(in): Herr Dr. Klaus Bartke

Bertolt-Brecht-Schule
Bertolt-Brecht-Str. 39
90471 Nürnberg
Status: m
Telefon: 0911 - 8187 -0
Fax: 0911 - 8187 220
E-Mail: Bertolt-Brecht-Schule@stadt.nuernberg.de
Homepage: www.bbgs.de
Schulkoordinator(in): Peter Geuder
Schulleiter(in): Dr. H. Schmidt

Hans-Sachs-Gymnasium

Löbleinstr. 10

90409 Nürnberg

Status: a

Telefon: 0911 - 231 8386/7

Fax: 0911 - 231 8380

E-Mail: sekretariat@hans-sachs-gymnasium.de

Homepage: www.hans-sachs-gymnasium.de

Schulkoordinator(in): Dr. Eva Neukirch

Schulleiter(in): Herr Joachim Leisgang

Gymnasium Leopoldinum

Michaeligasse 15

94032 Passau

Status: m

Telefon: 0851 - 34 667

Fax: 0851 - 30 420

E-Mail: info@leopoldinum-passau.de

Homepage: www.leopoldinum-passau.de

Schulkoordinator(in): Josef Meißner

Schulleiter(in): Herr Dr. Zirbs

Gymnasium Pegnitz

Wilhelm-von-Humboldt-Str. 7

91257 Pegnitz

Status: a

Telefon: 09241/48333

Fax: 09241/2564

E-Mail: fek@gympeg.de

Homepage: www.gympeg.de

Schulkoordinator(in): Dr. Dieter Seifert

Schulleiter(in): Herr Rainer Roth

Städtische Realschule für Mädchen
Ebersberger Str. 13
83022 Rosenheim
Status: a
Telefon: 080 31 - 36 19 61
Fax: 080 31 - 36 20 41
E-Mail: mrs1@schulen.rosenheim.de
Homepage: www.schulen.rosenheim.de/rsm/
Schulkoordinator(in): Renate Pröbstl
Schulleiter(in): Frau Maria Kleeberger

Otfried-Preußler-Schule
Schömeringer Str. 35
83071 Stephanskirchen
Status: a
Telefon: 08036-3422
Fax: 08036-4748
E-Mail: o.p.s@web.de
Homepage: www.ops-stephanskirchen.de
Schulkoordinator(in): Andreas Riedl
Schulleiter(in): Herr Walter Abel

Steigerwald-Landschulheim
Hans-Zander-Weg 1
97353 Wiesentheid/Ufr.
Status: m
Telefon: 093 83 - 972 10
Fax: 093 83 - 972 21 44
E-Mail: LSH.Wiesentheid@t-online.de
Homepage: www.lsh-wiesentheid.de
Schulkoordinator(in): Dietmar Katzenberger
Schulleiter(in): Herr Karl-Jürgen Popp

Volksschule Würzburg-Heuchelhof

Römerstr. 1

97084 Würzburg

Status: a

Telefon: 0931 - 6022 4

Fax: 0931 - 6677 631

E-Mail: grundschule-heuchelhof@wuerzburg.de

Homepage: www.ganztagsschule-heuchelhof.de

Schulkoordinator(in): Maria Kauczok

Schulleiter(in): Herr Leonhard Blaum

Berlin

Carl-Zeiss-Oberschule

Barnetstr. 12/14

12305 Berlin

Status: a

Telefon: 030 - 7560 8206

Fax: 030-75608209

E-Mail: sekretariat@carl-zeiss-oberschule.de

Homepage: www.carl-zeiss-oberschule.de

Schulkoordinator(in): Steffen Noack

Schulleiter(in): Frau Knäringer

Peter-Petersen-Grundschule

Jonasstraße 15

12053 Berlin

Status: a

Telefon: 030 - 680 92 322

Fax: 030 - 688 22 371

E-Mail: p.-petersen-grundschule.cids@t-online.de

Homepage: http://pps.cidsnet.de

Schulkoordinator(in): Dr. Hartmut Draeger

Schulleiter(in): Frau Ruth Weber

Salvador-Allende-Oberschule

Pablo-Neruda-Str. 6

12559 Berlin

Status: a

Telefon: 030 - 654 - 2160

Fax: 030 - 654 - 50 61

E-Mail: postmaster@saldos.be.schule.de

Homepage: www.allende-os.de

Schulkoordinator(in): Petra Baum

Schulleiter(in): Frau A. Jurczyk

Hermann-Köhl-Oberschule

Kurfürstenstr. 53 / 54

12105 Berlin

Status: a

Telefon: 030 - 756 07 464

Fax: 030 - 756 07 493

E-Mail: hermann-koehl@schulen-tempelhof-schoeneberg.deHomepage: www.b.shuttle.de/b/hko/

Schulkoordinator(in): Inge Bruckmann

Schulleiter(in): Herr Armin Gutt

Gutenberg-Oberschule

Sandinostr. 10

13055 Berlin

Status: m

Telefon: 030 - 97 11 565

Fax: 030 - 97 89 5856

E-Mail: empfang@gutenberg-os.cidsnet.deHomepage: www.gutenbergschule.de

Schulkoordinator(in):

Schulleiter(in): Gerhard Bethke

Nelson-Mandela-Schule

Kastanienallee 12/13

14050 Berlin

Status: m

Telefon: 030/9029-28012 (Sekundarstufe) 030/902923913 (Primarstufe)

Fax: 030/902928028 (sek.) 030/902923917 (prim.)

E-Mail: sicsb_secondary@web.de (sek.) sicsb@web.de (prim.)Homepage: www.sisberlin.de

Schulkoordinator(in): Lutz Mannes

Schulleiter(in): Herr Michael Hertz

Königin-Luise-Stiftung

Podbielskiallee 87

14195 Berlin

Status: m

Telefon: 030/84181425 oder 84181443

Fax: 030/84184480 oder 0308325735

E-Mail: klsgymnasium@web.deHomepage: <http://www.koenigin-luise-stiftung.de/>

Schulkoordinator(in):

Schulleiter(in): Herr Ziegfeld

Gotthold-Ephraim-Lessing-Oberschule

Elfriede-Tygör-Str. 1

10319 Berlin-Lichtenberg

Status: a

Telefon: 030 - 51 22 015

Fax: 030 - 51 098 527

E-Mail: g.-e.-lessing-os.cids@t-online.deHomepage: www.lessing-oberschule.de

Schulkoordinator(in): Sabine Menzer

Schulleiter(in): Frau Kisperth

Robert-Jungk-Oberschule

Sächsische Straße 58

10707 Berlin-Wilmersdorf

Status: m

Telefon: 030 - 86 39 28 0

Fax: 030 - 86 39 28 299

E-Mail: r-j-o-b@t-online.deHomepage: www.robert-jungk-oberschule.de

Schulkoordinator(in): Claudia Brigitte Wilhelm

Schulleiter(in): Dr. Ruth Garstka

Brandenburg

21. Grundschule
Willi-Budich-Str. 54
03044 Cottbus
Status: m
Telefon: 0355 - 86 10 11
Fax: 0355 - 485 78 54
E-Mail: cottbus-21.Grundschule@t-online.de
Homepage: <http://home.arcor.de/21.grundschule-cottbus/>
Schulkoordinator(in): Anett Jurrmann
Schulleiter(in): Frau Anett Jurrmann

2. Grundschule Mitte
Bischofstr. 10
15230 Frankfurt (Oder)
Status: a
Telefon: 0335 – 32 44 26
Fax:
E-Mail: grs2-mitte@t-online.de
Homepage: <http://www.schulen-ffo.de/html/2grusch/>
Schulkoordinator(in): Liane Horny
Schulleiter(in): Frau Zemann

Grundschule Am Botanischen Garten
Bergstr. 122
15230 Frankfurt (Oder)
Status: a
Telefon: 0335 – 632 45
Fax: 0335 – 606 7091
E-Mail: grs7-ffo@t-onlinie.de
Homepage: www.grundschule-am-botanischen-garten.de
Schulkoordinator(in): Kerstin Müller
Schulleiter(in): Frau Dr. Gabriele Stümper

