

Alfred Holzbrecher
Ulf Over (Hrsg.)

Handbuch Interkulturelle Schulentwicklung

PÄDAGOGIK

BELTZ

Holzbrecher/Over (Hrsg.)
Handbuch Interkulturelle Schulentwicklung

Alfred Holzbrecher/Ulf Over (Hrsg.)

Handbuch Interkulturelle Schulentwicklung

BELTZ

Alfred Holzbrecher, Dr. phil. habil., Studienrat am Gymnasium, ab 1999 Professor für Schulpädagogik und Allg. Didaktik (i. R.) an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Ulf Over Verwalter der Professur für Wirtschaftspsychologie,
Hochschule Osnabrück, Fakultät WiSo

Dieses E-Book ist auch als Printausgabe erhältlich
(ISBN 978-3-407-25715-4).

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.
Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen
ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk
eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets
von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

Lektorat: Dr. Cornelia Klein

© 2015 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

www.beltz.de

Herstellung: Lore Amann

Gesamtherstellung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Werderstr. 10, 69469 Weinheim

Illustrationen: Reinhild von Brunn

Reihengestaltung: glas ag, Seeheim-Jugenheim

Umschlaggestaltung: Michael Matl

E-Book

ISBN 978-3-407- 29426-5

Inhalt

1. Grundfragen	
Einführung	9
1.1 Globalisierte Bildungsbiografien	
<i>Tong-Jin Smith, Alfred Holzbrecher,</i>	
Global Citizens – Identitätsarbeit und Schulentwicklung	15
1.2 Bildungsbe(nach)teiligung	
<i>Alfred Holzbrecher, Ulf Over,</i>	
Ressourcenorientierte Perspektiven für einen neuen Umgang mit Vielfalt in der Schule	29
1.3 Kulturalisierungs-Fallen	
<i>Juliane Niklas,</i>	
Alles Kultur oder was? Zur Wirkmächtigkeit unserer Deutungsmuster	37
<i>Astrid Utler,</i>	
Warum wir Kultur sehen, wo keine ist, und umgekehrt! Empfehlungen für eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Konzept »Kultur« im schulischen Kontext	47
1.4 Interkulturelle Kompetenz als Entwicklungsaufgabe	
<i>Rosita Almurtada, Yinka Kehinde,</i>	
Interkulturelles Training als Methode im Lehrberuf	55
<i>Christoph Fantini,</i>	
Kollegiale Supervision als interkulturelles Kompetenztraining?	67
<i>Michael Lund, Georg Müller-Christ,</i>	
Interkulturalität in Schulen: Das »Inter« mit Systemaufstellungen visualisieren und verstehen	77
<i>Ulf Over,</i>	
Selbstreflexion in der interkulturellen Lehrerbildung: Das FACIL	86
<i>Sonja Spoede,</i>	
Praxismodul: Interkulturelle Kompetenzanalyse in fünf Schritten	95

<i>Heike Abt, Ulrike de Ponte,</i> »Irgendwo anfangen!« Interkulturelle Öffnung von Schulen	98
1.5 Kontexte und Entwicklungsperspektiven	105
2. Kommunikation	
Einführung	106
2.1 Kulturelle Konditionierungen	
<i>Alexander Thomas,</i> Nonverbale Aspekte interkultureller Kommunikation und Kompetenz	106
2.2 Umgang mit Konflikten	
<i>Aysun Dođmuş,</i> Interkulturelle Bildung meets Kommunikationspsychologie. Reflexionsräume zur Professionalisierung in Migrationskontexten	121
2.3 Kontexte und Entwicklungsperspektiven	135
3. Unterstützung	
Einführung	136
3.1 Sprachbildung	
<i>Ingelore Oomen-Welke,</i> Sprachen vergleichen, reflektieren, wertschätzen	138
<i>Elfriede Kato,</i> Kompetenzerwerb im DaZ-Unterricht. Praxissequenzen	146
<i>Maren Gronert,</i> Bilinguale Lern-, Lehr und Lesewerke für den bilingualen Schriftspracherwerb in Chile	157
3.2 Elternarbeit	
<i>Werner Sacher,</i> Interkulturelle Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.....	164
<i>Barbara Weschke-Scheer,</i> »Stolperchancen« im Lehrer-Eltern-Gespräch	178
<i>Sofia Bruchhäuser,</i> Elternarbeit: Interkulturelle Missverständnisse szenisch bearbeiten	186

<i>Vivian Winterhalter-Mönch,</i> Möglichkeiten der Kooperation von Elternhaus und Schule: Anne Frank Schule Furtwangen	193
3.3 Bildungsbiografien begleiten	
<i>Karin Eble,</i> SALAM: Ein Mentoring-Projekt zur Entwicklung interkultureller Professionalität im Lehrberuf	200
3.4 Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte als Change Agents	
<i>Tong-Jin Smith,</i> Wie Diversity im Lehrerzimmer realisiert werden kann	207
3.5 Kontexte und Entwicklungsperspektiven	214
4. Vernetzung	
Einführung	215
4.1 Öffnung der Schule nach außen: Kooperationen im Bildungsraum	
<i>Niko Georgi,</i> Netzwerke bilden – Kooperationen in der Bildungsregion	217
<i>Nicole Broder, Deborah Krieg, Karin Stahl,</i> Praxisgruppe »Ethnisierte Konflikte«. Ein Kooperationsprojekt des Studien- seminars GHRF und der Bildungsstätte Anne Frank in Frankfurt/M.	226
<i>Claudia Rupp, Christine Klötzke,</i> Umgang mit Vielfalt in der Grundschule – zum Beispiel in der Hügelschule Tübingen	239
<i>Kuno Rinke,</i> Lernen mit europäischer Perspektive. Der Fotowettbewerb »EuroVisions« im Kontext gesellschaftswissenschaftlicher Fächer	251
<i>Tom Kurz,</i> Experiment e.V.: Kooperationen als Win-win-Situationen	255
<i>Uli Hahn, Christoph Schulenkorf,</i> »Wir laden Euch ein!« Zum Zusammenhang von Resilienzförderung und Kooperation: Amaro Kher – Das Projekt	260
4.2 Grenzerfahrungen: Schüleraustausch als Ferment interkultureller Schulentwicklung	
<i>Meike Köhler, Astrid Nebelung,</i> Über den Tellerrand. Bildungsstätten als Partner im Schüleraustausch	272

<i>Holger Nagel,</i> An Grenzen wachsen – interkulturelles und globales Lernen im deutsch-indischen Schüleraustausch	281
<i>Wulf Conrad,</i> Abenteuer- und Erlebnispädagogik in bilateralen Begegnungen	296
<i>Sofia Bruchhäuser,</i> Antalya: Kulturerkundung. Ein deutsch-türkisches Schulpartnerschaftsprojekt..	306
4.3 Kontexte und Entwicklungsperspektiven	313
5. Global denken – Lernaufgaben modellieren – Interkulturelle Perspektiven in den Fächern (wieder)entdecken	
Einführung	314
<i>Alfred Holzbrecher,</i> Schlüsselbegriffe einer interkulturellen Didaktik.....	316
<i>Angelika Rieber,</i> Migrationserfahrungen. Beispiele für einen multiperspektivischen und diversitätsbewussten Ansatz für Unterricht und Projektarbeit	328
<i>Ingelore Oomen-Welke,</i> Wissen über die Sprachen der Welt	339
<i>Alfred Holzbrecher,</i> Differenzsensibel lehren lernen – Entwicklungsperspektiven für Schulentwicklung.....	349
6. Lehrerbildung über Grenzen: »Diversity« lehren lernen	
Einführung	362
<i>Alban Schraut,</i> »Selber denken lernen«. Vorstellungen einer sinnvollen und nachhaltigen Lehrerbildung am Beispiel des Deutschen Lehrerbildungsinstituts Wilhelm von Humboldt in Santiago de Chile	363
<i>Alfred Holzbrecher (Freiburg), Urszula Markowska-Manista (Warschau), Patricia Baquero Torres (Bogotá), Alban Schraut (Santiago de Chile),</i> Lehrerbildung über Grenzen: Wie lernen Lehrer/innen interkulturelle Kompetenzen?	372
Autorenverzeichnis.....	382

1. Grundfragen

Einführung

Lehren lernen im globalisierten Klassenzimmer ist die große Herausforderung für eine zeitgemäße Lehrerbildung. Gefordert sind nicht nur Bildungsplaner in den Ministerien und universitäre Studienkommissionen, sondern auch vor allem die Studierenden und Lehrpersonen selbst, die an ihrer Professionalität arbeiten wollen und sich die Thematik »Diversity/Interkulturalität« zu eigen machen. An Sie als die Akteure der Unterrichts- und Schulentwicklung richtet sich dieses Buch, das ein breites Spektrum an Arbeits- und Professionalisierungsfeldern eröffnet.

Interkulturalität, so ein roter Faden dieses Sammelbandes, bewegt sich auf mehreren Ebenen in »Zwischen-Räumen«, die es zu gestalten gilt. So ist auch dieses Buch anzusiedeln im Spannungsfeld zwischen einer klassischen akademischen Publikation und einer Handreichung für die Lehrer(fort)bildung. Es bietet eine Vielfalt an wissenschaftlichen Erkenntnissen ebenso wie Good-practise-Beispiele, die zur Nachahmung anregen. Es ist ein Studienbuch, das eine Vielfalt an inhaltlichen Perspektiven auf ein komplexes Handlungsfeld zeigen möchte, ebenso viele methodische Zugänge. Die Texte dieses Buches kann man abends allein bei einem inspirierenden Glas Wein lesen – oder ein Kollegium nimmt sie als Anregung, um etwa eine schulinterne Lehrerfortbildung zu planen, im besten Fall eine Veranstaltungsreihe.

Die Unterschiedlichkeit und Vielfalt der Autorinnen und Autoren sowie ihrer theoretischen und praktischen Ausrichtung ist Programm. Sie soll didaktische Fantasie freisetzen und Energien, die den Weg bereiten für eine interkulturelle und diversitätsbewusste Schule.

