

Gießener Beiträge zur Bildungsforschung

Muhammet Bektas

Interkultureller Austausch
in der Schule

Heft Nr. 19, Oktober 2017

Gießener Beiträge zur Bildungsforschung

Muhammet Bektas

Interkultureller Austausch
in der Schule

Heft Nr. 19, Oktober 2017

Der Autor trägt die Verantwortung für den Inhalt.

Impressum:

Herausgeber:

Prof. Dr. Claudia von Aufschnaiter, Prof. Dr. Thomas Brüsemeister, Vertr. Prof. Dr. Sebastian Dippelhofer, Prof. Dr. Marianne Friese, Prof. Dr. Sabine Maschke, Prof. Dr. Ingrid Miethe, Prof. Dr. Vadim Oswald, Dr. Alexander Schnarr, Prof. Dr. Ludwig Stecher

Geschäftsführende Herausgeber:

Vertr. Prof. Dr. Sebastian Dippelhofer
Institut für Schulpädagogik, Elementarbildung
und Didaktik der Sozialwissenschaften
Empirische Unterrichtsforschung
Karl-Glöckner-Straße 21B
35394 Gießen

E-Mail: Sebastian.Dippelhofer@erziehung.uni-giessen.de

Dr. Alexander Schnarr
Institut für Erziehungswissenschaft
Erziehungswissenschaft Fachgebiet Berufspädagogik/Arbeitslehre
Karl-Glöckner-Straße 21B
35394 Gießen

E-Mail: Alexander.Schnarr@erziehung.uni-giessen.de

Sämtliche Rechte verbleiben bei den Autoren.

Auflage: 50

ISSN: 2194-3729 (Internet)

Online verfügbar in der Giessener Elektronischen Bibliothek:

URN: urn:nbn:de:hebis:26-opus-131775

URL: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/13177/>



Dieses Werk bzw. Inhalt steht unter einer [Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell-KeineBearbeitung 3.0 Deutschland Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/).

„Sorma kişinin aslını, sohbetinden belli eder.“

„Frage niemanden nach seiner Herkunft, er wird sie mit seinen Erzählungen offenbaren.“

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	9
2	Begrifflichkeiten	12
2.1	Migration	12
2.2	Migrationshintergrund – Der ewige Migrant	13
2.3	Integration	14
2.4	Integration gegenüber Assimilation	15
2.5	Statistische Zahlen und Daten	16
3	Meine Kultur – Deine Kultur	18
3.1	Kultur	19
3.2	Kommunikation als Grundvoraussetzung	24
4	Der Weg von der Ausländerpädagogik zum interkulturellen Lernen in der Schule	29
4.1	Heterogenität	29
4.2	Die Ausländerpädagogik als Notlösung	31
4.3	Interkulturelle Erziehung	34
4.4	Interkulturelles Lernen	36
4.5	Interkulturelle Kompetenzen	38
4.6	Zehn Ziele interkultureller Erziehung und Bildung nach NIEKE	40
5	Argumente für Lehrkräfte mit Migrationshintergrund als <i>Vermittler zwischen den Kulturen</i>	42
5.1	Vorbildrolle	46
5.2	Interkulturelle Vermittlungsperson mit Beitrag zur Integration	47
5.3	Mehrsprachigkeit	52
5.4	Vertrauensperson	55
5.5	Zusammenstellung der Erwartungen an Lehrkräfte mit Migrationshintergrund	57
6	Auswertung und Ergebnisse der ethnografischen Untersuchung	58
6.1	Auswertung Ertugrul Bayraktar	58
6.2	Auswertung Fatih Edebali	60
6.3	Auswertung Elif Sancaktar	61
6.4	Auswertung Osman Alemdar	62
6.5	Ergebnisse der Befragungen	63
7	Fazit	64
	Literaturverzeichnis	67

1 Einleitung

Die Fremden

Karlstadt: Was ist ein Fremder?

Valentin: Ja, ein Fremder ist nicht immer ein Fremder.

Karlstadt: Wieso?

Valentin: Fremd ist der Fremde nur in der Fremde.

Karlstadt: Das ist nicht unrichtig. – Und warum fühlt sich ein Fremder nur in der Fremde fremd?

Valentin: Weil jeder Fremde, der sich fremd fühlt, ein Fremder ist, und zwar so lange, bis er sich nicht mehr fremd fühlt, dann ist er kein Fremder mehr.

Karlstadt: Sehr richtig! – Wenn aber ein Fremder schon lange in der Fremde ist, bleibt er dann immer ein Fremder?

Valentin: Nein. Das ist nur so lange ein Fremder, bis er alles kennt und gesehen hat, denn dann ist ihm nichts mehr fremd.

Karlstadt: Es kann aber auch einem Einheimischen etwas fremd sein!

Valentin: Gewiß, manchem Münchner zum Beispiel ist das Hofbräuhaus nicht fremd, während ihm in der gleichen Stadt das Deutsche Museum, die Glyptothek, die Pinakothek und so weiter fremd sind.

Karlstadt: Damit wollen Sie also sagen, daß Einheimische in mancher Hinsicht in seiner eigenen Vaterstadt zugleich noch ein Fremder sein kann.

Karlstadt: Und was sind Einheimische?

Valentin: Dem Einheimischen sind eigentlich die fremdesten Fremden nicht fremd. Der Einheimische kennt zwar den Fremden nicht, kennt aber am ersten Blick, daß es sich um einen Fremden handelt.

Karlstadt: Das Gegenteil von fremd wäre also – unfremd?

Valentin: Wenn ein Fremder einen Bekannten hat, so kann ihm dieser Bekannte zuerst fremd gewesen sein, aber durch das gegenseitige Bekanntwerden sind sich die beiden nicht mehr fremd. Wenn aber die zwei mitsammen in eine fremde Stadt reisen, so sind diese beiden Bekannten jetzt in der fremden Stadt wieder Fremde geworden. Die beiden sind also – das ist zwar paradox – fremde Bekannte zueinander geworden. (Valentin 1990, 230f.)

Fortfahrende Erweiterung der europäischen Grenzen, weltweite Globalisierung und wachsender Zuzug erzeugen in vielen Staaten moderne Gesellschaften. Der Anstieg des Anteils von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland bewirkt gesellschaftliche Veränderungen. Die Vielfalt an ethnischen und sprachlichen Ressourcen ist gegenwärtig zur Realität im Schulalltag geworden. Selbiger Realität folgt eine Veränderung des Schulalltags. Menschen mit verschiedenen Kulturen, denen diverse Werte

und Normen innewohnen, treffen aufeinander. Jedes dieser einzelnen Individuen hat seine eigene Identität, die je nach Kultur anders geprägt sein kann.

Soziale Arbeit mit und für Migranten erfordert gewisse Vorkenntnisse in Bezug auf einzelne Begrifflichkeiten und Zusammenhänge. Das Verständnis und die Sensibilisierung für fremde Kulturen werden durch eine kulturelle Öffnung ermöglicht, die eine Grundlage liefert, durch Migration hervorgerufene Probleme besser nachzuvollziehen und diese als Herausforderung und Chance für eine gelingende Integration zu sehen und ein harmonisches Zusammenleben in der Gesellschaft zu ermöglichen.

In Migrantenfamilien sind unterschiedliche Ressourcen vorhanden, wie beispielsweise Sprachen, Literatur, Kunst, Religionen u. a. Diese sollten, wenn möglich, in das alltägliche Unterrichtsgeschehen eingegliedert werden. Zwar birgt das Aufeinandertreffen von Angehörigen unterschiedlicher Kulturen eine gewisse Bereicherung und weitere Potenziale, doch treten auch Komplikationen und Hindernisse auf. Die Lösung derer erfordert bestimmte interkulturelle Kompetenzen. Das interkulturelle Fachwissen soll dort ansetzen, wo der Kulturaustausch scheitern würde. In Bezug auf die Institution Schule werden solcherlei Kompetenzen einer bestimmten Gruppe von Lehrkräften zugeschrieben. Es wird davon ausgegangen, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund aus ihrer biografischen Entwicklung automatisch über die notwendige Verantwortlichkeit zwischen den Kulturen verfügen und diese zum Vorteil der Beteiligten innerhalb und außerhalb der Schule einsetzen können. Aus diesem Grund soll diese wissenschaftliche Arbeit folgende Fragestellung beantworten:

Inwiefern können Lehrkräfte mit Migrationshintergrund den interkulturellen Austausch in der Schule fördern?

Um diese Fragestellung beantworten zu können, werden im ersten Kapitel wichtige Begriffe wie Migration, Migrationshintergrund und Integration erläutert. Dabei wird versucht einzugrenzen, welche Menschen überhaupt einen Migrationshintergrund aufweisen und der Unterschied und Zusammenhang zwischen Integration und Assimilation werden klargestellt. Die Begriffe Integration und Assimilation werden in diesem Kontext häufig verwechselt. Es folgen statistische Zahlen und Daten, die die multikulturelle Gesellschaft in Deutschland veranschaulichen. Hinzu kommen die Zahlen der Schüler/innen sowie der Lehrkräfte mit und ohne Migrationshintergrund.

Im Anschluss werden die Begriffe Kultur und Interkulturalität beschrieben. Hierbei wird aufgezeigt, wie Kultur entsteht. Zudem wird die Bedeutung von Kultur erläutert, zumal

sie einer der wichtigsten Faktoren für das Handeln und Denken des Menschen ist. Es wird erörtert, wie und wann Interkulturalität entsteht. Ergänzend werden die Bedingungen, Möglichkeiten und Probleme in der Kommunikation resp. interkulturellen Kommunikation erläutert. Denn eine sorgfältige Kommunikation ist die Grundvoraussetzung für einen erfolgreichen, interkulturellen Austausch. Wissen, wie man richtig kommuniziert, hilft den Menschen, denkbaren Problemen und Missverständnissen aus dem Weg zu gehen.

Bevor Rolle und Funktion der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund innerhalb der Schule beschrieben werden, ist es notwendig, dass die typische Heterogenität und ihr Ursprung in deutschen Schule erklärt wird. Dazu gehören die ersten Versuche und Überlegungen, mit der Verschiedenartigkeit und den dabei auftretenden Problemen umzugehen. Die gescheiterte Ausländerpädagogik, wurde als Notlösung entwickelt und war nicht langfristig durchdacht, da sie sich nur mit ausländischen Schüler/innen mit deren Defiziten beschäftigte. Sie wurde durch die interkulturelle Erziehung und Bildung ersetzt. Der Defizithypothese wurde eine Differenzhypothese entgegengesetzt. Um die Ziele der interkulturellen Erziehung und Bildung umzusetzen, werden Lehrkräfte mit interkulturellen Kompetenzen angefordert. Dabei sind Toleranz und positive Einstellung gegenüber anderen Kulturen von großer Bedeutung.

Anschließend werden einige Aufgaben, die auf Lehrkräfte mit Migrationshintergrund im schulischen Alltag zukommen, beschrieben. Es wird verdeutlicht, wie interkulturelle Kompetenzen der Lehrerschaft zum interkulturellen Austausch in der Schule beitragen. Aufgrund der wenigen Forschungen über die Wirkung und Funktionen von Lehrkräften in deutschen Schulen beruhen diese Thesen auf Prognosen, die mittels Interviews mit dem Lehrpersonal in Bezug auf ihren schulischen Alltag und ihre Erfahrungen zusammengetragen wurden.

Um die Wirkung und Funktionen von Lehrkräften mit Migrationshintergrund für den interkulturellen Dialog in der Schule zu konkretisieren, wurden vier Pädagog/innen befragt. Diese ethnografische Umfrage soll einen Einblick in den Lehreralltag ermöglichen und seinen Beitrag sowie seine Rolle für den interkulturellen Austausch aufzeigen. Die Umfragen befinden sich im Anhang als Original und können zum besseren Verständnis nachgelesen werden. In der Schlussbetrachtung soll ein Überblick über die Ergebnisse der wissenschaftlichen Arbeit geschaffen werden und es wird versucht, die Fragestellung zu beantworten.

2 Begrifflichkeiten

In diesem Kapitel sollen wichtige Begriffe, die eine Grundlage der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit bilden und als wesentlich erachtet werden, kurz definiert werden. Zu beachten ist jedoch, dass diese Begriffe in der Wissenschaft nicht immer einheitlich gedeutet werden. Aus diesem Grund werden die Begriffe soweit erklärt, wie sie für das Verständnis und die Intention der Arbeit erforderlich sind.

Es stellt sich die Frage, wer als Migrant gilt und wie dieser Status entsteht. Darüber hinaus soll der Migrationshintergrund aufgezeigt werden, da Menschen mit Migrationshintergrund einen nicht unerheblichen Anteil der deutschen Bevölkerung betragen. Die Problematik ist hierbei, einzugrenzen, welche Personen überhaupt einen Migrationshintergrund haben. Die Vielfalt von Migranten ruft den Begriff der Integration auf, die eine Form von Akkulturation ist, allerdings nicht mit dem Begriff Assimilation verwechselt werden sollte. Im letzten Teil dieses Kapitels folgen statistische Zahlen und Daten über die Anzahl von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, Schüler/innen mit Migrationshintergrund an unseren Schulen und Lehrkräfte, die diesen Status des Migrationshintergrundes aufweisen.

2.1 Migration

Der Begriff *Migration* ist in der Gesellschaft, sei es in Schulen oder Universitäten, in Medien oder Politik stets präsent. Sie steht im Zuge der Globalisierung als Zeichen für einen Wohnortswechsel von einer unbestimmten Dauer. Im etymologischen Sinne kommt Migration aus dem lateinischen Verb „migrare“ bzw. dem Nomen „migratio“ und bedeutet übersetzt so viel wie „wandern“, „wegziehen“ oder „Wanderung“. In den letzten Jahren hat sich dieser Begriff dem englischen Wort „migration“ angenähert und in der Gesellschaft und Wissenschaft festgesetzt (vgl. Peleki 2008, 9). Sozialwissenschaftlich wird Migration als Bewegung von Personen oder Personengruppen im Allgemeinen verstanden. In der Bundesrepublik Deutschland werden drei Arten von Migranten gesondert wahrgenommen: Zum einen die Arbeitsmigranten und Flüchtlinge. Diese werden den Ausländern zugeordnet. Zum anderen die Aussiedler, sie werden nicht als Ausländer angesehen, da sie nach ihrer Einwanderung eingebürgert werden.

Migration ist eine universale Gegebenheit und hat unterschiedliche Auslöser. Kriege, Naturkatastrophen, Not, Arbeitslosigkeit, politische oder religiöse Verfolgungen können Menschen dazu bewegen, ihren Wohnort zu wechseln. Migration muss nicht immer

zwanghaft stattfinden, sie kann auch freiwillig sein. Menschen, die auf der Suche nach neuen Herausforderungen sind, können ebenfalls ihren Wohnort verlassen (vgl. Peleki 2008, 9) In Bezug auf die Migration nach Deutschland können die genannten Motive zutreffen. Allerdings wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit auf die Anwerbung von Gastarbeitern eingegangen, da diese Migrationswelle verantwortlich für die herrschende kulturelle Vielfalt in Deutschland ist.

2.2 Migrationshintergrund – Der ewige Migrant

Migrationshintergrund ist ein schwer definierbarer Begriff. Da es nicht immer eindeutig zu sagen ist, wer einen Migrationshintergrund hat und wann diese Personen diesen Status „ablegen“ können. Ab wann Menschen keinen Migrationshintergrund mehr haben, wie viele Generationen lang sie in Deutschland sein müssen, um als Einheimische angesehen zu werden, wird aktuell stark diskutiert und bleibt in dieser Arbeit dahingestellt. Aufgrund der unterschiedlichen Faktoren, die einen Migrationshintergrund aufweisen, steht eine komplexe Definition des Migrationshintergrundes leider noch aus. Dennoch hat das STATISTISCHE BUNDESAMT eine Definition dafür, welche Gruppe von Menschen als Menschen mit Migrationshintergrund bezeichnet wird:

„alle Ausländer und eingebürgerte ehemalige Ausländer, alle nach 1949 als Deutsche auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderte sowie alle in Deutschland als Deutsche Geborene mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt 2013, 6).

Dieser Aussage zufolge können in Deutschland geborene Deutsche einen Migrationshintergrund haben, sobald ein Elternteil nicht aus Deutschland stammt. Diese Personen können in Deutschland geboren sein, seit ihrer Geburt in Deutschland leben und aufwachsen. Also gilt dies sowohl für eine in Deutschland lebende Person ausländischer Staatsangehörigkeit als auch für eine schon eingebürgerte Person als Migrant, da dieser Migrationshintergrund auf die Eltern der Personen zurückzuführen ist. Dieser ist allerdings nicht mehr an die danach folgende Generation zu übertragen. Es entstehen hierbei zwei Fragen: In welcher Generation hat die Migration stattgefunden und wann wird der Status des Migrationshintergrundes abgelegt?

Zusammenfassend kann die erste Frage, wie folgt, beantwortet werden: Eine Person zeigt einen Migrationshintergrund auf, wenn sie in einem anderen Land als Deutschland geboren wurde und nach Deutschland migriert ist. Oder eine Person, die in Deutschland geboren ist, deren Eltern oder nur ein Elternteil allerdings nicht in

Deutschland geboren sind, sondern in einem anderen Land und dann nach Deutschland ausgewandert sind, also ein Kind von Migranten ist (vgl. Statistisches Bundesamt 2013, 6.). Im Rahmen dieser Arbeit wird der Begriff Migrationshintergrund für alle Personen verwendet, die nach 1949 nach Deutschland gekommen sind, einschließlich ihrer Kinder und Nachkommen.

2.3 Integration

Der Begriff *Integration* wird in unserer Gesellschaft in erster Linie im Zusammenhang mit behinderten Menschen benutzt. Zudem wird Integration meistens dem Spracherwerb und kultureller Anpassung gleichgestellt (vgl. Furch 2009, 35). Im bildungssprachlichen Kontext beschreibt die Integration einen dynamischen und langen Prozess der Aufnahme und des Zusammenhalts. Aus der soziologischen Sicht ist dieser Prozess eine Verbindung zwischen Personen oder Gruppen zu einer gesellschaftlichen und kulturellen Einheit. Bei der Integration von Migranten ist diese erfolgreich, wenn sie zu anerkannten Mitgliedern der aufnehmenden Gesellschaft werden (vgl. ebd.).

Eine erfolgreiche Integration wird nach HECKMANN in vier Dimensionen eingeteilt:

- Dimension der *strukturellen Integration*
beschreibt die Aufnahme und Mitwirkung der Migranten im Gesellschaftssystem wie Politik, Wirtschaft, Arbeitsmarkt usw. und den Erwerb von Rechten.
- Dimension der *kulturellen Integration*
steht für kognitive Verhaltens- und Einstellungsänderung und kulturelle Anpassung sowohl seitens der Migranten als auch der aufnehmenden Gesellschaft.
- Dimension der *sozialen Integration*
bedeutet die Knüpfung sozialer Kontakte, z. B. in Vereinen, in der Nachbarschaft, am Arbeitsplatz, in der Schule usw.
- Dimension der *identikativen Integration*
erläutert die Identifikation mit dem Lebensort, der Zugehörigkeit und Akzeptanz (vgl. Heckmann 2005, 2f).

Als Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration stehen das Beherrschen der Sprache und auch das Kennen und Akzeptieren der sozialen Regeln und Gesetze der aufnehmenden Gesellschaft. Allerdings darf die Integration nicht einseitig betrachtet werden. Eine erfolgreiche Einbeziehung erfordert das Beseitigen von institutionellen Hindernissen für den sozialen Aufstieg der Migranten. Integration darf hierbei nicht ausschließlich als Leistung der Migranten gesehen werden. Eine Interaktion zwischen den

Migranten und der aufnehmenden Gesellschaft ist überaus wichtig. Beide Seiten müssen Bereitschaften und Leistungen zeigen, die sich im Sinne der Toleranz und Anerkennung der meistens verschiedenen Kulturen positiv auswirken. Die Mehrheit sollte ebenfalls Toleranz für kulturelle Differenzen aufzeigen.

2.4 Integration gegenüber Assimilation

Die Unterscheidung dieser beiden Begriffe fällt der Gesellschaft schwer, da die Integration bei den meisten als Assimilierung verstanden wird. So sollten die Migranten in die Gesellschaft einschmelzen und nicht mehr auffallen. Dies bedeutet, sich vollkommen in die aufnehmende Gesellschaft anzupassen und die eigene Sprache, Kultur, Werte und Normen nicht mit in die Gesellschaft einzubringen. Allerdings sollten diese beiden Begriffe voneinander getrennt betrachtet werden. Da eine vollständige Assimilation von den meisten Migranten abgelehnt wird, obwohl sie eine positive Einstellung zur Integration haben. HAMBURGER unterscheidet diese Begriffe, indem er die Integration als Partizipation an der Struktur der Gesellschaft beschreibt und die Assimilation als Teilhabe an der Kultur der gesellschaftlichen Majorität (vgl. Hamburger 2009, 22).

„In seltenen – gelingenden – Fällen verlaufen Integration und Assimilation ganz parallel und kontinuierlich ab, ebenso selten finden wir kulturelle Homogenität und strukturelle Stabilität von Gesellschaften. Vielmehr sind Konflikt und Spannung zwischen den Ausprägungen der Dimensionen, Ungleichzeitigkeiten und Widersprüche zwischen Integration und Assimilation die Regel, der Normalfall“ (ebd., 22).

Welche Voraussetzungen für eine erfolgreiche Integration vorhanden sein müssen, wurde im Abschnitt *Integration* bereits erläutert. Aus diesem Grund sollte die Assimilation auf keinen Fall als negativ eingestuft werden. Um den Migranten die Integration zu ermöglichen, sollte zumindest eine funktionale Assimilation stattfinden, da diese - beispielweise das Erlernen der Sprache der Majorität oder Akzeptanz des politischen Systems - eine Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration ist.

Wie erwähnt, ist Assimilation eine Voraussetzung für Integration. Die Einreihung wird vom eingewanderten Staat beispielweise durch rechtliche Barrieren erschwert. Aus Angst, die eigene Identität zu verlieren, lehnen die Migranten ihrerseits die Assimilation ab, was aber helfen würde, die rechtlichen Barrieren zu überwinden. So schließt sich der Kreis und die Integration wird wiederum erschwert, weil die Assimilation eine Voraussetzung für Integration ist (vgl. Hamburger 2009, 23). Die Integration kann nur erfolgreich gestaltet werden, wenn alle Beteiligten, sowohl die Migranten als auch die

aufnehmende Gesellschaft, bereit sind, ein hohes Maß an Bereitschaft und Verständnis zeigen. Diese Eigenschaften können durch gegenseitiges Kennenlernen und interkulturellen Austausch unterstützt werden. Die Gesellschaft braucht sozusagen eine Wende zur Realität. Alle Menschen, die in der Bundesrepublik Deutschland geboren und aufgewachsen sind, sollten ohne weiteres als Bürger der Gesellschaft betrachtet werden einschließlich der Anerkennung ihrer jeweils individuellen Lebensstile, Lebenserfahrungen, Sprachkenntnisse, Religionen und Kulturen als Bestandteile der Gesellschaft. Diese großartige Ressource sollte in die Gestaltung interkultureller Bildung und Kommunikation eingebettet sein (vgl. Yildiz 2004, 155).