Städtisches Gymnasium I, Karl-Liebknecht-Gymnasium

Wiekestr. 1b

15230 Frankfurt (Oder)

Status: a

Telefon: 0335- 549972

Fax: 549972

E-Mail: liebknecht-gymnasium@web.deHomepage: liebknecht-gymnasium.de

Schulkoordinator(in): Uwe Schimming

Schulleiter(in): Herr Wolfgang Mayer

Ulrich von Hutten Gesamtschule

Große Müllroser Str. 16

15232 Frankfurt (Oder)

Status: a

Telefon: 0335 – 540 208

Fax: 0335 – 540 208

E-Mail: UvHGS.Ffo@t-online.deHomepage: www.huttenschule-frankfurt-o.de

Schulkoordinator(in): Silke Wolff

Schulleiter(in): Frau Ruth Werner

Spreewaldschule Lübben

Am kleinen Hain 30

15907 Lübben

Status: m

Telefon: 035 46 – 70 91

Fax: 035 46 – 18 00 87

E-Mail: sws.org@t-online.deHomepage: www.spreewald-schule.de

Schulkoordinator(in): André Liebelt

Schulleiter(in): Herr Kurzhals

Gesamtschule Schlaubetal

Jahnstraße 12

15299 Müllrose

Status: m

Telefon: 033 606 – 88 40

Fax: 033 606 – 88 412

E-Mail: oberschule-schlaubetal@gmx.deHomepage: www.schlaubeschule.homepage.t-online.de

Schulkoordinator(in): Gudrun Carras

Schulleiter(in): Herr Michael Weiß

Grundschule am Humboldtring

Humboldtring 15/17

14473 Potsdam

Status: a

Telefon: 0331 – 2897760

Fax: 0331 – 2897761

E-Mail: s105405@schulen-brandenburg.de

Homepage: nicht vorhanden

Schulkoordinator(in): Marion Lüdtko

Schulleiter(in): Frau Sylvia Rotha

Gesamtschule Bruno H. Bürgel

Bruno-Baum-Ring 26

14712 Rathenow

Status: m

Telefon: 03385-514185

Fax: 03385-5191889

E-Mail: kontakt@buergelschule.deHomepage: www.buergelschule.de

Schulkoordinator(in): Doris Jähmlich

Schulleiter(in): Herr Hohmann

Bremen

Wilhelm-Kaisen-Schule
Valckenburghstraße 1-3
28201 Bremen
Status: a
Telefon: 0421 - 361 59 330
Fax: 0421 - 361 59 333
E-Mail: petran@uni-bremen.de
Homepage: www.wilhelm-kaisen-schule.de
Schulkoordinator(in): Petra Niehardt
Schulleiter(in): Frau Susanne Draheim

Schulzentrum an der Lerchenstraße
Lerchenstr. 86
28757 Bremen
Status: m
Telefon: 0421/ 36179263
Fax: 0421/ 36179262
E-Mail: 410@bildung.bremen.de
Homepage: <http://www.schule.bremen.de/schulen/lerchen/index.html>
Schulkoordinator(in): Wolfgang Koutek
Schulleiter(in): Herr Gerold Schmidt

Kaufmännische Lehranstalten Bremerhaven
Max-Eyth-Platz 3-4
27576 Bremerhaven
Status: m
Telefon: 0471 39135 30
Fax: 0471 39135 59
E-Mail: smidt.kla@schule.bremerhaven.de
Homepage: www.stabi.hs-bremerhaven.de/kla
Schulkoordinator(in): Frau Anne Schmeckies
Schulleiter(in): Volker Kaiser

Hessen

Humboldtschule
Jacobistraße 37
61348 Bad Homburg
Status: a
Telefon: 06172/68 707 0
Fax: 06172/68 707 129
E-Mail: Humboldtschule@hus.hochtaunuskreis.net
Homepage: www.Humboldtschule-HG.de/
Schulkoordinator(in): Peter Herden
Schulleiter(in): Herr Ulrich Nolte

Heinrich-Böll-Schule
Pestalozzistr. 1
63486 Bruchköbel
Status: a
Telefon: 061 81 - 98 205 0
Fax: 061 81 - 98 205 134
E-Mail: verwaltung@igs-heinrich-boell.de
Homepage: www.igs-heinrich-boell.de
Schulkoordinator(in): Gabriele Laas
Schulleiter(in): Herr Heribert Becker

Abendgymnasium Frankfurt
Martin-Elsäßer-Weg 6
60314 Frankfurt am Main
Status: a
Telefon: 069 - 2124 0090
Fax: 069 - 212 - 3 99 29
E-Mail: unesco-ag@abendgymnasium1.de
Homepage: <http://www.abendgymnasium1.de>
Schulkoordinator(in): Uta Brückner
Schulleiter(in): Frau Ursula Rothenstein-Medeiros

Anna-Schmidt-Schule
Gärtnerweg 13-29
60322 Frankfurt am Main
Status: a
Telefon: 069 - 955 00 50
Fax: 5962111
E-Mail: info@anna-schmidt-schule.de
Homepage: www.anna-schmidt-schule.de
Schulkoordinator(in): Weißbecker
Schulleiter(in): Herr Gehrig

Wöhlerschule
Mierendorffstraße 6
60320 Frankfurt am Main
Status: m
Telefon: 069/212-35333
Fax: 069/212-32057
E-Mail: schulleitung@woehlerschule.de
Homepage: www.woehlerschule.de
Schulkoordinator(in): Helga Dörhöfer
Schulleiter(in): Herr Norbert Rehner

Odenwaldschule
Ober-Hambach
64646 Heppenheim
Status: a
Telefon: 06252-7970
Fax: 78328
E-Mail: info@odenwaldschule.de
Homepage: www.odenwaldschule.de
Schulkoordinator(in): Uta Forstat
Schulleiter(in): Herr Sterling

Albert-Schweitzer-Schule
Magazinstraße 21
34369 Hofgeismar
Status: a
Telefon: 05671 - 99 24 0
Fax: 05671 - 99 24 25
E-Mail: asshofgeismar@t-online.de
Homepage: www.ass-hofgeismar.de
Schulkoordinator(in): Heiner Ehls
Schulleiter(in): Herr Hans Joachim Mayer

Engelsburg-Gymnasium
Richardweg 3
34117 Kassel
Status: m
Telefon: 0561/78967-0
Fax: 0561/78967-21
E-Mail: schulleitung@engelsburg.de
Homepage: www.engelsburg.de
Schulkoordinator(in): Christine Koplin
Schulleiter(in): Herr Dieter Sommer

Altkönigschule Kronberg
Le-Lavandou-Str. 1
61476 Kronberg/Taunus
Status: a
Telefon: 061 73 - 933 90
Fax: 321291
E-Mail: sekretariat@aks-kronberg.de
Homepage: www.aks-Kronberg.de
Schulkoordinator(in): Rosenkranz
Schulleiter(in): Herr Amend

Rudolf-Steiner-Schule Loheland
36093 Künzell
Status: m
Telefon: 0661/39221 und 39211
Fax: 0661/39218 und 19
E-Mail: info@loheland.de
Homepage: www.loheland.de
Schulkoordinator(in): Jürgen Herwig
Schulleiter(in): Herr Andreas Entfellner

Clemens-Brentano-Europaschule
Ostendstr. 2
35457 Lollar
Status: a
Telefon: 064 06 - 20 56 Lehrerzimmer: 06406-907884
Fax: 064 06 - 72 896
E-Mail: mail@cbes-lollar.de
Homepage: www.cbes-lollar.de
Schulkoordinator(in): Rolf Steubing
Schulleiter(in): Herr Hans Kammler

Albert-Schweitzer-Schule
Waldstraße 113
63071 Offenbach a. M.
Status: a
Telefon: 069 - 8065 2925
Fax: 069 - 8065 3278
E-Mail: albert-schweitzer@ass.schulen-offenbach.de
Homepage: www.ineshauf.de
Schulkoordinator(in): Herr Ulrich Schmidt
Schulleiter(in): Herr Ulrich Schmidt

Alexander-von-Humboldt Schule
Hessenring 75
65428 Rüsselsheim
Status: a
Telefon: 061 42 - 95 45 0
Fax: 061 42 - 95 45 35
E-Mail: humboldt-schule@t-online.de
Homepage: www.alexander-von-humboldt-schule.de
Schulkoordinator(in): Ralf Peters
Schulleiter(in): Frau Renate Pilgenröther