Eine systematische Lehrerfortbildung – nicht nur für das Professionalisierungsfeld »Interkulturalität/Diversität« – fristet nach unserer Erfahrung noch ein Schattendasein. Lehrer/innen werden nur allzu oft allein gelassen mit ihren täglichen Problemen. Allerdings gibt es immer mehr Kollegien, die die notwendige Weiterbildung und Professionalitätsentwicklung selbst in die Hand nehmen. Meist werden dann konkrete Problemfelder mit großem Handlungsdruck (z. B. Disziplinprobleme) zum Anlass, nach möglichen Ursachen und nach angemessenen, professionellen Handlungsalternativen zu suchen. Genau an dieser Stelle möchte diese Publikation eine Lücke füllen: Die wissenschaftliche Literatur zum Themenfeld »Interkulturalität/Diversität« füllt mittlerweile Regale, allerdings wissen wir aus der Wissensverwendungs- und Lehrerbildungsforschung, dass es eine Illusion wäre anzunehmen, wissenschaftliche, an Universitäten erworbene Erkenntnisse würden sich einfach in praxistaugliches Handlungswissen transformieren lassen. Wenn wir den Anspruch haben, interkulturelle und diversitätsbezogene Themenfelder stärker im Unterrichts- und Schulalltag zu

verankern, müssen wir also neue Wege gehen. So ist die Idee zu diesem Buchprojekt entstanden!

Nichts ist so praktisch wie eine gute Theorie! Dieser Satz provoziert die Frage nach Qualitätskriterien einer Vermittlung von Theorie und Praxis. Mit dieser Publikation begeben wir uns auf die Suche nach einem solchen Brückenschlag, indem wir

1. zeigen, in welcher Weise wissenschaftliche Konzepte zu Analyseinstrumentarien werden können, zu »Werkzeugen«, die – wenn sie fein genug sind – eine umso differenziertere Analyse ermöglichen, ein genaues Verstehen z. B. von interkulturellen Konflikten, Missverständnissen etc. (vgl. die Beiträge in Kap. 2), – Voraussetzung dafür,
2. Lesarten zu generieren: Gerade im interkulturellen Feld kann die Erkenntnis gewonnen werden, dass es keine Wahrheiten gibt, sondern unterschiedliche Perspektiven auf eine Sache. Wenn unsere (Alltags-)Wahrnehmung ebenso kulturell konditioniert ist wie wissenschaftliche Erkenntnisse, gilt es, mit Blick auf Unterrichtsinhalte, aber auch auf das methodische Vorgehen, Wege zu einer Mehrperspektivität zu entwickeln (vgl. die Beiträge von Oomen-Welke, Rieber und Holzbrecher in Kap. 5).
3. Good-practise-Beispiele ermöglichen, wenn sie in ein Theoriekonzept eingebettet sind, die Suche nach Gelingensfaktoren – und damit werden mögliche Prinzipien erfolgreicher pädagogischer Praxis erkennbar (vgl. die Beiträge in Kap. 3 und 4).
4. Schlüsselbegriffe werden im Kontext einer pädagogischen Konzeptentwicklung zu heuristischen Instrumenten, die als Oberbegriffe ein zunächst unübersichtliches Feld kartieren und dann didaktische Fantasie freisetzen (vgl. Holzbrecher Kap. 5).

Wege (»Methoden«) der Professionalisierung vorzuschlagen, ist der rote Faden dieser Publikation: Wir wollen Sie dazu anstiften, die Qualität »guter Theorie« durch Praxisforschung zu erproben: Forschend Lehren lernen oszilliert zwischen Analyse/Diagnose und innovativer pädagogischer Praxis; im besten Fall befruchten sich beide wechselseitig. Unsere zahlreichen Arbeitsvorschläge sowie Literatur- und Webtipps sollen dazu beitragen.

Die Art und Weise, *wie* wir lernen, wirkt auf die Nachhaltigkeit des Gelernten. Der Lernweg qualifiziert den Inhalt. Wir haben mit dem Konzept dieser Publikation versucht, mögliche Wege aufzuzeigen, wie man sich – am besten in kollegialer Kooperation – interkulturelle und diversitätsbezogene Kompetenzen aneignet. Der folgende Versuch einer Strukturierung von Methoden und deren didaktischer Funktion soll dazu beitragen, die gemeinsame Arbeit kreativ, methodisch anregend und nachhaltig wirksam zu gestalten:

1. Beginnen/Einstieg
2. Aktivieren
3. Strukturieren
4. Zeigen

5. Recherchieren
6. Spuren suchen
7. Gestalten
8. Evaluieren/Weiterarbeit planen

Zu 1): Methoden zum Einstieg in einer (Fortbildungs-)Veranstaltung haben zum einen eine inhaltlich-thematische Funktion (Hinführung zum Thema, Verdeutlichung seiner Bedeutung, Komplexität etc.), zum anderen soziale Funktionen: Warming-up, Austausch der Erwartungen, Abtasten der Gruppenkonstellation, Klärung der Rollen, Kontakte/Kennenlernen, ...).

Zu 2): Eine wichtige didaktische Funktion ist die Aktivierung, das Kreativität freisetzende (»divergente«) Denken, die Aktualisierung von noch unsortierten Assoziationen (»Brainstorming«), ebenso wie die Erkundung von Möglichkeitsräumen (»Zukunftswerkstatt«, Fantasiereisen).

Zu 3): Auf das divergente Denken folgt das »konvergente«, das Strukturieren, bei dem Inhalte thematisch fokussiert, in analytischer Weise strukturiert und auf den Begriff gebracht werden.

Zu 4): Eine wichtige Rolle spielen Methoden mit darbietendem Charakter: Wenn wir etwas zeigen, vermitteln wir einen Überblick und bieten Begriffe und Konzepte zum strukturierten Verstehen an. Auch Good-practise-Beispiele, wie wir sie in dieser Publikation veröffentlichen, zeigen eine (pädagogische) Praxis, die zur Nachahmung anstiften soll bzw. zur Diskussion um eine mögliche Übertragbarkeit.

Zu 5): Selbst recherchieren, etwas erkunden, Literatur oder Informationen in Datenbanken bzw. im Internet suchen, um sich einen Überblick über ein Thema zu verschaffen, Hintergründe zu erforschen oder Akteure im Feld kennenzulernen ist ein bedeutsames Element des Lernens: Unsere *Literatur- und Webtipps* sollen dazu einen Beitrag leisten.

Zu 6): »Spuren suchen« kann sich zum einen auf die eigene Biografie beziehen, zum anderen auf die Erkundung eines Raums. So können etwa Spuren des Umgangs mit der Fremde, mit ambivalenten Situationen in der eigenen Lebensgeschichte entdeckt und gemeinsam aufgearbeitet werden und diese Erfahrungen im Kontext der Zeitgeschichte interpretiert werden: Dieses Anliegen des »biografischen Lernens« ist in unserem Zusammenhang nicht hoch genug einzuschätzen, geht es doch wesentlich um die Erkenntnis, dass die eigenen Wahrnehmungsmuster biografisch, milieubedingt/kulturell bzw. historisch-gesellschaftlich imprägniert sind. Und Selbstreflexivität ist das bedeutsamste Merkmal pädagogischer Professionalität. Eine Erkundung des Raums könnte in ähnlicher Weise die Erfahrung vermitteln, dass (und wie) unsere Lebenswelt von Diversität, Vielfalt und Vermischungen gekennzeichnet ist.

Zu 7): Vorstellungen bilden und ihnen Gestalt geben: Gestalten können wir mit Texten, mit gesprochener und geschriebener Sprache (vgl. »kreatives Schreiben«). Manchmal braucht's aber den Umweg über andere Symbolisierungsformen,

etwa Fotos, Grafiken oder auch über szenisch-pantomimische Methoden, um diffusen Gefühlen oder einer vagen Idee Ausdruck verleihen zu können, die wir noch nicht begrifflich fassen, noch nicht begreifen können.

Zu 8): Den Abschluss jeder Lerneinheit bildet der Rückblick, die Evaluation des Lernprozesses hinsichtlich der inhaltlichen wie auch der methodischen Gestaltung. Dazu gehören auch das wechselseitige Feedback über die Bedeutsamkeit des Gelernten und die Planung des weiteren Vorgehens.

Cartoons: irritierend, mehrdeutig, reizvoll

Reinhild M. von Brunn hat eigens für diese Publikation viele Cartoons gezeichnet, die wir an mehreren Stellen platziert haben. Sie haben die Qualität, mehrdeutig zu sein; ihre Wirkung entfaltet sich oft erst auf den zweiten Blick. Damit kommt ihnen ein besonderes didaktisch-methodisches Potenzial zu: Man kann mit ihnen arbeiten, d. h. beispielsweise

- als *Sprechanlass* (Diskussion, Austausch von Deutungen).
- als *Ausgangspunkt für ein »Schreibgespräch«*: In vergrößerter Form liegt der Cartoon in der Mitte von großen Plakaten/Wandzeitungen (jeweils eine[s] pro Tisch im Seminarraum), die Teilnehmer/innen schreiben nun – ohne sich mündlich auszutauschen – ihre Assoziationen zum Cartoon auf das Plakat und kommentieren die der Anderen. Abgeschlossen wird die Übungen mit einer Diskussionsrunde.
- als Anregung für *kreatives Schreiben*: eine fiktive Geschichte, eine fiktive Bildunterschrift, ein Kurz-Essay etc.