2.5 Statistische Zahlen und Daten

Die Bundesrepublik Deutschland ist der bevölkerungsreichste Staat der europäischen Union. Verschiedene Menschen aus unterschiedlichen Kulturen bilden eine multikulturelle Gesellschaft. Dies ist eine Herausforderung und zugleich ein Gewinn für die Bevölkerung dieses bunten Staates. Es ist wichtig zu überlegen, wie Gesellschaft diese Heterogenität zum Vorteil machen und den Austausch zwischen Verschiedenen positiv gestalten kann. Die folgenden Zahlen und Daten werden noch einmal verdeutlichen, wie multikulturell die Bundesrepublik ist.

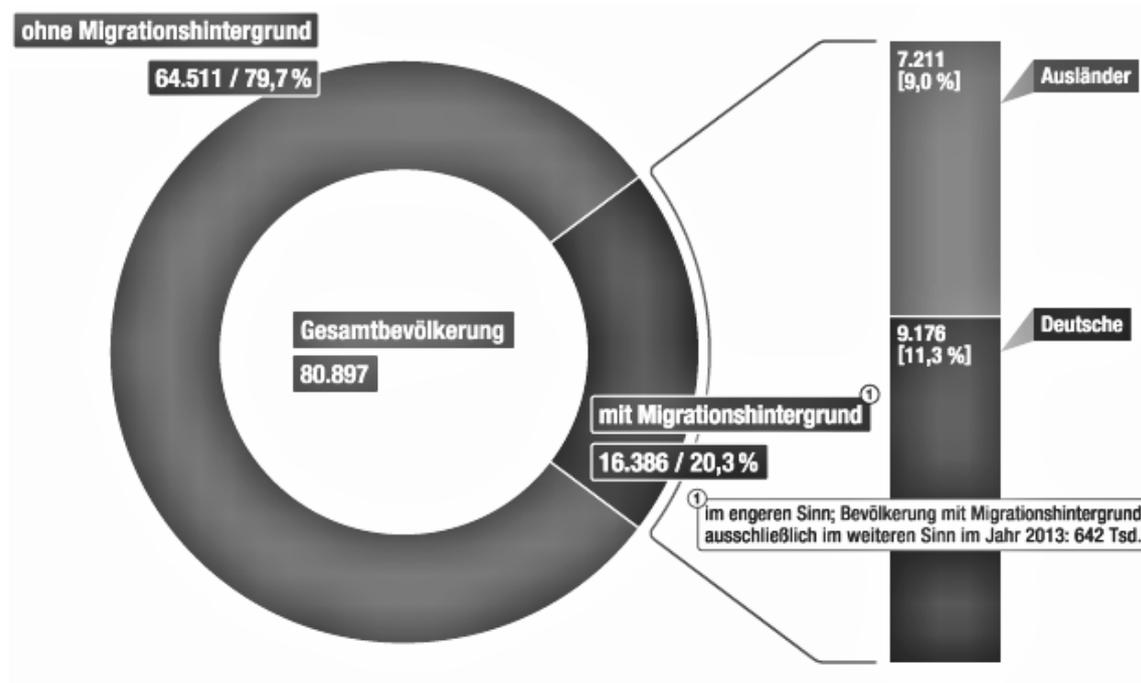


Abbildung 1: Bevölkerung mit Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt 2014)

Dem STATISTISCHEN BUNDESAMT zufolge hatten im Jahr 2014 16,4 Millionen der insgesamt 80,9 Millionen Einwohner in Deutschland einen *Migrationshintergrund*. Von diesen 16,4 Millionen Personen waren 9,2 Millionen deutsche Staatsbürger und 7,2 Millionen Ausländer. 10,9 Millionen, also zwei Drittel der Personen mit Migrationshintergrund, sind selbst eingewandert (erste Generation) und ein Drittel davon ist in Deutschland geboren; sie gehören zur zweiten oder dritten Generation und machten keine eigene Migrationserfahrung.

Den Großteil der Personen mit Migrationshintergrund bilden Personen aus europäischen Ländern. 79% stammen aus europäischen Ländern, darunter bilden 8% aus Polen und 7% aus Italien die größten Gruppen. Allerdings bilden die Türken mit 20% die insgesamt größte Ausländergruppe (vgl. Statistisches Bundesamt 2015). Jedes fünfte Kind wächst demzufolge in einer Familie auf, das durch Migrationserfahrungen, Mehrsprachigkeit sowie andere kulturelle und religiöse Einflüsse geprägt ist. Es sollte angemerkt werden, dass sich diese Zahlen aktuell verändert haben könnten. Die kritische Lage der Zuflucht suchenden Flüchtlinge in Europa trägt ohne Frage zum wachsenden Anteil der Ausländer in der Gesellschaft bei.

2014/2015 wurden rund 11,0 Millionen Schüler/innen in deutschen Schulen unterrichtet. Den größten Anteil haben mit 2,7 Millionen die Grundschulen. Darauf folgen die Gymnasien mit 2,3 Millionen. Einen erheblichen Anteil haben die Privatschulen mit 1,1 Millionen Besuchern. Mit 950.799 Real- und 507.528 Hauptschülern bilden sie einen kleineren Anteil der 11,0 Millionen Schüler/innen. In diesem Jahr fanden zudem 711.023 Einschulungen statt und 333.072 erhielten einen Abiturabschluss. Knapp 10% der Schülerschaft zeigen einen Migrationshintergrund auf. Dies ist eine beachtliche Zahl, die in Betrachtung zur Anzahl der Bevölkerung mit Migrationshintergrund nachvollziehbar erscheint. Dies zeigt, dass neben der Gesellschaft auch die Schulen an der kulturellen Vielfalt teilhaben und eine heterogene Schülerschaft in den deutschen Schulen herrscht (vgl. Statistisches Bundesamt 2015). Abhängig von den Regionen können etwa 30 bis 50% der Schüler/innen in den alten Bundesländern aus sprachlichen Minderheiten stammen. In einigen Großstädten und Ballungszentren kann dieser Anteil bis 90% oder mehr ansteigen. Im Gegensatz dazu liegt die Einschätzung in den alten Bundesländern bei etwa 10 % (vgl. Georgi 2011, 17).

Die Zahl der in Deutschland an allgemeinbildenden Schulen unterrichtenden *Lehrkräfte* beträgt für 2014/2015 795.478 Personen (Statistisches Bundesamt 2015). Die genaue Zahl der Lehrkräfte für 2014/2015 konnte leider nicht ermittelt werden, da das STATIS-

TISCHE BUNDESAMT bisher keine aktuellen Zahlen veröffentlicht hat. Die Zahl der Lehrkräfte wird bis heute noch nicht explizit erhoben. Aus diesem Grund werden die aktuellsten Ergebnisse genommen. Diese stammen aus dem Jahr 2009.

2009 betrug die Anzahl der Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen 741.000 Personen. Von diesen haben ungefähr 46.000 einen Migrationshintergrund. Das entspricht ca. 6% der Gesamtzahl. Dies ist zwar eine beachtliche Anzahl, allerdings ist sie in Betracht der Bevölkerung und Schülerschaft mit Migrationshintergrund sehr niedrig und im Lehrerzimmer deutlich unterrepräsentiert. Etwa 15.000 Lehrkräfte mit Migrationshintergrund unterrichten an Berufsschulen, während nur 11.000 an Gymnasien lehren. Die restlichen 20.000 sind in Grund-, Haupt-, Real-, Sonder- und Gesamtschulen untergebracht (vgl. Georgi 2011, 18).

3 Meine Kultur – Deine Kultur

„Worin besteht die Barbarei anders als darin, dass man das Vortreffliche nicht anerkennt.“
(Johann Wolfgang von Goethe)

Bei jeder Begegnung bringen die Menschen ein bestimmtes Wissen mit und legen ein bestimmtes Verhalten an den Tag. Dieses wird von Vorurteilen geprägt und kann das Zwischenmenschliche schon im Vorhinein zum Scheitern bringen. Die Menschen sollten versuchen, die Geschehnisse nicht nur aus ihrer eigenen Sicht zu betrachten, sondern das Gegenüber zu verstehen und zu wissen, aus welchem Grund diese Menschen nicht unbedingt das Gleiche denken, wie man selbst. Dieses Verstehen geschieht durch Kommunikation; sie hilft, den Menschen über den eigenen Tellerrand hinaus zu schauen.

Im ersten Abschnitt dieses Kapitels geht es um den Begriff Kultur, im weiteren Verlauf um Interkulturalität, denn in vielfältigen Gesellschaften, mit vielen Kulturen, wie bei uns in Deutschland, begegnen sich täglich verschiedene Kulturen. Wo differente Kulturen sind, entstehen zwangsläufig Interkulturen. Diese Interkulturen werden durch die Kommunikation gefördert. Kommunikation kann auf verschiedene Arten stattfinden und damit auch mannigfache Probleme mit sich bringen. Das Ziel dieses Kapitels ist, das Verhältnis von Kultur und Kommunikation in Bezug auf interkulturellen Austausch aufzuzeigen. Denn das Kennen von anderen Kulturen und Wissen, wie Kommunikation funktioniert, sind die Grundvoraussetzungen für den interkulturellen Austausch zwischen Menschen. Anzumerken ist hierbei, dass im Rahmen dieser Hausarbeit die Begriffe *Austausch* und *Kommunikation* als Synonyme verwendet werden. In der Wissen-

schaft werden Austausch, Kommunikation und Verständigung meistens gleichgestellt und bei interkulturellem Austausch und Kommunikation Elemente der Sprache, der Gestik und Mimik zum Kommunizieren und Austauschen von Informationen verwendet. Das reine Verwenden des Begriffs Austausch könnte zur Verwechslung führen, beispielsweise, etwas zu ersetzen. Allerdings wird bei interkulturellem Austausch nichts Materielles ersetzt oder gewechselt, sondern es handelt sich um einen reinen Informationsaustausch, bedingt durch Kommunikation, Austausch und Verständigung.

3.1 Kultur

Intuitiv verbinden Menschen mit dem Begriff *Kultur* verschiedene Ereignisse wie beispielsweise Musik, Kunst, Literatur, Theater, Museen oder auch Bildungssysteme und Essen. Jede Gesellschaft hat bestimmte Normen und Werte, deren Wichtigkeit von ihren Mitgliedern akzeptiert und geteilt wird. Andere Normen und Werte hingegen spielen keine nennenswerte Rolle, diese können im Kontrast dazu in anderen Gesellschaften eine große Bedeutung haben (vgl. Ringeisen/Buchwald/Schwarzer 2008, 9). Obwohl die Menschen eine klare Vorstellung von der Kultur haben, gibt es in der Wissenschaft keine allgemeingültige Definition dafür, was Kultur bedeutet. Allerdings bestehen einige Ansätze, die versuchen, diesen Begriff zu erklären. Die Kultur wird von der Gesellschaft als Teil ihrer Umwelt geschaffen und besteht aus sozialen, materiellen und immateriellen Produkten, die sich auf Entwicklung, Denken und Handeln, aber auch auf die Mentalität des Einzelnen auswirken.

„In der Kulturanthropologie ist Kultur im Wesentlichen zu verstehen als ein System von Konzepten, Überzeugungen, Einstellungen und Wertorientierungen, die sowohl im Verhalten und Handeln der Menschen als auch in ihren geistigen und materiellen Produkten sichtbar werden. Ganz vereinfacht kann man sagen: Kultur ist die Art und Weise, wie die Menschen leben und was sie aus sich selbst und ihrer Welt machen“ (Maletzke 1996, 16).

Der Begriff Kultur wird in der Gesellschaft meistens mit dem Begriff Ethnie gleichgesetzt und als Synonym verwendet. Ethnie bedeutet allerdings das Volk und wird vom griechischen Wort „ethnos“ abgeleitet. Die Unterscheidung zwischen diesen Begriffen scheint der Gesellschaft schwer zu fallen, da die Kultur ein Bestimmungsmerkmal von Ethnie ist (vgl. Nieke 2008, 38). Kulturelle Werte und Normen werden von den Menschen der jeweiligen Gesellschaft geschaffen und können sich durch Einflüsse von äußeren Faktoren ändern oder auch einer neuen Situation vollkommen anpassen. Sie sind relative Phänomene, die sich aus zeitlichen oder auch interessehalber wandeln

können. Die Kultur ist ein fester Bestandteil der menschlichen Gesellschaft und nimmt starken Einfluss auf das soziale Umfeld. Sie bestimmt, was wir für gut oder schlecht halten. Die Kultur bestimmt außerdem auch unsere Wertvorstellungen und Normen (vgl. Yousefi 2014, 13). Nach YOUSEFI und BRAUN spezifiziert sich „die Kultur einer Gemeinschaft [...] durch eine Reihe von Adjektiven wie „religiös“, „politisch“, „weltanschaulich“, „wissenschaftlich“ usw., ohne in einem dieser Adjektive restlos aufzugehen. Intern verändert sich die Kultur durch Austausch- und Überlappungsprozesse kontinuierlich“ (Yousefi/Braun 2011, 11). Die zentralen Einflussbereiche werden mit dem folgenden Schaubild verdeutlicht:

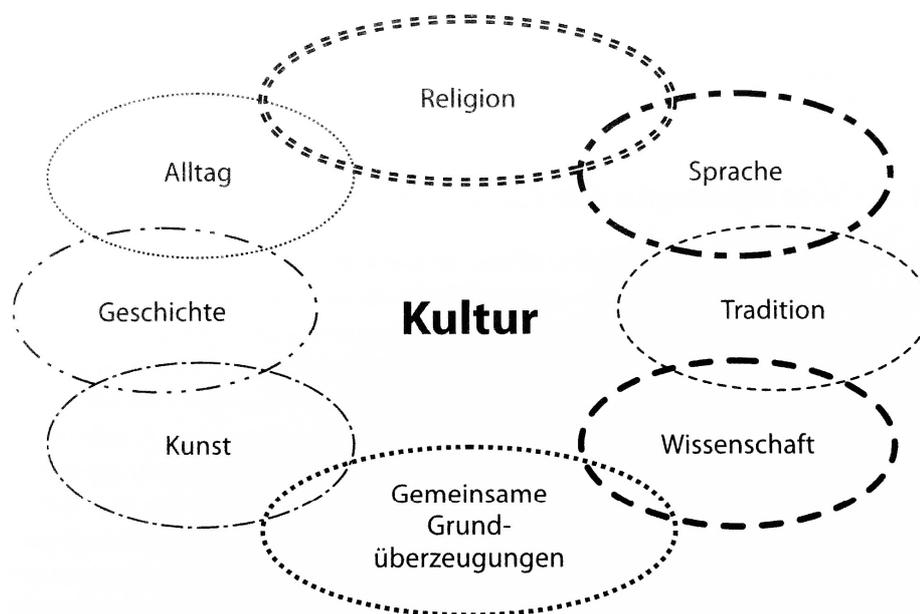


Abbildung 2: Zentrale Einflussbereiche auf die Kultur (Yousefi/Braun 2011, 11).

Wenn Menschen an Kultur denken, verbinden sie sie zunächst spontan mit Menschen aus fremden Ländern. Dabei denken sie auch an verschiedene Ausprägungen wie Religionen, Kleidungsstile, Sitten, Denkweisen, Moralvorstellungen oder Spezialitäten. Diese Zeichen sind allerdings nur Auffassungen von vielen anderen, die sich während der Entwicklung einer Gesellschaft spezifisch geformt haben. „Kultur ist Geflecht von Normen und sozialem Verhalten, Traditionen, Gebräuchen, das notwendig ist, um das Leben in einer Gesellschaft zu bewältigen“ (Dieckhoff 2002, 15). Auf der Welt gibt es eine unzählige Vielfalt kultureller Ausprägungen und deren verschiedenen Möglichkeiten. Die Gesellschaft einer Gemeinschaft kann nur eine bestimmte Auswahl aus diesen verschiedenen Möglichkeiten für sich verwenden. In der globalisierten Welt begegnen den Menschen heutzutage im Alltag ständig andere Völker mit ihren verschiedenen

Kulturen, die auf dem ersten Blick in manchen Verhaltensformen und Gebräuchen untypisch oder sogar unverständlich erscheinen.

„Tatsächlich haben alle Völker der Welt eine Grundausstattung mit Standardbegriffen von Gut und Böse, mit Ritualen und Sitten oder traditionellen Verpflichtungen zueinander. In welche Formeln und Normen sie umgesetzt werden, wird je nach Gesellschaft anders interpretiert und realisiert. Zu einer solchen Grundausstattung gehört auch – im Umgang mit unbekannten Menschen – Fremdenfurcht. Ob sie aber in Aggressivität gegen Fremde umgesetzt wird oder in freundliche Aufmerksamkeit, hängt von der gesamtgesellschaftlichen Einstellung ab“ (Dieckhoff 2002, 15).

Die Herkunft eines Individuums, das in der Gesellschaft lebt, ist nicht von Relevanz. Die Einstellung der Gesellschaft nimmt einen starken Einfluss auf den Einzelnen. Das Individuum passt sich den Zielen der Gesellschaft an und diese Anpassung wirkt sich auf die Mentalität des Einzelnen aus. Die gesellschaftliche Mentalität wird übernommen, da die Gesellschaft für den Menschen lebensnotwendig ist. Des Weiteren wird die Persönlichkeit des Menschen von der Gesellschaft geformt. Um diesen Prozess zu ermöglichen spielen die primären und sekundären Sozialisationsinstanzen wie Familie, Umfeld und Schule eine große Rolle. Dabei nehmen Vorfahren und ältere Mitglieder ebenfalls eine wichtige Position ein, da sie Verhaltensregeln, Traditionen und Sitten an die Nachkommen im Laufe der Zeit weitergeben und stetig pflegen. Der Mensch schafft sich ein kulturelles Umfeld und dabei wird dieser wiederum durch die so geschaffene Kultur in seinen Persönlichkeitsmerkmalen beeinflusst. Wie schon am Anfang des Kapitels erwähnt, wird die Kultur von Menschen erschaffen und ist einem ständigen Wandel unterzogen, wobei einige markante Merkmale stets erhalten bleiben (vgl. Dieckhoff 2002, 19). Des Weiteren wird der Begriff Kultur als etwas Instabiles und sich ständig Veränderndes angesehen (vgl. Furch 2009, 49).

„Kultur wird ständig neu kreiert und befindet sich in einem ununterbrochenen Fluss“ (Khan-Svik 2008, 14).

Kulturelle Vielfalt bedeutet Potential. Die vorhandene und sich stets erweiternde kulturelle Vielfalt bietet für die Menschen in Deutschland große Möglichkeiten für eine bunte Gesellschaft. Infolgedessen werden neue Kulturen und Gewohnheiten kennengelernt und respektiert. Im Kontrast dazu beinhaltet sie aber auch das Risiko des gegenseitigen Abschottens und tiefgründiger Konflikte. Denn Kulturen einer bestimmten Gesellschaft beeinflussen die Innen- und Außenperspektive unseres Denkens, Wahrnehmens, Handelns und die Fähigkeit des Mitfühlens, die für die zwischenmenschliche

Kommunikation wesentlich sind (vgl. Yousefi/Braun 2011, 11). Bei menschlichen Begegnungen können durch bestimmte Verhaltensweisen Sonder- und Grenzsituationen entstehen. Dabei können diese interpersonalen und gruppendynamischen Vorgänge interkulturelles Lernen fördern. Besonders bei Interaktionsvorgängen mit spezifischen Anforderungen an das interkulturelle Lernen (vgl. Thomas 1993, 377ff.). Diese subjektiven Anforderungen können aber auch zu Angst und Ablehnung der fremden Kulturen führen. In diesem Zusammenhang verdeutlicht Kultur einen Austauschprozess.

Angehörige einer Kultur können eine bestimmte Situation in vergleichbarer Form bewerten, vergleichbare Gefühle empfinden, mit allgemein akzeptierten und angemessenem Handeln reagieren. Wohingegen Angehörige unterschiedlicher Kulturen „mit großer Wahrscheinlichkeit ein anderes System an Normen und Werten ausgebildet [haben], das zu abweichenden Mustern im Denken, Erleben und Handeln führt (Ringelisen/Buchwald/Schwarzer 2008, 10). Bei Begegnungen von Angehörigen unterschiedlicher Kulturen könnte dies zu Problemen führen, da sie die Situation aus der eigenen kulturellen Sicht betrachten und das Handeln des fremden Gegenübers falsch deuten können. Auch das eigene Handeln und dessen Folgen könnten wiederum von dem Gegenüber falsch beurteilt werden (vgl. ebd.). Insbesondere in Bezug auf die Schulen, in denen multikulturelle Lernumgebungen herrschen, ist dies ein offensichtliches Problem, da in manchen Situationen die normalerweise angebrachten Handlungen und Verhalten nicht passend sind und es zu Störungen der Kommunikation oder zu Konflikten führen kann.

Interkulturalität

„Unsere Kulturen haben de facto längst nicht mehr die Form der Homogenität und Separiertheit. Sie haben vielmehr eine neuartige Form angenommen[...], weil sie durch die traditionellen Kulturgrenzen wie selbstverständlich hindurchgeht“ (Welsch 1997, 71).