August-Bebel-Gesamtschule Wetzlar
Dammstraße 64
35576 Wetzlar
Status: a
Telefon: 06 441 - 320 74
Fax: 06 441 - 320 75
E-Mail: bebelschule@bebelschule.de
Homepage: www.bebelschule.de
Schulkoordinator(in): Werner Kuehnel
Schulleiter(in): Herr Friedbert Wegerle

Helene-Lange-Schule
Langenbeckstr. 6-18
65189 Wiesbaden
Status: a
Telefon: 0611 - 3136 71
Fax: 0611 - 3139 42
E-Mail: info@helene-lange-schule.de
Homepage: www.helene-lange-schule.de
Schulkoordinator(in): Sylvia Keller
Schulleiter(in): Frau Dr. Ingrid Ahlring

Hamburg

Schule Altonaer Straße
Altonaer Straße 38
20357 Hamburg
Status: a
Telefon: 040 - 432 562-0
Fax: 432 562-10
E-Mail: sekretariat@schule-altonaer-strasse.de
Homepage: <http://www.schule-altonaer-strasse.de/seiten/partner.htm>
Schulkoordinator(in): Marianne Stern
Schulleiter(in): Herr Brause

Helene-Lange-Gymnasium
Bogenstr. 32
20144 Hamburg
Status: a
Telefon: 040 - 42 89 81- 0
Fax: 040- 42 89 81-10
E-Mail: info@hlg-hamburg.de
Homepage: www.hlg-hamburg.de
Schulkoordinator(in): Sabine Hermann
Schulleiter(in): Frau Angelika Blütener

Technische Fachschule Heinze
Überseering 9
22297 Hamburg
Status: a
Telefon: 040 - 639 029 - 0
Fax: 040- 63902929
E-Mail: info@heinze-tf.de
Homepage: <http://www.heinze-tf.de/>
Schulkoordinator(in): Jan Heinze
Schulleiter(in): Herr Dr. Eberhard Voigt

Gymnasium Allermöhe
Walter-Rothenburg-Weg 41
21035 Hamburg
Status: m
Telefon: 040 - 735 93 20
Fax: 040 - 735 93 210
E-Mail: sekretariat@gyalm.hh.schule.de
Homepage: www.gymnasium-allermoehe.de
Schulkoordinator(in): Gwen Husemann
Schulleiter(in): Frau C. Pinck

Gymnasium Grootmoor
Am Damm 47
22175 Hamburg
Status: m
Telefon: 040/6408430
Fax: 040/6408733
E-Mail: postmaster@grootmoor.hh.schule.de
Homepage: www.grootmoor.de
Schulkoordinator(in): Franz Tichy
Schulleiter(in): Herr Rainer Henke

Mecklenburg-Vorpommern

Jawaharlal-Nehru-Schule
Tiergartenstraße 32
17235 Neustrelitz
Status: a
Telefon: 039 81 - 238 60
Fax: 039 81 - 238 620
E-Mail: jns.neustrelitz@t-online.de
Homepage: <http://www.nehru-schule.de/>
Schulkoordinator(in): Frau Lorenz
Schulleiter(in): Herr Zscheischler

Innerstädtisches Gymnasium Rostock (Goethegymnasium)
Wallstr. 1
18055 Rostock
Status: a
Telefon: 0381 - 49 239 48
Fax: 0381 - 45 835 04
E-Mail: goethegymnasium@web.de
Homepage: <http://www.isg-rostock.de/welcome.html>
Schulkoordinator(in): Birgit Scholz
Schulleiter(in): Herr Thomas Döring

Jürgen-Reichen-Schule
G.-A.-Demmler-Str. 12
18146 Rostock
Status: a
Telefon: 0381 - 699 244
Fax: 0381 - 666 11 26
E-Mail: juergen-reichen-schule@t-online.de
Homepage: nicht vorhanden
Schulkoordinator(in): Sabine Hesse
Schulleiter(in): Frau Bobka

IGS "B.Brecht" Schwerin
Von-Stauffenberg-Straße 68
19061 Schwerin
Status: m
Telefon: 0385/3921184
Fax: 0385/3992960
E-Mail: teamschule-brecht-schwerin@t-online.de
Homepage: <http://Gesamtschule-Schwerin.de>
Schulkoordinator(in): Frau Heike Jenßen
Schulleiter(in): Herr Andreas Teuber

Integrierte Gesamtschule Grünthal
Grünthal 12
18437 Stralsund
Status: a
Telefon: 038 31 - 49 85 20
Fax: 038 31 - 44 44 76
E-Mail: igs-hst@t-online.de
Homepage: <http://www.igs-gruenthal.de/>
Schulkoordinator(in): Sabine Trzcinski
Schulleiter(in): Frau Ch. Kieschnick

Grundschule Ferdinand-von-Schill
Mühlgrabenstraße 6
18437 Stralsund
Status: m
Telefon: 038 31 - 498 483
Fax: 038 31 - 481 743
E-Mail: schill-schule@stralsund.de
Homepage: <http://schulweb.de>
Schulkoordinator(in): Catrin Möhring
Schulleiter(in): Frau Catrin Möhring

Regionale Schule Anne Frank

St.-Jürgen-Str. 61

18195 Tessin

Status: a

Telefon: 038 205 - 133 23

Fax: 038 205 - 133 23

E-Mail: anne-frank-rs-tessin@t-online.de

Homepage: <http://www.tessin.de/index.php?id=759>

Schulkoordinator(in): Eva-Heike Schmidt

Schulleiter(in): Herr Ulrich Ziolkowski

Niedersachsen

Herderschule Bad Pyrmont
Georg-Viktor-Str. 5
31812 Bad Pyrmont
Status: a
Telefon: 05281- 949 500
Fax: 949 549
E-Mail: herderschule.badpyrmont@t-online.de
Homepage: www.ghs-herderschule.de
Schulkoordinator(in): Margarete Bruns
Schulleiter(in): Herr Hartwig Henke

Schule Marienau
Schule Marienau 1
21368 Dahlem-Marienau
Status: a
Telefon: 05851 - 9410
Fax: 05851 - 941 30
E-Mail: unesco@marienau.com
Homepage: www.marienau.com
Schulkoordinator(in): Ute Platz-Cassens
Schulleiter(in): Herr Axel Schmidt-Scherer

Astrid-Lindgren-Schule
Hohenacker 4
26188 Edewecht
Status: a
Telefon: 044 05 - 86 21 und 93 96 48
Fax: 044 05 - 93 96 49
E-Mail: info@Thaler-Edewecht.de
Homepage: www.als-edewecht.de
Schulkoordinator(in): Andreas Thaler
Schulleiter(in): Herr Dr. Arend Lüschen

Hainberg-Gymnasium Göttingen

Friedländerweg 19

37085 Göttingen

Status: a

Telefon: 0551 - 400-2913

Fax: 0551 - 400-2948

E-Mail: unesco@hbg.goe.ni.schule.de

Homepage: www.hainberg-gymnasium.de

Schulkoordinator(in): Monika Steinert

Schulleiter(in): Herr Wilfried Bergau-Braune

BBS 3 Hannover

Ohestr. 6

30169 Hannover

Status: a

Telefon: 0511 - 22068-0

Fax: 0511 - 22068-222

E-Mail: unesco@bbs3-hannover.de

Homepage: www.bbs3-hannover.de

Schulkoordinator(in): Brigitte Deyda

Schulleiter(in): Herr Manfred Huschka

Bismarckschule

An der Bismarckschule 5

30173 Hannover

Status: a

Telefon: 0511 - 168 43456

Fax: 0511 - 168 41371

E-Mail: postmaster@bimsch.h.ni.schule.de

Homepage: www.bismarckschule.de

Schulkoordinator(in): Dörte Kolbe

Schulleiter(in): Herr Johannes Brockmann

Robert-Bosch-Gesamtschule (IGS)