Was Sie im ersten Kapitel erwartet

Interkulturelle Kommunikation, schulische Unterstützungsmaßnahmen, Vernetzungen im Bildungsraum, Schüleraustausch, interkulturelle und differenzsensible Didaktik sowie Perspektiven der Lehrerbildung sind thematische Schwerpunkte dieser Publikation. Beim folgenden ersten Kapitel geht es zunächst um übergreifende bzw. grundlegende Fragestellungen: Als roter Faden wird erkennbar, was in der Forschung zur Lehrerprofessionalität immer wieder als Konstante erscheint: die Selbstreflexion. Diese Kompetenz entwickelt sich nicht durch Bücherlesen im stillen Kämmerlein. Gerade in einer von Diversität und Interkulturalität gekennzeichneten Schule wird zweierlei deutlich:

Von Erich Fromm stammt der Satz *»Nie spiegelt man sich so wie im Urteil über die Anderen«*. Das heißt, zum einen ermöglicht ein Blick auf unsere Bilder vom Anderen und von Fremden die Erkenntnis unserer Konstruktionen vom Fremden, ihrer gesellschaftlichen und biografischen Bedingtheit. Zum anderen schafft der *Blick des Fremden auf uns* die Voraussetzung, am eigenen Selbstbild zu arbeiten: Subjekthaftigkeit und Professionalität entwickeln sich in erster Linie aus der Auseinandersetzung mit den Urteilen der Anderen. Eigene, zumeist unbewusste (»kulturelle«) Denk- und

Deutungsmuster werden sichtbar, wenn man etwa bei einem Auslandsaufenthalt eine kulturelle Kontrasterfahrung macht und den Kontakt mit dem Fremden nutzt, um eine Resonanz-Wahrnehmung zu entwickeln.

Mehrere Beiträge in diesem Kapitel widmen sich dem Schlüsselbegriff der »Interkulturellen Kompetenz« mit dem Ziel, zu erkennen, dass und in welcher Weise unsere Bilder vom Fremden Konstrukte sind, die von biografischen Erfahrungen ebenso imprägniert sind wie von historisch-gesellschaftlichen Entwicklungen und (sozio-)kulturellen Milieuprägungen. *Rosita Almurtada* und *Yinka Kehinde* entwickeln – ausgehend von der außerschulischen Bildungsarbeit – ein Trainingskonzept zur »Cultural Awareness« für Lehrkräfte. In ähnlicher Weise plädiert *Christoph Fantini* dafür, interkulturelle Kompetenz als kollegiale Entwicklungsaufgabe zu verstehen, und schärft den Ansatz der Supervision in diesem Feld. *Sonja Spoede* stellt in kompakter Form ein Konzept der Kompetenzanalyse vor, das im Rahmen universitärer Veranstaltungen entwickelt wurde.

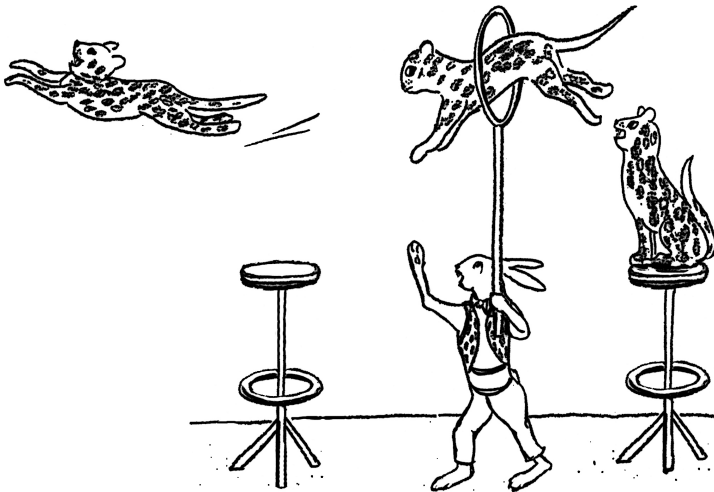
»Alles Kultur oder was?«: *Juliane Niklas* thematisiert die Problematik kulturalisierender Zuschreibungen, mehr noch: die Leichtfertigkeit, mit der im Schulalltag »die Kultur« als Erklärungsmuster herangezogen wird. Unser Sprachgebrauch prägt die Brille, durch die wir die Wirklichkeit wahrnehmen. *Astrid Utler* stellt im folgenden Beitrag eine empirische Studie dar, aus deren Aussagen sie sehr konkrete Empfehlungen zum Umgang mit Kultur und kultureller Diversität im Schulalltag ableitet. Zu den thematisch grundlegenden Themen gehört der Beitrag über *Global Citizens* (*Tong-Jin Smith/Alfred Holzbrecher*), der den Blick weiten soll auf die Vielfalt der durch Globalisierung und Migration geprägten Schülerschaft, nicht zuletzt auf die Frage, wie diese Kinder und Jugendlichen ihre Identität im Kontext dieser gesellschaftlichen Herausforderungen entwickeln.

Die Schule, die Klasse und die Lehrer/in-Schüler/in-Beziehung stellen hochkomplexe, sich wechselseitig durchdringende Systeme dar. *Georg Müller-Christ* und *Michael Lund* zeigen in ihrem Beitrag, wie Beziehungsstrukturen durch Systemaufstellungen sichtbar und kommunizierbar gemacht werden können. »Kritische« Ereignisse und Konfliktkonstellationen gewinnen damit eine visuelle Gestalt und ermöglichen damit eine Arbeit an Alternativen, die nicht nur punktuell wirken, sondern das (Interaktions-)System im Blick haben.

Wie könnte diese Perspektive zum Angelpunkt einer Unterrichts- und Schulentwicklung gemacht werden? Einem Paradigmenwechsel gleich käme nach unserer Einschätzung, die zahlreichen Studien zur Bildungsbenachteiligung zu kennen und zugleich ressourcenorientierte Perspektiven im Umgang mit (kultureller) Vielfalt in der Schule zu entwickeln (*Alfred Holzbrecher/Ulf Over*) und sich beispielsweise vom Konzept der Resilienz inspirieren zu lassen: Welche Stärken entwickeln die Schüler/innen und welche Bewältigungsstrategien, wenn sie sich mit den Widerständigkeiten auseinandersetzen? Antworten auf diese Fragen könnten Grundlage sein für die Entwicklung einer Didaktik und eines Schullebens, die im Horizont einer globalisierten Gesellschaft Aufgaben als Herausforderungen stellt, an denen sich die Lernenden abarbeiten können, um Selbstwirksamkeitserfahrungen machen zu können.

»Irgendwo anfangen«, so beginnt die Überschrift des letzten Beitrags in diesem

Kapitel von *Heike Abt und Ulrike de Ponte*. Dies steht programmatisch für das Anliegen des Buchs: Die eine Schule mag ihren Schüleraustausch so weit entwickelt haben, dass diese »Baustelle« zum Transmissionsriemen für eine interkulturelle Schulentwicklung wird. Die andere Schule beginnt bei der Elternarbeit oder der Entwicklung eines integrierten, die Herkunftssprachen berücksichtigenden Sprachenkonzepts (»Erziehung zur Mehrsprachigkeit«). Wieder ein anderes Kollegium sieht den konstruktiven Umgang mit Konflikten als Ausgangspunkt oder integriert gezielt Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte als »Change Agents« (*Tong-Jin Smith*, Kap. 3.4). Für welchen Zugang auch immer sich ein Kollegium entscheidet, um von hier aus die anderen »Baustellen« zu bearbeiten – wir hoffen, dass wir mit dieser Publikation Ihnen auf die (Entwicklungs-)Sprünge helfen können!



1.1 Globalisierte Bildungsbiografien

Global Citizens – Identitätsarbeit und Schulentwicklung

Tong-Jin Smith, Alfred Holzbrecher

Wie gehen Kinder und Jugendliche mit Fremdheit, mit uneindeutigen Situationen um? Fühlen sie sich etwa ohnmächtig und als hilflose Opfer oder als handlungsmächtige Subjekte? Identitätsarbeit in Zeiten der Globalisierung erscheint schwieriger denn je, und eine diversitätsbewusste Schule tut gut daran, zur Kenntnis zu nehmen, welche Strategien der Konstruktion von Welt- und Selbstbildern ihre Schüler/innen entwickeln bzw. wie sie ihre alterstypischen Entwicklungsaufgaben unter den Bedingungen sich verstärkender Ambivalenzerfahrungen bearbeiten. Zur Grundlage der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Lehrberuf gehört das Wissen darüber, wie Schüler/innen mit Zuwanderungsgeschichte mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen in ihrem Alltag umgehen: Von hier aus wären pädagogische Strategien zu entwickeln, die den Jugendlichen Erfahrungen von Selbstwirksamkeit ermöglichen, Erfahrungen dazu zu gehören, sodass sie (wieder) Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gewinnen können: Grundlage jedes Lern- und Entwicklungsprozesses.

»Wie fertigen die Subjekte ihre patchworkartigen Identitätsmuster? Wie entsteht der Entwurf für eine kreative Verknüpfung? Wie werden Alltagserfahrungen zu Identitätsfragmenten, die Subjekte in ihrem Identitätsmuster bewahren und sichtbar unterbringen wollen? Woher nehmen sie Nadel und Faden und wie haben sie das Geschick erworben, mit ihnen so umgehen zu können, dass sie ihre Gestaltungswünsche auch umsetzen können? Und schließlich: Woher kommen die Entwürfe für die jeweiligen Identitätsmuster? Gibt es gesellschaftlich vorgefertigte Schnittmuster, nach denen man sein eigenes Produkt fertigen kann? Gibt es Fertigpackungen mit allem erforderlichen Werkzeug und Material, das einem die Last der Selbstschöpfung ersparen kann?« (Keupp 2005, S. 65f.)

Third Culture Kids sind Kinder und Jugendliche, deren Eltern berufsbedingt international mobil sind und die sich oft mehrmals in ihrer Biografie mit neuen und fremden Kulturen auseinandersetzen müssen (Pollock et al. 2007). Wenn wir davon ausgehen, dass es alterstypische Entwicklungsaufgaben gibt, stellt sich die Frage, wie *Third Culture Kids* Eigenes, Vertrautes und Zugehöriges mit der Sphäre des »Fremden« ausbalancieren, Grenzen markieren ..., etwa in der Zeit der Adoleszenz, in der die Konstruktion von »Wir-Gruppen« in Abgrenzung zu Anderen dem Schutz des (noch) schwachen Selbst dient: Leiden sie an der Wirklichkeit und an unklaren Zugehörigkeiten? Oder wachsen sie durch eine erweiterte Weltsicht und Anpassungsfähigkeit über sich hinaus?