Demnach ist zu sagen, dass sich die Kultur stets in Bewegung befindet. Diese Bewegung führt zu Begegnungen und teilweise auch zu Vermischungen zwischen unterschiedlichen Kulturen. Das Wort *Interkulturalität* ist mittlerweile ein zentrales und stark diskutiertes Thema unserer Zeit. Folglich sind einige unterschiedliche Erklärungsversuche vorhanden, die sich allerdings nicht groß voneinander unterscheiden. Interkulturalität ist ein neues Modewort und steht für Weltoffenheit, Mobilität und Mehrsprachigkeit. Also im Grunde für etwas, was unterschiedliche Kulturen miteinander verbindet und das Handeln und Denken von diesen Menschen beeinflusst (vgl. Hansen/Krüger-Potratz 1994, 8). Somit verweist Interkulturalität auf die Beziehungen zwischen den

Kulturen, da das lateinische Wort „inter“ übersetzt „zwischen“ bedeutet. Interkulturalität ist „nicht eine soziale Struktur, sondern ein Prozess, der sich im Wesentlichen auf die Dynamik des Zusammenlebens von Mitgliedern unterschiedlicher Lebenswelten auf ihre Beziehungen zueinander und ihre Interaktion untereinander bezieht“ (Bolten 2012, 39). In der heutigen Zeit leben mehrere verschiedene Kulturen gemeinsam und bilden moderne Gesellschaften. Interkulturalität entsteht, sobald zwei verschiedene Kulturen aufeinandertreffen und miteinander agieren. Im Grunde handelt es sich bei der Interkulturalität um einen Prozess, der sich zwischen Mitgliedern von unterschiedlichen Kulturen vollzieht. Sie beschreibt die Beziehungen der Menschen und deren Interaktion untereinander.

„Der Begriff ‚interkulturell‘ wird verwendet, um auf die Beziehungsqualität einer gegenseitigen Akzeptanz und Gleichwertigkeit der Kulturen zu verweisen. Er schließt die Notwendigkeit verständigungsorientierter Kommunikation mit ein“ (Fuchs 2001, 33).

Interkulturalität setzt die Prioritäten auf Überlagerungen, wechselseitige Abhängigkeiten und das Durchdringen von Vorurteilen. Dabei erklärt sie Kommunikation und Verständnis als Grundvoraussetzungen. Diese Kommunikation zwischen den verschiedenen Kulturen kann positiv gestaltet werden, damit die Schüler/innen maximal von der kulturellen Vielfalt Deutschlands profitieren können. Diese gemeinsame Erziehung ist für alle in Deutschland aufwachsenden Kinder ein großer Vorteil. Bei zunehmender Globalisierung der Menschheit muss auch die Gemeinschaft erweitert werden. Der Mensch sollte, um zur Gesellschaft zu gehören, über seine nationalen Grenzen hinaus ein neues, weltumgreifendes Kulturverständnis besitzen. Um dies zu ermöglichen, sollten gleichberechtigtes Miteinander und gemeinsame Verantwortung übernommen werden. Diese Vorsätze können allerdings nur durch gegenseitigen Respekt und Verständnis erfüllt werden. Durch gegenseitiges Kennenlernen und Anerkennen wird es den Menschen leichter fallen, die fremde Kultur zu verstehen und Toleranz für fremdes Verhalten und Gebräuche zu entwickeln.

Der Begriff interkulturell ist in wissenschaftlichen Arbeiten und im gesellschaftlichen Alltag gänzlich positiv besetzt. Mit diesem Wort werden überwiegend hohe Ziele verbunden. Dazu gehören Ziele wie *Toleranz*, *anti-rassistisch*, keine *Vorurteile* und *Stereotype*, sowie *friedliches Zusammenleben der Menschen in multikulturellen Gesellschaften*. Aufgrund der heutigen Situation mit der Flüchtlingskrise und der Häufigkeit rassistisch motivierter Aggressionen, klassischer Vorurteile und Stereotypen jeglicher Art und Weise scheinen diese Ziele, eine Utopie zu sein. Einer der wichtigsten Wege, dieses Bestreben zu verwirklichen, führt über die Schule. Die Schule sollte zu der Art von Or-

ten gehören, wo alle Kinder ungeachtet ihrer sozialen und ethnischen Herkunft gefördert werden. Die Kinder wachsen in dieser positiven Umgebung auf und lernen, diese Missstände zu überwinden (vgl. Fuchs 2001, 33).

Diese Beziehungen zwischen Mehrheiten und Minderheiten können durch Lehrkräfte mit interkulturellen Kompetenzen gepflegt und mit neuen Konzepten nützlich gestaltet werden. Sie können als Vermittler eine Brücke zwischen den Kulturen bilden und die Interkulturalität fördern.

3.2 Kommunikation als Grundvoraussetzung

Der Begriff Kommunikation bedeutet „Mitteilung, Verbindung oder Beziehung im Sinne von Teilnahme und Gemeinsamkeit sowie gegenseitiger Verständigung [und Austausch] durch soziale Interaktionsprozesse“ (Yousefi 2014, 17). Kommunikation beschreibt also die Wechselbeziehung zwischen den Menschen. Der Sinn dabei ist in erster Linie der Gedankenaustausch. Dieser kann in verschiedenen Formen der Kommunikation stattfinden, unter anderem mit einer Unterhaltung oder einer Diskussion. Der Mensch ist ein kulturstiftendes und kommunikatives Wesen. YOUSEFI beschreibt den Zusammenhang von Kultur und Kommunikation wie folgt „Kultur ist Kommunikation und Kommunikation bringt Kultur hervor“ (ebd., 17). Darüber hinaus unterstreicht BOLTEN diesen Zusammenhang. Er ist der Ansicht, dass „Traditionen, Interpretationsvorräte und Wissensbestände [...] erst auf der Grundlage von Sprache und Kommunikation erzeugt“ werden (Bolten 2012, 41).

Die Geschichte mit dem Hammer von WATZLAWICK zeigt die elementare Notwendigkeit der Kommunikation.

„Ein Mann will ein Bild aufhängen. Den Nagel hat er, nicht aber den Hammer. Der Nachbar hat einen. Also beschließt unser Mann, hinüberzugehen und ihn auszuborgen. Doch da kommen ihm Zweifel: Was, wenn der Nachbar mir den Hammer nicht leihen will? Gestern schon grüßte er mich nur so flüchtig. Vielleicht war er in Eile. Aber vielleicht war die Eile nur vorgeschützt und er hat was gegen mich. Und was? Ich habe ihm nichts angetan; der bildet sich da etwas ein. Wenn jemand von mir ein Werkzeug borgen wollte, ich gäbe es ihm sofort. Und warum er nicht? Wie kann man einem Mitmenschen einen so einfachen Gefallen abschlagen? Leute wie dieser Kerl vergiften einem das Leben. Und da bildet er sich noch ein, ich sei auf ihn angewiesen. Bloß, weil er einen Hammer hat. Jetzt reicht's mir wirklich. – Und so stürmt er hinüber, läutet, der Nachbar öffnet, doch bevor er >Guten Tag< sagen kann, schreit ihn unser Mann an: >Behalten Sie Ihren Hammer, Sie Rüpell!<“ (Watzlawick 2000, 37f.)

Diese Geschichte zeigt in erster Linie auf, wie Vorurteile und Feindbilder entstehen können. Anhand kleiner Gedankenprozesse wird gezeigt, wie Gedankenwelten entstehen, die eine nicht existierende Realität voraussetzen. Diese Vorurteile und negativen Haltungen entstehen, sobald einer der Gesprächspartner nicht bereit ist, dem anderen ohne vorgefasste Meinungen und Gedanken entgegenzukommen. Diese Meinungen und Gedanken sorgen, wie bei dieser Geschichte, zum Scheitern der Kommunikation, bevor sie überhaupt starten kann. Der Mensch ist ein emotionales Geschöpf und sehr individuell. Innere Bilder und Gefühle prägen sich bei jedem Menschen anders aus. Trotzdem können diese Menschen mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten ins Gespräch kommen (vgl. Yousefi 2014, 18f.).

Kommunikation ist die Grundvoraussetzung für Kultur und Interkulturalität, denn ohne Kommunikation kann sich keine Kultur entwickeln und ohne Kulturen könnte es keine Interkulturen geben (vgl. Bolten 2012, 43).

Interkulturelle Kommunikation

Interkulturelle Kommunikation ist ein neues Modewort und ein Problemfeld der Lebens- und Alltagswelt, das permanent an Bedeutung gewinnt. Dabei gelten Sprache und Ethnie als zwei wichtige Teilkompetenzen für interkulturelle Kompetenzen. In der Regel wird interkulturelle Kommunikation als Kommunikation zwischen Angehörigen aus verschiedenen Kulturkreisen verstanden. Im Zuge dieser Arbeit ist die interkulturelle Kommunikation auf den Bereich der interpersonalen Face-to-face-Kommunikation zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen und das alleinige Dasein bzw. Erscheinen von diesen Personen eingegrenzt (vgl. Lüsebrink 2012, 7). Bei einer Kommunikation müssen mindestens zwei Menschen beteiligt sein. „Wenn eine interpersonale Kommunikationssituation zwischen Mitgliedern verschiedener kultureller Gruppen vorliegt, kann diese Interaktion als interkulturelle Kommunikation bezeichnet werden“ (Litters 1995, 20). Die interkulturelle Kommunikation ist eine erweiterte Form der Verständigung, in der Ich- und Du-Botschaften sowie direkte und indirekte und verbale und nonverbale Verständigung wesentlich sind. Bei dieser Kommunikation laut BOLTEN beinhaltet interkulturelle Kommunikation mehr als nur die verbale Verständigung. „Die Freiheitsstatue in New York, das Layout eines Textes, ein mimischer Ausdruck oder selbst die Art der Polsterung und Konferenzstühlen – sie alle sind Zeichen für etwas; sie kommunizieren, sie „sagen“ uns etwas, ohne dies unbedingt mit verbalen Mitteln zu tun“ (Bolten 2012, 41).

Interkulturelle Kommunikation versucht, Modelle zu erstellen, in denen Einstellungen, Unterschiede und Überzeugungen der Menschen berücksichtigt werden.

Wichtig sind hierbei diverse kontextuell verschiedene Faktoren wie religiös-kulturelle, soziologisch-ethnologische und sprachlich-gesellschaftliche Dimensionen. Die Umsetzung von interkultureller Kommunikation besteht aus einer Fülle emotionaler und sozialer Teilkompetenzen, hierbei ist allerdings eine kultursensitive Haltung notwendig. Sie kann nur umgesetzt werden, wenn die Kommunizierenden bereit sind, sich gegenseitig in die Gedankenwelt des anderen hineinzusetzen und situations- und kontextbedingte, angemessene Empathie aufzuzeigen (vgl. Yousefi 2014, 22). Im Übrigen bedeutet interkulturell nicht unbedingt international, denn interkulturelle Kommunikation kann auch innerhalb einer Nation stattfinden, und zwar zwischen Vertretern verschiedener ethnischer Gruppen.

Interkulturelle Kommunikation kann auch nur durch die bloße Anwesenheit von Angehörigen anderer Kulturen stattfinden. Es ist hierbei nicht notwendig zu sprechen, sich zu verhalten und zu handeln. Die interkulturelle Kommunikation findet ab dem Zeitpunkt des Aufeinandertreffens von Personen unterschiedlicher Kulturen statt, da es nie möglich ist, nicht zu kommunizieren, denn auch das Nicht-Kommunizieren ist eine Art von Kommunikation.

Probleme interkultureller Kommunikation

Interkulturelle Kommunikation wird in der Wissenschaft und im gesellschaftlichen Alltag als Mittel zur Verständigung zwischen Kulturen angesehen.

„Interkulturelle Kommunikation gilt als wesentliche Voraussetzung für die friedliche Koexistenz der Kulturen. Interkulturalität erscheint somit als Modell für die Entstehung einer politisch bejahten multikulturellen Weltgemeinschaft“ (Hahn/Platz 1999, 1).

Bei dieser Art von Kommunikation begegnen die Menschen anderen Verhalten, Haltungen, Einstellungen, Konventionen und Codes. Aus diesem Grund ist dieser Kommunikationsprozess zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen meist anfälliger für Störungen als die Kommunikation unter Angehörigen einer gleichen Kultur. Probleme wie *Ethnozentrismus*, *Vorurteile*, *Stereotype*, *Missverständnisse* sowie *verbale* und *non-verbale Kommunikation* können die interkulturelle Kommunikation stören oder auch verhindern. Doch was bedeuten diese Begriffe und inwiefern sind sie ein Problem für die interkulturelle Kommunikation?

Ethnozentrismus beschreibt die unabsichtliche Tendenz, Fremde aus der Sicht der eigenen Gesellschaft zu betrachten und die eigenen Werte und Normen zum Standard der Beurteilungen zu machen. Dabei wird die eigene Kultur als der Mittelpunkt von allem angesehen. Die Menschen tun dies meistens unabsichtlich, da es ihnen nicht bewusst ist, dass Sichtweisen und Wertorientierungen durch ihre eigene Kultur gekennzeichnet sind und dass Angehörige aus anderen Kulturen meistens andere Sichtweisen und Wertorientierungen haben. Die eigene Kultur wird hierbei auch als den anderen überlegen oder auch als besser angesehen (vgl. Maletzke 1996, 23).

Vorurteile sind nicht genetisch veranlagt, sie werden von den Menschen immer wieder erneuert und auf verschiedene Weise produziert. Angehörige aus unterschiedlichen Kulturen haben meistens Vorurteile gegeneinander, sodass die Vorurteile ein fester Teil unseres Alltags geworden sind. Diese Vorurteile haben verschiedene Formen und können negativ sowie positiv sein. Antisemitismus und Islamophobie sind zwei typische Formen der Vorurteile. Solche Vorurteile erschweren das gemeinschaftliche Miteinander (vgl. Yousefi 2014, 99).

„*Vorurteile* sind persönlich-negative, ablehnende Beurteilungen oder persönlich-positive, aufwertende Beurteilungen, die einen Menschen, einer Menschengruppe oder einem Sachverhalt gegenüber gepflegt werden. Hier lassen sich befreundete Länder Gruppen oder Interessengemeinschaften gegenseitig in einem positivem Licht erscheinen, auch wenn dies nicht den Tatsachen entspricht“ (ebd., 102; Herv.i.O.).

Stereotype sind generalisierte Vorurteile, die einen aufwertenden oder abwertenden Charakter haben. Wenn diese fremden Eigenschaften und Verhaltensweisen auf alle Individuen der gleichen Kultur übertragen werden, handelt es sich um eine Stereotypisierung. Diese hindert die Menschen an der unvoreingenommenen Wahrnehmung der Realität. Die meisten dieser Stereotype sind nicht auf Beobachtungen gestützt, sondern vielmehr Erkenntnisse ethnozentrischer Weltanschauung oder Vorurteile. Sie stimmen meistens nicht mit der Realität überein. Es ist nicht leicht, Vorurteile und Stereotype voneinander zu unterscheiden (vgl. ebd., 103).

Missverständnisse sind eines der größten Probleme in der interkulturellen Kommunikation. Diese Fehlschlüsse sorgen für unbeabsichtigte Konflikte zwischen den Angehörigen von zwei oder mehreren Angehörigen unterschiedlicher Kulturen. Missverständnisse entstehen durch kulturgegebene Interpretationsmuster und können zu unterschiedlichen Annahmen und Verständnissen führen. Wenn diese Missdeutungen nicht rechtzeitig bemerkt werden, können sie ernsthafte Konsequenzen haben. In den meis-

ten Fällen ist es den Beteiligten nicht bewusst, worin die Irrtümer bestehen, da sie die Situationen aus der Sicht der eigenen Kultur beurteilen und das gleiche Verhalten von den anderen erwarten. Dabei werden gegenseitig Regeln verletzt, ohne es beabsichtigt zu haben (vgl. Bolten 2012, 112). Probleme dieser Art treten bei verbalen und non-verbalen Kommunikationsprozessen sowie bei Gestik und Mimik auf.

Beispiele hierzu im Bereich der Gesten wären die Bejaungs- und Verneinungsgesten. In den meisten europäischen Ländern bedeutet das Nicken mit dem Kopf ein Ja und das Schütteln ein Nein. In Bulgarien ist dies beispielweise umgekehrt. Bei der verbalen Kommunikation können die Beteiligten aneinander vorbeireden oder das von der anderen Person Gesagte nicht richtig interpretieren. In der türkischen Kultur ist es beispielsweise üblich, bei Besuch Essen oder Getränke anzubieten. Der Gast antwortet beim ersten Mal mit „Nein, danke“ und erwartet dieses Angebot ein zweites oder drittes Mal. Erst dann wird das Nein zu einem Ja, denn das direkte Ja wird als unhöflich eingestuft. So ähnlich ist dies auch in der chinesischen Kultur. Man antwortet auf diese Fragen aus Höflichkeit mit einem Nein. Auch hier ist dies keine Ablehnung, man erwartet von dem Gastgeber, dass er Essen und Trinken bringt. So kommt es oft vor, dass türkische oder chinesische Kinder bei deutschen Familien unter Hunger leiden müssen, da der deutsche Gastgeber nach dem ersten Nein nicht mehr nachfragt und dies als eine tatsächliche Verneinung annimmt. Umgekehrt bekommen die deutschen Kinder bei türkischen oder chinesischen Familien zu viel zu essen und trinken, da sie mit Nein antworten, aber dies von dem Gegenüber als höfliches Nein eingestuft wird und folglich als Ja gewertet wird.

Diese angesprochenen Probleme treten oft in der Schule innerhalb der Schülerschaft, zwischen den Lehrkräften und zwischen der Schülerschaft und Lehrkräften auf. Lehrkräfte mit interkulturellen Erfahrungen und Kompetenzen können hierbei eine wichtige Rolle als Förderer dieser Interkulturalität sein und diesen interkulturellen Austausch stärken. Sie können zwischen den Kulturen vermitteln und dafür sorgen, dass sich diese Probleme nicht manifestieren. Durch das gegenseitige Verstehen und Kennenlernen können Kommunikationsprobleme aus der Welt geschafft und der interkulturelle Austausch gefördert werden.

4 Der Weg von der Ausländerpädagogik zum interkulturellen Lernen in der Schule

„Da kommen sie von verschiedenen Seiten,
Nord, Ost, Süd, West und anderen Weiten
und klagen diesen und jenen an,
er habe nicht ihren Willen getan.

Und was sie dann nicht gelten lassen,
das sollen die übrigen gleichfalls hassen.

Warum ich aber mich Alter betrübe?

Dass man nicht liebt – was ich liebe.“ (Johann Wolfgang von Goethe)

Im ersten Abschnitt dieses Kapitels soll der Begriff Heterogenität definiert werden, da die Heterogenität eines der wichtigsten Charakteristika von deutschen Schulklassen geworden ist. Im Anschluss dazu kommt ein historischer Rückblick zum entscheidenden Ereignis, das zu dieser Heterogenität der Gesellschaft und somit der Schulklassen beigetragen hat. Dazu werden die ersten Bemühungen aufgezeigt, die den Umgang mit dieser Heterogenität bzw. multikulturellen Gesellschaft erleichtern und unterstützen sollen. Diese neue Situation trug dazu bei, dass Begriffe wie interkulturelle Erziehung und interkulturelles Lernen auftauchen und neue Kompetenzen erfordern: interkulturelle Kompetenzen. Interkulturelle Kompetenzen sind zwingend für das Umgehen und Realisieren der Ziele von interkultureller Erziehung und Bildung, die nach NIEKE zusammengefasst werden, erforderlich.

4.1 Heterogenität

Das Wort *Heterogenität* kommt aus dem Griechischen und bedeutet „Ungleichheit“ oder „andersartig“. Mit Heterogenität werden auch Ungleichartigkeit, Uneinheitlichkeit, Verschiedenartigkeit oder auch Inhomogenität benannt (vgl. Repel 2011, 15).

„Was wir als ‚heterogen‘ wahrnehmen, ist immer eine soziale Konstruktion, die von expliziten oder impliziten Maßstäben für eine konstruierte Einheitlichkeit bzw. Homogenität abhängt. ‚Heterogenität‘ impliziert die Differenz zu und die Streuung um eine Norm und verweist immer auf den Kontext (z. B. in der Organisation Schule institutionalisierte Wertmaßstäbe) als Vergleichsdimension“ (Gomolla, 2009 a, 22).

In aktuellen pädagogischen Diskussionen wird Heterogenität in Bezug auf die Schülerschaft benutzt. Damit wird die Ungleichheit der Schülerschaft beschrieben. Diese Verschiedenheiten können diverse Merkmale haben, die sich positiv oder negativ auf die

Leistungen der Schülerschaft auswirken können. Im Fokus der Diskussionen stehen auch die Leistungen hinsichtlich des Alters, Geschlechts und der kulturellen Vielfalt der Schülerschaft. Diese Ungleichheiten in den Schulen bzw. innerhalb der Klassen werden als lernrelevant eingestuft und müssen so gut wie möglich zum Vorteil der Schülerschaft ausgenutzt werden (vgl. Repel 2011, 15). Da in einer heterogenen Schülerschaft die meisten Lernenden nicht die gleiche Ausgangsposition mitbringen, ist dies für die Lehrperson eine Herausforderung und der Unterricht wird erheblich erschwert (vgl. ebd., 16). Es können Differenzen und Leistungsunterschiede entstehen, bei denen die Lehrperson überfordert wird. Aus diesem Grund werden an deutschen Schulen Schüler/innen nach bestimmten Merkmalen unterteilt. Das Ziel ist hierbei, homogene Lerngruppen innerhalb der Schülerschaft zu erschaffen. Durch die Homogenität sollen die Heranwachsenden so gut wie möglich vom Unterricht profitieren (vgl. Gomolla 2009 a, 16). Um dieses Ziel zu verwirklichen, werden folgende Maßnahmen getroffen:

Zu Beginn werden die jungen Leute nach dem Alter sortiert und getrennt. Sie besuchen gemeinsam die vier Jahre andauernde Grundschule. Innerhalb dieser wird zunächst nicht nach Leistung getrennt. Im Anschluss an die Grundschule folgt das drei-, beziehungsweise mehrgliedrige Schulsystem. Die erbrachten schulischen Leistungen sorgen für das Einteilen in die verschiedenen Schulformen. Allerdings ist diese Einteilung nicht endgültig, da eine Durchlässigkeit zwischen den unterschiedlichen Schulformen gegeben ist und die weiteren schulischen Leistungen über den weiteren Verlauf der Schüler/innen entscheiden. Als Konsequenz für schlechte Leistungen ist das Wiederholen und für überdurchschnittliche Leistungen das Überspringen einer Jahrgangsstufe vorgesehen. Hinzu können auch Förder- und Sonderschulen für geistig bzw. körperlich behinderte oder verhaltensschwierige Schüler/innen aufgezählt werden (vgl. ebd.).

Hiermit wird auf bildungspolitischem Weg versucht, homogene Lerngruppen herzustellen. Die getroffenen Maßnahmen werden in pädagogischen Diskussionen immer energischer erörtert. In erster Linie werden die Nebeneffekte der Homogenität kritisiert, da die frühe Einteilung in die Schulformen zu einer Ungleichheit bei den Bildungschancen führe. Nähere Studien belegen zudem, dass lernschwache Kinder und Jugendliche die Entwicklung der stärkeren Schüler/innen nicht negativ beeinflussen. Aus pädagogischer Sicht versperren homogene Lerngruppen die gegebenen, vielfältigen Lernchancen. Auch aufgrund des hohen Ausländeranteils Deutschlands sind homogene Lerngruppen nicht allzu realistisch (vgl. ebd.). Heterogenität sollte nicht als eine Last angesehen werden, sondern als Chance zum interkulturellen Lernen genutzt werden. Doch wie kam es zu dieser Heterogenität?