Richthofenstr. 37

31137 Hildesheim

Status: a

Telefon: 05121 - 746 0

Fax: 05121 - 746 199

E-Mail: kontakt@robert-bosch-gesamtschule.de

Homepage: www.robert-bosch-gesamtschule.de

Schulkoordinator(in): Dietrich Schmidt

Schulleiter(in): Herr Wilfried Kretschmer

Landschulheim am Solling

Einbecker Str. 1

37603 Holzminden

Status: m

Telefon: 055 31 - 128 70

Fax: 055 31 - 128 788

E-Mail: info@lsh-holzminden.de

Homepage: www.lsh-holzminden.de

Schulkoordinator(in): Heinrich Meisieck

Schulleiter(in): Helga Volger

Gymnasium Lüchow

Amtsfreiheit 7

29439 Lüchow

Status: m

Telefon: 05841/9791-0

Fax: 05841/9791-20

E-Mail: gluechow@t-online.de

Homepage: gymnasium-luechow.de

Schulkoordinator(in):

Schulleiter(in): Berthold Sturm

Hauptschule Stadtmitte

Haagestraße 1

21335 Lüneburg

Status: a

Telefon: 04131 - 736 920

Fax: 04131 - 736 969

E-Mail: info@hs-stadtmitte.lueneburg.deHomepage: www.hs-stadtmitte.lueneburg.de

Schulkoordinator(in): Antje Busch

Schulleiter(in): Uwe Wegener

Wilhelm-Raabe-Schule

Feldstr. 30

21335 Lüneburg

Status: a

Telefon: 04131 - 75 03 0

Fax: 04131 - 75 03 24

E-Mail: info@wilhelm-raabe-schule.lueneburg.deHomepage: <http://www.raabe-schule.info/webseiten/index.html>

Schulkoordinator(in): Horst Bollen

Schulleiter(in): Frau Dr. Barbara Scheuermann

Cäcilien-Oldenburg

Haarenufer 110

26122 Oldenburg

Status: a

Telefon: 0441 - 777 9974

Fax: 0441 - 777 5213

E-Mail: upsteam@caeci.deHomepage: www.caeci.de

Schulkoordinator(in): Cordula Killing

Schulleiter(in): Herr Franz Held

Gesamtschule Schinkel

Windthorststr. 79-83

49084 Osnabrück

Status: a

Telefon: 0541 - 323 4000

Fax: 0541 - 323 4059

E-Mail: info@gss-osnabrueck.deHomepage: <http://www.gesamtschule-schinkel.de>

Schulkoordinator(in): Marc Surborg

Schulleiter(in): Frau Hildegard Grewe

Berufsbildende Schulen

Am Osterholze 2

27711 Osterholz-Scharmbeck

Status: a

Telefon: 04791- 90 83-203

Fax: 04791-9083-100

E-Mail: bbs-ohz@t-online.deHomepage: www.bbs-ohz.de

Schulkoordinator(in): Frank Mittmann

Schulleiter(in): Herr W. Windmann

Erich-Kästner Schule (Hauptschule Rhauferhn)

Werftstr. 7

26817 Rhauferhn

Status: a

Telefon: 04952 - 3492

Fax: 04952 - 94 22 56

E-Mail: ups-team@hs-rhauferhn.deHomepage: www.hs-rhauferhn.de

Schulkoordinator(in): Helmer Boelsen

Schulleiter(in): Herr Friedhelm Buchholz

Lessing-Realschule
Ravensberger Straße 19
38304 Wolfenbüttel
Status: a
Telefon: 05331 - 956 80
Fax: 05331 - 956 814
E-Mail: sekretariat@lessing-realschule.de
Homepage: www.lessing-realschule.de
Schulkoordinator(in): Bettina Luis
Schulleiter(in): Herr Michael Franke

Heinrich-Nordhoff-Gesamtschule
Suhler Str. 1
38444 Wolfsburg
Status: a
Telefon: 05361 - 8731-0
Fax: 05361 - 8731-65
E-Mail: nogs@wolfsburg.de
Homepage: www.hng-wob.de
Schulkoordinator(in): Annette Hunke
Schulleiter(in): Frau Purwin-Heppel

Nordrhein-Westfalen

Städt. Siebengebirgsgymnasium Bad Honnef
Rommersdorfer Straße 78-82
53604 Bad Honnef
Status: m
Telefon: 02224 - 934 30
Fax: 02224 - 934 312
E-Mail: info@sibi.honnef.de
Homepage: www.sibi.honnef.de
Schulkoordinator(in): Ruth Soyka
Schulleiter(in): Herr Joachim Nowak

Laborschule des Landes NRW a. d. Uni Bielefeld
Universitätsstraße 21
33615 Bielefeld
Status: a
Telefon: 0521-1069690
Fax: 0521-1066041
E-Mail: leitung.laborschule@uni-bielefeld.de
Homepage: nicht vorhanden
Schulkoordinator(in): Melanie Remling v. Notz
Schulleiter(in): Frau Prof. Dr. Susanne Thurn

Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld
Universitätsstr. 23
33615 Bielefeld
Status: a
Telefon: 0521-1062860
Fax: 1062967
E-Mail: oberstufen-kolleg@uni-bielefeld.de, jupp.asdonk@uni-bielefeld.de
Homepage: www.uni-bielefeld.de/OSK
Schulkoordinator(in): Herr Georg Rox
Schulleiter(in): Herr Dr. Jupp Asdonk

Robert-Wetzlar-Berufskolleg
Kölnstr. 229
53117 Bonn
Status: a
Telefon: 0228 - 777 061
Fax: 0228 - 777 074
E-Mail: rwbk@gmx.net
Homepage: <http://rwb.bonn.de>
Schulkoordinator(in): Gabriele Pelzer
Schulleiter(in): Herr Petz

Christophorusschule Bonn
Walderburger Ring 40
53119 Bonn
Status: m
Telefon: 0228/987940
Fax: 0228/667074
E-Mail: 154040@schule.nrw.de
Homepage: <http://www.christophorusschule-bonn.de/>
Schulkoordinator(in): Gisela Schmidt
Schulleiter(in): Frau Gräfin Susanne Lambsdorff

Hermann-Gmeiner-Schule
Bahnhofstr. 67
41539 Dormagen
Status: a
Telefon: 02133 - 41 761
Fax: 02133 - 214 812
E-Mail: hermann_gmeiner_schule@web.de
Homepage: www.hauptschule-dormagen.de
Schulkoordinator(in): Henrike Aust
Schulleiter(in): Frau Gisela Scholl-Wegner

Theodor-König-Gesamtschule
Möhlenkampstr. 10
47139 Duisburg
Status: a
Telefon: 0203-5797390
Fax: 57973937
E-Mail: kontakt@tkg-duisburg.de
Homepage: www.tkg-duisburg.de
Schulkoordinator(in): Frank Preuß
Schulleiter(in): Herr Jakubowski

Clauberg-Gymnasium
Kampstr. 23
47166 Duisburg
Status: m
Telefon: 0203 - 283 5415
Fax: 0203 - 283 5460
E-Mail: cbgym@du.nw.schule.de
Homepage: www.du.nw.schule.de/cbgymn./home.htm
Schulkoordinator(in): Wolfgang Kastrup
Schulleiter(in): Dr. Hartmut Roth

Städtisches Luise-Gymnasium
Bastionstr. 24
40213 Düsseldorf
Status: a
Telefon: 0211 - 899 8570
Fax: 0211 - 899 8599
E-Mail: schulleitung@luisen-gymnasium.de
Homepage: http://www.luisen-gymnasium.de
Schulkoordinator(in): Frau Katja Krikowski-Martin
Schulleiter(in): Frau Elke Neubauer

UNESCO-Schule Essen
Steinmetzstraße 9
45139 Essen
Status: a
Telefon: 0201 - 280 2630
Fax: 0201 - 280 2631
E-Mail: 164835@schule.nrw.de
Homepage: www.unesco-schule-essen.de
Schulkoordinator(in): Sigrid Becker
Schulleiter(in): Norbert Kleine-Möllhoff

Gymnasium Essen-Überruhr
Langenberger Str. 380
45277 Essen
Status: m
Telefon: 0201 - 884 0500
Fax: 0201 - 884 0520
E-Mail: GEUe@aol.com
Homepage: http://gymeu.de
Schulkoordinator(in): Roswitha Loch
Schulleiter(in): Frau Gabriele von Heymann