»Woher kommst du?«

»Was meint diese Person mit ›woher?‹ Fragt sie nach meiner Nationalität? Oder will sie wissen, wo ich geboren bin? Meint sie ›Wo wohnst du jetzt?‹ oder ›Woher bist du heute gekommen?‹ Oder meint sie ›Wo wohnen deine Eltern jetzt?‹ oder ›Wo bist du aufgewachsen?‹ Ist ihr überhaupt klar, was für eine komplizierte Frage sie mir stellt, und kümmert es sie überhaupt? Geht es ihr nur um höflichen Smalltalk, oder interessiert sie sich wirklich dafür?« (Erika, in: Pollock u. a. 2007, S. 138)

Die zahllosen Beispiele der Third Culture Kids zeigen, dass diese Kinder und Jugendlichen in besonderer Weise lernen (müssen), nicht nur mit den alterstypischen Spannungsfeldern umzugehen. Sich seine eigene Identität zu erarbeiten zwischen Abgrenzung und Zugehörigkeitswunsch, zwischen Rebellion gegen Konventionen und Festhalten an vertrauten Traditionen oder zwischen Selbst-Behauptung und Anpassung – diese Identitätsarbeit fordert die Subjekte in »fremden« Gesellschaften in weit aus höherem Maß heraus.

»Nicola, ein Third Culture Kid aus Großbritannien, wurde in Malaysia geboren, wo ihr Vater in der Royal Air Force Dienst tat. Als Nicola vier Jahre alt war, zog die Familie nach Schottland, wo Nicolas Vater für eine große Ölfirma arbeitete, die vor der schottischen Küste bohrte. Anfangs versuchte Nicola, ihre englischen Wurzeln zu verheimlichen und legte sich sogar einen kräftigen schottischen Akzent zu. Dennoch merkte sie spätestens in der höheren Schule, dass irgendwas in ihr nie ganz zu diesen Klassenkameraden passen würde, die nie aus dieser Kleinstadt herausgekommen waren. Sie sah zwar aus wie sie, aber wenn sie sich nicht genauso verhielt wie sie, zogen sie sie erbarmungslos für jeden kleinen Fehltritt aus. Je mehr sie sich bemühte, so zu sein wie sie, so schien es, desto mehr musste sie verleugnen, wer sie im Inneren wirklich war.

Schließlich beschloss Nicola, sich offen – sogar ziemlich trotzig – zu ihrer englischen Identität zu bekennen. Sie kehrte zu einem richtigen britischen Akzent zurück und sprach von England als ihrem Zuhause. Ihren Klassenkameraden erzählte sie, sie könne es gar nicht erwarten, aus Schottland herauszukommen und auf die Universität nach England zu gehen. Als Nicola schließlich auf dem Weg zur Universität in Southampton ankam, küsste sie buchstäblich den Boden, als sie aus dem Zug stieg.

Krista ist eine Amerikanerin, die von ihrem sechsten bis sechzehnten Lebensjahr in England aufwuchs. Sechs Monate lang besuchte sie eine britische Schule, bevor sie auf die amerikanische Schule vor Ort wechselte. Wir waren überrascht, als wir sie erzählen hörten, wie erbittert anti-britisch sie und ihre Klassenkameraden in der amerikanischen Schule wurden. Trotz der vorherrschenden Kultur weigerten sie sich standhaft, »britisch« zu sprechen. Sie lästerten darüber, dass es in England keine Einkaufszentren nach amerikanischem Vorbild gab, und kauften all ihre Kleidung während des Sommerurlaubs in den Staaten in amerikanischen Läden wie *Gap* und *The Limited*. Und was sollte das überhaupt, dass sich die Leute immer so ordentlich anstellten? Wie prüde und albern das aussah. Sie konnten es nicht erwarten, für immer in die USA zurückzukehren, wo alles wieder »normal« sein würde« (Pollock et al. 2007, S. 112 f.).

Im Folgenden einige Auszüge aus biografischen Interviews, die ich (TJS) durchgeführt habe:

Hartmut Jordan:

»Ich habe jetzt genauso lange in den USA gelebt wie in Deutschland, jeweils 20 Jahre. Es war für mich immer klar, dass ich nach dem Abitur im Ausland studieren wollte. Mein Englisch war besser als mein Französisch, und die USA haben mich schon immer sehr gereizt. Meine schulischen Leistungen zwangen mich, ein System zu finden, wie es in den USA vorhanden ist (pay to play). Die Entscheidung, in die USA zu gehen, wurde dadurch erleichtert, dass mein Onkel mit seiner Familie seit 1977 hier lebt. Wir haben als Kinder oft unsere Sommerferien in den USA verbracht, was einer Art Immersion in den amerikanischen Alltag gleichkam, auch, wenn zuhause Deutsch gesprochen wurde. Als ich zum Studium hierher kam, habe ich alles daran gesetzt, die Sprache so schnell und so gut wie möglich zu lernen. Die Schule hat mich auf diese Erfahrung nicht wirklich vorbereitet. Ich habe mich aber entschieden, hier zu bleiben und das Beste daraus gemacht. Wenn man gezwungen ist, sich zu verständigen, dann klappt das schon.

Nachdem ich meine Frau kennengelernt habe, war die Entscheidung, in den USA zu bleiben, eine leichte. Heute bin ich in der englischen Sprache vollkommen zuhause, es fällt mir eher schwer, mich im Deutschen vernünftig auszudrücken, obwohl ich mit meinen Kindern Deutsch spreche. Meine Frau und ich haben uns entschieden, die Kinder zweisprachig zu erziehen, sie nur Englisch und ich nur Deutsch. Das ist eigentlich gar nicht so schwer, man muss nur genügend Bücher zum Vorlesen haben und eine ganze Menge Geduld. Der wichtigste Grund war aber, dass sich meine Eltern mit ihren Enkelkindern unterhalten können. In unserer globalisierten Welt sollten Schulen Kinder auf die Herausforderungen vorbereiten und sie mit den richtigen Kenntnissen ausstatten. Ich denke dabei an einjährige Austauschprogramme. Mal für die Sommerferien zu einer Gastfamilie ist zwar ganz nett, aber eigentlich nicht ausreichend. Eltern sollten solche Maßnahmen nicht nur unterstützen, sondern von den Schulen fordern und erwarten.«

Philipp Jordan:

»Ich habe in Stuttgart ein Studium angefangen und nach dem vierten Semester gemerkt, dass es mich nicht wirklich erfüllt. Ich beschloss aber, das Studium trotzdem zu beenden und danach noch ein paar Semester im Ausland dran zu hängen. Für mich waren von Anfang an nur zwei Länder interessant: die USA und die Niederlande. Da mein Bruder aber bereits in den USA lebte, fehlte mir da der eigenständige und abenteuerliche Aspekt. Die Niederlande waren mir immer sehr sympathisch und die Außenpolitik der USA (kurz nach 9/11) machte mir die Entscheidung dann doch recht leicht.

Da ich recht kurzfristig einen Praktikumsplatz in Woerden fand, blieb nicht allzu viel Zeit für Vorbereitungen. Ich fand in Stuttgart über eine Sprachschule eine ältere holländische Frau, bei der ich zehn Stunden Unterricht nahm. Das waren aber nur absolute Grundlagen, und ich war noch weit davon entfernt, Holländisch zu sprechen. Da ich die Sprache aber unbedingt schnell erlernen wollte, bat ich meine Mitarbeiter in Woerden, so viel wie möglich auf Holländisch mit mir zu kommunizieren. Ich kaufte mir holländische Musik und las die Liedtexte im Booklet mit und übersetzte sie. Nach drei Monaten konnte ich recht flüssig – aber noch nicht fehlerfrei – sprechen.

Den Kulturschock habe ich aber trotzdem erlebt. Einerseits sind die Niederländer in vielerlei Hinsicht sehr anders als die Deutschen, zum anderen musste ich lernen, damit zu leben, dass ich auf einmal zu allererst »der Deutsche« war. Ich habe also dieses Deutschsein zum ersten Mal ganz anders erlebt und hinterfragt, da ich mich vorher halt immer als Philipp gesehen habe und sowieso nie sonderlich patriotisch war. Inzwischen kann ich das relativie-

ren und störe mich nicht mehr daran, sehr wohl hat es mir aber gezeigt, wie unangenehm Pauschalisierungen, egal in welcher Form, für den Betroffenen sein können.

Ich denke, meine Generation ist in einer ganz anderen Welt aufgewachsen als unsere Eltern. Für mich war das Leben immer ein globaler Spielplatz. Das wurde natürlich durch die Erfahrung als Austauschschüler in meiner Internatszeit noch verstärkt. Einmal habe ich in den Sommerferien an einem Entwicklungshilfeprojekt in Indien teilgenommen, das von einem Verband verschiedener Internate organisiert wurde. Die Truppe war also sehr bunt gemischt. Es gab Inder, Engländer, Australier und Spanier.