4.2 Die Ausländerpädagogik als Notlösung

Die Migration hat in Deutschland eine lange Vergangenheit, denn es gab verschiedene Migrationswellen in der deutschen Geschichte. Allerdings soll im folgenden Kapitel auf die Einwanderungsgeschichte der Gastarbeiter in Deutschland eingegangen werden, da diese mit der Zeit einen entscheidenden Einfluss auf die Pädagogik in den deutschen Schulen nahmen und halfen, diese erfolgreich zu verbessern.

Die Perspektivlosigkeit im eigenen Land und die Hoffnung auf ein wohlhabendes Leben in Deutschland waren die Hauptargumente für die Migration der Gastarbeiter. Um die stark wachsende Wirtschaft zu unterstützen, wurden ab 1955 Arbeiter aus den östlichen Teilen Europas angeworben. Ziel hierbei war, die Arbeitskraft in Deutschland weiterhin zu stärken. Bis zum Anfang der 70er Jahre nahm die deutsche Sozial- und Bildungspolitik die Situation der Gastarbeiter nicht wirklich zur Kenntnis (vgl. Seitz 2006, 15). Viele kamen in der ersten Zeit alleine, ohne ihre Familienangehörige. Aus diesem Grund war die Zahl von schulpflichtigen Kindern ziemlich gering. Sie fielen statistisch gesehen kaum auf und die regionalen Schulverwaltungen veranlassten keine besonderen Maßnahmen für den Umgang mit Migrantenkinder (vgl. ebd.). Ebenfalls hatten die Integration und Situation der Gastarbeiter keine Bedeutung. Ein langfristiger Aufenthalt der Gastarbeiter war von Seiten des Staates nicht geplant, da man davon ausging, dass die Gastarbeiter im Zuge des Rotationsprinzips nur für eine bestimmte Zeit in Deutschland bleiben und bald in ihre Heimatländer zurückkehren würden: „Nach einem temporären Arbeitsaufenthalt sollte die Rückkehr in das jeweilige Herkunftsland folgen“ (vgl. Bade 2004, 12). So wurden die meisten Gastarbeiter in Heimen, die in unmittelbarer Nähe der Fabrik lagen, untergebracht. Sie blieben meistens unter sich und das Lernen der deutschen Sprache war nicht zwingend notwendig. Das Ziel der Gastarbeiter war, sich nicht dauerhaft in Deutschland niederzulassen. Sie wollten einen großen Teil des Einkommens in die Heimat schicken oder sparen, um sich ein besseres Leben in der Heimat zu ermöglichen (vgl. Süßmuth 2006, 63). Die deutsche Kultur und Tradition waren für die Gastarbeiter nicht von großer Bedeutung.

Das Rotationsprinzip funktionierte nicht, wie es ursprünglich geplant war. Der Aufenthalt der Gastarbeiter verlängerte sich um Jahre, da der Bedarf an Arbeitskräften nicht gestillt werden konnte. Der zunehmende Wohlstand der Gastarbeiter und das Nachhohlen der Familien änderten die Meinungen über das Verlassen des Gastarbeiterlandes. Da die Familien größtenteils große Defizite in der allgemeinen Bildung und in der Sprache aufwiesen, wurden in Deutschland nun die ersten Maßnahmen zur Eingliederung

getroffen (vgl. Seitz 2006, 15). Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder beschloss erst 1964 die Schulpflicht für ausländische Kinder.

„Durch Maßnahmen der äußeren Differenzierung in Vorlaufgruppen, Vorbereitungs- oder Förderklassen und zusätzlichen Förderstunden, Hausaufgabenhilfe, Zusammenarbeit mit Eltern etc. nach dem Wechsel in die Regelklasse sollte den ausländischen Kindern und Jugendlichen der Anschluss ermöglicht werden. Unterricht in den Erstsprachen diente u. a. der Vorbereitung auf eine mögliche Rückkehr in die Herkunftsländer und war vom regulären Schulunterricht abgekoppelt“ (Gomolla 2009 a, 29).

Bis zu diesem Zeitpunkt wurden an die Kinder der Gastarbeiter, ohne Rücksicht auf die vorhandenen Sprachdefizite, dieselben Ansprüche gestellt wie an die einheimischen Schüler/innen. Aus diesem Grund wurden die Kinder der Gastarbeiter vom Unterrichtsgeschehen ausgeschlossen und waren somit nicht in der Lage, diesem zu folgen. Eine schulische Integration dieser Kinder war anfangs nicht vorgesehen. Aus diesem Grund spricht man von einer Bildungslücke bei diesen Kindern zwischen 1950 und 1975 (vgl. Kiesel 1996, 76). Diese Maßnahmen sollten die Hauptprobleme dieser Kinder beseitigen und ihnen ermöglichen, die Defizite aufzuarbeiten. Ab 1970 stand der Erwerb der deutschen Sprache als Zweitsprache im Vordergrund der pädagogischen Bemühungen (vgl. Gomolla 2009, 28 a). In den deutschen Schulen war anfangs das größte Problem der ausländischen jungen Leute ihre kaum vorhandenen Deutschkenntnisse. Die Schule erhielt hiermit eine zweifache Aufgabenstellung: die Integration der ausländischen Schüler/innen in die Gesellschaft durch die Förderung der deutschen Sprache sowie durch einen muttersprachlichen Unterricht bei Rückkehr in das Heimatland die Muttersprache zu sichern (vgl. Seitz 2006, 16). Hiermit war das Ziel der Schule, den ausländischen Schüler/innen so viel Deutsch wie möglich in kürzester Zeit beizubringen. Dies sollte ihnen helfen, dem Unterricht zu folgen. Die deutschen Schulen mussten sich bis dato nicht mit diesem Problem beschäftigen. Die neue Situation forderte schnelle und gute Lösungen für alle Beteiligten. Die Schwierigkeit war die angewendete Didaktik. Die Schulen bedienten sich dabei einer Fremdsprachendidaktik, die entwickelt wurde, um Sprachlernern im Ausland Deutsch beizubringen. Die Didaktik Deutsch als Fremdsprache in deutschen Schulen für Migrantenkinder war größtenteils von außerschulischen Problemen begleitet. Die Schulen konnten das individuelle Deutschlernen außerhalb der Schule nicht kontrollieren. Somit entstanden Differenzen zwischen den Migrantenkindern. Um diesen Problemen entgegenzuwirken, musste eine neue und speziellere Didaktik entwickelt werden, um diese besondere Bedingung des Spracherwerbs zu unterstützen. Deutsch an deutschen Schulen als Zweitsprache sollte den

Migrantenkindern ermöglichen, den Anschluss an den Unterricht zu knüpfen (vgl. Nieke 2008, 15). Mit Vorbereitungsklassen außerhalb des regulären Unterrichts, in denen überwiegend Deutsch unterrichtet wurde, sollte dieses Ziel erreicht werden. Jedoch entstanden durch das Erstellen von Lerngruppen in den Vorbereitungsklassen spezielle didaktische Probleme. Auch das gemeinsame Unterrichten von deutschen und ausländischen Schüler/innen erforderte besondere Konzepte. Entwürfe, die bis heute stetig weiterentwickelt und verändert werden, was dem Anspruch durch die zunehmende Multikulturalität der deutschen Gesellschaft gerecht wird.

Kritik an der Ausländerpädagogik

Obwohl sich die meisten Schulen bemühten, die Ausländerpädagogik umzusetzen, hielten sich die Erfolge in Grenzen und die anvisierten Ziele konnten nicht erreicht werden. Zu Beginn der 1980er Jahre gerieten die Ausländer-Sonderpädagogik und Assimilationspädagogik durch verschiedene Gründe unter starke Kritik. Einer der Kritikpunkte war die Defizithypothese, die zur Ausgrenzung der ausländischen Schüler/innen führte aufgrund fehlender Deutschkenntnisse und mangelnden deutschem Kultur- und Traditionsbewusstsein. Sie wurden bei diesen Punkten als Mängelwesen angesehen. Dies förderte wiederum die Differenzhypothese. Also musste sich die Schule an diese veränderte Situation anpassen (vgl. Seitz 2006, 17). Des Weiteren wurde auch kritisiert, dass dieser Förderungsprozess nur bei den Kindern angewendet wurde und somit eine Entfremdung zwischen Migranteneltern und ihren Kindern fördere (vgl. Kiesel 1996, 76). Kritik an das nicht einbringen der Inländer ohne eine Abwertung der Minderheit als Ausländer, um die Bürger für das Leben in einer pluralistischen Gesellschaft vorzubereiten (vgl. Seitz 2006, 18). Da damals die meisten nicht an eine Einwanderung nach Deutschland glauben wollten, gab es keine mittel- oder langfristigen Lösungsvorschläge (vgl. Auernheimer 2005, 17). Auch wurden die vorschnellen Problemlösungen schulpädagogischer kritisiert, da sie in der Gesellschaft den Eindruck erweckten, dass diese Probleme erfolgreich und akzeptabel gelöst werden könnten. Die neue Situation war ein Politikum und aus diesem Grund auch nur mit den Mitteln der Politik zu bewältigen (vgl. Nieke 2008, 16). Die kritisierten Probleme der Ausländerpädagogik können wie folgt zusammengefasst werden: Benachteiligungen abschaffen und ausgleichen, Chancengleichheit für die sozialstrukturell benachteiligten Migranten, Stigmatisierung, Sonderbehandlung der Migranten so weit wie möglich verhindern, um ihnen die Integration in das Bildungswesen und in das Alltagsleben der deutschen Gesellschaft zu ermöglichen, Integration der Migranten fördern und dabei eine Assimilation verhindern. Die Migranten sollten keiner Akkulturationszumutung unterworfen werden, d.h. sie soll-

ten ihre Lebensweise ohne Einschränkungen ausleben und von der deutschen Gesellschaft akzeptiert werden. Die Kritiken an der Ausländerpädagogik schufen neue Handlungsfelder mit dem Ziel, sowohl deutsche als auch ausländische Kinder und Jugendliche auf ein Leben in einer multikulturellen Gesellschaft vorzubereiten. Zu diesen neuen Handlungsfeldern gehörten unter anderem außerschulische Jugendarbeit sowie Sozialarbeit (vgl. Seitz 2006, 18).

4.3 Interkulturelle Erziehung

„Die eigene Kultur bildet die Basis der Persönlichkeitsentwicklung eines jeden Menschen, sie ist die Quelle des Selbstbewusstseins und seines Selbstverständnisses. Interkulturelles Lernen kann daher auch in der Schule nur gelingen, wenn die Schüler anderer Kultur und Muttersprache wesentliche Elemente ihrer Herkunftskultur für sich erhalten und frei leben können – das gilt vor allem für ihre Religion bzw. Weltanschauung und ihre Muttersprache“ (Sandfuchs 2000, 55).

Der Begriff *Interkulturelle Erziehung* ist seit der Erkenntnis, dass die ausländischen Schüler/innen keine vorübergehende Erscheinung in den deutschen Schulen sind, eine Art Bewusstseinswandel innerhalb der Politik und Gesellschaft. Sie sollte allerdings nicht als Assimilationspädagogik verstanden werden, wo es darum geht, dass sich die Migranten der Kultur der Majorität anpassen und dabei ihre eigene Kultur vollkommen aufgeben. Es geht vielmehr um den interkulturellen Austausch und Verzicht auf jegliche Bewertung (vgl. Seitz 2006, 34).

Nach dem Scheitern der Defizithypothese in der Ausländerpädagogik starteten um 1980 neue Diskussionen um die Eingliederung der Migranten in das deutsche Schulwesen (vgl. Mecheril 2010, 57). Die interkulturelle Erziehung ist seither eng mit dem deutschen Schulwesen, den dazugehörenden Schüler/innen und Lehrkräften, verknüpft. Sie sieht die multi-kulturell gewordene Gesellschaft als Bereicherung für das Schulwesen und das Leben der Heranwachsenden (vgl. Nieke 1991, 4). Also wurde der Defizithypothese eine Differenzhypothese entgegengesetzt. Dabei werden die ausländischen und die deutschen Kinder und Jugendlichen einbezogen. Dies ist gegensätzlich zum Ansatz der Ausländerpädagogik, die die ausländische Gruppe als Belastung ansah.

Ethnische und kulturelle Differenz und Vielfalt sind eine Bereicherung für die Gesellschaft. Die kulturellen Unterschiede werden nun nicht mehr als Nachteile betrachtet, sondern als Unterschiede, die akzeptiert und integriert werden sollten. Die spezifischen

Kompetenzen und Potenziale der ausländischen Schüler/innen und der Familien werden akzeptiert (vgl. Holzbrecher 2004, 87). Die wesentlichen Probleme der modernen Gesellschaft könnten nur dann gelöst werden, wenn die Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Angehörigen der Majorität und Angehörigen der Minderheit gleichermaßen erkannt und akzeptiert werden (vgl. Niehoff/Üstün 2011, 13). Darüber hinaus setzt die interkulturelle Pädagogik auf die Wichtigkeit einer Atmosphäre, die die Gleichwertigkeit von Kulturen und Sprachen hervorhebt und für ein harmonisches Miteinander sorgt (vgl. Furch 2009, 45).

Die interkulturelle Erziehung spricht nicht mehr von einer homogenen Kultur in einer Mehrheitsgesellschaft, sondern von einer multikulturellen Gesellschaft, in der alle verschiedenen Kulturen als Mittel zur Problemlösung dienen können (vgl. Diehm/Radtke 1999, 128). Aus diesem Grund wird die interkulturelle Erziehung nicht nur in der Schule bei den Schüler/innen angewendet, sondern auch bei den Eltern. Es wird in erster Linie auf das soziale Lernen gesetzt, das auf das Prinzip des Miteinander- und Voneinanderlernen setzt (vgl. Furch 2009, 47).

Es wurde nicht mehr nach Herkunft, sondern nach Kultur unterschieden. So stand nicht mehr zwanghaft die Förderung des Spracherwerbs im Fokus, sondern die Identität der Migranten. Der Prozess der Assimilation wurde durch Anerkennung ersetzt und der Versuch, die Differenzen auszugleichen, rückte in den Hintergrund. Das kulturelle Begegnen und Verstehen wurden in den Vordergrund gerückt (vgl. Niehoff/Üstün 2011, 13).

Durch die interkulturelle Erziehung sollen „neue pädagogische Sichtweisen des Migrationsproblems und eine neue Haltung im Umgang mit Migranten erst etabliert werden“ (Diehm/Radtke 1999, 128). Erst danach wird von den gleichen Lernchancen und Gleichberechtigung für alle Mitglieder gesprochen. Dabei wird die Selektion von Migrantenkindern vor der Einschulung aufgehoben, um ihnen die Integration in das Schulwesen zu ermöglichen (vgl. Furch 2009, 47).

Als Kern der interkulturellen Erziehung wird der Umgang von Angehörigen anderer Nationalitäten und Lebensweise angesehen. Damit setzt sie bei der kulturellen Differenz und Vielfalt der deutschen Gesellschaft an. Die Begegnung mit anderen Kulturen wird als Chance für eine Bereicherung wahrgenommen. Neue Einstellungen und Verhaltensweisen sollen aufgebaut werden und einen Beitrag zum interkulturellen Austausch leisten. Die Begegnung von Kulturen soll Rassismus und Diskriminierung vor-

beugen und helfen, Vorurteile und Ethnozentrismus abzubauen und eine Chancengleichheit zu erzielen (vgl. Niehoff/Üstün 2011, 14).

Die Kultusministerkonferenz (KMK) von 1996 weist auf die Notwendigkeit der interkulturellen Erziehung als Bestandteil des allgemeinen Erziehungsauftrages hin und formuliert folgende Lernziele:

„[D]ie Schülerinnen und Schüler [sollen]

- sich in ihrer jeweiligen kulturellen Sozialisation und Lebenszusammenhänge bewusst werden;
- über andere Kulturen Kenntnisse erwerben;
- Neugier, Offenheit und Verständnis für andere kulturelle Prägungen entwickeln;
- anderen kulturellen Lebensformen und –orientierungen begegnen und sich mit ihnen auseinandersetzen und dabei Ängste eingestehen und aushalten;
- Vorurteile gegenüber Fremden und Fremdem wahrnehmen und ernstnehmen
- das Anderssein der Anderen respektieren;
- den eigenen Standpunkt reflektieren, kritisch prüfen und Verständnis für andere Standpunkte entwickeln;
- Konsens über gemeinsame Grundlagen für das Zusammenleben in der Gesellschaft bzw. in einem Staat finden;
- Konflikte, die aufgrund unterschiedlicher ethnischer, kultureller und religiöser Zugehörigkeit entstehen, friedlich austragen und durch gemeinsam vereinbarte Regeln beilegen können“ (KMK 1996, 2).

Die interkulturelle Erziehung bietet den Lehrkräften Handlungsfelder und zeigt den Schüler/innen, dass Interkulturalität ein Gewinn des Lebens ist, wovon sie innerhalb sowie auch außerhalb der Schule profitieren können. Interkulturelle Erziehung soll sie „dabei unterstützen, ihre alltägliche Wahrnehmung multikultureller Situationen zu deuten und sich selbstständig in der Vielfalt multikultureller Situationen zurechtzufinden“ (Filtzinger 2004, 62).

4.4 Interkulturelles Lernen

Interkulturelles Lernen wird in der Wissenschaft meistens mit *interkultureller Pädagogik*, *interkultureller Bildung* oder *interkultureller Erziehung* gleichgesetzt. Allerdings wird im Rahmen dieser Arbeit zwischen diesen Begriffen unterschieden.

Wörtlich genommen bedeutet interkulturelles Lernen, dass es sich um einen Lernprozess zwischen unterschiedlichen Kulturen handelt. Das Ziel dieses Lernens ist, die Orientierungssysteme anderer Kulturen besser zu verstehen und diese als gleichgestellt mit dem eigenen anzusehen (vgl. Seitz 2006, 31). SANDFUCHS beschreibt diesen Prozess als „informieren und aufklären, Betroffenheit herstellen, in Begegnungen lernen und Gemeinsamkeiten erkennen“ (Sandfuchs 2009, 55), ein gleichberechtigtes und gemeinsames Leben und Lernen von Personen, die verschiedenen Kulturen angehören. Diese Personen bringen verschiedene Sprachen und Religionen mit, die die kulturellen Identitäten der Menschen ausmachen und die während des interkulturellen Lernens beibehalten werden sollten. Die Schüler/innen sollen erkennen, dass Menschen und Kulturen voneinander lernen und sich gegenseitig bereichern können. Dies kann in der Schule nur gelingen, wenn jene mit Migrationshintergrund die wesentlichen Elemente ihrer Herkunftskultur behalten und ohne Hindernisse ausleben können. Elemente wie die Religion oder Muttersprache, diese müssen erhalten bleiben, um die Interkulturalität fördern zu können (vgl. Seitz 2006, 31f.).

„Interkulturelles Lernen findet statt, wenn eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf ihr Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden. Interkulturelles Lernen bedingt neben dem Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme eine Reflexion des eigenkulturellen Orientierungssystems. Interkulturelles Lernen ist erfolgreich, wenn eine handlungswirksame Synthese zwischen kulturdivergenten Orientierungssystemen erreicht ist, die erfolgreiches Handeln in der eigenen und in der fremden Kultur erlaubt“ (Thomas 1991, 189).

Um dieses Verständnis zu erhalten, ist es notwendig, sich mit den kulturellen Werten und Inhalten der anderen Kulturen zu beschäftigen, wobei die eigenen kulturellen Werte und Inhalte einzubeziehen sind. Es wird versucht, eine Bereitschaft zu wecken, sich anderen Kulturen freiwillig anzunähern, denn diese Offenheit gegenüber anderen Kulturen sollte nicht erzwungen werden. Eine erzwungene Bereitschaft würde das Ziel des interkulturellen Lernens verfehlen. Denn durch Freiwilligkeit werden Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Kulturen entdeckt, gegenseitige Toleranz und Achtung werden entwickelt (vgl. Seitz 2006, 32). Laut LÜSEBRINK sollen durch interkulturelles Lernen die Fähigkeiten der Rollendistanz, Ambiguitätstheorie und Empathie entwickelt werden:

- Unter Rollendistanz wird die Fähigkeit verstanden, in Distanz zu sich selbst zu treten, d. h. seine eigenen Ansichten, Handlungsmuster etc. ausschließlich oder im Wesentlichen vor dem Hintergrund der eigenen, in erster Linie nationalkulturell und soziokulturell geprägten Norm, zu sehen und hierzu aus einer Fremdperspektive Abstand zu gewinnen.
- Mit Ambiguitätstoleranz wird die Fähigkeit bezeichnet, unterschiedliche Interessen, Erwartungen und Bedürfnisse zu tolerieren und sie im Prozess der Herstellung einer Übereinkunft zu berücksichtigen.
- Mit Empathie sind die Fähigkeit und die hiermit verbundene Bereitschaft gemeint, sich in eine neue, nicht vertraute Situation und Umgebung hineinzusetzen (Lüsebrink 2012, 76).

4.5 Interkulturelle Kompetenzen

Im Zuge zunehmender internationaler Zusammenarbeit und Globalisierung wird *interkulturelle Kompetenz* als Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts angesehen. Interkulturelle Kompetenz ist „die Fähigkeit zum Ausgleich und zum Überwinden von Missverständnissen und Problemen, die sich ergeben, wenn Individuen aus unterschiedlichen Kulturkreisen miteinander Kontakt haben“ (Häcker/Knischewski 2006, 1). Beim Erwerb von interkulturellen Kompetenzen sollen Toleranz und positive Einstellung gegenüber anderen Kulturen entwickelt werden, darüber hinaus auch die Fähigkeit, mit Situationen, die durch unterschiedliche kulturelle Hintergründe entstehen, kompetent umgehen zu können (vgl. Göbel 2011). Die Grundidee beim Erwerb von interkultureller Kompetenz ist der Prozess, die anderen zu verstehen und das Miteinander von Menschen aus verschiedenen Kulturen zu fördern und zu erleichtern.

„Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen im Sinne einer wechselseitigen Anpassung, von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und einer Entwicklung zu synergieträchtigen Formen der Zusammenarbeit, des Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretation und Weltgestaltung“ (Thomas 2003, 143).