Ricarda-Huch-Gymnasium
Schulstr. 50
45888 Gelsenkirchen
Status: a
Telefon: 0209 - 957000
Fax: 0209 - 95700200
E-Mail: rhg@rhg-ge.de
Homepage: www.rhg-ge.de
Schulkoordinator(in): Jürgen Otte
Schulleiter(in): Frau Ursula Klee

Gesamtschule Ückendorf
Bochumer Str. 190
45886 Gelsenkirchen
Status: a
Telefon: 0209-1489512
Fax: 0209-4189531
E-Mail: info@gsue.de
Homepage: www.gsue.de
Schulkoordinator(in): Franz Schürig
Schulleiter(in): Frau Reinert

Unesco-Projektschule Heiligenhaus
Feldstr. 2
42579 Heiligenhaus
Status: a
Telefon: 020 56 - 6211
Fax: 020 56 - 57 319
E-Mail: Unesco-Realschule-Heiligenhaus@t-online.de
Homepage: keine
Schulkoordinator(in): Christiane Clever
Schulleiter(in): Herr Häntzschel

Städtische Realschule Im Klevchen
Schafhausenerstr. 1
52525 Heinsberg
Status: a
Telefon: 02452 - 5028
Fax: 02452 - 23760
E-Mail: rsheinsberg@t-online.de
Homepage: www.realschule-heinsberg.de
Schulkoordinator(in): Uwe Zander und Sandra Pisters
Schulleiter(in): Herr Reinhard Welters

UNESCO-Schule Kamp-Lintfort

Moerser Str. 167

47475 Kamp-Lintfort

Status: a

Telefon: 02842- 336-60

Fax: 33664

E-Mail: unesco@gesamtschule-kamp-lintfort.deHomepage: www.unesco-schule-kamp-lintfort.de

Schulkoordinator(in): Herr Ralf Heintel

Schulleiter(in): Herr Zoller

Städtisches Hansa-Gymnasium

Hansaring 56

50670 Köln

Status: a

Telefon: 0221 - 2212 5152

Fax: 0221 - 1391 2 73

E-Mail: sekretariat@hansa-gymnasium-koeln.deHomepage: www.hansa-gymnasium-koeln.de

Schulkoordinator(in): Frau Engelhardt

Schulleiter(in): Herr Kahl

Paul-Gerhardt-Schule

Joseph-Görres-Str. 20

47829 Krefeld

Status: a

Telefon: 021 51 - 481 977

Fax: 021 51 - 42598

E-Mail: post@paul-gerhardt-schule.deHomepage: www.paul-gerhardt-schule.de

Schulkoordinator(in):

Schulleiter(in): Herr Günter Föllner

Comenius-Kolleg
Sunderstr.15-20
49497 Mettingen
Status: m
Telefon: 05452/2358 oder 98580
Fax: 05452/4357
E-Mail: comenius-kolleg@t-online.de
Homepage: www.comenius-kolleg.de
Schulkoordinator(in): Gerborg Meister
Schulleiter(in): Pater Osmar Gogolok

Ganztagsschule Weißenberg
Leostr. 37
41462 Neuss
Status: m
Telefon: 02131-569912
Fax: 569913
E-Mail: 137984@schule.nrw.de
Homepage: nicht vorhanden
Schulkoordinator(in): Hans-Peter Jacobitz
Schulleiter(in): Herr Hauke

Thomas-Morus-Gymnasium
Zur Dicken Linde 29
59302 Oelde
Status: a
Telefon: 025 22 - 934 10
Fax: 025 22 - 934 125
E-Mail: tmg.oelde@t-online.de
Homepage: www.tmg.oelde.com
Schulkoordinator(in): Frau Joest-Schneider
Schulleiter(in): Herr Dr. Kröger

Pestalozzi-Gymnasium

Morgenstr. 47-51

59423 Unna

Status: a

Telefon: 023 03 - 2531 30

Fax: 023 03 - 2531 322

E-Mail: mail@pgu.de

Homepage: <http://www.pgu.de/>

Schulkoordinator(in): Manfred Bergermann

Schulleiter(in): Herr Helmut Schorlemmer

Albert-Schweitzer-Schule

Pestalozziweg 5

41748 Viersen

Status: a

Telefon: 021 62 - 102 783

Fax: 021 62 - 102 786

E-Mail: Albert-Schweitzer-Grundschule@T-Online.de

Homepage: <http://www.albert-schweitzer-schule.hsnr.de/>

Schulkoordinator(in): Angelika Lietz-Povel

Schulleiter(in): Frau Wolters

Rheinland-Pfalz

Freiherr-vom-Stein Gymnasium
Freiherr-vom-Stein-Straße
57518 Betzdorf/Kirchen
Status: a
Telefon: 02741-22569
Fax: 4803
E-Mail: betzdorf@hrz.uni-siegen.de
Homepage: www.fvsgy.de
Schulkoordinator(in): Martin Heeger
Schulleiter(in): Herr OStD Manfred Weber

Nelson-Mandela Realschule
Schulstr. 22
56269 Dierdorf
Status: a
Telefon: 026 89 - 944 80
Fax: 026 89 - 944 830
E-Mail: info@nelson-mandela-schule.de
Homepage: www.nelson-mandela-schule.de
Schulkoordinator(in): Friedrich Wagner
Schulleiter(in): Ulf Blanke

PAMINA-Schulzentrum
Südring 11
76863 Herxheim
Status: a
Telefon: 07276/ 9710
Fax: 971111
E-Mail: gymnasium@pamina-schulzentrum.de
Homepage: www.pamina-gymnasium.de
Schulkoordinator(in): Peter Allmann
Schulleiter(in): Herr Bade

Integrierte Gesamtschule Kurt Schumacher
Albrecht-Dürer-Str. 30
55218 Ingelheim am Rhein
Status: m
Telefon: 06132/9951-0
Fax: 06132/9951-99
E-Mail: igs-ing@mail.uni-mainz.de
Homepage: <http://www.igs-ingelheim.de/index.php?startseite>
Schulkoordinator(in): Hans Berkessel
Schulleiter(in): Jürgen Wawrzyniak

Eichendorff-Gymnasium Koblenz
Friedrich-Ebert-Ring 26-30
56068 Koblenz
Status: m
Telefon: 0261/91594-0
Fax: 0261/91594-33
E-Mail: schulleitung@eichendorff-gymnasium-koblenz.de
Homepage: <http://eichendorff-gymnasium-koblenz.de/>
Schulkoordinator(in): Ingrid Stück
Schulleiter(in): Herr Wolfgang Selbert

Naturwissenschaftliches Technikum Dr. Künkele
Königstr. 18
76829 Landau
Status: a
Telefon: 06341/92480
Fax: 06341/924848
E-Mail: ntk@ntk-landau.de
Homepage: www.ntk-landau.de
Schulkoordinator(in): Dr. Herbert Lotter
Schulleiter(in): Frau Dr. Rosmarie Olfers-Weber

UNESCO-Projekt-Schule im Bernardshof
Polcher Straße 1
56727 Mayen
Status: a
Telefon: 02651-8008-80 oder -82 oder -83 oder -84
Fax: 02651-800888
E-Mail: schule@jhz-bernardshof.de
Homepage: keine
Schulkoordinator(in): Alois Wiszniewsky
Schulleiter(in): Herr Heinz-Josef Haben

Heuss-Adenauer-Realschule
Kirchstr. 41
55430 Oberwesel
Status: a
Telefon: 067 44 - 933 00
Fax: 067 44 - 933 022
E-Mail: schulleitung@realschule-oberwesel.de
Homepage: www.realschule-oberwesel.de
Schulkoordinator(in): Thorsten Stoffel
Schulleiter(in): Frau Hildegund Lautensack

Siedlungsgrundschule
Birkenweg 10
67346 Speyer
Status: m
Telefon: 06232 - 340 41
Fax: 06232 - 64 01 96
E-Mail: siedlungsgrundschule@gmx.de
Homepage: www.siedlungsgrundschule.de
Schulkoordinator(in): Günter Zimmermann
Schulleiter(in): Herr Günter Zimmermann