Das Schulsystem an sich bereitet Kinder aber wenig auf die Globalisierung vor. Fremdsprachen zu lernen ist ein Aspekt, andererseits denke ich aber auch, dass sich unser Schulwissen in Bezug auf andere Länder und Kulturen zu sehr auf Geschichte und Erdkunde beschränkt. Zeitgeschehen und zeitgenössische kulturelle Strömungen kommen da oft zu kurz. Man kann sich schwer ein Bild von z. B. Frankreich machen, nur weil man über die Französische Revolution Bescheid weiß. Kultur, Politik und Gesellschaft wird zu oft rückblickend betrachtet, der Ist-Zustand kommt zu kurz. Da haben die viel gescholtenen sozialen Netzwerke einen großen Nutzen, bleiben aber leider unkommentiert von Erzieherseite.«

Pawel Pedziszczak:

»Ich bin in Polen geboren, aber zu einem Viertel deutsch. Im Sommer 1983, kurz vor Beendigung des Kriegsrechts in Polen, haben wir eine Einladung von unserer Familie in Westdeutschland bekommen. Da meine deutsche Oma bei uns gewohnt hat, hatten wir immer engen Kontakt zu dieser Seite der Familie. Am Anfang sollte das nur ein Familienbesuch sein. Im Endeffekt war es der Versuch meiner Mutter, ein neues Leben in Deutschland anzufangen. Während der Zeit, die wir bei unserer Familie in Sauerland verbrachten, kümmerte sich meine Mama um eine Wohnung, einen Job und um meine Einschulung – ich war sechs Jahre alt, fast sieben, und hätte im September desselben Jahres in Polen eingeschult werden sollen. Mein Vater ist leider in der Volksrepublik geblieben, da er keinen Reisepass bekam. Reisepässe hat das Passamt damals nur anlässlich einer konkreten Reise ausgestellt. Unverzüglich nach der vollendeten Reise musste man sie zurückgeben. Das neue Leben in Deutschland war für mich besser, bunter, sauberer und irgendwie auch logischer, dauerte aber nicht lange. Nach drei Monaten sind wir nach Polen zurückgekehrt. Der Sicherheitsdienst hatte meinem Vater gedroht. Ich bin also im Sauerland eingeschult worden, saß aber schon einen Monat später in einer polnischen Schule in meiner Geburtsstadt. Wegen des turbulenten Wechsels habe ich anfangs viel gefehlt. Das hatte aber kaum schulische Konsequenzen, da ich mir Schreiben und Lesen viel früher mithilfe meiner Mutter beigebracht habe.

Auf der persönlichen Ebene waren die Veränderungen viel spürbarer. Ich verlor meine Freunde, die ich schon in Deutschland hatte. Die Verbindung zu meinen Cousins, mit denen ich schon ziemlich eng war, wurde auch abgebrochen. Noch im Gymnasium hatte ich vor, in Deutschland zu studieren. Aber nachdem ich die Aufnahmeprozedur an der Viadrina Hochschule als kontrovers empfand – man erzählte uns, die deutschen Steuerzahler hätten kein Interesse daran, polnischen Studenten dort das Studium zu finanzieren – und am Ende auch nicht angenommen wurde, legte ich meine Auswanderungsideen erst mal auf Eis und studierte in Posen.

Kulturell und sprachlich habe ich mich immer zu Polen und Deutschland gehörig empfunden. Ich hatte auch Glück, dass ich ein weltoffenes Gymnasium besucht habe, das eine Partnerschaft mit dem amerikanischen Peace Corps hatte, wir also immer viele amerikanische Lehrer an der Schule hatten. Ich glaube, dass Schule globalisiert sein sollte im Sinne einer Offenheit gegenüber anderen Kulturen. Die Freude am Kennenlernen anderer Kulturen und anderer Menschen sollte schon in der Schule vermittelt werden. Alles fängt in den

ersten Klassen an. Die Art und Weise, wie man Probleme löst, wie man mit den Mitschülern umgeht, wie man lernt, mit dem Anderssein der Mitschüler umzugehen.

Offenheit und eine globale Kompetenz finde ich sehr wichtig. Nicht nur aus beruflichen oder wirtschaftlichen Gründen, aber auch aus den ganz privaten. Die Welt wird immer enger und die Kulturen rücken immer enger zusammen. Wenn wir gesunde, konfliktlose Beziehungen aufbauen wollen, müssen wir andere Kulturen zumindest kennenlernen und am besten auch verstehen. Sprache ist ein fester und aktiver Bestandteil einer Kultur. Unter anderem drückt sich eine Kultur in der Sprache aus. Wenn man einen anderen Menschen also wirklich gut kennenlernen will, muss man mit ihm auch kommunizieren können. Sprache ist der einfachste Weg dazu.«

Anouk Kuckertz:

»Ich bin Halbamerikanerin mit koreanischen Wurzeln und meine Muttersprache ist Englisch, trotzdem fühlt sich das Aufwachsen in Deutschland ganz normal an. Bei der Fußball-WM oder bei den Olympischen Spielen bin ich immer für die Deutschen, weil ich hier lebe. Ich habe nie das Gefühl, nicht dazu zu gehören, jeder ist ja anders. Aber ich glaube, wenn ich eine normale deutsche Schule besuchen würde – ich gehe auf eine internationale Schule – wäre das anders. Schon allein, weil dann keiner Englisch sprechen würde, sondern alle nur Deutsch sprechen.

Am wichtigsten in der Schule sind die Sprachen und Mathe. Soziales Lernen finde ich langweilig, weil wir da so Babysachen machen, die vielleicht in die erste Klasse passen, aber nicht in die vierte. Also keiner von uns muss gesagt bekommen, wie er sich verhalten soll, wenn er von jemand anderem das Fahrrad kaputt gemacht hat, oder was es bedeutet, gastfreundlich zu sein. Das wissen wir alle schon.

Unter Freunden ist es wichtig, zusammenzuarbeiten und sich zu vertragen. Dabei ist es total egal, woher jemand kommt, welche Hautfarbe jemand hat oder welche Sprache er spricht. Jeder ist anders und das ist für uns normal. Wenn jemand neu in unsere Klasse kommt, kümmern wir uns alle darum, dass der Junge oder das Mädchen sich schnell wohl fühlt und nicht allein gelassen wird.

Ich hatte schon viele Lehrerinnen, aber die, die mir am wichtigsten ist, ist Ms. Stefanizzi. Sie wurde in New York geboren und ist dort aufgewachsen wie mein Großvater. Und sie ist einfach anders als meine anderen Lehrerinnen, macht Dinge einfach anders, hat viel Spaß mit uns und wirkt jung. Ich mag es nicht, wenn Lehrerinnen uns respektlos behandeln, uns zum Beispiel nicht aufs Klo lassen, wenn wir dringend müssen.

Unsere Schule ist anders als andere Schulen, viel, viel bunter. Es gibt schwarze Kinder, blonde Kinder, viele verschiedene Nationen und viele verschiedene Religionen. Wenn jemand die Religion oder Herkunft von jemand anderem in den Dreck zieht, ist das erschreckend. Das passiert zum Glück nur ganz selten. Und wenn, dann springen wir dazwischen, um das aufzuhalten.

Und wir haben jedes Jahr ein Festival of Nations, eine Art Sommerfest am Anfang des Schuljahrs. Jede Klasse repräsentiert ein anderes Land. Beim letzten Festival of Nations hat meine Klasse Palästina vertreten und wir haben ganz viele Ideen für unseren Stand entwickelt: Essen, Aktivitäten, Spiele und so weiter. Alles, was mit Palästina zu tun hat. Wenn man dann von Stand zu Stand geht, ist das fast so als reist man um die Welt. Es macht richtig Spaß und man lernt ganz viel. Ich glaube, unsere Schule ist wie eine Familie, viel mehr als andere Schulen.«

Arbeitsvorschläge

- Analysieren Sie diese biografischen Aussagen unter der Fragestellung, mit welchen Handlungsmustern und Verhaltensstrategien die Jugendlichen versuchen, an ihrer persönlichen und kulturellen Identität zu arbeiten.
- Diskutieren Sie die Dynamik solcher Identifizierungs- und Abgrenzungsbemühungen aus Ihrem eigenem Erleben und/oder aus Erzählungen Anderer.
- Lassen sich »Gelingensbedingungen« für eine erfolgreiche Bewältigung solcher Herausforderungen erkennen?
- Diskutieren Sie den möglichen Beitrag, den Schule leisten kann, um die »Global Citizens« in ihrer Identitätsentwicklung zu unterstützen.

In ihrem Online-Beitrag »Was heißt denn hier Bildung?« auf der Website der Heinrich Böll-Stiftung (<http://heimatkunde.boell.de/2013/05/01/was-heisst-denn-hier-bildung-eine-poc-empowerment-perspektive-auf-schule-anhand-des>) zitiert Toan Quoc Nguyen (2013) das »Community Cultural Wealth«-Konzept, in dem unterschiedliche »Kapitalsorten« unterschieden werden, deren Vorhandensein dazu beiträgt, dass Bildungsbiografien gelingen:

Aufstiegskapital

»Aufstiegskapital meint das Vermögen, trotz faktisch erlebter Barrieren hohe Bildungsträume und -aspirationen zu bewahren und zu leben. [...] Ich sehe selbst für den deutschsprachigen Kontext exemplarisch auch Übertragungsmöglichkeiten auf die vietnamesische Community und den Bildungserfolg von Schüler/innen deutsch-vietnamesischer Herkunft. Dort liefert meiner Auffassung nach Aufstiegskapital eingebettet in die intergenerative Erfahrungswelt realer sozial-ökonomischer Deprivation viel haltbare, plausiblere Erklärungsperspektiven als bestehende dominante »model minority« oder auf die Lehren des Konfuzius reduzierte, kulturalisierende Argumentationen.