Einige Menschen sind allerdings schon von Grund auf aufgeschlossen gegenüber fremden Kulturen. Die meisten Menschen sind in der Tat bei interkulturellen Begegnungen in den eigenen Vorurteilen gefangen und reagieren negativ auf fremde Kulturen. Dies geschieht aufgrund der herrschenden Vorurteile und der negativen Haltung gegenüber anderen, da diese gegenüber den vertrauten Lebensumständen als fremd

empfunden werden. Diese Vorurteile entstehen in unserer Wahrnehmung und tragen zum Bilden von Stereotypen bei. Soziale Interaktionen und positive Erfahrungen mit fremden Kulturen können dazu beitragen, diese Vorurteile zu überwinden und aufgeschlossener gegenüber Fremden zu sein. Interkulturelle Kompetenzen hängen stark von der Vielfalt persönlicher Fremdheitserfahrungen ab. Je mehr Erfahrungen mit fremden Kulturen gemacht werden, desto weniger scheinen sie fremd und tragen zu höheren, interkulturellen Kompetenzen bei. Dies bedeutet wiederum, dass interkulturelle Kompetenzen erlernbar sind. Allerdings muss der Mensch bestimmte Voraussetzungen, die er sich im Laufe des Lebens aneignet, mitbringen (vgl. Kumbruck/Derboven 2009, 7).

Nach FELLMANN umfasst interkulturelle Kompetenz folgende Aspekte:

1. Neugierde und Offenheit für andere Kulturen;
2. Bereitschaft, sich mit Fremdem auseinanderzusetzen und auf Fremde zuzugehen;
3. Fähigkeit, fremdes sprachliches und nichtsprachliches Verhalten wahrzunehmen;
4. Fähigkeit, Fremdes und Eigenes kritisch in Beziehung zu setzen (Perspektivwechsel und Perspektivkoordination) sowie gleichzeitig Fremdes zu akzeptieren oder zu tolerieren;
5. Bereitschaft, die eigene Position neu zu überdenken. (Fellmann 2015, 37)

In Bezug auf die Schule wird als interkulturelle Kompetenz bei den Lehrkräften eine positive Einstellung gegenüber anderen Kulturen verstanden. Interkulturell kompetentes Verhalten ist also die Grundidee für Gleichberechtigung und Anerkennung von allen Schüler/innen in der Gemeinschaft. Dies wird gefördert durch den Kontakt mit fremden Kulturen. Schüler/innen sollen Vorurteile gegenüber Fremden möglichst abbauen, indem sie andere Kulturen und Sprachen verstehen und ihnen mit Toleranz entgegen treten. Lehrkräfte müssen auf die Herausforderungen im heterogenen Schulumfeld gut vorbereitet werden, denn spätestens seit der Verankerung von interkulturellen Kompetenzen in den Richtlinien der Kultusministerkonferenz im Jahr 1996 wird innerhalb der Pädagogik interkulturelle Kompetenz als eine überaus wichtige Teilkompetenz pädagogischer Professionalität angesehen (vgl. Göbel 2013, 211).

„Interkulturelle Handlungskompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Denken, Urteilen, Empfinden und Handeln einmal bei sich selbst und zum anderen bei kulturell fremden Personen zu erfassen, zu würdigen, zu respektieren und produktiv zu nutzen“ (Thomas/Kinast/Schroll-Machl 2000, 103).

Interkulturelle Sensibilität kann durch Kontakt mit anderen Kulturen von ethnozentrischen zu ethnorelativen Verhalten und Haltungen entwickelt werden. Diese Perspektivverweiterung der Lehrkräfte, unabhängig ob mit oder ohne Migrationshintergrund, würde die interkulturelle Sensibilität stärken und einen positiven Einfluss auf den Unterricht haben.

4.6 Zehn Ziele interkultureller Erziehung und Bildung nach NIEKE

Aus den Konzepten der interkulturellen Erziehung, Bildung und des Lernens lassen sich folgende Ziele konkretisieren, die als eine Zusammenfassung des Gesamtkonzeptes betrachtet werden können. NIEKE nennt diese Ziele einen „Versuch eines integrierten Konzepts interkultureller Erziehung und Bildung in der Reihenfolge zunehmender Voraussetzungen“ (Nieke 2008, 75):

(1) *Erkennen des eigenen, unvermeidlichen Ethnozentrismus*

Es soll erkannt werden, dass das eigene Denken immer mit der eigenen Kultur, Ethnie und Lebenswelt verbunden ist. Dieser Ethnozentrismus wird erst durch Konfrontation mit Angehörigen verschiedener Kulturen und Ethnien erkannt.

(2) *Umgehen mit der Befremdung*

Das Fremde soll bewusst wahrgenommen, durchdacht und damit umgegangen werden. Jeder sollte mit Befremdung umgehen können, da es sonst verunsichern und irritieren kann. Daraus können Ausländerfeindlichkeit oder Rassismus entstehen.

(3) *Grundlegen von Toleranz*

Toleranz ist eine selbstverständliche Eigenschaft. Dabei sollte Toleranz nicht mit ignorieren verwechselt werden. Die Toleranz spielt eine wichtige Rolle und wird durch Konfrontationen mit Weltorientierungen, die den eigenen widersprechen strapaziert und kann eventuell die eigenen Wertgrundlagen in Frage stellen.

(4) *Akzeptieren von Ethnizität; Rücksichtnehmen auf die Sprachen der Minoritäten*

Die ethnischen Besonderheiten sollen akzeptiert und die verschiedenen Sprachen nicht verdrängt werden.

(5) *Thematisieren von Rassismus*

Frühzeitig auf Rassismus reagieren, indem kulturelle Hintergründe thematisiert werden. Durch Kennenlernen des anderen können diese unbewussten Abwertungstendenzen von anderen bewusst gemacht werden. Das Bewusstmachen kann diese Abwertungstendenzen aufhalten und zum Verschwinden bringen.

(6) *Das Gemeinsame betonen, gegen die Gefahr des Ethnizismus*

Der Versuch, die Eigenschaften von Kulturen in der Lebenswelt zu berücksichtigen und diesen eine Eigenleitung zu verschaffen, bringt die Gefahr mit sich, da eine nicht mehr gelebte Kultur künstlich aufrecht gehalten wird. Dann könnte Kultur als Folklore abgewertet werden, was aber den Vorstellungen interkultureller Erziehung nicht entspricht.

(7) *Ermuntern zur Solidarität; Berücksichtigen der asymmetrischen Situation zwischen Mehrheit und Minoritäten*

Die Minorität soll zur Solidarität ermuntert werden, um ihre Identität zu stärken und eine politische Kraft formieren zu können. Dazu muss eine Bereitschaft der Majorität vorhanden sein, der Minorität diese Möglichkeiten zu geben.

(8) *Einüben in Formen vernünftiger Konfliktbewältigung – Umgehen mit Kulturkonflikt und Kulturrelativismus*

In realen Situationen ist bei Konflikten ein Nichthandeln nicht möglich. Es wird eine vernünftige Form der Beachtung der verschiedenen Sichtweisen und Wertungen gesucht, da der Umgang mit Konflikten zu einem Problem wird, wenn unterschiedliche Verhaltensorientierungen und Wertüberzeugungen mit eingebracht werden.

(9) *Aufmerksamwerden auf Möglichkeiten gegenseitiger kultureller Bereicherung*

Die gegenseitige kulturelle Bereicherung soll als positiv betrachtet und genutzt werden. Dabei ist die Übernahme von Elementen aus fremden Kulturen in die eigene Kultur entscheidend.

(10) *Thematisieren der Wir-Identität: Aufheben der Wir-Grenze in globaler Verantwortung oder Affirmation universaler Humanität?*

Die Grenzen der eigenen Lebenswelten können erweitert werden, indem sich die Majorität und Minorität als Teil einer Gesellschaft begreifen müssen. Sie müssen die Wir-Identität anerkennen (vgl. Nieke 2008, 75ff.).

Um diese Ziele zu ermöglichen, die auch die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (1996) umzusetzen versucht, werden Lehrkräfte mit interkulturellen Kompetenzen benötigt. Es wird davon ausgegangen, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund die Fähigkeiten und Kompetenzen besitzen, diese Ziele zu erreichen. Jedoch ist anzumerken, dass der interkulturelle Austausch und das interkulturelle Lernen nicht unbedingt mit einer bestimmten Methode erreicht werden können. Im Idealfall sollte dies aus persönlicher Freiwilligkeit der Beteiligten entstehen.

5 Argumente für Lehrkräfte mit Migrationshintergrund als *Vermittler zwischen den Kulturen*

In deutschen Schulen werden Lehrkräfte mit Migrationshintergrund immer mehr als ein Gewinn angesehen. Die Nachfrage nach ihnen ist zwar groß, allerdings noch nicht ausreichend. Diesen Lehrkräften werden „spezielle Ressourcen zugeschrieben, die sie aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen mitbringen [...]. [Somit] wird angenommen, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer erfolgreichen Bildungsbiographien als Vorbilder für Lernende mit Migrationshintergrund dienen können“ (Göbel 2013, 210). Doch was macht Lehrkräfte mit Migrationshintergrund so besonders? Wie können sie interkulturelle Kompetenzen einsetzen und den interkulturellen Austausch in der Schule fördern?

Diese Fragen sind einfach zu beantworten. Allein durch ihre eigenen Erfahrungen, die sie aufgrund ihrer Herkunft gesammelt haben, können sie interkulturelle Perspektiven mit in den Unterricht einfließen lassen. Infolgedessen kommt es zu einer Förderung und Lenkung einer interkulturellen Schule. Des Weiteren repräsentieren sie:

die soziokulturelle Vielfalt der Gesellschaft in den Klassenzimmern wider und es wird davon ausgegangen, dass sie ein besonderes Vertrauen von Eltern mit Migrationshintergrund genießen und ein besonderes Verständnis für die Situation zugewanderter Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Eltern mitbringen können. (Göbel 2013, 210.)

Ein weiterer positiver Aspekt von Lehrkräften mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen ist die imaginäre Brücke, die zwischen diesen Lehrkräften und ihren Schüler/innen mit Migrationshintergrund hergestellt wird. Sie agieren nicht nur als Ansprechpartner für Eltern von Migrantenkindern, sondern auch als Vertrauensperson für die Heranwachsenden selbst. Sie können den vorherrschenden Bildungsmisserfolg der jungen Leute mit Migrationshintergrund besser nachvollziehen und eventuell schneller darauf reagieren. Durch die herrschende Empathie gegenüber Migrantenkindern, können die Lehrkräfte mit Migrationshintergrund besser verstehen, wie schwer es für diese Schülerschaft ist, einen guten Schulabschluss und somit einen befriedigenden Bildungserfolg in einer doch fremden Kultur zu erlangen.

Doch nicht nur Schüler/innen mit Migrationshintergrund profitieren von solchen Lehrkräften, sondern auch die deutschen Kinder und Jugendlichen, da sie ihren kulturellen Horizont erweitern, indem sie mit den unterschiedlichen Kulturen in Kontakt kommen,

ihre Werte und Normen kennenlernen und beispielsweise ihnen fremd vorkommende Verhalten und Gebräuche ihrer Mitschüler/innen nachvollziehen können.

Diese formulierten Wirkungen basieren auf einem spezifischen Kompetenzprofil, das den Lehrkräften mit Migrationshintergrund zugeschrieben wird. Es besteht aus fachlichen Qualifikationen und mit ihrem Migrationshintergrund verbundenen Kompetenzen. Dieses Fachwissen wird für den Umgang mit der migrationsbedingten Heterogenität als erforderlich angesehen (vgl. Rotter 2014, 39). Die zusätzlichen Ressourcen der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund werden als eine besondere Bereicherung für den schulischen Alltag und den Umgang mit Schülern und Eltern betrachtet.

Angesichts gesellschaftlicher Veränderungen durch weltweite Globalisierung und Migrationsprozesse wird eine interkulturelle Öffnung der Schulen gefordert. Bei der interkulturellen Öffnung der Schule handelt es sich

„um einen veränderten Blick der Institution Schule sowie der in ihr verantwortlich Handelnden auf die durch Migrationsprozesse veränderte Schulrealität insgesamt sowie um eine Anspannung der Institution in ihren Strukturen, Methoden, Curricula und Umgangsformen an eine in vielen Dimensionen plurale Schülerschaft“ (Karakasoglu/Gruhn/Wojciechowicz 2011, 17).

Sie beinhaltet den Versuch des Paradigmenwechsels: Schüler/innen mit Migrationshintergrund und die damit einhergehende Heterogenität werden nicht mehr als ein Sonderfall mit besonderem Förderbedarf angesehen, sondern als Normalfall. Dabei wird der Umgang mit der Vielfalt verändert betrachtet. Es wird nicht mehr zwanghaft versucht, die jungen Leute an die Anforderungen der Schulen anzupassen, statt dessen sollen die Schulen versuchen, den Bedürfnissen gerecht zu werden und sie in ihrer Entwicklung so gut wie möglich fördern (vgl. Rotter 2014, 36). Die Umsetzung der interkulturellen Öffnung beinhaltet unterschiedliche Schritte. Hierzu gehören unter anderem der Erwerb von interkulturellen Kompetenzen, das Überdenken der eigenen Einstellung und die Identität der Lehrkräfte. Die Schulen versuchen durch die Beschäftigung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund, eine heterogene Lehrerschaft zu entwickeln, die die multikulturelle Gesellschaft widerspiegeln soll. Lehrkräfte mit Migrationshintergrund sind zwar notwendig für die Interkulturalität an Schulen, allerdings stellt die Einstellung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund keine ausreichende Voraussetzung für eine gelungene interkulturelle Öffnung der Schule dar (vgl. Kalpaoka/Mecheril 2010, 91). Der Nationale Integrationsplan (2007) hält die verstärkte Einstel-

lung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund, in dem sich die Bundesländer verpflichtet haben, wie folgt fest:

Die Länder sind sich bewusst, dass Schulen mit einem hohen Anteil an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auch einen höheren Aufwand betreiben müssen, um Integrationsarbeit im erforderlichen Umfang leisten zu können. [...] Diese Schulen benötigen besonders qualifiziertes Personal. Dem kann [...] durch eine Erhöhung des Anteils von Lehrkräften, Erzieherinnen und Erziehern oder Sozialarbeitern mit Migrationshintergrund Rechnung getragen werden [...]“ (Nationaler Integrationsplan 2007, 26f.).

Dabei ist das Ziel nicht nur die zahlenmäßige Angleichung von Schülern und Lehrkräften mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen. Aufgrund ihrer eigenen Migrationsgeschichte wird automatisch davon ausgegangen, dass sie über eine größere interkulturelle Kompetenzen verfügen und eine positive Wirkung auf den schulischen Erfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund haben, da diese Lehrkräfte fachübergreifend vielfältige Funktionen annehmen können (vgl. Rotter 2014, 38). Diese Funktionen können beispielsweise Vertrauenspersonen, Vorbilder, Kulturvermittler Integrationshelfer oder Übersetzer sein.

Im weiteren Verlauf dieses Kapitels wird auf einige dieser Funktionen näher eingegangen. Um diese Thesen zu unterstützen, werden Abschnitte aus der Studie von VIOLA B. GEORGI et al. aus dem Jahr 2011 herangezogen. In der Studie wurde eine Fragebogenerhebung mit 200 Lehrkräften und 60 biografischen Interviews durchgeführt und schulische Erfahrungen von Lehrkräften mit Migrationshintergrund in Deutschland erfasst. Diese Studie gibt eine erste Übersicht zum Selbstverständnis und Wirken vom jungen Phänomen Lehrkräfte mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen.

Die erhofften Wirkungen von Lehrkräften auf Schüler/innen mit Migrationshintergrund, Eltern mit Migrationshintergrund, Schüler/innen ohne Migrationshintergrund, Lehrkräfte ohne Migrationshintergrund und Schulen in Deutschland können wie folgt zusammengefasst werden:

Schüler/innen mit Migrationshintergrund

Die vermutete kulturelle Nähe soll sich positiv auf den sozio-affektiven und auf den kognitiven Bereich auswirken. Diese Lehrkräfte können eine bessere Verbindung zu dieser Gruppe aufbauen, da sie wissen, wie es sich anfühlt, nicht immer in Deutschland zu Hause gewesen zu sein. Die gemeinsame Erfahrung der Migration ist hierbei ein Schlüsselfaktor – als Vorbilder für erfolgreiche Integration und geglückten Bil-

dungsweg die Lern- und Leistungsmotivation dieser Gruppe zu erhöhen, die Potentiale von Schüler/innen mit Migrationshintergrund zu entfalten und ihre Bildungschancen zu verbessern (vgl. Rotter 2014, 40f.). Ferner soll die Schülerschaft mit und ohne Migrationshintergrund akzeptiert werden und ein Symbol für ein positives Zusammenleben und Akzeptanz von Menschen unterschiedlicher Kulturen und Herkunft darstellen.

Eltern mit Migrationshintergrund

Aufgrund fehlender Integration von Eltern mit Migrationshintergrund in das Schulsystem sollen diese Lehrkräfte als Ansprechpartner und *Brücke* dienen, um den Eltern Zugang zum Schulsystem zu ermöglichen. Die vorhandenen kulturellen Erfahrungen, die als Kenntnis über die familiären Umstände beitragen, und die Mehrsprachigkeit sollen die Verständigung zwischen Elternhaus und Schule gefördert werden (vgl. Gomolla 2009 b, 30).

Schüler/innen ohne Migrationshintergrund

„Eine immer vielfältiger werdende Gesellschaft bedarf neuer Handlungsstrategien, um die in den Veränderungen liegenden Potenziale und Möglichkeiten auszuschöpfen [...] Eine Erhöhung des Anteils an Studierenden mit Migrationshintergrund ist dabei unter anderem ein wichtiges Instrument, um Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund Interkulturalität authentisch vermitteln zu können“ (Bremische Bürgerschaft 2008, 1, zit. nach Rotter 2014, 42).

Für diese Gruppe sollen die Lehrkräfte eine Grundlage für interkulturelle Erfahrung und Lernen darstellen. Diese interkulturelle Erfahrung soll den Schüler/innen helfen, bestehende Vorurteile und Stereotypen abzubauen. Dadurch wird es für sie leichter, sich in der multikulturellen Gesellschaft und globalisierten Welt zu orientieren.

Lehrkräfte ohne Migrationshintergrund

Lehrkräfte ohne Migrationshintergrund sollen ebenfalls von den Kompetenzen der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund profitieren, indem sie voneinander lernen und neue Blickwinkel eröffnen. Sie können sich im Umgang mit der Heterogenität in der Schule unterstützen und kompetente Partnerschaften im gemeinsamen Bildungsauftrag für alle Schüler/innen sein. Des Weiteren sollen sie möglichen Vorurteilen gegenüber jenen mit Migrationshintergrund entgegenwirken. Auch im Kontakt zu den Eltern sollen sie voneinander profitieren, da die meisten Probleme aufgrund fehlender Kommunikation entstehen und durch einen Vermittler zwischen den Parteien aus der Welt geschaffen werden können (vgl. Rotter 2014, 42).

Schulen in Deutschland

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund spielen in der interkulturellen Öffnung der Schule und Reduzierung gesellschaftlich bedingter Benachteiligung, die in der Schule reproduziert werden könnte, eine Schlüsselrolle. Die Migrationsgeschichte der Lehrkräfte soll dazu beitragen, bestehende diskriminierende Strukturen im Schulsystem aufzudecken und soziale Veränderungen bewirken. Das Dasein von Lehrkräften mit Migrationshintergrund soll die Wertschätzung und Akzeptanz von Personen mit Migrationshintergrund in der deutschen Gesellschaft darstellen. Diese sollen als selbstverständlich und als ein wichtiger Teil der Gesellschaft wahrgenommen werden (vgl. Rotter 2014, 42).

Von den Lehrkräften mit Migrationshintergrund werden umfassende Impulse im Rahmen der interkulturellen Öffnung und des interkulturellen Austauschs innerhalb und außerhalb der Schule erwartet.

5.1 Vorbildrolle

Die Vorbildfunktion wird besonders häufig angesprochen. Aufgrund ihres geglückten Bildungswegs, ihrer sprachlichen Kompetenzen bezüglich der deutschen Sprache, kulturellen Nähe und gelungener Integration können sie wichtige Vorbilder sein, an denen sich junge Menschen mit Migrationshintergrund orientieren können. Diese Lehrkräfte verkörpern ein gutes Beispiel für einen gelungenen Aufstieg, der durch Bildung erfolgen kann. Lehrkräfte mit Migrationshintergrund sollen den Schüler/innen zeigen, dass Migranten auch ein Teil der Gesellschaft sein können. Darüber hinaus sollen die Kinder und Jugendlichen sehen, dass Migranten nicht nur als Putzhilfen in der Schule bzw. in Bildungsinstitutionen arbeiten können. Schüler/innen, die der Minderheit angehören, werden oft durch diese Stereotypisierungen psychisch negativ belastet. Positive Beispiele erfolgreicher Mitglieder der Minderheiten können die Schüler/innen psychisch entlasten. Die Gesamtschullehrerin Frau Beti (42) berichtet, dass allein ihre Präsenz ausreicht, um als Vorbild für Heranwachsende gleicher Hautfarbe zu sein:

Dass Schwarze Lehrer werden können ...

„Ich glaube, für viele ist das auch eine Erleichterung zu sehen, dass eine Migrantin vorne steht. Und eine Schülerin, also eine schwarze Schülerin, hat mir gesagt, nachdem ich ein halbes Jahr in der Klasse war, meinte sie, dass sie ganz froh ist, weil sie nie gedacht hätte, dass Schwarze Lehrer werden können. Und dass deswegen dieser Beruf nie in ihren Gedanken vorhanden war und sie jetzt aber auch für das Lehramt studieren möchte“ (Georgi et al. 2011, 185f.).

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund haben dadurch eine positive Auswirkung auf die Schulleistungen von Schüler/innen. Diese Lehrkräfte verstärken deren Bereitschaft und Lernmotivation, indem sie durch ihr vorbildhaftes Auftreten für ein besseres Arbeitsklima sorgen (vgl. Zeoli, 2010, 66). Diese Vorbilder zeigen ihnen, dass sie es auch schaffen können, auch wenn es schwierig wird und sie hart arbeiten müssen. Diese Beispiele schaffen dann wiederum neue Vorbilder. Dabei nehmen sich manche Lehrkräfte die Vorbildrolle sogar zur Pflicht. Herr Demir (37) ist ebenfalls Gesamtschullehrer und ist sich seiner Rolle bewusst:

Verpflichtung zum Vorbild

[...] also insbesondere als Lehrer mit Migrationshintergrund haben wir auch die Pflicht, den Schülern zu sagen und zu zeigen: ‚Guck mal, ich habe es geschafft: Du kannst es auch schaffen, komm, mach mit.‘ Weil, wenn der Schüler merkt: ‚Aha, es geht. Ich habe ein Vorbild vor mir. Der hat es geschafft, der hatte auch Schwierigkeiten. Er kommt aus meinem Milieu. Er ist mein Landsmann oder kommt auch aus einem orientalischen Gebiet.‘ Das sind so wichtige Sachen. Da spielt das Fachliche nicht so eine große Rolle“ (Georgi et al. 2011, 187).