Auguste-Viktoria-Gymnasium

Dominikanerstr. 2

54290 Trier

Status: a

Telefon: 0651 - 146 1910

Fax: 0651 - 146 1929

E-Mail: schulleitung@avg-trier.de

Homepage: www.fh-trier.de/trier/avg

Schulkoordinator(in): Alois V. Wyrobisch

Schulleiter(in): Herr Bernhard Hügler

Saarland

Freie Waldorfschule Saar-Pfalz
Parkstraße 12
66450 Bexbach
Status: a
Telefon: 06826 - 3260
Fax: 06826 - 4561
E-Mail: info@waldorfschule-bexbach.de
Homepage: www.waldorfschule-bexbach.de
Schulkoordinator(in): Gerd Neukirch
Schulleiter(in): Schulleitungskonferenz

Integrierte Gesamtschule Dillingen
Industriestraße 40
66763 Dillingen/Saar
Status: a
Telefon: 068 31 - 978 60
Fax: 068 31 - 978 630
E-Mail: unesco@gesamtschule-dillingen.de
Homepage: www.gesamtschule-dillingen.de
Schulkoordinator(in): Anne Wilhelm
Schulleiter(in): Frau Ruth Breuer

Technisch-Wissenschaftl. Gymnasium
Wallerfangerstr. 25
66763 Dillingen/Saar
Status: a
Telefon: 068 31 - 769 830
Fax: 068 31 - 769 8322
E-Mail: info@twg-dillingen.de
Homepage: www.twg-dillingen.de
Schulkoordinator(in):
Schulleiter(in): Herr Herbert Jacob

Illtalgymnasium Illingen
Schwarzer Weg
66557 Illingen
Status: a
Telefon: 06825 - 9308 - 0
Fax: 06825 - 630 820
E-Mail: Illtal-Gymnasium@t-online.de
Homepage: www.illtal-gymnasium.de
Schulkoordinator(in): Werner Bost
Schulleiter(in): Herr Peter Geckeis

ERS Ludwigspark, Saarbrücken
Im Ludwigspark
66113 Saarbrücken
Status: m
Telefon: 0681 - 947 1970
Fax: 0681 - 47 652
E-Mail: astrid.heintz-biwer@gbf-schulen.de
Homepage: www.ersludwigspark.homepage.t-online.de
Schulkoordinator(in): keiner
Schulleiter(in): Herr Hartmut Walla

Leibniz-Gymnasium des Saarpfalz-Kreises
Im Schmelzerwald 51a
66386 St. Ingbert
Status: a
Telefon: 068 94 - 96 39 0
Fax: 068 94 - 96 3918
E-Mail: mail@leibniz-igb.de
Homepage: www.leibniz-igb.de
Schulkoordinator(in): Hildegard Ames-Reiber
Schulleiter(in): Herr Norbert Lang

Sachsen

Marie-Curie-Gymnasium
Zirkusstraße 7
01069 Dresden
Status: a
Telefon: 0351 - 459 3327
Fax: 0351- 442 1864
E-Mail: mcghaupt@t-online.de
Homepage: www.mcg-dresden.de
Schulkoordinator(in): Frank Rotte
Schulleiter(in): Frau Renate Brauner

Mittelschule Elsterberg
Wallstraße 16
07985 Elsterberg
Status: a
Telefon: 036621-30448
Fax: 29112
E-Mail: Mittelschule-Elsterberg@t-online.de
Homepage: www.elsterberg.de/extern/schule.htm
Schulkoordinator(in): Katja Schultz
Schulleiter(in): Wolfram Markert

Gottfried Pabst von Ohain-Schule
Kurt-Handwerk-Str. 3
09599 Freiberg
Status: m
Telefon: 03731-245115
Fax: 245115
E-Mail: ohainschule-freiberg@t-online.de
Homepage: www.klick-auf-freiberg.de/schulen/ohain/schule-neu.htm
Schulkoordinator(in): Frau Philipp
Schulleiter(in): Herr Eckatt

94. Mittelschule
Miltitzer Weg 3
04205 Leipzig
Status: a
Telefon: 0341-4111073
Fax: 4111073
E-Mail: 94ms.leipzig@web.de
Homepage: www.sn.schule.de/~ms94/
Schulkoordinator(in): Frank Leonhardt
Schulleiter(in): Frau Röhner

Paul-Robeson-Mittelschule
Jungmannstr. 5
04159 Leipzig
Status: a
Telefon: 0341 - 6522060
Fax: 0341 - 65220624
E-Mail: info@paul-robeson-schule.de
Homepage: <http://www.sn.schule.de/~ms-robeson-l/>
Schulkoordinator(in): Tamara Wojahn
Schulleiter(in): Frau Margit Naumann

24. Grundschule Leipzig
Döllingstr. 25
04328 Leipzig
Status: m
Telefon: 0341-149369-12
Fax: 0341-149369-24
E-Mail: 24.gs@web.de
Homepage: <http://www.sn.schule.de/~gs24/>
Schulkoordinator(in): Christina Schmeil
Schulleiter(in): Frau Catrin Horn

Carl-von-Linné-Grundschule
Delitzscher Str. 110
04129 Leipzig
Status: a
Telefon: 0341 - 904 7720
Fax: 0341 - 904 7726
E-Mail: Linneschule@t-online.de
Homepage: <http://www.linneschule.de.vu>
Schulkoordinator(in): Birgit Herzog
Schulleiter(in): Frau M. Kruschinski

Dr.-Chr.-Hufeland-Mittelschule
Anton-Kraus-Str. 16
08529 Plauen
Status: a
Telefon: 03741-442048
Fax: 420005
E-Mail: Hufeland_Mittelschule@t-online.de
Homepage: <http://hufeland-mittelschule.de/>
Schulkoordinator(in): Gisela Aufderheide
Schulleiter(in): Herr Rüdiger Goldhahn

Sorbische Mittelschule
Truppenerstr. 1
01920 Ralbitz
Status: a
Telefon: 035 796 - 96836
Fax: 035796 - 96836
E-Mail: mail@schule-ralbitz.de
Homepage: www.schule-ralbitz.de
Schulkoordinator(in): Michael Walde
Schulleiter(in): Herr Joachim Glücklich

Goethe-Gymnasium

Weberstr. 1

01855 Sebnitz

Status: a

Telefon: 0359 71 - 53 779

Fax: 0359 71 - 52 161

E-Mail: gymsebnitz@aol.com

Homepage: www.gymnasium-sebnitz.de

Schulkoordinator(in): Anne Schilling

Schulleiter(in): Andreas Seltmann

Schule am Burgteich

Alte Burgstr. 7a

02763 Zittau

Status: a

Telefon: 03 583 - 51 33 00

Fax: 03 583 - 51 33 01

E-Mail: burgteichschule.zittau@t-online.de

Homepage: www.burgteichschule-zittau.de

Schulkoordinator(in): Katrin Rothardt

Schulleiter(in): Frau Veronika Kushmann

Käthe-Kollwitz-Gymnasium

Lassalle Str. 1

08058 Zwickau

Status: a

Telefon: 0375 - 29 30 10

Fax: 0375 - 29 30 26

E-Mail: unesco@kkg-zwickau.orgHomepage: www.kkg-Zwickau.org

Schulkoordinator(in): Jana Richter

Schulleiter(in): Frau Steffi Becher

Juri-Gagarin-Mittelschule

Wostokweg 74

08066 Zwickau

Status: m

Telefon: 0375 - 47 44 94

Fax: 0375 - 43 56 017

E-Mail: Gagarin-MS-Zwickau@t-online.de

Homepage: www.schueler-praktika.de/schulpage/index.htm

Schulkoordinator(in): Christine Voitow

Schulleiter(in): Frau Iris Grundmann

Sachsen-Anhalt

Gymnasium Ascaneum
V.-Tereschkowa-Straße 34
06449 Aschersleben
Status: m
Telefon: 034 73 - 2700
Fax: 034 73 - 91 43 11
E-Mail: ascaneum@gmx.de
Homepage: http://www.gym-ascaneum.bildung-lsa.de/_sgg/m6_1.htm
Schulkoordinator(in): Beate Erfurth
Schulleiter(in): Frau Reiter

Jacob-Friedrich-Fries-Schule
Markt 9
39249 Barby
Status: a
Telefon: 039 298 - 3329
Fax: 039 298 - 263 56
E-Mail: fries.gymnasium@t-online.de
Homepage: nicht vorhanden
Schulkoordinator(in): B. Fricke
Schulleiter(in): Herr Claus Vorreier