Linguistisches Kapital

Linguistisches Kapital beschreibt die intellektuellen und sozialen Fertigkeiten, die ein mehrsprachiger Alltag mit sich bringt. Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass viele Schüler/innen of Color die Schule bereits mit mehrsprachigen Kommunikationskompetenzen betreten. Beispiel wäre das Beherrschen mehrerer Sprachen, das reibungslose Wechseln zwischen zwei Sprachen oder auch das bereits ausgebildete Vermögen, Übersetzungen zu leisten. Letzteres schließt ein – so belegt es die Sozialwissenschaftlerin Marjorie Faulstich Orellana in ihrer US-Studie anhand bilingualer Kinder – soziale Fertigkeiten wie »vocabulary, audience awareness, cross-cultural awareness, real world literacy skills, math skills, metalinguistic awareness, teaching and tutoring skills, civic and familial responsibility, [and] social maturity« (Faulstich

Orellana zitiert nach Yosso 2006). Gemeint ist mit linguistischem Kapital ferner auch ein kreatives Ausdrucksvermögen, welches auf Traditionen des Storytelling basieren kann. Grundsätzlich kann linguistisches Kapital auch in Form von Kunst, Musik oder Poesie gezeigt werden. Ein bekanntes Beispiel wäre für mich das poetisch-linguistische Ausdrucksvermögen, was beispielsweise durch MCing bzw. Rap erlernt und vertieft wird. Hier ist sowohl historisch in Deutschland (Güngör/Loh 2002) als auch aktuell die Hiphop-Kultur für (junge) Menschen of Color eine wichtige (jugendkulturelle) Plattform fürs Leben und Lernen, die allerdings bislang wenig in Schule(n) aufgegriffen wird.

Familienkapital

Familienkapital bezieht sich auf kulturelles Wissen über Community-Geschichte, kollektive Erinnerung und Gemeinschaftspflege, das von weit gefassten, familiären Beziehungsverhältnissen getragen und genährt wird (kinship). Entgegen rassifizierten und heteronormativen Engführungen ist hier ein Familienverständnis zentral, das die (lebende und verstorbene) Kernfamilie als auch einen selbstgewählten erweiterten (Verwandtschafts-)Kreis, wie z. B. Onkel, Tanten, Freund/innen und weitere Menschen, mit einschließen kann. Diese (vertrauten) Beziehungskontexte bieten die Lernbasis, um gesunde und wohltuende Verbindungen zur Community zu bewahren. Der Zusammenhalt untereinander und das gegenseitige Wohlergehen werden durch unterschiedliche soziale Veranstaltungen und Treffen gestärkt.

In diesen Kreisen zirkuliert dann alternatives kollektives (Familien und Community-)Wissen über ein System der Unterdrückung sowie vielfältige Widerstandsstrategien und -ressourcen. Dieses Wissen wird von Generation zu Generation übertragen, wie z. B. die Soziologin und farbige Feministin Patricia Hill Collins auch anhand der Übermittlung farbiger Mütter an ihre Töchter feststellt (Hill Collins 1991, 123 f.). Zum kollektiven Wissen zählt auch das Bewahren einer eigenen Geschichtserzählung, die beispielsweise in der jüdischen Community die Shoah, in der farbigen Community die Maafa oder in anderen Communities die geteilten kollektiven Erfahrungsbestände über Flucht, Unterdrückung, Migration und Diaspora einschließen kann. Es sind mögliche Ausgangspunkte für Geschichten und Perspektiven der Vielfalt im Klassenzimmer.

Soziales Kapital

Soziales Kapital umfasst die Netzwerke von Menschen und Community-Ressourcen. Die sozialen Kontakte sind behilflich, technische und emotionale Unterstützung zu geben, um gut durch soziale Institutionen zu gelangen. Konkret kann bei (Aus-)Bildungswegen, Stipendienförderung oder bei auftretenden Problemen beraten werden. Die/der Ratsuchende greift auf einen weiten Erfahrungs- und Wissensschatz zurück, der in den sozialen Netzwerken geteilt und zur Verfügung gestellt wird. Tara Yosso weist – in der Benennung von »Mutualistas« oder »mutual aid societies« – darauf hin, dass Communities of Color mit der Migration eigene soziale Netzwerke aufbauten und bewahrten und erworbene Informationen und Ressourcen an diese Netzwerke

zurückgaben. Exemplarisch ist das in meinen Augen z. B. in der türkischen Community in Deutschland erkennbar, wo vielfältige soziale Netzwerke im ökonomischen, kulturellen, sozialen und politischen Bereich aufgebaut worden sind. Konkretes Beispiel wären für den Schulbereich türkische oder weitere migrantische Elternvereine.

Navigationskapital

Navigationskapital meint ein individuelles Handlungsset an Fähigkeiten, erfolgreich durch soziale Institutionen zu manövrieren, die nicht für Menschen und Communities of Color geschaffen worden sind bzw. diskriminierende Barrieren offenbaren. Es schließt z. B. das Belastbarkeits-, Erholungs- oder Unversehrtheitsvermögen von Schüler/innen of Color ein, angesichts von (rassistischen) »Micro- und Macroaggressions« (Sue et al. 2009) oder anderen stressreichen sozialen Situationen in Schule, dennoch gute Bildungserfolge zu erzielen – so, wie es auch einige der von mir befragten Jugendlichen belegen.

Widerstandskapital

Widerstandskapital beinhaltet Wissenshaushalte und Sets an Fähigkeiten, um Diskriminierung und Unterdrückung zu entgegnen. Dazu können zählen: Selbstliebe, Mut, soziale und kommunikative Techniken oder auch gelebte Glaubenssätze und Haltungen der Gerechtigkeit und Gleichwürdigkeit (Nguyen 2013). Auch konformistische und selbstschützende Strategien können Teil individueller Widerstandsstrategien sein, wobei diese selten die ungerechten sozialen Situationen herausfordern bzw. verändern. Erst wenn das Widerstandsvermögen mit einem Bewusstsein und einer Motivation für social and racial justice versehen ist, können auch transformative Effekte für Akteur/innen in der Schule und weiter für das System Schule eintreten. Begünstigt wird dieser Prozess durch das Vorhandensein einer kritischen (weißen) Sensibilität, Achtsamkeit, Offenheit, Wohlwollen und Entgegenkommen.«

Arbeitsvorschläge

- Erstellen Sie auf einem Flipchart/einer Wandzeitung ein Cluster oder Mindmap mit diesen Kapitalsorten, skizzieren Sie mögliche Zusammenhänge durch entsprechende Linien, Pfeile o. Ä.
- Diskutieren Sie die Bedeutsamkeit dieser »Kapitalsorten« und gewichten Sie sie im Verhältnis zueinander.

In Deutschland leben nach Angaben des »9. Berichts der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration« über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland rund 16 Millionen Menschen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist (Böhmer 2012, S. 27). Sie stellen damit fast 20 Prozent der Bevölkerung. Wobei über 8,5 Millionen die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen und über 600.000 von ihnen als Unternehmerinnen und Unternehmer in Deutschland

junge Menschen ausbilden und Arbeitsplätze schaffen, »an denen jeder zwanzigste Erwerbstätige in Deutschland beschäftigt ist« (Böhmer, 2012, S. 13). Deutschland ist also ein Einwanderungsland mit einer sprachlich und kulturell heterogenen Bevölkerung.

Wer als Kind mit seinen Eltern aus den USA, Korea, Russland, Italien, aus der Türkei oder dem Senegal nach Deutschland emigriert und hier eingeschult wird, passt sich im Idealfall dem System, der Kultur und der Sprache an. Denn für Migrant/innen ist in Kindheit und Jugend die Schule alltagsbestimmend. Je länger sie also in Deutschland zur Schule gehen, desto besser stehen ihre Chancen, sich zu integrieren. Doch die eigene Identität bleibt immer vielschichtiger, sprachlich, ethnisch und religiös divers. Das gilt auch für Kinder von Migrant/innen, die in Deutschland geboren werden und hier aufwachsen, oder bei denen ein Elternteil nicht deutsch ist. Auch ihre Identität ist vielschichtiger als die »Normbiografie« und lässt sich nur schwer im »normalen«, nach Homogenität strebenden Schulalltag abbilden.

Ein Beispiel ist Alexandra. Sie ist in den USA geboren. Ihre Mutter Ningshu ist Chinesin und stammt aus Beijing, ihr Vater Matthias ist Deutscher, ein waschechter Hesse. Kennengelernt haben sich die beiden während eines Studienaufenthalts in Japan. Beruflich hat es die Biologin Ningshu dann nach dem Studium in die USA verschlagen, wo Alexandra zur Welt kam. Kurz darauf zog die Familie nach Berlin, wo Alexandra eingeschult wurde. Zuhause wird vor allem Englisch gesprochen, manchmal auch Japanisch – die Sprache, in der sich die Eltern kennengelernt haben. Für Alexandra ist die Welt mehrsprachig. Denn ihre Mutter spricht mit ihr Chinesisch und ihr Vater Deutsch. Da sie eine internationale Schule besucht, sind ihre Unterrichtssprachen Deutsch und Englisch. Mit ihren Freundinnen spricht sie je nach Situation und Kombination Deutsch oder Englisch – manchmal auch beides. Und wenn sie bei ihrer Tante in Beijing ist, spricht sie natürlich Chinesisch.

Mehrsprachigkeit und Multikulturalität sind für Alexandra normal. Sie wechselt problemlos von einer Sprache in die andere, von einer Kultur in die andere. Nie käme sie auf den Gedanken, dass sie in der deutschen Gesellschaft nicht integriert sei. Nie käme sie auf den Gedanken, dass ihre Abstammung ein Hindernis für sie darstellen könnte. Zu verdanken ist das unter anderem dem Umstand, dass sie die Nelson-Mandela-Schule, die Staatliche Internationale Schule Berlin (SISB, www.sisberlin.de), besucht, wo Kinder aus vielen verschiedenen Ländern und unterschiedlichen gesellschaftlichen Schichten zusammen lernen. Interkulturalität bestimmt ihren Alltag. Etwas, das auch Kindern aus hochmobilen Familien zugutekommt. Wie etwa Felix, dessen Vater im Auswärtige Amt angestellt ist.

Die ersten drei Schuljahre hat Felix an der Nelson-Mandela-Schule verbracht und ist in die englische Sprache eingetaucht. Dann ging es für drei Jahre nach Washington, wo er eine amerikanische Grundschule besuchte. Trotz seiner Sprachkenntnisse war der Anfang aufregend und mit einem kleinen Kulturschock verbunden. Doch Felix fand sich schnell zurecht, schloss neue Freundschaften und passte sich an. Zuhause wurde nach wie vor Deutsch gesprochen. Felix fühlte sich deutsch, aber nicht fremd.

Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz

Mit einer komplett neuen Sprache, Umwelt und Kultur konfrontiert zu werden, ist eine spannende und wertvolle Erfahrung. Üblicherweise machen Jugendliche diese Erfahrung als Schüler/innen, Auszubildende oder Studierende im Rahmen eines mehrmonatigen oder ganzjährigen Auslandsaufenthalts oder Austauschprogramms. Der Perspektivwechsel ermöglicht ihnen, nicht nur in eine neue Sprache und Kultur einzutauchen, sondern auch über die eigene zu reflektieren. Wer schon in der Schule interkulturelle Kompetenzen immersiv lernt, ist gut vorbereitet auf den Wechsel, findet sich schneller zurecht und ist offen für Veränderung. Diese Flexibilität, voneinander und miteinander zu lernen, ist ein Zugewinn für jeden – mit oder ohne Migrationshintergrund. Egal, ob man eines Tages im Ausland studiert, aus beruflichen oder privaten Gründen ins Ausland wechselt oder in Deutschland bleibt.

Viele Arbeitgeber haben das längst erkannt. Interkulturelle Fähigkeiten wie Empathie, Toleranz, Team- und Führungsfähigkeit, (Meta-)Kommunikations- und Mediationsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit stehen heute daher neben anderen sozialen Kompetenzen ganz oben auf der Wunschliste zukunftsorientierter Unternehmen und ihrer weitsichtigen Personalentscheider. Titel und Fachwissen rücken entsprechend zugunsten von sozio-interkulturellen Kompetenzen und speziellen Sprachkenntnissen immer mehr in den Hintergrund. Während Englisch sicherlich immer noch die gefragteste Fremdsprache ist, gewinnen Sprachen wie Chinesisch, Russisch, Portugiesisch und Türkisch immer mehr an Bedeutung. Zurückzuführen ist das vor allem auf erhoffte Geschäfte und Investitionen in den sogenannten »Emerging Economies« (aufsteigende Wirtschaften), zu denen in erster Linie China, Indien, Russland, Brasilien, Südafrika und die Türkei zählen.

Außerdem erkennen zunehmend nicht nur international tätige Großunternehmen, sondern auch kleine und mittelständische Betriebe den Mehrwert, den eine vielfältige Belegschaft in Form von unterschiedlichen Erfahrungen, Fähigkeiten und Perspektiven mit sich bringt. Das Beisteuern innovativer Impulse für das Bestehen im globalen Wettbewerb und die Ansprache verschiedener Interessen- und Kundengruppen sind dabei die offensichtlichsten Faktoren.

Wer also bilingual ist, eine der gefragten Sprachen beherrscht und sich in der entsprechenden Kultur genauso sicher bewegen kann wie im deutschsprachigen Raum, hat künftig gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Dazu zählen nicht nur Absolvent/innen mit Migrationshintergrund und von internationalen oder bilingualen Schulen mit Internationalem Baccalaureate (IB), sondern auch und vor allem Absolventen von einem der derzeit 13 United World Colleges (www.uwc.de).

Diese Oberstufeninternate bringen Jugendliche aus über 90 Ländern zusammen, wobei sich in der Regel vier Jugendliche aus vier verschiedenen Nationen ein Zimmer teilen. Interkulturalität ist hier kein abstraktes Konzept, sondern gelebte Realität – vollkommen unabhängig von der Einkommenssituation der Eltern. Denn entscheidend für die Aufnahme ins UWC-Stipendienprogramm ist das soziale Engagement und das Interesse der Jugendlichen, gemeinsam mit Gleichaltrigen aus anderen Kulturkreisen kritische Fragen zu stellen und gemeinsam Lösungen zu erarbeiten.

Im Gegensatz dazu zählt das Erlernen sozio-interkultureller Kompetenzen nicht unbedingt zu den Kernenerfahrungen von Kindern und Jugendlichen im institutionellen Gefüge der Normschule. Mit Heterogenität – in Bezug auf Leistung, Sprache und Kultur – umzugehen, gehört auch nicht zu den geforderten Qualifikationen deutscher Lehrerinnen und Lehrer. Das ist vor allem darauf zurückzuführen, dass nach wie vor eine Illusion kultureller, sprachlicher und leistungsbezogener Homogenität durch die starke Differenzierung im Schulsystem, speziell im Sekundarbereich, angestrebt wird. Als problematisch werden in diesem Zusammenhang Kinder und Jugendliche empfunden, deren Deutschkenntnisse schwach bis gar nicht vorhanden sind. Mit anderen Worten: Schüler/innen aus sozial schwachen Familien mit Migrationshintergrund, deren Eltern nur unzureichend Deutsch sprechen und die ihre Kinder beim Spracherwerb entsprechend wenig unterstützen können. Denn – und das belegt nicht zuletzt die PISA-Studie von 2000 – Bildungschancen hängen vor allem von den Sprachkompetenzen im Deutschen ab, die dann auch Auswirkungen haben auf den Kompetenzerwerb in fast allen schulischen Fächern.

Folgt man den Erkenntnissen der Bildungsforscherinnen Ingrid Gogolin und Ursula Neumann, dann stellt ein zweisprachiges Aufwachsen »eine außerordentlich günstige Voraussetzung für die Entwicklung allgemeiner sprachlicher und geistiger Leistungen eines Kindes« (Gogolin/Neumann 1997, S. 18) dar. »Bilinguale Kinder verfügen sehr viel früher über ›metasprachliche Fähigkeiten‹ als einsprachige Kinder. Dazu zählen das Wissen um verschiedene Sprachen im Allgemeinen, das Vermögen, sich über Verstehens- und Ausdrucksnot hinwegzusetzen und zu unterscheiden, wann, unter welchen Umständen und mit wem in einer bestimmten Sprache gesprochen werden kann. Abweichungen im Sprachverhalten, wie z. B. eigenwillige grammatische Strukturen, abweichende Wortformen und ungewohnte Aussprache weisen nicht auf eine gefährdete Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder hin, sie werden aber häufig als solche gedeutet. Während ein französischer Akzent als ›charmant‹ bewertet wird, werden andere Akzente als Schwäche aufgefasst, und eine negative Beurteilung von Leistung insgesamt ist häufig die Konsequenz« (Britz 2007).

Erfahrungen aus Modellschulen

Um dem entgegenzuwirken, bedarf es eines nachhaltigen Konzepts zur schulischen Förderung von Mehrsprachigkeit und damit verbundener kultureller Vielfalt in der Schule. Denn Sprache ist nicht nur ein reines Kommunikationsmittel, sondern immer auch Träger und Vermittler von Kultur. So fördert beispielsweise die Europaschule Köln (www.europaschulekoeln.eu) Erziehung zur Mehrsprachigkeit durch ein umfassendes Fremdsprachenangebot. Alle Schülerinnen und Schüler dieser Gesamtschule wählen eine Wahlsprache in der Jahrgangsstufe 5, die sie dann mindestens drei Jahre lang lernen und neben ihrer ersten Fremdsprache Englisch zur zweiten Fremdsprache für das Abitur ausbauen können – bis zum bilingualen Fachunterricht ab Klasse 9.

Im Unterschied zur ersten Fremdsprache, steht das Sprechen und aktive Kommunizieren bei der Wahlsprache im Vordergrund. Neben dem Erlernen der Sprache setzen sich die Schülerinnen und Schüler auch intensiv mit der Alltagskultur des jeweiligen Landes auseinander. Als Wahlsprache angeboten werden derzeit Französisch, Italienisch, Niederländisch, Portugiesisch, Spanisch, Russisch und Deutsch (Stand: Mai 2014).

Hinzu kommen die Vermittlung von europabezogenem Wissen und eine aktive Förderung interkultureller Kompetenzen. »Die Europaschule Köln hat sich verpflichtet, allen Schülerinnen und Schülern in ihrer Schullaufbahn in besonderem Maße Wissen um interkulturelle Zusammenhänge zu vermitteln und sie in die Lage zu versetzen, sich kritisch mit Normen und Werten aus unterschiedlichen Kulturen auseinander zu setzen«, heißt es dazu auf der Website der Schule (Stand: Mai 2014). Des Weiteren wird in der Sekundarstufe I ab Klasse 8 nach Leistung in den Fächern Mathematik und Englisch differenziert und ab Klasse 9 zusätzlich in Deutsch und Chemie, um Schülerinnen und Schüler gezielter fördern zu können. Und schon ab Klasse 5 wird nicht nur im Klassenverband gelernt, sondern auch nach Neigungen differenziert.

Einen etwas anderen Weg haben die Staatlichen Europa-Schulen Berlin (SESB) eingeschlagen. Diese bilingualen Grundschulen verstehen sich als bildungspolitische Antwort auf das Zusammenwachsen Europas und bieten an verschiedenen Grundschulen unterschiedliche Sprachen als zweite Unterrichtssprache an, darunter Englisch, Griechisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch und Türkisch. Das Verzeichnis Berliner Grundschulen (<http://grundschule-in-berlin.de>) bringt das Anliegen dieser derzeit 17 Schulen auf den Punkt: »Die Europa-Schulen sind keine Eliteeinrichtung nur für besonders Begabte oder Diplomatenkinder. Sie sind offen für alle Kinder, deren Eltern neben der Muttersprache einen fremdsprachlichen Schwerpunkt setzen wollen. Neben der Zweisprachigkeit sollen die Europa-Schulen auch zu Toleranz erziehen und die Kenntnis anderer Kulturen vermitteln.«

Als weiterführende Schulen bieten sich dann einige bilinguale, vor allem englisch- und französischsprachige Gymnasien und integrierte Sekundarschulen an. Doch ein nachhaltiges, ineinander greifendes Konzept, das Grund- und Sekundarschulen miteinander verbindet, fehlt in Berlin, mit Ausnahme der Staatlichen Internationalen Schule Berlin, die unter ihrem Dach eine Grundschule bis zu sechsten Klasse sowie eine Sekundarschule mit gymnasialer Oberstufe vereint. Problematisch ist zusätzlich, dass aufgrund der extrem hohen Nachfrage Kindern ohne entsprechende Sprachkenntnisse kaum Aufnahme an diesen Schulen gewährt wird. Deutschsprachige Familien müssen also schon bei der Wahl des Kindergartens auf Zweisprachigkeit achten und im Fall der SISB idealerweise nachweisen können, dass sie hochmobil und auf eine internationale Bildungsausrichtung angewiesen sind.