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund sorgen dafür, dass Schüler/innen ein positiveres Bild von Migranten bzw. Minderheiten bekommen. Die Schule reflektiert im weitesten Sinne auch die Eigenschaften der Gesellschaft wider. Die Schülerschaft können sich dadurch ein besseres Bild von der multikulturellen Gesellschaft machen. Dies hilft ihnen, mehr Verständnis für kulturelle Unterschiede zu entwickeln, dadurch werden sie auf das Leben in der multikulturellen Gesellschaft vorbereitet (vgl. Strasser/Steber 2010, 97).

5.2 Interkulturelle Vermittlungsperson mit Beitrag zur Integration

Um herauszufinden, was bei Schüler-Schüler, Lehrer-Lehrer und Lehrer-Schüler passiert, müssen die Beteiligten in der Lage sein, die Sichtweise der anderen zu kennen und zu verstehen. Die Hürden für das Verstehen der Fremden sind teilweise schwer zu überwinden und stören die interkulturellen Begegnungen. Diese Probleme sind, wie schon angesprochen, Ethnozentrismus, Vorurteile sowie Stereotype. Eine Lehrperson sollte im besten Fall keine Vorurteile haben, um zwischen den Kulturen vermitteln zu können.

„Interkulturelle Kompetenz beinhaltet die Fähigkeit, die besondere Situation von Individuen oder Familien kontextbezogen zu verstehen und entsprechende, fallspezifische Handlungs-

weisen daraus abzuleiten. Im Zentrum stehen Begegnung, Kommunikation und Interaktion“ (Lanfranchi 2006, 5).

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund haben sich durch ihre individuellen Lebenswege und Erfahrungen mit Themen kultureller Differenzen befasst und bringen durch ihren biografischen Hintergrund Kompetenzen mit, die als Versther und Vermittler zwischen Kulturen hilfreich sein können. Es ist selbstverständlich, dass diese Lehrkräfte interkulturelle Kompetenzen besitzen. BLICKENSTORFER hat ein bestimmtes Anforderungsprofil für interkulturelle Vermittlungspersonen erstellt. Die interkulturellen Vermittlungspersonen sollten folgende Voraussetzung erfüllen und bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten mit sich bringen:

Die Person

- beherrscht beide Sprachen und kann in beide Richtungen kompetent übersetzen,
- kennt die Lebenssituation von Angehörigen der Sprachgruppen, für die sie agiert,
- ist sich der unterschiedlichen persönlichen, familiären und kulturellen Hintergründe von Einheimischen und Eingewanderten – wie innerhalb beider Gruppen – bewusst,
- kennt das Bildungssystem hier und im u. U. relevanten Herkunftsland,
- kennt hiesige Institutionen, besonders im Sozialbereich,
- ist pädagogisch ausgebildet oder verfügt sonst über entsprechende Kenntnisse,
- genießt das Vertrauen der Schule wie der Eltern mit Migrationsgeschichte,
- hat eine neutrale Position (ist nicht in lokale Auseinandersetzungen involviert, kann – ohne selbst Partei zu ergreifen oder zu interpretieren – ruhig zwischen verschiedenen Positionen vermitteln),
- kann sich in beide Seiten einfühlen. [...]. (Blickenstorfer 2009, 72)

Diese Fähigkeiten und Fertigkeiten können bei Lehrkräften mit Migrationshintergrund vorhanden sein. Sie stammen aus Migrantenfamilien und leben in Deutschland, sodass sie die deutsche und ebenfalls ihre eigene Kultur gut kennen und die vorhandenen Situationen besser einschätzen können. Ein wichtiger Aspekt, den BLICKENSTORFER anspricht, ist das Beherrschen der Sprache. Die Vermittlungsperson sollte die deutsche Sprache und ihre eigene Muttersprache in Wort und Schrift ohne Probleme beherrschen. In der Politik und Wissenschaft sind sich die meisten hinsichtlich dieses Aspektes einig. Die Sprache ist für das Zusammenleben zwingend notwendig und ein wichtiges Kriterium für den interkulturellen Austausch. Die Mehrsprachigkeit der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund wird im nächsten Abschnitt näher erläutert. Folgender

Interviewauszug mit Frau Öztürk (45) zeigt, dass sie durch Einsatz der Herkunftssprache als Vermittler zwischen Schüler/innen und Lehrerkollegen fungieren kann:

Im Nu war er wie verwandelt ...

„Letztens hatte ein Schüler große Probleme, ein türkischer Schüler, mit seinem Klassenlehrer, der mich daraufhin angesprochen hatte, und ich habe gesagt: Ich möchte mit Dir sprechen und da war er sofort bereit. Ich habe mit ihm türkisch gesprochen. Ich denke nicht, dass er sehr gut türkisch kann. [...] Ich habe das nämlich gemerkt, dass er es doch nicht so gut kann. Zwischendurch hat er nämlich immer deutsche Wörter eingebaut. Aber im Nu war er wie verwandelt. Ja, ich habe ihm die Situation erörtert und habe gesagt: Das ist nicht gut, wie du dich da verhältst. Und ich habe ihm gesagt, dass ich das nicht gut heiße, auf Türkisch. Und das scheint irgendwie Wunder gewirkt zu haben. Seitdem gibt es da keine Beschwerden mehr über ihn. Bis jetzt habe ich mit Türkisch in Problemsituationen eigentlich nur gute Erfahrungen gemacht, muss ich sagen“ (Georgi et al. 2011, 74).

Als Ansprechpartner für Schüler/innen, für Kolleginnen und Kollegen können Lehrer mit Migrationshintergrund eine *Brücke* zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen bilden und zwischen diesen vermitteln. Auch wenn sie hier geboren sind und die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen, werden sie aufgrund ihrer Namen und ihres Aussehens kaum der Majorität angehören können. Lehrkräfte, die nicht zur gesellschaftlichen Majorität zählen, wissen, wie es sich anfühlt von vornherein benachteiligt zu werden. Aus diesem Grund treten sie meist mit weniger Vorurteilen den Schüler/innen gegenüber. Lehrkräfte, die der Majorität angehören, tendieren öfter dazu, Vorurteile zu haben und beispielsweise Schüler/innen allein nur aufgrund ihrer Vornamen *in Schubladen zu stecken*. Der Name *Kevin* wird in den Schulen meistens mit einem Problemschüler mit schlechten Noten gleichgesetzt. Frau Karabulut (28), Grundschullehrerin, macht trotz ihrer erfolgreichen Bildungskarriere negative Erfahrungen mit Kolleginnen und Kollegen, die von Vorurteilen geprägt sind:

Ich finde das total verletzend ...

„Ich ärgere mich, dass es immer noch so ist, dass im Kollegium über Dinge gesprochen werden muss, die eigentlich selbstverständlich sind. Wie, dass ich gut deutsch spreche, das braucht mir nicht immer wieder jemand zu sagen. Ich finde das nicht nur unglaublich, ich finde es total verletzend“ (Georgi et al. 2011, 168).

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund, die schon im Laufe ihrer Schulkarriere Vorurteilen und Etikettierungen gegenübergestellt wurden, werden damit konfrontiert, *anders* zu sein und dies bedeutet, dass sie nicht als gleichwertig betrachtet werden. Dieses diskriminierende Verhalten ist absolut normal geworden, sodass es in den Lehrerzimmern

nicht mehr auffällt. Lehrkräfte, die diese Situationen erlebt haben, fühlen sich dazu verpflichtet, sich gegen das Verhalten auszusprechen. Die Konfrontation bringt sie jedoch in Situationen, in denen die meisten Lehrkräfte sich nicht einmischen möchten. Dieses Beispiel soll allerdings nicht als Standardsituation angesehen werden und ein schlechtes Bild auf das Verhältnis der Lehrkräfte im Lehrerzimmer werfen. Natürlich gibt es auch Beispiele für eine gelungene Integration und gegenseitige Anerkennung und Toleranz. Herr Demir (37) ist Grundschullehrer und berichtet Positives über das Verhältnis der Lehrkräfte:

Anerkennung von Differenzen im Lehrerzimmer

„An unserer Grundschule, die ist ja klein, da werden auch Geburtstage gefeiert. Die Kolleginnen und Kollegen werden beglückwünscht und wenn einer z. B. Sekt mitbringt, wird er allen angeboten. Ich trinke persönlich keinen Alkohol. Anfangs haben die auch ein Glas für mich gefüllt und ich habe gesagt: ‚Ich trinke keinen Alkohol‘ und dann haben sie das gelassen. Das wird so respektiert. Als wir zu einer Fortbildung gingen, hat die Schulleiterin dort angerufen und man hat dann für mich ein Gericht ohne Schweinefleisch bestellt, muslimische Kost, ich habe dann Rindfleisch bekommen. Für eine andere Kollegin wurde vegetarische Kost bestellt. Da wird man schon anerkannt, respektiert, das ist wichtig. Oder wenn z. B. Fastenzeit ist, wenn ich faste, dann achtet man schon darauf, nicht vor mir zu essen“ (Georgi et al. 201, 169).

Diese Situation zeigt, dass kulturelle und religiöse Differenzen nicht zwingend zur Ausgrenzung führen. Die Schulleitung und Kolleginnen und Kollegen gehen respektvoll miteinander um und dies gibt der Lehrkraft mit Migrationshintergrund das Gefühl, gleichwertig zu sein.

In den meisten Fällen kann auch das Verhalten von Schüler/innen nicht auf Anhieb verstanden werden. Die Situationen können banal erscheinen, jedoch die fehlende Kompetenz, das Verhalten zu verstehen, kann zu Anspannungen zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen führen. Frau Tekin (38) beschreibt eine an sich nicht dramatische Situation, die allerdings ohne ihr Eingreifen zu ernsthaften Konsequenzen hätte führen können:

Kulturspezifisches Wissen löst Reflexionsprozess im Kollegium aus

„Eine Schülerin hat einen Brief nach Hause bekommen und hat diesen Brief geöffnet, obwohl der an den Vater adressiert war. Und da ist die Lehrerin mit dieser Schülerin zum Schulleiter gegangen, weil sie den Brief geöffnet hatte. Ich habe dann der Lehrerin erklärt, wie das bei mir zu Hause war. Meine Eltern verstanden den Inhalt des Briefes sowieso nicht und mir wurde auch nicht beigebracht, dass es absolute Privatsphäre ist und man den Brief

nicht öffnen darf. Für meinen Vater war es auch selbstverständlich, dass er den Brief, der an mich adressiert war, geöffnet hat. Und dann hat die Lehrerin gesagt: ‚Ach so, komisch, dann hat die Schülerin das vielleicht überhaupt nicht böse gemeint.‘ Also ich hätte der Schülerin das jetzt auch nicht so negativ ausgelegt, so dass ich sie sogar zum Schulleiter bringe. Das hat mich sehr gewundert. Daran sieht man, dass es so kulturelle Dinge gibt, wenn man die kennt, dann werden sie völlig anders ausgelegt“ (Georgi et al. 2011, 162).

Die Lehrkraft mit Migrationshintergrund übernimmt in dieser Situation die Funktion eines Kulturübersetzters. Dabei ist es notwendig, diese Situation aus beiden Perspektiven zu sehen, um die Situation vor der Eskalation zu retten. Die eigene Migrationsgeschichte und das Kennen von beiden Lebenswelten sind hier von hoher Notwendigkeit, da die zwei Lebenswelten in der pluralisierten Gesellschaft miteinander verbunden sind.

Die oben angesprochenen Aspekte deuten auf die Notwendigkeit in heterogenen Gesellschaften und Schulen auch auf heterogene Lehrerzimmer. Den Lehrkräften mit Migrationshintergrund kommen bezüglich der Integration besondere Aufgaben zu. Die Politik ist sich einig, dass die Lehrkräfte mit Migrationshintergrund definitiv zu einer erfolgreichen Integration beitragen können. Diese Lehrkräfte kennen sich in ihrer Herkunftskultur und in der deutschen Kultur gut aus und können als Vermittler zwischen den Kulturen agieren (vgl. Özdil 2011, 34). Der Weg, die Schüler/innen in das Schulsystem und damit auch in die Gesellschaft zu integrieren, geht über gute Verständigung. Allerdings spielen die Eltern eine größere Rolle, als man es sich vorstellen kann. Um die Heranwachsenden zu gewinnen, müssen auch die Eltern einbezogen werden. Allerdings gestaltet sich das in Bezug auf Eltern mit Migrationshintergrund sehr schwer. Sie haben oft keine gute Beziehung zu der Schule. Die fehlenden Deutschkenntnisse seitens der Eltern sind das größte Problem. Die Kommunikation ist oftmals erschwert und die Eltern können nicht ausreichend in das Schulleben der Schüler/innen involviert werden. Lehrkräfte mit Migrationshintergrund sollen dabei die Rolle eines Ansprechpartners und Übersetzters übernehmen. Das Ziel ist hierbei, besseren Kontakt zu den Eltern herzustellen. Frau Akar (52) berichtet von den positiven Auswirkungen ihrer Rolle als Ansprechpartner und Übersetzer:

Die Kollegen schätzen das auch sehr ...

„Ich habe auch viele Schriften übersetzt ins Türkische, wenn es wichtige Mitteilungen gab. Die Kollegen schätzen das auch sehr und sagen z. B. ‚Wenn du jetzt nicht bei dem Gespräch dabei gewesen wärst, wir haben das vorher ganz anders erlebt. Die haben geblockt ohne Ende vorher und dadurch, dass du jetzt dabei warst, konnten wir die Mutter mit einbe-

ziehen und das Gespräch ist ganz anders verlaufen und das finden wir auch toll.' Die finden das gut und sagen es mir gegenüber dann auch" (Georgi et al. 2011, 165).

Die Lehrkraft mit Migrationshintergrund kann durch ihre Kompetenzen alle Akteure gleichberechtigt involvieren und einen konstruktiven Austausch zwischen Eltern und Lehrkräften ermöglichen. Diesen Lehrkräften gelingt es durch das Kennen von beiden Seiten, den interkulturellen Austausch herzustellen.

5.3 Mehrsprachigkeit

Der schulische Umgang mit der Mehrsprachigkeit ist ein zur Debatte stehender integrations- und bildungspolitischer Schwerpunkt in Deutschland. Hier werden Schüler/innen aus verschiedenen Aspekten als Problemschüler dargestellt. Einer dieser Aspekte ist die mangelnde Sprachkompetenz. Die meisten von ihnen haben einen Migrationshintergrund und kommen erst auf der Straße oder im Kindergarten mit der deutschen Sprache in Kontakt. Bis dato haben sie in den meisten Fällen keine erwähnenswerten Kenntnisse. Die daraus resultierenden sprachlichen Probleme begleiten diese Schüler/innen durch ihre gesamte Schulzeit oder gar bis zum Studium. Diese sprachlichen Schwächen können sich negativ auf die schulischen Leistungen der Schüler/innen auswirken. Selbst in naturwissenschaftlichen Fächern können die Leistungen unter den mangelnden Sprachkompetenzen leiden (vgl. Özdil 2011, 35). Andererseits kann das sprachliche Problem durch gezieltes Einsetzen der Mehrsprachigkeit zum Vorteil genutzt werden.

Es ist selbstverständlich, dass sich alle Lehrkräfte während des Studiums soziale und fachliche Qualifikationen aneignen. In den meisten Fällen verfügen Lehrkräfte mit Migrationshintergrund darüber hinaus über weitere Kompetenzen wie die Mehrsprachigkeit. Denn Lehrkräfte mit Migrationshintergrund deuten auf Mehrsprachigkeit hin und stehen für die gelebte sprachliche Vielfalt in den deutschen Schulen. Hinzu kommen weitere individuelle Kenntnisse über andere Kulturen und Lebensweisen, die sich Lehrkräfte mit Migrationshintergrund während ihrer individuellen Entwicklung aneignen. Diese Erfahrungen können Lehrkräfte, die nicht Deutsch als Muttersprache gelernt haben, als Hilfe zum Untersuchen und Verstehen der Sprachfehler von Schüler/innen nutzen (vgl. ebd., 36).

Die Sprachgemeinschaft scheint die abstrakteste Vorstellung zu sein: In Wirklichkeit ist sie die konkreteste, da sie die Individuen mit einem Ursprung verknüpft, der jederzeit aktualisiert werden kann; sein Inhalt der gemeinsame Akt ihres eigenen Austausches, ihrer diskursiven

Kommunikation, der sich der Instrumente der gesprochenen Sprache sowie der gesamten, ständig wachsenden Masse der geschriebenen und in anderen Formen fixierten Texte bedient. (Balibar 1992, 119)

Bei den meisten Schüler/innen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch ist die Alltagssprache dementsprechend auch nicht Deutsch. Im Elternhaus oder in familiären Kreisen wird die jeweilige Muttersprache erlernt und gesprochen. Dazu wird auch oft eine Mischform der jeweiligen Sprache und Deutsch gesprochen (vgl. Özdil 2011, 36). Der Einsatz der Herkunftssprache ist ein Bestandteil interkultureller Kompetenz und trägt eine besondere Bedeutung, da die Sprache Träger und Vermittler von Kultur ist. Mithilfe der Mehrsprachigkeit können die sprachlichen Defizite der Schüler/innen einfacher herausgefunden und gezielt behoben werden. Diese gemeinsame Sprache könnte eine optimale Voraussetzung für die Verständigung in den Schulen und ein Gewinn für den interkulturellen Austausch sein (vgl. Georgi 2011, 198). Nicht nur die Sprachkenntnisse, sondern auch das gleiche Wissen und die vorhandenen Gemeinsamkeiten, eventuell mit dem gleichen kulturellen und familiären Hintergrund, führen Lehrkräfte mit Migrationshintergrund dazu, dass sie mit Schüler/innen mit demselben Hintergrund auf einer besonderen Art und Weise kommunizieren (vgl. ebd.) Dies wirkt sich ebenfalls positiv aus auf die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden.

Die quantitative Studie von GEORGI, ACKERMANN und KARAKAS veranschaulicht die Haltung der Lehrenden zu Fragen über die Mehrsprachigkeit in ihrem Umfeld und ihrem Umgang. Die vorliegende Tabelle 1 verdeutlicht die alltäglichen Erfahrungen und Empfindungen von Lehrkräften mit Migrationshintergrund.

Durch sie wird deutlich, dass der Migrationshintergrund der Lehrkräfte für Schüler/innen ohne Migrationshintergrund keine Rolle spielt. Jedoch ist sie für jene mit Migrationshintergrund von Relevanz. Zudem wird in der eigenen Muttersprache im Unterricht nicht bewusst gesprochen, aber außerhalb des Unterrichts werden Schüler/innen mit Migrationshintergrund in derselben Muttersprache angesprochen. Des Weiteren erkennen diese Lehrkräfte auch die sprachlichen und kulturellen Unterschiede, die in der Schule herrschen und gehen mit ihr bewusst um. Diese Unterschiede werden nicht als Last, sondern als Bereicherung empfunden, die den Lehrkräften ermöglicht, die Schülerschaft zu fördern, indem sie von ihnen anerkannt und respektiert werden.

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	M	SD
Mein Migrationshintergrund spielt für meine Schüler/innen ohne Migrationshintergrund keine Rolle. (N = 185)	8,1%	13,5%	28,1%	29,7%	20,5%	3,41	1,19
Mein Migrationshintergrund spielt für Schüler/innen eine große Rolle. (N = 187)	2,1%	8,0%	21,9%	28,9%	39,0%	3,95	1,06
Ich setze meine Muttersprache bewusst im Unterricht ein. (N = 186)	37,1%	24,7%	12,4%	5,9%	19,9%	2,47	1,52
Ich setze meine Muttersprache bewusst außerhalb des Unterrichts ein. (N = 183)	20,2%	12,0%	25,1%	17,5%	25,1%	3,15	1,45
Es ist an meiner Schule verboten oder nicht gewünscht, innerhalb des Unterrichts meine Muttersprache zu sprechen. (N = 182)	37,9%	8,8%	13,7%	10,4%	29,1%	2,84	1,69
Es ist an meiner Schule verboten oder nicht gewünscht außerhalb des Unterrichts meine Muttersprache zu sprechen. (N = 181)	48,6%	12,7%	17,7%	10,5%	10,5%	2,22	1,41
Ich gehe bewusst mit der kulturellen und sprachlichen Differenz innerhalb der Schülerschaft um. (N = 186)	3,8%	3,2%	15,1%	41,9%	36,0%	4,03	0,99
Ich Sorge dafür, dass kulturelle und sprachliche Unterschiede an unserer Schule als Bereicherung erlebt werden. (N = 187)	3,2%	7,5%	22,5%	33,2%	33,7%	3,87	1,07
Ich habe das Gefühl, dass meine Stimme in der Schule wichtig ist. (N = 183)	4,9%	13,1%	32,2%	30,6%	19,1%	3,46	1,09
Anmerkung: Die Bewertung erfolgte auf einer fünfstufigen Likertskala (1 = „trifft nicht zu“; 2 = „trifft wenig zu“; 3 = „trifft mittelmäßig zu“; 4 = „trifft ziemlich zu“; 5 = „trifft überhaupt nicht zu“)							

Tabelle 1: Ergebnisse in Bezug auf die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern (Georgi/Ackermann/Karakas 2011, 258)

Das gezielte Einsetzen der gemeinsamen Sprache erzeugt bei den Schüler/innen eine Assoziation mit dem Elternhaus. Dadurch, dass viele Eltern die deutsche Sprache zu Hause nicht sprechen, kommt den jungen Leuten mit Migrationshintergrund das Hören ihrer Muttersprache mit Situationen, die sie zu Hause erleben, sei es das Tischgespräch beim Abendessen oder die Ermahnungen der Eltern, bekannt vor. Dies führt häufig dazu, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund mit Respekt entgegengekommen wird (vgl. ebd.).

Nicht nur die Ergebnisse aus der bereits vorgestellten Tabelle, sondern auch weitere Aspekte unterstreichen die Wichtigkeit der Mehrsprachigkeit in deutschen Schulen.

Durch das Sprechen mit den Schüler/innen in derselben Muttersprache wird ein Vertrauensverhältnis erzeugt. Die Beherrschung mehrerer Sprachen wirkt sich positiv auf die Kommunikation aus. Viele Lehrkräfte, die eine weitere Sprache sprechen können, verwenden ihr sprachliches Wissen und ihre Sprachkompetenzen auch zur Disziplinierung. Frau Badem (26) nutzt ihre Herkunftssprache dazu:

Habibi, jetzt ist Schluss!

„Wenn Kinder sich streiten oder ich etwas mehrmals gesagt habe und sie nicht auf meine Ansprache reagieren und es dann noch mal auf Türkisch sage jetzt: ‚Yeter artik! Susar mi-sin? Ders yapiyorum ben. Saygisizlik yapma;‘ [Übersetzung aus dem Türkischen: Es reicht! Bist du jetzt ruhig? Ich mache Unterricht. Sei nicht respektlos!] Dann sind sie erstarrt. Das kennen sie dann doch von zu Hause. Es ist noch mal anders und sie reagieren dann noch einmal anders. Oder mit ein paar Wörtern auf Arabisch versuche ich das genauso und sie freuen sich. Sie freuen sich einfach, wenn ich sage: ‚Habibi [Übersetzung aus dem Arabischen: Schatz, Liebling] jetzt ist Schluss!‘ Es ist nicht viel, aber ich versuche, ihnen damit einfach auch ein Zeichen zu setzen: ‚Ich nehme Dich so wahr, wie Du bist‘“ (Georgi et al. 2011, 201).

Die Lehrkräfte können durch das spontane Einsetzen der Herkunftssprachen den Schüler/innen signalisieren, dass sie sich durch die Präsenz ihrer Herkunftssprachen im schulischen Raum wahrgenommen fühlen.

Allerdings leiden Lehrkräfte mit Migrationshintergrund öfters unter interkultureller Unsicherheit. Diese Lehrkräfte sind sich nicht sicher, wann sie ihre Mehrsprachigkeit einsetzen sollen. Das Problem ist hierbei, dass das unüberlegte Einsetzen der gemeinsamen Sprache, in Anwesenheit von deutschen Schüler/innen, die Deutsch als Muttersprache erlernt haben, eine andere Sprache als Deutsch zu sprechen, weil sich die deutschen Schüler/innen möglicherweise ausgegrenzt fühlen könnten (vgl. Stiller/Zeoli 2010, 341).

5.4 Vertrauensperson

„Lernen geht über Beziehung“ (Zeoli 2010, 67). Aufgrund der eigenen Migrationsgeschichte bringen Lehrkräfte ein hohes Maß an Verständnis für Schüler/innen mit. Die Annahme der ähnlichen Familiensituationen und schulischen Erfahrungen lassen diese Lehrkräfte die Probleme deren besser erkennen, da sie sensibler herangehen. Sie haben einen besonderen Zugang zu den Schüler/innen aus dem gleichen oder ähnlichen Herkunftsland mit ähnlichen Kulturen. Diese sprachlichen, religiösen und kulturellen Gemeinsamkeiten helfen Lehrkräften mit Migrationshintergrund, viele Probleme von

Migranten aus der eigenen Betroffenenperspektive zu erkennen und sich sensibler und bewusster mit den Problemen zu befassen. Frau Öztürk (45) ist der Meinung, dass sie einen Vertrauensvorschuss erhalte, da sie selbst ähnliche Erfahrung gemacht hatte:

Dass ich besser verstehe ...

„Aufgrund der Tatsache, dass die nun wissen, dass ich einen türkischen Migrationshintergrund habe, haben die türkischen Schüler einfach ein Gefühl, dass ich das besser verstehe, diese Diskriminierung. Sie denken, dass ich das besser verstehe. Sie haben zumindest dieses Urvertrauen, dass ich auch so was erlebt habe, so in der Richtung und es stimmt ja auch“ (Georgi et al. 2011, 72).

Die Schüler/innen können sich mit den Lehrkräften identifizieren und dadurch können sie ein besseres Verhältnis zueinander haben. Die Identifikationsmerkmale sind Gemeinsamkeiten wie Sprache, Kultur, Interessen oder Empathie gegenüber den Lehrkräften. Das Verhältnis wird besonders durch die migrationsbedingten Gemeinsamkeiten gestärkt. Die Lehrkräfte besitzen Ressourcen wie interkulturelle Kompetenz, also Kenntnisse über Sitten und Lebensformen der eigenen Kultur, und die der Majorität. Diese Fähigkeiten sind meistens nicht spezifisch erlernt, sie entwickeln sich. Nicht nur die Schüler/innen können sich mit den Lehrkräften identifizieren, sondern auch die Lehrkräfte mit den Schüler/innen. Sie haben ähnliche Situationen erlebt und wissen, wie es ist *anders* zu sein:

Darüber hinaus können weibliche Lehrkräfte eine besondere Funktion als Vertrauensperson einnehmen, da viele Migrantenfamilien in Bezug auf die Töchter um einiges sensibler und vorsichtiger als in der deutschen Kultur sind. Die meisten Probleme treten beim Biologie- und Sportunterricht sowie bei Klassenfahrten auf. Vor allem beim Thema Pubertät und der Entwicklung des Geschlechts befürchten diese Familien, dass ihre Töchter zu früh und falsch damit konfrontiert werden, da dieses heikle Thema von Kultur zu Kultur unterschiedlich empfunden und gehandhabt wird. (vgl. Karakasoglu-Aydin 2000, 79). Die Lehrkräfte, mit denen sich die Schülerinnen identifizieren, können diese Sachverhalte eventuell besser nachvollziehen. Bei dem nächsten Beispiel geht das Identifikationsangebot von der Lehrkraft mit Migrationshintergrund aus. Frau Baraj (42) berichtet Folgendes:

Ich habe gesagt, dass ich quasi in der gleichen Situation bin ...

„Ich habe versucht, dass die Schülerin mitfährt auf die Klassenfahrt, und erklärt, dass sie keine Angst zu haben braucht, trotzdem beten kann und auch kein Schweinefleisch essen muss. Ich habe ihr gesagt, dass ich auch bete und dass ich auch kein Schweinefleisch esse und dass ich quasi in genau der gleichen Situation bin wie sie. Sie braucht auch nicht unbe-

dingt in die Kneipen mitzugehen. Da gehe ich auch nicht immer mit, wenn ich keine Lust habe. Aber ich habe es nicht geschafft, dass sie mitfährt, aber ich glaube eher, dass sie auch nicht wollte“ (Georgi et al. 2011, 150).

Nach den Versuchen ihrer Kolleginnen und Kollegen, die Schülerin zu überzeugen, wollte die Lehrkraft mit Migrationshintergrund durch Betonung religiöser Ähnlichkeiten Anerkennung und Verständnis signalisieren. Sie versuchte, ihren eigenen Migrationshintergrund einzusetzen, um das Vertrauen der Schülerin so weit zu gewinnen, dass sie mitfährt. Auch wenn es am Ende nicht funktioniert hat, konnte die Lehrkraft mit Migrationshintergrund Lösungsvorschläge machen, die von Seiten der Kollegen ohne Migrationshintergrund nicht mehr möglich waren.

5.5 Zusammenstellung der Erwartungen an Lehrkräfte mit Migrationshintergrund

	Schüler mit MH	Eltern mit MH	Schüler ohne MH	Lehrkräfte ohne MH	Organisation Schule
Rollenvorbilder	X				
Vertrauenspersonen/ Ansprechpartner	X	X			
Integrationshelfer	X	X			
Initiatoren interkultureller Lernprozesse			X	X	
Kultur-(ver)mittler	X	X	X	X	
Herstellen einer differenz- sensiblen Schulkultur					X

Abbildung 3: Erwartungen an Lehrkräfte mit Migrationshintergrund (Rotter 2014, 44)

Durch diesen umfangreichen Erwartungskatalog nimmt die berufliche Rolle der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund eine deutlich erweiterte Dimension an. Diese Erwartungen und Aufgaben sind insbesondere im sozio-affektiven Bereich mit Blick auf die Gruppe der Schüler/innen mit Migrationshintergrund geprägt und zeigen auf, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund dazu beitragen können, dass sie viele Probleme mit Migranten im Kontext Schule beheben können. Ihr Migrationshintergrund und ihre biografischen Erfahrungen bringen ausreichende Kompetenz für die Umsetzung dieser Erwartungen und Aufgaben mit sich. Hinzu kommen ihre fachlichen Qualifikationen, die die zwingend notwendig sind und die Umsetzung erheblich unterstützen. Diese Erwartungen und Aufgaben fördern zusätzliche Belastungen und eine Art Differenzierung von den Lehrkräften ohne Migrationshintergrund (vgl. Rotter 2014, 44).

6 Auswertung und Ergebnisse der ethnografischen Untersuchung

Im Vorfeld der Auswertungen der Umfragen soll die Entscheidung einer ethnografischen Umfrage begründet und kurze Informationen zu den Befragten gegeben werden.

Die ethnografische Untersuchung kann auch als Autoethnografie angesehen werden, da sie von den Befragten in Anwesenheit des Autors verfasst und von diesem ausgewertet wurden“. Nach einer kurzen Einleitung meinerseits wurden zwei Fragen gestellt und die Länge der Antwort eingegrenzt, damit das Wichtigste zum Vorschein kommt. Die Befragten wurden während des Antwortens nicht unterbrochen und sie konnten narrativ aufschreiben, wie sie es wollten. Denn das Ziel dieser Untersuchung war, Einblicke in die Lebenswelt und den schulischen Alltag von Lehrkräften mit Migrationshintergrund zu bekommen. Darüber hinaus sollte herausgefunden werden, warum sich die Lehrkräfte entschieden haben, diesen Beruf auszuüben und wie es danach abgelaufen war. Die Befragten sollten, wenn möglich, Informationen zum interkulturellen Austausch liefern, um den Beitrag und die Notwendigkeit dieser Lehrkräfte zu unterstreichen. Die Antworten sollten dazu dienen zu sehen, wie der interkulturelle Austausch in realen schulischen Situationen aussehen kann und wie diese Lehrkräfte dazu beitragen, diesen zu fördern.

Die Befragten sind Lehrkräfte mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen. Eine Lehrkraft ist weiblich und drei sind männlich.

6.1 Auswertung Ertugrul Bayraktar

Aus der Erzählung von Ertugrul Bayraktar ist zu erkennen, dass er schon als Schüler eigene interkulturellen Erfahrungen in der Schule gemacht hat. Er berichtet von einem neuen Mitschüler aus einem ihm völlig unbekanntem Kulturkreis. Allerdings fiel es ihm leichter, den Kontakt mit diesem Schüler herzustellen. Dies zeigt auf, dass er aufgrund seines Migrationshintergrundes den neuen Schüler besser verstehen konnte. Trotz fehlender Sprachkenntnisse war es ihm möglich zu kommunizieren, indem er Gemeinsamkeiten mit der Kultur und Interessen des Schülers herstellte. Ein weiterer interessanter Aspekt ist, dass er, obwohl er selbst Migrant ist, mit Vorurteilen in das Gespräch gekommen ist. Jedoch waren es in diesem Fall positive Vorurteile und dies zeigt auf, dass Vorurteile nicht immer negativ belastet sind. Es ist kaum erdenklich, ohne Vorurteile in ein Gespräch mit Menschen aus unbekanntem Kulturen zu gehen. Trotzdem ist es wichtig, keine negativen Vorurteile zu haben. Wie hier zu sehen, ist es machbar,

das Gute aus anderen Kulturen herauszunehmen und diese Vorurteile positiv zu besetzen. Diese Erfahrung mit einer unbekanntem Kultur und fremden Menschen motivierte ihn, Lehrer zu werden, damit er als Brücke zwischen Schule und Migranten fungieren kann.

Als Lehrer mit Migrationshintergrund scheint er sich seiner Rolle überaus bewusst zu sein, da er sich mit dem Ziel, als Vermittler zu dienen, für diesen Beruf entschieden hat. Aus seinen Erzählungen ist zu erkennen, dass er als Vermittler und Ansprechpartner zwischen Eltern, Schülern und Lehrkräften auftritt.

Die erste Situation, von der er berichtet, ist ein sehr gelungenes Beispiel dafür, wie seine interkulturellen Kompetenzen ihm helfen können, den interkulturellen Austausch in der Schule zu fördern. Hierbei stellt er als Ansprechpartner für die Eltern einer Schülerin mit Migrationshintergrund die Verbindung zwischen Elternhaus und Schule her. Allein durch das Aufzeigen des Migrationshintergrundes, der eine Gemeinsamkeit von der Schülerin und der Lehrkraft ist, gelingt es ihm, die Eltern der Schülerin in das Schulsystem zu integrieren. Als Ansprechpartner für die Eltern und Vorbild für die Schülerin schafft er es, sie zu gewinnen und kann zu ihrem möglichen schulischen Erfolg beitragen. Diese Rolle als Ansprechpartner für Migranteneltern unterstützt die Schule bei der Verständigung.

Des Weiteren beschreibt er das typische Problem von Schüler/innen mit Migrationshintergrund im Sportunterricht. Das Duschen von Schülern mit Migrationshintergrund mit Badehose oder das Nichtteilnehmen im Schwimmunterricht sind aufgrund der heterogenen Schülerschaft an deutschen Schulen ein häufig auftretendes Problem. Angehörige anderer Kulturen haben andere Gewohnheiten und Sitten, die von Angehörigen anderer Kulturen nicht sofort verstanden werden können. In diesem Fall sind die Verhalten der Schüler/innen in ihrer Kultur aufgrund der religiösen Überzeugungen angebracht, können jedoch nicht von anderen nachvollzogen werden. In dieser Situation ist Ertugrul Bayraktar Ansprechpartner für seine Kolleginnen und Kollegen, für die es nicht verständlich ist, warum sich diese Schülergruppe so verhält. Er versucht als Kulturvermittler, dieses Verhalten zu erklären, um somit Missverständnissen vorzubeugen. Hierbei ist das Aufklären von Lehrkräften und Schüler/innen ohne Migrationshintergrund überaus wichtig. Das Verhalten der Schüler/innen könnte sonst falsch gedeutet werden und zu größeren Problemen führen, die sich negativ auf die Psyche und somit die Schulleistungen der Betroffenen auswirken könnten.

6.2 Auswertung Fatih Edebali

Die Antwort von Fatih Edebali zeigt, dass eine ausschlaggebende Handlung seines Lehrers ihn dazu motiviert hat, Lehrer zu werden. Da sein Lehrer ihm direkt im Gespräch erklärt hat, dass er mehr tun muss, um die Schule erfolgreich zu beenden, wurde ihm bewusst, dass sein Lehrer sehr großes Interesse am Bildungserfolg seiner Schüler hat. Dieses vorbildliche Handeln motivierte ihn zutiefst und nun versucht er, am Verhalten seines Lehrers anzuknüpfen. Der Versuch, jeden Einzelnen dort abzuholen, wo er steht, ist eine wertvolle Geste. Dies zeigt den Schülern, dass sie in den Augen von Fatih Edebali den gleichen Wert haben. In seinen Augen sind alle Kinder individuell und müssen dementsprechend individuell gefördert und gefordert werden. Seine Erzählung begründet die Bedeutung von Lehrkräften als Vorbilder. Seine Bemühungen könnten sich Schüler/innen ebenfalls als Ideal nehmen und dies würde wiederum weitere Idole schaffen.

Des Weiteren scheint er als Lehrkraft mit Migrationshintergrund, ein wichtiger Ansprechpartner seiner Kolleginnen und Kollegen zu sein. Als Jemand, der sich in der türkischen und deutschen Kultur auskennt, trägt er in entscheidenden Situationen zur Aufklärung bei. Er berichtet, dass es oft zu Situationen kommt, bei denen seine Kolleginnen und Kollegen ihn aufgrund seines Migrationshintergrundes auf verschiedene Themen ansprechen. Wie im Laufe der Arbeit erklärt wurde, werden Kulturen von verschiedenen Aspekten beeinflusst. Die Religion ist ohne Frage einer der Aspekte, einen starken Einfluss auf die Kultur haben. Als er wegen einer Schülerin, die ein Kopftuch trägt, angesprochen wird, erklärt er, dass das Kopftuch nicht zwanghaft als Symbol für Unterdrückung und Integrationsunfähigkeit steht. Vielmehr ist dies für viele Muslime ein spezifischer Ausdruck der Behauptung von Identität und Religiosität. Das Kopftuch ist mit sehr starken Vorurteilen behaftet. Aus seiner eigenen Erfahrung kann er seine Kolleginnen und Kollegen über dieses Thema aufklären und Vorurteile und negatives Verhalten gegenüber der Schülerin können somit abgebaut werden. Der Hinweis, dass die Kolleginnen und Kollegen die Schülerin auch ansprechen sollten bzw. könnten, zeigt dass es überaus wichtig ist, den Dialog mit Schüler/innen zu suchen, um Irritationen aus der Welt zu schaffen. Den Dialog zu suchen, ist ein wichtiger Schritt, um diese Fragen zu klären. Hierbei können Fragen eventuell beantwortet werden. Es ist zumindest besser, als Fragen ungeklärt im Raum stehen zu lassen.

In einer weiteren Situation fungiert er als interkultureller Ansprechpartner für seine Kolleginnen und Kollegen: Die Lehrkräfte wissen nicht, ob die Kinder während der Schulzeit fasten müssen. Seine fundierten religiösen Kenntnisse helfen ihm dabei, seinen Kolleginnen und Kollegen zu erklären, dass dies mit der Religionsmündigkeit der Kinder zusammenhängt. Muslime sind mit dem Beginn der Pubertät religionsmündig und beginnen aus diesem Grund bereits in jungen Jahren mit dem Fasten. In dieser Situation ist die Lehrkraft mehr als ein Kulturexperte bzw. Kulturvermittler. Durch seine Kompetenzen kann er das kulturelle Wissen seiner Kolleginnen und Kollegen erweitern. Vor allem in Bezug auf Religion leistet er einen wichtigen Beitrag zur Sensibilisierung der Lehrkräfte ohne Migrationshintergrund und diese können von ihm lernen. Er kann sie auf Dinge, die von Lehrkräften ohne Migrationshintergrund nicht wahrgenommen werden, aufmerksam machen oder dafür sensibilisieren.

6.3 Auswertung Elif Sancaktar

Aus der Erzählung von Elif Sancaktar ist zu erkennen, dass die Entscheidung für ihre berufliche Orientierung nicht schwer gefallen ist. Während der Oberstufe machte sie sich Gedanken über ihre berufliche Ausrichtung. Durch Erteilung von Nachhilfe und Praktika fühlte sie sich in ihrer Entscheidung bestätigt und handelte zielstrebig. Es ist deutlich zu erkennen, dass sie große Begeisterung für ihren Beruf zeigt und sehr ambitioniert ist. Sie ist ein gutes Beispiel für die Vorbildrolle der Lehrkräfte, mit der sie ihre Schüler/innen zum schulischen Erfolg und Lehrerberuf motiviert.

Aufgrund ihrer interkulturellen Kompetenzen scheint sie, für ihre Schule sehr wertvoll zu sein, da sie verschiedene Aufgaben übernehmen kann und in der Lage ist, diese umzusetzen. Die Bemühungen des Hessischen Kultusministeriums im Zuge des Programms „Integration und Abschluss“ werden an ihrer Schule durch sie umgesetzt. In den DaZ-Klassen (Deutsch als Zweitsprache) übernimmt sie die Verantwortung für minderjährige Flüchtlinge. Ihre Rolle als Sprachvermittler ist hierbei von großer Bedeutung. Da auch sie wie die Flüchtlinge Deutsch als Zweitsprache erlernt hatte, kann sie Probleme erkennen, was eventuell für Lehrkräfte ohne Migrationshintergrund nicht möglich wäre. Als Person, die sich in zwei Kulturen auskennt, arbeitet sie als Kulturvermittler. Sie versucht, neben der deutschen Sprache auch die Grundwerte der Gesellschaft an die Flüchtlinge zu vermitteln. Dabei benutzt sie *unsere Grundwerte*, dies zeigt ihre Einstellung gegenüber der deutschen Kultur und Gesellschaft. Obwohl sie einen Migrationshintergrund hat, wird hierdurch deutlich, wie erfolgreich ihre Integration ist und sie sich die Werte der deutschen Kultur angeeignet hat. Sie vermittelt zwischen

Schule und Flüchtlingen und Flüchtlingsfamilien und klärt diese über die Eigenschaften des deutschen Schulsystems auf.

Darüber hinaus versucht sie, die Familien zu besuchen und sie über das Schulsystem zu informieren. Dabei wird sie von ihrer Schule unterstützt. Hierbei wird der Versuch der interkulturellen Öffnung widergespiegelt. Als Lehrkraft mit Migrationshintergrund ist sie in diesen Situationen überaus wichtig. Sie ist die Brücke zwischen Flüchtlingen, ihren Familien und der Schule. Die im vorherigen Verlauf aufgezählten Erwartungen seitens der Schule, Eltern und Schüler/innen an Lehrkräfte mit Migrationshintergrund wird bei Elif Sancak vollkommen erfüllt.

6.4 Auswertung Osman Alemdar

Osman Alemdar entschied sich aus persönlichen Gründen zum Lehrerberuf. Da ihm der Umgang mit Kindern und Jugendlichen sehr großen Spaß bereitete, war seine Entscheidung für den Lehrerberuf ausgiebig begründet. Dabei vergleicht er die Schule mit Fußball als Hobby. Aus diesem Grund versucht er, die Heterogenität der Kinder mit ihren unterschiedlichen Stärken und Schwächen zu berücksichtigen.

Er schildert ein Erlebnis zwischen ihm und seinen Kollegen, in der es um die Bezahlung einer Rechnung geht. In diesem Fall treffen Sitten aus verschiedenen Kulturen aufeinander. Für die Lehrkraft mit Migrationshintergrund ist es normal, dass er die Rechnung zahlt. Sein deutscher Kollege hat durch den Umgang miteinander gelernt, wie die Kultur seines Kollegen funktioniert, sodass er das Verhalten mittlerweile als normal ansieht und ihm die Situation nichts Neues ist. Sie haben voneinander gelernt und ihr Wissen erweitert. Wie erwähnt sind interkulturelle Kompetenzen erlernbar. Je mehr eine Person mit anderen Kulturen in Kontakt kommt, desto mehr kann er seinen Horizont erweitern und das Verhalten des Gegenübers nachvollziehen. Der neue Kollege hatte demnach noch nicht viel Kontakt mit der Kultur von Osman Alemdar gehabt, sodass er das Handeln und die Geste, die dahinter steckte, nicht verstanden hat. Allerdings ist dies auch für ihn eine Möglichkeit, interkulturelle Kompetenzen zu entwickeln, sodass er in Zukunft mit solchen Situationen vertraut ist. Der Umgang und die Interaktion von Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund können dazu beitragen, dass sich die Lehrkräfte in Bezug auf interkulturelle Kompetenz stets weiterentwickeln können.

Die zweite Situation zeigt auf, wie leicht Vorurteile entstehen können, wenn man das Verhalten von anderen nicht kennt und aus diesem Grund falsch interpretiert. Es treten Missverständnisse und vorschnelle Behauptungen auf, da sich die Schüler/innen untereinander nicht gut genug kennen. Sie haben sich offensichtlich nicht genug mit der Kultur der anderen auseinandergesetzt und kennen das Verhalten des anderen nicht. Aus ihrer eigenen Sicht ist das Waschen der Füße auf der Schultoilette untypisch, sie würden es nicht machen, aus diesem Grund gehen sie davon aus, dass es auch andere nicht tun. Osman Alemdar ist in diesem Fall Kulturvermittler zwischen den Schüler/innen. Die Schüler/innen sind sich des eigenen Ethnozentrismus nicht bewusst, aus diesem Grund kommen ihnen die Verhalten anderer als untypisch vor. Hier kann die Lehrkraft durch Aufklärung zeigen, dass nicht immer alles so ist, wie es scheint und die Fähigkeit, Ereignisse aus der Perspektive der anderen zu sehen, helfen würde zu verstehen.

6.5 Ergebnisse der Befragungen

Grundsätzlich ist es so, dass sich die befragten Lehrkräfte aus ähnlichen Gründen für den Lehrerberuf entschieden haben. Im Mittelpunkt dieser Aussagen steht das Interesse, mit Schüler/innen zu arbeiten und diese individuell zu fördern. Dies ist bedingt durch die Leidenschaft der Lehrkräfte, diese Gruppen innerhalb und außerhalb der Schule zu unterstützen. In Bezug auf den interkulturellen Austausch lässt sich sagen, dass diese Lehrkräfte auf unterschiedliche Situationen im Schulalltag, die über ihr fachliches Wissen hinausgehen und ihre interkulturellen Kompetenzen erfordern treffen.

Auch wenn Lehrkräfte verschiedene Ausprägungen von interkulturellen Kompetenzen besitzen, fungieren sie als wichtige Person für den interkulturellen Austausch in der Schule. Sie haben die erforderlichen Kompetenzen als Kulturvermittler oder Ansprechpartner und können für die Verständigung zwischen Schule, Eltern, Lehrkräften und Schüler/innen sorgen. Die beschriebenen Situationen sind zwar unterschiedlich, jedoch haben sie alle eine Gemeinsamkeit: Sobald zwei Angehörige unterschiedlicher Kulturen aufeinander treffen, besteht das Potenzial, dass Missverständnisse entstehen und der Austausch zum Scheitern führt. Um das Misslingen und die möglichen Konflikte zu verhindern, werden interkulturelle Kompetenzen bzw. Menschen mit interkulturellen Kompetenzen erforderlich.

7 Fazit

Die vorliegende wissenschaftliche Arbeit widmete sich der Frage, inwiefern Lehrkräfte mit Migrationshintergrund den interkulturellen Austausch in der Schule fördern können.

Zunächst ist zu betonen, dass zu diesem Thema noch keine ausreichenden Forschungsergebnisse vorliegen, da diese sich noch in Entwicklung befinden. Jedoch aufgrund der aktuellen, angestregten Situation in Deutschland, bedingt durch die großen Flüchtlingsströme, wird dieses Thema in der Problemlösung einen wichtigen Anteil haben. Dies wird in den Aussagen von Elif Sancaktar bestätigt. Sie unterrichtet dank ihres Migrationshintergrundes DaZ-Klassen, in denen sie Flüchtlingen die deutsche Sprache und Grundwerte der Bundesrepublik Deutschland beibringt. Darüber hinaus vermittelt sie zwischen Schule und Flüchtlingsfamilien. Als Ergebnis kann zusammengefasst werden, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund zusätzlich zu ihren Fachkompetenzen biografisch bedingte interkulturelle Kompetenzen mitbringen, was nicht gleichzeitig aussagen soll, dass dies für Lehrkräfte ohne Migrationshintergrund auszuschließen wäre, da interkulturelle Kompetenzen durch Umgang und Kontakt mit anderen Kulturen entwickelt werden können. Dennoch werden interkulturelle Kompetenzen den Lehrkräften mit Migrationshintergrund automatisch zugeschrieben.

Es wird explizit festgestellt, dass der interkulturelle Austausch im Grunde kein komplexer Vorgang sein sollte, jedoch durch das Denken und Handeln der Akteure eine recht komplexe Form annimmt. Diese Attribute werden von der eigenen Kultur geprägt. Insbesondere durch Unkenntnis und Angst vor fremden Sitten treten große Probleme in der Kommunikation auf, die zu Missverständnissen zwischen Angehörigen unterschiedlicher Zivilisationen führen. Ohne einen Vermittler, der sich in beiden Kulturen möglichst gut auskennt, könnten diese Fälle schwerwiegende Folgen haben. Denn eine erfolgreiche Kommunikation mit Angehörigen divergenter Nationen ist eine wichtige Voraussetzung für den interkulturellen Dialog, der dafür sorgt, dass sich Menschen gegenseitig anerkennen und verstehen. Der Austausch versucht, Modelle herzustellen, in denen die Einstellungen, Unterschiede und Überzeugungen der Menschen berücksichtigt werden. Dadurch wird das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft deutlich schöner und leichter.

Der Versuch der interkulturellen Öffnung seitens der Schule ist ein wichtiger Schritt für die Verwirklichung der Ziele in der interkulturellen Erziehung und Bildung. Die heterogene Gesellschaft wird in den deutschen Schulen reflektiert und sorgt für vielfältige

Ressourcen und damit auch für Konfliktpotenzial. Im Türkischen gibt es ein Sprichwort: „ne ekersen onu bicersin.“ Übersetzt bedeutet dies: „Was du säst, das wirst du ernten.“ Dieser Lehrspruch trifft vollkommen auf die Situation in den Schulen zu. Die Schule ist der wichtigste Ort für die persönliche Entwicklung jedes Mitgliedes unserer Gesellschaft. Schulische Situationen, Erlebnisse und Erfahrungen prägen unsere Einstellung gegenüber Mitmenschen. Aus diesem Grund sollte die Interkulturalität in der Schule so positiv wie möglich gestaltet werden, sodass die Schüler/innen diese Vielfalt an Kulturen als eine selbstverständliche Eigenschaft unserer Gesellschaft ansehen und auf das Leben außerhalb der Schule vor-bereitet werden. Es ist nahezu unvermeidlich, Angehörigen anderer Kulturen zu begegnen, wichtig hierbei sind Akzeptanz und Toleranz gegenüber anderen.

Die multikulturelle Gesellschaft und somit multikulturelle Schülerschaft bedürfen Lehrkräfte mit interkulturellen Kompetenzen, die den interkulturellen Austausch zwischen den Akteuren des schulischen Alltags begünstigen können. Aufgrund der Ergebnisse im Rahmen dieser wissenschaftlichen Arbeit kann festgehalten werden, dass Lehrkräfte den interkulturellen Dialog in der Schule ohne Zweifel fördern können. Sie können als Ansprechpartner, Vorbilder oder Vertrauenspersonen müheloser Zugang zu Schülerschaft, Eltern, Schule und Lehrkräften herstellen und als Brücke zwischen den Kulturen vermitteln. Vor allem die Schülerschaft und Lehrkräfte ohne Migrationshintergrund sowie die Institution Schule profitieren von diesen Lehrkräften, da sie die Schülerschaft und Eltern mit Migrationshintergrund verstehen. Interkulturelle Kompetenzen tragen zum Bewältigen alltäglicher Schulprobleme bei und unterstützen Lehrkräfte bei den Aufgaben, die über den schulischen Unterricht hinausgehen.

Insgesamt ist festzuhalten, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer interkulturellen Kompetenzen die Wechselbeziehung beflügeln und den Schulen bei der Beseitigung von Problemen behilflich sein können. Das Potenzial dieser Lehrkräfte sollte von der Schule erkannt, sinnvoll genutzt und unterstützt werden. Die Schule ist als Institution auch für die Sozialisierung der Schüler/innen verantwortlich. Aus diesem Grund entwickeln sich Ziele, die auch in der KMK festgehalten wurden: die interkulturelle Öffnung der Schule und somit die Förderung der Schüler/innen. Diese werden durch das Begegnen mit anderen Kulturen in der Schule auf das Leben in der Gesellschaft vorbereitet. Um eine friedvolle und erfolgreiche Gemeinschaft in einer multikulturellen Gesellschaft zu ermöglichen, wird das Kennen und Verstehen von Angehörigen anderer Kulturen vorausgesetzt. Dies unterstreicht nochmals die Notwendigkeit eines erfolgreichen interkulturellen Austausches in der Schule.

Literaturverzeichnis

- Auernheimer, G. (2005): Drei Jahrzehnte Interkulturelle Pädagogik – Eine Bilanz. In: Karakasoglu, Y./Lüddecke, J. (Hrsg.): Migrationsforschung Interkulturelle Pädagogik. Münster: Waxmann, S. 17-28.
- Bade, K. J. (2004): Normalfall Migration. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Balibar, E. (1992): Rasse, Klasse, Nation. Hamburg: Argument.
- Bolten, J. (2012): Interkulturelle Kompetenz. Erfurt: LZT.
- Der Nationale Integrationsplan (2007). Neue Wege – Neue Chancen. Online unter: https://mifk.jf.rlp.de/fileadmin/mifk/jf/Integration/Nationaler_Integrationsplan_2007__NIP_pdf [Stand 27.01.2016]
- Diehm, I./Radtke, F. O. (1999): Erziehung und Migration. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Dieckhoff, P. (2002): Wir verstehen uns Prima. Interkulturelle Erziehung im Kindergarten. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Fellmann, G. (2015): Schüleraustausch und interkulturelle Kompetenz: Modelle, Prinzipien und Aufgabenformate. Frankfurt am Main: Lang-Ed.
- Filtzinger, O. (2004): Interkulturelle Bildung und Förderung früher Mehrsprachigkeit im Elementarbereich. In: Grenzgänge. Beiträge zu einer modernen Romanistik. 11. Jahrgang, Heft 21, S. 61-72.
- Fuchs, R. (2001): Ansätze der interkulturellen Erziehung im Elementarbereich. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Reihe Interkulturelle Studien. Opladen: Leske + Budrich, S. 33-42.
- Furch, E. (2009): Migration und Schulrealität: eine empirische Untersuchung an Grundschullehrerinnen. Wien: Lit Verlag.
- Gomolla, M. (2009 a): Heterogenität, Unterrichtsqualität und Inklusion. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS, S. 21-43.
- Gomolla, M. (2009 b): Elternbeteiligung in der Schule. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS, S. 21-49.
- Göbel, K. (2013): Interkulturelle Kompetenz und emotionale Belastung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. In: Bräu, K./Georgi, V. B. /Karakasoglu, Y./Rotter, C. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster: Waxmann, S. 209-222.
- Georgi, V. B./Ackermann, L./Karakas, N. (2011): Vielfalt im Lehrerzimmer: Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster: Waxmann.
- Hamburger, F. (2009): Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Hansen, G./Krüger-Potratz, M. (1994): 'Lernen für Europa' und/oder 'Interkulturelles Lernen' – oder die Unklarheit der Begriffe. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Zentrale Begriffe Interkulturellen Lernens – Glossar. Soest: Eigenverlag, S. 7-9.
- Häcker, K./Knischewski, D. (2006): Interkulturelle Kompetenz. Thema Wirtschaft 97. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Heckmann, F. (2005): Bedingungen erfolgreicher Integration. Integration im Dialog – Migranten in Bayern. Bayreuth. Online verfügbar: <http://www.stmas-test.bayern.de/migration/integrationsforum/ofr0128h.pdf>.
- Holzbrecher, A. (2004): Interkulturelle Pädagogik. Berlin: Cornelsen.
- Kalpaka, A./Mecheril, P. (2010): >>Interkulturell<<. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Mecheril, P./Varela, M.d.M.C./Dirim, I./Kalpaka, A./Melter, C. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 77-98.
- Karakasoglu-Aydin, Y. (2000): Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen: eine empirische Untersuchung zu Orientierung bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland. Frankfurt am Main: IKO.
- Karakasoglu, Y./Gruhn, M./Wojciechowicz, A. (2011): Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter-)Nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen. Münster: Waxmann.
- Kiesel, D. (1996): Von der „Ausländerpädagogik“ zur „interkulturellen Pädagogik“ – Die erziehungswissenschaftliche Rezeption interethnischer Beziehungen. In: Das Dilemma der Diffe-

- renz: zur Kritik des Kulturalismus in der interkulturellen Pädagogik. Frankfurt am Main: Coöperative-Verl., S. 75-90.
- Khan-Svik, G. (2008): Kultur und Ethnizität als Forschungsdimensionen. Von der Kulturanthropologie zur interkulturellen Pädagogik. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lange.
- Kultusministerkonferenz (1996): Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule.
- Kumbruck, C./Derboven, W. (2009): Interkulturelles Training: Trainingsmanual zu Förderung interkultureller Kompetenzen in der Arbeit. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Lanfranchi, A. (2006). Kulturschock? Interkulturelle Kompetenz in psychosozialen Berufen. Psychoscorpe, 8 (27), 12-14 Online unter: http://www.transkulturellepsychiatrie.de/pdf/8artpsc_kulturschock.pdf [Stand: 24.01.2016]
- Litters, U. (1995): Interkulturelle Kommunikation aus fremdsprachendidaktischer Perspektive: Konzeption eines zielgruppenspezifischen Kommunikationstrainings für deutsche und französische Manager. Tübingen: Narr.
- Luhmann, N. (1990): Die gesellschaftliche Moral und ihre ethische Reflexion. In: Ethik und Unterricht. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lüsebrink, H.-J. (2012): Interkulturelle Kommunikation: Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer. Stuttgart: Metzler.
- Maletzke, G. (1996): Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mecheril, P. (2010): Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: Migrationspädagogik. Basel: Weinheim.
- Niehoff, M./Üstün, E. (2011): Ausgangsbedingungen einer Pädagogik im globalisierten Klassenzimmer. In: Niehoff, M./Üstün E. (Hrsg.): Das globalisierte Klassenzimmer. Theorie und Praxis zeitgemäßer Bildungsarbeit. Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik. Bd. 6. Kassel: Prolog-Verlag, S. 9-30.
- Nieke, W. (1991): Interkulturelle Erziehung für eine multikulturelle Gesellschaft. In: Regionale Arbeitsstellen zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher (Hrsg.): Gemeinsam – Ausländer und Deutsche in Schule, Nachbarschaft und Arbeitswelt. Weinheim: Beltz.
- Nieke, W. (2008): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Reihe Schule und Gesellschaft. Wiesbaden: VS.
- Özdil, E. (2011): Wer könnte es besser ...? Besondere Qualifizierungsbedürfnisse von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. In: Grundschule, 43 (2011) 2, S. 34-36.
- Peleki, E. (2008): Migration, Integration und Sprachförderung. Eine empirische Untersuchung zum Wortschatzerwerb und zur schulischen Integration von Grundschulkindern. München: Meidenbauer.
- Rebel, K. (2011): Heterogenität als Chance nutzen lernen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Ringeisen, T./Schwarzer, C./Buchwald, P. (2008): Die Bedeutung interkultureller Lernumgebung. In: Ringeisen, T./Schwarzer, C./Buchwald, P. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung. Berlin: LIT Verlag, S. 9-24.
- Rotter, C. (2011): Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte. Neue Hoffnungsträger für das Bildungssystem? In: Pädagogik (Weinheim), 63 (2011) 2, S. 38-41.
- Rotter, C. (2014): Zwischen Illusion und Schulalltag. Berufliche Fremd- und Selbstkonzepte von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Springer VS.
- Sandfuchs, U. (2000): Interkulturelles Lernen in der Schule. Information und Reflexionen. In: Grundschule Heft 1, S. 52-55.
- Seitz, S. (2006): Migrantenkinder und positive Schulleistungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Statistisches Bundesamt (2010): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2009. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt: Anzahl Ausländerinnen und Ausländer. Online unter: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/ImFokus/Bevoelkerung/AuslaenderAnteilDeutschland.html> [Stand: 27.12.2015]
- Statistisches Bundesamt: Anzahl Bevölkerung. Online unter: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/AuslaendischeBevoelkerung/AuslaendischeBevoelkerung.html#Tabellen> [Stand: 27.12.2015]
- Statistisches Bundesamt: Anzahl Schüler. Online unter: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Schulen.html> [Stand: 27.12.2015]

- Stiller, E./Zeoli, A. (2010): Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte – für einen ressourcenorientierten Perspektivwechsel in der Personalentwicklung. In: Die Deutsche Schule 102 (4), S. 338-346.
- Strasser, J./Steber, C. (2010): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund – Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung. In: Hagendorn, J./Schurt, V./Steber, C./Waburg, W. (Hrsg.). Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Wiesbaden: VS, S. 97-126.
- Süssmuth, R. (2006): Migration und Integration: Testfall für unsere Gesellschaft. München: DTV.
- Thomas, A. (1991): Psychologische Grundlagen interkultureller Kommunikation und interkulturellen Lernens in Zusammenhang mit Jugendaustausch. In Gogolin, I./Kroon, S./Krüger-Potratz, M./Neumann, U./Vallen, T. (Hrsg.): Kultur- und Sprachenvielfalt in Europa. Münster: Waxmann, S. 188-202.
- Thomas, A. (2003): Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. In: Erwägen – Wissen – Ethik 14.1, S. 137-221.
- Thomas, A. (1993): Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: Thomas, A. (Hrsg.): Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung. Göttingen: Hogrefe, S. 377-424.
- Thomas, A./Kinast, E.-U./Schroll-Marchl, S. (2000): Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz von international tätigen Fach- und Führungskräften durch interkulturelle Trainings. In Götz, K. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen/Interkulturelles Training. München: Rainer Hampp, S. 97-122.
- Valentin, K. (1990): Gesammelte Werke in einem Band. München.
- Watzlawick, P. (2000): Anleitung zum Unglücklichsein. München: Piper.
- Welsch, W. (1997): Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In: Schneider, I./Thomson, C. W. (Hrsg.): Köln: Wienand, S. 67-90.
- Yildiz, E. (2004): Konstruktion des Anderen als ethnisch Fremder: zur Notwendigkeit eines Perspektivwechsels in der interkulturellen Bildung. In: Karakasoglu, Y./Lüddecke, J. (Hrsg.): Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis. Münster: Waxmann, S. 145-157.
- Yousefi, H. R./Braun, I. (2011): Interkulturalität. Eine interdisziplinäre Einführung. Darmstadt: WBG.
- Yousefi, H. R. (2014): Grundbegriffe der interkulturellen Kommunikation. Konstanz/München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Zeoli, A. P. (2010): „Ich wollte schon immer Lehrer werden!“. In: Katholische Bildung, 111 (2010) 2, S. 62-69.

Gießener Beiträge zur Bildungsforschung

Bisher erschienen:

- Heft 1 Sebastian Dippelhofer: Students' Political and Democratic Orientations in a Long Term View. Empirical Findings from a Cross-Sectional German Survey
- Heft 2 Sebastian Dippelhofer: Politische Orientierungen und hochschulpolitische Partizipation von Studierenden. Empirische Analysen auf Grundlage des Konstanzer Studierendensurveys
- Heft 3 Nina Preis/Frauke Niebl/Ludwig Stecher: Das Schülerbetriebspraktikum – Pädagogische Notwendigkeit oder überflüssige Maßnahme?
- Heft 4 Stephan Kielblock: Forschungsfeld „Lehrkräfte an Ganztagschulen“. Eine Übersicht aus Perspektive der Bildungsforschung
- Heft 5 Sebastian Dippelhofer: Studierende und ihre Sicht auf Lehre Eine empirische Analyse am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Gießen
- Heft 6 Bianka Kaufmann/Amina Fraij: Studienqualität vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses. Ein Vergleich der Studienqualität zwischen Diplom-, Bachelor- und Masterstudierenden der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge an der Universität Gießen. Eine querschnittliche Analyse
- Heft 7 Maike Buck: Ethnographische Analyse zum finnischen Bildungssystem
- Heft 8 Sebastian Dippelhofer: Die Bewertung von SGB-II-Maßnahmen in Gießen. Empirische Befunde aus einer standardisierten schriftlichen Befragung
- Heft 9 Sebastian Dippelhofer: Das Bibliothekssystem der Universität Gießen – Erwartungen und Wünsche ihrer Besucher/innen. Eine quantitativ-empirische Bestandsaufnahme
- Heft 10 Nadine Maihack: Blended Learning in der Weiterbildung. Explorative Analyse praxisorientierter Handlungsoptionen am Beispiel der Lahn-Dill-Akademie
- Heft 11 Elena Leussidis: Aufgaben und Veränderungsbedarf des weiteren pädagogisch tätigen Personals an Ganztagschulen. Eine Analyse anhand des empirischen Materials der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)
- Heft 12 Stephan Kielblock/Amina Frai: How to Come Through University Well? A new look at university student strategies using mixed methods approach
- Heft 13 Christina Sauer: Chancen und Herausforderungen des Einsatzes bilingualen Sachfachunterrichts an beruflichen Schulen in Hessen
- Heft 14 Maximilian Dommermuth: Schulleitungstheorien im Wandel
- Heft 15 Heike Dierckx/Regina Soremski: Bildung braucht Gelegenheit. Eine historisch-vergleichende Perspektive auf Bildungsaufstiege
- Heft 16 Irina Ginsburg: Rechtsextremistische Einstellungen im Wandel? Eine Untersuchung von Studien seit den 1980er Jahren
- Heft 17 Frank Waldschmidt-Dietz/Christian Krippes: Forschungsdaten an der JLU Gießen: Auswertung einer Umfrage aus dem Juli 2016
- Heft 18 Timna Bucher: Kindererzählungen zur Fluch – Wenn der Krieg ins Klassenzimmer kommt

Angaben zum Autor:

Muhammet Bektaş: Lehramtsstudium an der Justus-Liebig-Universität Gießen mit den Fächern Englisch, Politik und Wirtschaft sowie Geschichte (2011-2017); Abschluss für das Lehramt an Real- und Hauptschulen.
E-Mail: muhammetbektas58@hotmail.de