Gymnasium "Am Thie"
Friedensstraße 26
38889 Blankenburg
Status: a
Telefon: 0 39 44 / 367510
Fax: 0 39 44 / 367515
E-Mail: gymnasium-blankenburger@t-online.de
Homepage: www.gat-blankenburger.de
Schulkoordinator(in): Christa Bollmann
Schulleiter(in): Herr Dr. Bernd Büchel

Sekundarschule Freiherr-Spiegel
Wilhelm-Trautwein-Str. 19
38820 Halberstadt
Status: m
Telefon: 03941/601302
Fax: 03941/601302
E-Mail: freiherr-spiegel@t-online.de
Homepage: www.sks-spiegel.bildung-lsa.de
Schulkoordinator(in): Staat
Schulleiter(in): Frau Holz

Grundschule II
Bahnhofstr. 36
06333 Hettstedt
Status: a
Telefon: 034 76 - 81 22 69
Fax: 034 76 - 81 22 69
E-Mail: unesco-projekt-schule.h@t-online.de
Homepage: www.gs-hettstedt2.bildung-lsa.de
Schulkoordinator(in): Frau Schubert
Schulleiter(in): Frau Gerlinde Schwennicke

Agricolagymnasium
Agricolaweg 1
06679 Hohenmölsen
Status: a
Telefon: 034 441 - 477 0
Fax: 034 441 - 477 38
E-Mail: info@agricolagymnasium.de
Homepage: www.agricolagymnasium.de
Schulkoordinator(in): Stephanie Benndorf
Schulleiter(in): Herr Frank Meudtner

Gymnasium An der Rüsternbreite
Friedrich-Ludwig-Jahn-Str. 20
06366 Köthen
Status: a
Telefon: 034 96 - 55 12 05
Fax: 034 96 - 55 56 12
E-Mail: ups@gymruesternbreite.de
Homepage: keine
Schulkoordinator(in): Ines Engelmann
Schulleiter(in): Herr Twieg

Katharinenschule Eisleben
Karl-Rühlemann-Platz 1
06295 Lutherstadt Eisleben
Status: a
Telefon: 03475-602094
Fax: 602125
E-Mail: ups-katharinenschule@web.de
Homepage: <http://www.sks-katharinen.bildung-lsa.de/>
Schulkoordinator(in): Tamara Meichsner
Schulleiter(in): Herr Dieter Otys

Integrierte Gesamtschule Willy Brandt
Westring 30-32
39110 Magdeburg
Status: m
Telefon: 0391 - 50 65 70
Fax: 0391 - 50 65 720
E-Mail: IGS.Willy-Brandt@t-online.de
Homepage: <http://www.igswb-md.de/cms/website.php?id=/index.htm>
Schulkoordinator(in): Marion Gebhardt
Schulleiter(in): Herr Gerd Voßmerbäumer

Grundschule Merseburg
Strasse des Friedens 66
06217 Merseburg
Status: a
Telefon: 034 61 - 50 003
Fax: 034 61 - 34 21 74
E-Mail: gs-Merseburg-sued@t-online.de
Homepage: <http://www.gs-merseburg-sued.de/>
Schulkoordinator(in): Andrea Köthen
Schulleiter(in): Frau Ilona Ortman

Dom-Gymnasium
Thomas-Müntzer-Straße 22-23
06618 Naumburg
Status: m
Telefon: 03445 - 754 690
Fax: 03445 -7546920
E-Mail: kontakt@gym-naumburg.bildung-lsa.de
Homepage: keine
Schulkoordinator(in): Rainer Rupprich
Schulleiter(in): Frau Angelika Römer

Fallstein-Gymnasium
Mauerstraße 13
38835 Osterwieck
Status: m
Telefon: 039 421 - 741 33
Fax: 039 421 - 741 36
E-Mail: fallstein-gymnasium@t-online.de
Homepage: www.fallsteingymnasium.de
Schulkoordinator(in): Andrea Wagner-Kaie
Schulleiter(in): Herr Bernd von der Heide

Sekundarschule "An der Elbe"

Am Deich 6

39317 Parey

Status: m

Telefon: 039349/ 51768

Fax: 52291

E-Mail: ups@sks-parey.jl.st.schule.deHomepage: <http://www.sks-parey.bildung-lsa.de/>

Schulkoordinator(in): Otto Matuszak

Schulleiter(in): Frau Krüger

Altmärkisches Gymnasium

Neustädter Ring 14

39517 Tangerhütte

Status: a

Telefon: 03935-28488

Fax: 03935-923086

E-Mail: info@gymtgh.sdl.st.schule.de

Homepage: nicht vorhanden

Schulkoordinator(in): Christina Kirschnick

Schulleiter(in): Herr Niewert

Grundschule Wust

Breite Straße 60

39524 Wust

Status: a

Telefon: 039 323 - 615 23

Fax: 039 323 - 615 23

E-Mail: admin@gs-wust.bildung-lsa.de

Homepage: nicht vorhanden

Schulkoordinator(in): Sigrid Reumann

Schulleiter(in): Frau Sigrid Reumann

Sekundarschule Werner Seelenbinder - Zielitz

Friedensring 1

39326 Zielitz

Status: a

Telefon: 039 208 - 2054

Fax: 039 208 - 2054

E-Mail: Sekundarschule-Zielitz@t-online.de

Homepage: www.sks-seelenbinder.bildung-lsa.de

Schulkoordinator(in): Marita Bürger

Schulleiter(in): Herr Bialek

Schleswig-Holstein

Realschule Am Heimgarten
Reesenbüttler Redder 4 - 10
22926 Ahrensburg
Status: a
Telefon: 041 02 - 478 420
Fax: 478 17
E-Mail: email@heimgartenschule.de
Homepage: www.heimgartenschule.de
Schulkoordinator(in): Barbara Reuter
Schulleiter(in): Frau Katharina Gruhne

Hauptschule Am Heimgarten
Reesenbüttler Redder 4 - 10
22926 Ahrensburg
Status: a
Telefon: 041 02 - 478 410
Fax: 478 17
E-Mail: email@heimgartenschule.de
Homepage: www.heimgartenschule.de
Schulkoordinator(in): Barbara Reuter
Schulleiter(in): Frau Katharina Gruhne

Gymnasium Am Heimgarten
Reesenbüttler Redder 4 - 10
22926 Ahrensburg
Status: a
Telefon: 041 02 - 478 430
Fax: 478 17
E-Mail: webmaster@heimgartenschule.de
Homepage: www.heimgartenschule.de
Schulkoordinator(in): Barbara Reuter
Schulleiter(in): Herr Gerd Burmeister

Anne-Frank-Schule
Emil-Nolde-Str. 9
22941 Bargteheide
Status: a
Telefon: 045 32 - 207 80
Fax: 045 32 - 207 851
E-Mail: info@afs-bargteheide.de
Homepage: www.afs-bargteheide.de
Schulkoordinator(in): Claus Schilke
Schulleiter(in): Frau Angelika Knies

Insel-Gymnasium
Kantstr. 1
23769 Fehmarn-Burg
Status: a
Telefon: 04371- 2038
Fax: 6174
E-Mail: ups-gruppe@insel-gymnasium.de
Homepage: <http://www.insel-gymnasium.de>
Schulkoordinator(in): Beate-Maria Burdinski
Schulleiter(in): Herr Wilfried Kollex

Unesco-Projekt-Schule Weiche
Bahnstr. 20
24941 Flensburg-Weiche
Status: a
Telefon: 0461 - 85 25 53
Fax: 0461 - 85 17 20
E-Mail: Schule@unesco.flensburg.de
Homepage: <http://www.unesco.flensburg.de/index.html>
Schulkoordinator(in): Gaby Oertel
Schulleiter(in): Frau Gisela Koch

Integrierte Gesamtschule Friedrichsort

Steenbarg 10

24159 Kiel

Status: a

Telefon: 0431- 3990230

Fax: 39902340

E-Mail: rs@igf.deHomepage: www.igf.de

Schulkoordinator(in): Wolfram Rockstroh

Schulleiter(in): Herr Klaus Weigel

Waldorfschule Ostholstein

Rudolf Steiner Weg

23738 Lensahn

Status: m

Telefon: 043 63 - 1641

Fax: 043 63 - 910 70

E-Mail: wslensahn@t-online.deHomepage: <http://www.waldorf-sh.de/Schulen/fwslensahn.html>

Schulkoordinator(in): Peter Madey

Schulleiter(in): Herr Bernhard Baumanns

Carl-Jacob-Burckhardt-Gymnasium

Ziegelstr. 38

23556 Lübeck

Status: m

Telefon: 0451 - 122 85 76

Fax: 0451 - 122 85 82

E-Mail: cjabu.hl@t-online.deHomepage: www.tzl.de/HLCJB

Schulkoordinator(in): Frauke Vosschage

Schulleiter(in): Herr Hans-Joachim Weiß

Thüringen

Neideck-Gymnasium Arnstadt
Schloßplatz 2
99310 Arnstadt
Status: a
Telefon: 036 28 - 600 233
Fax: 036 28 - 600 234
E-Mail: ngarnstadt@aol.com
Homepage: www.ngarnstadt.de
Schulkoordinator(in): Wieland Bussemer
Schulleiter(in): Herr Hartmut Günther

Heinrich-Hertz-Schule
Ziolkowski-Str. 27
98693 Ilmenau
Status: a
Telefon: 03677 - 877407
Fax: 03677-871864
E-Mail: rshhilm@t-online.de
Homepage: www.ik.shuttle.de/rsh-h/index-neu2.html
Schulkoordinator(in): Uta Zitzmann
Schulleiter(in): Herr Burckhard Uhlworm

Staatl. Gymnasium Dr. Max Näder
Neue Schulstr. 1
07426 Königsee
Status: m
Telefon: 036 738 - 482 0
Fax: 036 738 - 48 227
E-Mail: bergdirektor@t-online.de
Homepage: www.naedergymnasium.de
Schulkoordinator(in): Kristina Breternitz
Schulleiter(in): Herr Matthias Neuhof

Staatliche Regelschule Gerhart Hauptmann
Glück-Auf-Str. 11
06571 Roßleben/Unstrut
Status: a
Telefon: 034 672 - 60354
Fax: 034 672 - 96772
E-Mail: Regelschule-G.H.Rossleben@t-online.de
Homepage: www.rsrossleben.kyf.th.schule.de
Schulkoordinator(in): Heidrun Gebhart
Schulleiter(in): Herr Hans-Jürgen Weilepp

Erasmus-Reinhold-Gymnasium
Am Lerchenbühl 17
07318 Saalfeld
Status: a
Telefon: 03671-672235
Fax: 03671-672236
E-Mail: reinholdgym@erg.sfl.th.schule.de
Homepage: www.erg.sfl.th.schule.de
Schulkoordinator(in): Dr. Ingo Lokies
Schulleiter(in): Frau Monika Tippelt

Staatliche Regelschule Georg Kresse
Dr. Wilhelm-Külz-Str. 19a
07950 Triebes
Status: a
Telefon: 036 622 - 790 50
Fax: 036 622 - 790 52
E-Mail: regelschule.ups.triebes@t-online.de
Homepage: www.unesco-schule-triebes.de
Schulkoordinator(in): Antje Susan Kannenberg
Schulleiter(in): Herr Peter Wild

Staatliche Grundschule "Heinrich Heine" Uhlstädt
Jenaische Straße 46
07407 Uhlstädt-Kirchhasel
Status: a
Telefon: 036 742 - 62372
Fax: 036 742 - 60988
E-Mail: gs.uhlstaedt@t-online.de
Homepage: www.gsuhlstaedt.de
Schulkoordinator(in):
Schulleiter(in): Frau Uta Necke

Musikgymnasium Schloss Belvedere
Schloß Belvedere
99425 Weimar
Status: a
Telefon: 036 43 - 8663 10
Fax: 036 43 - 8663 20
E-Mail: mgsbelv@web.de
Homepage: www.musikgymnasium-belvedere.de
Schulkoordinator(in): Katrin Schneegaß
Schulleiter(in): Herr Wolfgang Haak

Autoren

Bender-Szymanski, Dorothea, Priv.-Doz. Dr. phil. habil., Wissenschaftlerin am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main in der Arbeitseinheit „Kultur und Bildung“. Studium für das Höhere Lehramt, 1. und 2. Staatsexamen, mehrjährige Berufstätigkeit. Zweitstudium der Psychologie, Promotion in Psychologie an der Justus-Liebig-Universität Gießen, Habilitation mit der Venia legendi für Psychologie an der Universität Dortmund. Langjährige universitäre Lehrtätigkeit sowie Vertretung einer Professur (C4) für Pädagogische Psychologie an der Universität Gießen. Zahlreiche nationale und internationale Publikationen zur Bildungsqualität mehrsprachig-mehrkultureller Schulen und zum interkulturellen Lernen einschließlich der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien. Projektförderungen u. a. durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft im Forschungsschwerpunktprogramm „Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung (FABER)“.

Burkhardt, Anne, M.A., geb. 1977 in Potsdam und aufgewachsen in Berlin Ost und West. Abgeschlossenes Studium der Erziehungswissenschaften (Universität Potsdam), neben vielzähligen Reisen innerhalb Europas und auf andere Kontinente längere Auslandsaufenthalte in Chile und Mexiko. Freiberuflich tätig in Berlin als Dozentin in der Berufsorientierung sowie als Assistentin für das Paulo Freire Institut, welches das Fortbildungsprogramm „Pro Calidad“ für Lehrer aus Lateinamerika durchführt.

Dollase, Rainer, Prof. Dr., geb. 1943, studierte Psychologie in Saarbrücken, Köln und Düsseldorf, Promotion 1974 in Saarbrücken, von 1970 bis 1976 wissenschaftlicher Assistent in Aachen und Köln, 1976-1980 Professor für Erziehungswissenschaft in Essen, seit 1980 Professor für Psychologie in Bielefeld, zahlreiche Publikationen zu Fragen der Elementarerziehung, Pädagogischen Psychologie, musikalischen Sozialisation, empirischen Forschungsmethoden (Soziometrie), temporalen Mustern, Erziehung und Fremdenfeindlichkeit. Seit 1994 Mitglied des Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung bzw. seiner Vorläuferinstitutionen an der Universität Bielefeld.

Köhler, Karl-Heinz, Dr., geb. 1943, Studium der Germanistik, Geschichte und Politikwissenschaft in Erlangen, Göttingen und München; war danach beruflich tätig als Gymnasiallehrer, Seminarlehrer und -leiter in München, als Referent am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (früher: für Schulpädagogik) München, Lehrer an der Deutschen Schule Brüssel, Lehrbeauftragter des Goethe-Instituts und der Ludwig-Maximilians-Universität München; seit 2003 Bundeskoordinator der UNESCO-Projektschulen/Deutsche UNESCO-Kommission Bonn.

Sanders, Anja, geb. 1979, ist freie wissenschaftliche Mitarbeiterin des Instituts für Erlebnispädagogik an der Universität Lüneburg. Ihre Dissertation zum Thema „Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft. Eine Analyse der UNESCO-Projektschulen Deutschlands“ begann sie 2005 nach einem Praktikum bei der Bundeskoordination der UNESCO-Projektschulen (Bonn) an der Universität Lüneburg, an der sie 2004 ihr 1. Staatsexamen für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen absolvierte. Zur Zeit arbeitet sie in Birmingham (UK) als Fremdsprachenassistentin an zwei Highschools.

Winkler, Christoph, geb. 1981, Studium der Betriebswirtschaft mit Wahlfach Wirtschaftspädagogik an der Universität Mannheim. Abschluss Diplom-Kaufmann mit einer Diplomarbeit am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft II von Professor Dr. Hofer. Praktikumsaufenthalte u. a. bei der OECD in der Abteilung von Herrn Andreas Schleicher im Rahmen der PISA-Berichte „Learners for Life“ und „Student Engagement at School“ sowie am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). Derzeit wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Bildungswissenschaften von Professor Dr. Anne Sliwka, Universität Trier. Forschungsschwerpunkte: Belohnungsstrukturen im Lehrerberuf, Organisationsentwicklung an Schulen, Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund an Schulen.