Die Stadt Wien hingegen nimmt die Entwicklung zur Weltgesellschaft und der sich daraus ergebenden Lernherausforderungen für alle Kinder und Jugendliche ernst. Unter der Überschrift »Vienna Bilingual Schooling« hat der Wiener Stadtschulrat z. B. ein umfassendes Bildungskonzept für bilinguale Grund- und Sekundarschulen

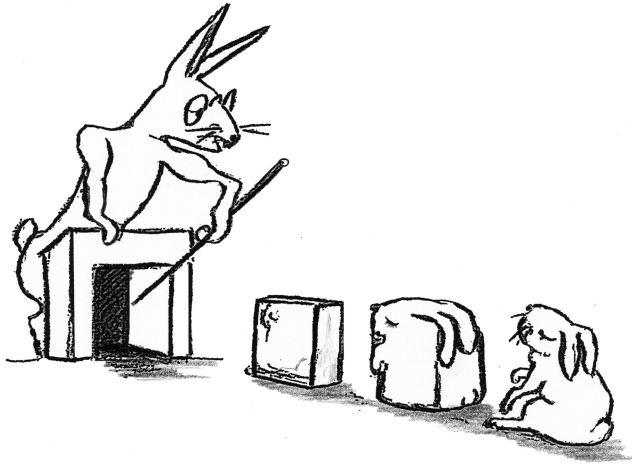
entwickelt, das dem österreichischen Lehrplan in der jeweiligen Erstsprache (Deutsch oder Englisch) folgt und gleichzeitig Schülerinnen und Schülern Sprachkompetenzen in der Zweitsprache vermittelt, die über den üblichen Fremdsprachenunterricht hinausgehen. Ein weiteres Vorzeigeprojekt des Stadtschulrats ist das Programm »Global Education Primary School« (GEPS), das für eine überwiegend deutschsprachige Schülerschaft konzipiert wurde und sich zum Ziel gesetzt hat, neben den drei traditionellen Kulturtechniken – Lesen, Schreiben, Rechnen – Fremdsprachenkompetenz und Medienkompetenz und somit Aufgeschlossenheit, Toleranz und Verantwortungsbewusstsein (*global awareness*) zu vermitteln.

Zusätzlich gibt es entsprechende Fremdsprachenmodelle für weiterführende Schulen, die an das GEPS-Programm anknüpfen, sowie muttersprachlichen Unterricht in insgesamt 20 Sprachen, darunter Italienisch, Tschechisch, Russisch, Ungarisch und Slowakisch, an über 40 öffentlichen Schulen der Stadt. »Da in unserer heutigen internationalen, immer mehr zum Plurilingualismus tendierenden Gesellschaft das Erlernen von Fremdsprachen nicht mehr wegzudenken ist, wird es immer bedeutsamer, den (Schülerinnen und Schülern) einen zusätzlichen Ansatz zum herkömmlichen Sprachunterricht anzubieten«, so die Begründung des Stadtschulrats Wien (www.stadtschulrat.at). »Eine pluralistische Gesellschaft, wie jene der Großstadt Wien, erfordert Maßnahmen, um den Bedürfnissen entsprechender Zielgruppen gerecht zu werden. Aus diesem Grunde wurde eine Vielzahl an bi- bzw. plurilingualen Schulkonzepten eingerichtet. Diese Modelle werden von der Bevölkerung in immer größerem Maße angenommen, wobei allerdings durch die beschränkt vorhandenen Ressourcen eine Ausweitung der bestehenden Modelle schwer möglich ist« (www.stadtschulrat.at).

Die Herausforderung besteht darin, die Erfahrungen solcher Modellschulen auf das gesamte Schulsystem zu übertragen und so interkulturelle Kompetenzen durch sprachliche und kulturelle Vielfalt zu fördern. Etwas, das nicht nur immer mehr Eltern für ihre Kinder wollen und Unternehmen von ihren Auszubildenden und Mitarbeitern fordern, sondern etwas, das im Lebensraum Schule gelernt werden muss. Denn Vielfalt in der Schule zuzulassen und zu fördern, unterstützt Kinder und Jugendliche mit ihren unterschiedlichen sprachlichen, ethnischen, religiösen, ethischen und kulturellen Wurzeln. Es gibt ihnen Selbstvertrauen und ein gestärktes Selbstwertgefühl, es lehrt sie Offenheit und Respekt für andere und sich selbst, es vermittelt ihnen, dass Anderssein normal ist und führt zu einer besseren sozialen Integration. Dazu zählt auch, dass Lehrer/innen, die genau diese Vielfalt repräsentieren, ihre Erfahrungen und Lebensgeschichten aktiv im Schulalltag einbringen können (vgl. Kap. 3.4). Schulen, die Diversity leben und fördern, machen alle Kinder fit für die Zukunft und unterstützen das Zusammenwachsen Europas mit der Welt.

Literatur

- Britz, Lisa (2007): Bildungsungleichheit und Ansätze interkultureller Pädagogik. Berlin: Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56500/bildungsungleichheit?p=all> [Abruf: 04.03.14].
- Böhmer, Maria (2012): 9. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin: Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. http://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/IB/2012-06-27-neunter-lagebericht.pdf?__blob=publicationFile [Abruf: 20.04.2014].
- Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (1997): Spracherwerb und Sprachentwicklung in einer zweisprachigen Lebenssituation bei monolingualer Grundorientierung der Gesellschaft. Gutachten für den Arbeitskreis Neue Erziehung. Hamburg: Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung, Intercultural Studies der Universität Hamburg <http://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/neumann/files/gogolin-neumann-spracherwerb-1-.pdf> (Abruf 20.5.2014)
- Keupp, Heiner (2005): Die Reflexive Modernisierung von Identitätskonstruktionen: Wie heute Identität geschaffen wird, in: Hafener, Benno (Hrsg.) Subjekt Diagnosen. Subjekt, Modernisierung und Bildung, Schwalbach/Ts., S. 60–91.
- Nguyen, Toan Quoc (2013): »Was heißt denn hier Bildung?« – Eine PoC-Empowerment-Perspektive auf Schule anhand des »Community Cultural Wealth«-Konzepts (<http://heimatkunde.boell.de/2013/05/01/was-heisst-denn-hier-bildung-eine-poc-empowerment-perspektive-auf-schule-anhand-des>) [Abruf: 29.07.2014].
- Pollock, David C./van Reken, Ruth E./Pflüger, Georg (2007): Third Culture Kids. Aufwachsen in mehreren Kulturen. Marburg: Francke.



1.2 Bildungsbe(nach)teiligung

Ressourcenorientierte Perspektiven für einen neuen Umgang mit Vielfalt in der Schule

Alfred Holzbrecher, Ulf Over

Ein klassisches Feld der Bildungsforschung ist die Bildungsbenachteiligung (Over 2012). Hier interessiert die Frage, welche gesellschaftlichen und psychologischen Faktoren bewirken, dass soziale Ungleichheit reproduziert wird. Für die pädagogische Praxis ist die Bedeutsamkeit der vielen Studien in diesem Forschungsfeld nicht unmittelbar zu erkennen, denn zwischen der (empirischen) Feststellung, »was der Fall ist«, und der Umsetzung in pädagogisch wirksame Konzepte klafft eine Lücke, die nicht einfach zu schließen ist. Die Komplexität des Forschungsfelds scheint umso unübersichtlicher zu werden, je mehr man sich ihm nähert und zugleich berücksichtigt, dass sich viele dieser Faktoren in Wechselwirkung zueinander entwickeln (Holzbrecher 2011, S. 276 ff): So lassen sich zur Bedeutung des *sozioökonomischen Kontextes*, in dem die Eltern und ihre Kinder leben, etwa folgende Fragen stellen:

- Wie zeigt sich die Bildungsbeteiligung in den unterschiedlichen sozialen Schichten/Milieus?
- Wie »nachhaltig« wirkt die Weitergabe des kulturellen Kapitals, das Anregungsmilieu, die (alltags-)sprachlichen Praxis der Lebenswelt auf die Familien und damit auch auf die Kinder und Jugendlichen?
- Inwiefern lassen sich »primäre Sozialschichteffekte« erkennen, also solche, bei denen ein direkter Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und Bildungschancen festzustellen ist (ökonomisches Kapital)?
- Wie wirken im Verhältnis dazu die »sekundären« Effekte, also etwa die Vorstellungen der Lehrpersonen über die Leistungsfähigkeit von »Unterschichtkindern« oder auch die schwachen Bildungsaspirationen von Eltern, die ihr eigenes (niedriges) Bildungsniveau bei ihren Kindern zum Maßstab machen?

Welche Bedeutung kommt der (Einzel-)Schule bei der Verstärkung oder beim Abbau sozialer Disparitäten zu?

- In welcher Weise wirkt sich die durch das gegliederte Schulsystem hergestellte (relative) soziale und Leistungshomogenität auf das Lern- und Entwicklungsmilieu einer Schule aus? Wird die Vielfalt der sozioökonomischen Herkunft der Schüler eher als förderlich oder als hinderlich wahrgenommen?
- Welche strukturell bedingten (Sach-/Denk-)Zwänge wirken diskriminierend und selektierend (vgl. »institutionelle Diskriminierung«, Gomolla/Ratke 2002)?
- Welche Auswirkungen haben die subjektiven Theorien der Lehrer/innen, z. B. zum Leistungsverhalten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshinter-