

Niedersächsisches  
Kultusministerium



# Sichtwechsel

Wege zur interkulturellen Schule  
Ein Handbuch

Herausgeber:  
Niedersächsisches Kultusministerium  
Presse- und Öffentlichkeitsarbeit  
Schiffgraben 12  
30159 Hannover  
e-mail: [pressestelle@mk.niedersachsen.de](mailto:pressestelle@mk.niedersachsen.de)  
Bestellungen unter Telefon:  
0511/120 7037

Gestaltung: [www.thomas-hey.de](http://www.thomas-hey.de)  
Druck: LGN, [www.lgn.de](http://www.lgn.de)

Mit freundlicher Unterstützung  
der Sparda-Bank Hannover

September 2000

**Das Handbuch wurde erarbeitet von:**

Wolfgang Angne, Sevinç Ezbük, Marcella Heine, Harald Kleem,  
Dr. Dieter Krohn, Barbara Paulmann, Marietta Purwin-Heppel.  
Claudia Schanz, Dieter Schoof-Wetzig, Prof. Dr. Wilfried Stölting-Richert.

**Mit einzelnen Beiträgen haben mitgewirkt:**

Dr. James Albert, Inge Lucke, Gerhard Günter, Klaus-Peter Hummes,  
Prof. Dr. Rolf Meinhard

**Bildnachweise:**

Titelseite, Seite 17, 21, 26, 68,74, 75, 91, 131,137,140, 145,  
Deckblatt Kapitel 5, Seite 165, 181, 189, 203:  
Robert-Bosch-Gesamtschule Hildesheim, Gert Günter  
Deckblatt Kapitel 1, Kapitel 4, Seite 9, 15, 51,80,99, 105,117,123, 135,  
168, 175 : Albanischule Göttingen, Claudia Schanz  
Deckblatt Kapitel 2, Seite 161, Deckblatt Anhang: Michael Künne,  
Religionspädagogisches Institut Loccum  
Deckblatt Kapitel 3: PLSP Supras/Polen, Iwona Zawadzka  
Seite 44, 132: Robert-Bosch-Gesamtschule Hildesheim, Lydia Höllings  
Seite 58, 191, 217: Orientierungsstufe Hans Calmeyer Osnabrück,  
Anke Fedrowitz  
Seite 65: Fachhochschule Aachen, Fachbereich Design, Eva Wegner  
Seite 79: Jos Schnurer, Hildesheim  
Seite 85, 198: Dieter-Schoof-Wetzig, Hildesheim  
Seite 149: Heinrich-Nordhoff-Gesamtschule Wolfsburg, Wolfgang Angne  
Seite 177: IGS Hannover-Mühlenberg, Hannah Schöberle  
Seite 184: Gymnasium Bismarckschule Hannover, Dörte Kolbe  
Deckblatt Kapitel 6: IGS Hannover-Mühlenberg  
Seite 195, 209: Charlotte Gödicke, Osterholz-Scharmbeck  
Karikaturen Seite 10, 11, 13: Erich Rauschenbach, Cartoon-Caricature-  
Contor, München

## Vorwort der Kultusministerin Wort des Sponsors

### Kapitel 1 - Einführung

- 1.1 Antipasti
- 1.2 Warum eine Handreichung zur interkulturellen Bildung?
- 1.3 Von der "Ausländerpädagogik" zur interkulturellen Bildung - Ein historischer Rückblick

### Kapitel 2 - Inhaltliche Grundaussagen zur interkulturellen Bildung

- 2.1 Thesen zur interkulturellen Bildung
- 2.2 Zur Bedeutungsvielfalt interkultureller Bildung - Mindmaps

### Kapitel 3 - Interkulturelle Schulentwicklung

- 3.1 Schritte zur interkulturellen Schulentwicklung
- 3.2 Checkliste

### Kapitel 4 - Interkulturelle Bildung im Unterricht

- 4.1 Kriterien für interkulturellen Unterricht
- 4.2 Interkulturelle Lernfelder:  
Sachunterricht/Gesellschaftswissenschaften  
Sprachen (Deutsch, muttersprachlicher Unterricht,  
Fremdsprachen)  
Religion  
Werte und Normen  
Musisch-kulturelle Bildung  
Naturwissenschaften
- 4.3 Interkulturelles jenseits der Fächer  
Projekte  
Interkulturelles Training

### Kapitel 5 – Interkulturelle Schule: Nie allein!

- 5.1 Wege zur interkulturellen Öffnung von Schule
- 5.2 Tolerante Schulkulturen

### Kapitel 6- Service-Teil

- 6.1 Ansprechpartnerinnen/Ansprechpartner,  
Kontakt- und Beratungsstellen
- 6.2 Unterrichtshilfen/Unterrichtsmaterialien
- 6.3 AV-Medien
- 6.4 Material- und Medienverzeichnisse
- 6.5 Internet/Multimedia
- 6.6 Weiterführende Literatur

### Anhang

Auszüge aus der UN-Konvention über die Rechte des Kindes

Empfehlungen der Kultusministerkonferenz : "Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule" und " „Eine Welt/Dritte Welt“ in Unterricht und Schule"

Auszüge aus dem Erlass des Niedersächsischen Kultusministeriums "Unterricht für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft" vom 03.02.1993

Auszüge aus der Agenda 21 - Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung (Juni 1992 in Rio de Janeiro)

Im Rahmen der derzeitigen Debatte um Qualität von Schule ist viel die Rede von dem, was eine "gute Schule" ausmacht. Zwei Merkmale gehören ganz gewiss dazu: sie sollte einerseits den Mädchen und Jungen die notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten zur Verwirklichung ihrer privaten und beruflichen Lebensplanung und zur Wahrnehmung ihrer Aufgaben in der Gesellschaft vermitteln und sie sollte andererseits eine Schule sein, in der alle Jungen und Mädchen "dazugehören" und sich auch zugehörig fühlen.

Schon daraus folgt: Eine gute Schule ist auch eine interkulturell arbeitende Schule. Denn die Realität in unserem Land und in unseren Schulen ist schon längst durch sprachliche, kulturelle und religiöse Vielfalt geprägt. Die "Eine Welt" ist kein abstrakter Begriff, sondern in unserem Alltag auf vielfältige Weise präsent: durch Medien, Konsumgüter und elektronischen Austausch, durch zunehmende internationale Mobilität auf dem Arbeitsmarkt und nicht zuletzt durch die Auswirkungen von Kriegen und Krisen, z. B. in Form von Flucht- und Zuwanderungsbewegungen.

Doch allein die Feststellung dieser Realität und die Tatsache der Präsenz von Schülerinnen und Schülern aus anderen Herkunftsländern bedeuten noch keine Interkulturalität.

Zur Qualität von Bildung und zur Sicherung eines demokratischen Zusammenlebens in unserer Gesellschaft gehören heute auch die Vermittlung und die Förderung interkultureller Kommunikations- und Handlungsfähigkeit. Der im Niedersächsischen Schulgesetz formulierte Bildungsauftrag für alle Schulen schließt deswegen die Ziele interkultureller Bildung mit ein. Die Verständigung auf gemeinsame Grundwerte gehört genauso dazu wie die Fähigkeit, sich für andere und deren Sichtweise zu öffnen, Differenzen als Normalität wahrzunehmen und mögliche Konfliktsituationen ohne Ausgrenzung des anderen zu bewältigen.



In der schwierig herzustellenden Balance zwischen Gemeinsamem und Trennendem, zwischen Annäherung und Distanz liegen die pädagogische Herausforderung und gleichzeitig die Chance interkultureller Bildung. Das wissen die Schulen, die sich bereits "auf den Weg zur interkulturellen Schule" gemacht haben und dabei erfahren konnten, dass interkulturelle Arbeit keine gesonderte oder zusätzliche Aufgabe von Schule darstellt, sondern zu allererst einen "Sichtwechsel" im Unterrichts- und Schulalltag bedeutet. Mit dem vorliegenden Handbuch sollen allen Schulen Anregungen und Hilfen angeboten werden, wie eine interkulturelle Öffnung des Unterrichts und des Schullebens aussehen können und wie interkulturelle Bildung auch zu einem Motor für die Schulentwicklung werden kann. Die vielfältigen Praxisansätze und Erfahrungen von Schulen, die in diesem Bereich bereits mit großem Engagement Aktivitäten durchführen, haben hierzu gewissermaßen die "interkulturellen Bausteine" geliefert. Diesen Schulen und allen Lehrkräften, die alltäglich eine hohe und oft in der Öffentlichkeit nicht ausreichend gewürdigte Integrationsleistung vollbringen, gilt mein Dank.

Ich hoffe, dass dieses interkulturelle Handbuch die pädagogische Arbeit der Schulen unterstützt und Anregungen enthält, die sie zu ihrer Weiterentwicklung nutzen können.



Renate Jürgens-Pieper  
Niedersächsische Kultusministerin

**Aus Ferne wird Nähe. Aus Gegensätzen  
Gemeinsamkeit.  
Die Welt ist groß genug für Toleranz.**

Wo mag sie wohl zu finden sein, die "Wiege der Kultur"? Im Beduinenzelt oder Reihenhäuserhaus? Im Wigwam? In der Luxusvilla? In Berghöhlen oder Bambushütten? Überall auf der Welt!

Fragen dieser Art bieten meistens viel Zündstoff für leidenschaftliche Diskussionen, an deren Ende man sicher ein Stückchen klüger ist, aber immer noch nicht weiß, welche Antwort eigentlich "richtig" oder "falsch" ist. Denn dabei geht es ja weniger um wissenschaftlich untermauerte Kenntnisse, wie sie gern in populären Quiz-Sendungen präsentiert werden, oder um "wer hat Recht?", sondern um Erkennen, Akzeptieren und Respektieren anderer Lebensarten. Um Verständnis für das Ungewohnte und die Andersartigkeit fremder Kulturkreise und Religionen, aus denen viele Mitschülerinnen und Mitschüler und Freunde unserer Kinder kommen.

In unserer Welt kommt Fernes immer näher und schneller an uns heran. Ziele wechseln den Standort, Fremdsprachen sind uns nicht mehr fremd. Gegensätzliches wird immer ähnlicher. Alles ist im Wandel.

Sich in der Welt von heute und morgen zurechtzufinden, verlangt neue Sichtweisen. Weitwinkel statt Scheuklappen für die heranwachsende Generation, die auf neue Anforderungen in allen Lebenslagen, größere kulturelle Vielfalt und berufliche Mobilität vorbereitet werden muss.

Das hier vorliegende Handbuch "Sichtwechsel – Wege zur interkulturellen Schule" – erarbeitet vom Niedersächsischen Kultusministerium – soll dazu praktische Hilfe und Anregungen bieten und als Orientierungsrahmen dienen. Wir, die Sparda-Bank, stehen aus Überzeugung hinter dieser sensiblen und schwierigen Thematik. Deshalb haben wir auch gern dazu beigetragen, dass dieses Handbuch "Sichtwechsel" – Wege zur interkulturellen Schule" aufgelegt werden konnte.

Wir wünschen den Schulen und Lehrkräften viel Freude damit. Und viele praxisbezogene Zugriffe.

**Sparda-Bank Hannover eG**



# Kapitel 1

## Einführung

- 1.1 Antipasti
- 1.2 Warum ein Handbuch zur interkulturellen Bildung?
- 1.3 Von der "Ausländerpädagogik" zur interkulturellen Bildung – Ein historischer Rückblick



## 1. Einführung

### 1.1. Antipasti

#### *„Der Hartmut aus Deutschland ...“*

„Wir pflegten unser Lunch in einem kleinen Blechkoffer mitzubringen. Die Schule dauerte bis um vier Uhr nachmittags. Um zwölf Uhr ging man die Hände waschen; (...) man nahm das Essen gemeinsam im Klassenzimmer ein. Natürlich sah jedes Kind mit einer gewissen Neugier, was die andern von zu Hause mitgebracht hatten. Oft wurden die Sandwiches getauscht. Besonders interessant waren die Brote der Ausländer, der Juden, Polen, Italiener - und auch meine. Als ich einmal nicht nur das schon ungewöhnliche Schwarzbrot (mit Schmalz oder Griebenschmalz) dabei hatte, sondern eine Scheibe Sülze darauf, waren meine unmittelbaren Nachbarn sehr aufgeregt und fragten mich, was das sei. Ich wußte weder den Namen des inkriminierten Belages, noch konnte ich sonst Auskunft geben. Ein Mädchen entdeckte schließlich in dem gruselerregenden Gallert etwas, was sie für ein „Fischauge“ hielt, und erklärte kurzerhand: „Deine Mutter liebt dich aber nicht - wenn sie dir Fischaugen aufs Brot gibt.“ War ich schon ratlos, als man mich gefragt hatte, was denn das sei, so war ich vollends bestürzt, als mir diese Erklärung gegeben wurde. Die Lehrerin nahm dies alles wahr und griff an diesem Punkt wie folgt ein: „Der Hartmut aus Deutschland hat da etwas auf seinem Brot, das er nicht erklären kann. Könnt ihr denn erklären, was auf euren Broten ist?“ Alle Brote - auch die schon angegessenen - wurden auseinander geklappt, die Beläge ausgelegt, betrachtet und bezeichnet, so gut man konnte - , aber genau erklären konnten wir nur wenig. Zur nächsten Stunde sollte sich nun jeder erkundigen, was er auf

seinem Brot hatte, wo es herkam, wie es gemacht wurde, und wir hatten einen höchst interessanten, mehrere Stunden dauernden Unterricht in „Landwirtschaft“, „Chemie“, „Biologie“, „Ethnologie“, „Geographie“ (...) Diese amerikanische Lehrerin hatte nicht vom eigentlichen Problem abgelenkt; sie hat auf andere Weise zu ihm hingeführt. Denn ich konnte beim nächsten Mal nicht nur der Klasse erklären, was Sülze sei und wo man sie - in Deutschland nämlich, von dem ich auch berichten mußte - ißt, sondern es wurde uns allen erst bewußt, wie anders und bunt die in der Klasse versammelten Lebenshintergründe waren. Und dies alles hatte uns nicht nur belehrt, sondern Spaß gemacht - unsere Erfahrung vermehrt, nicht verschult. Die Lehrerin wußte, daß das ihr wahres Pensum ist: den Schmerz, die Ratlosigkeit, das Problem geschehen lassen und es dann zu weiterer Erfahrung verarbeiten.“

*(aus: von Hentig, H., „Cuernavaca - oder: Alternativen zur Schule“. Stuttgart, München 1971)*

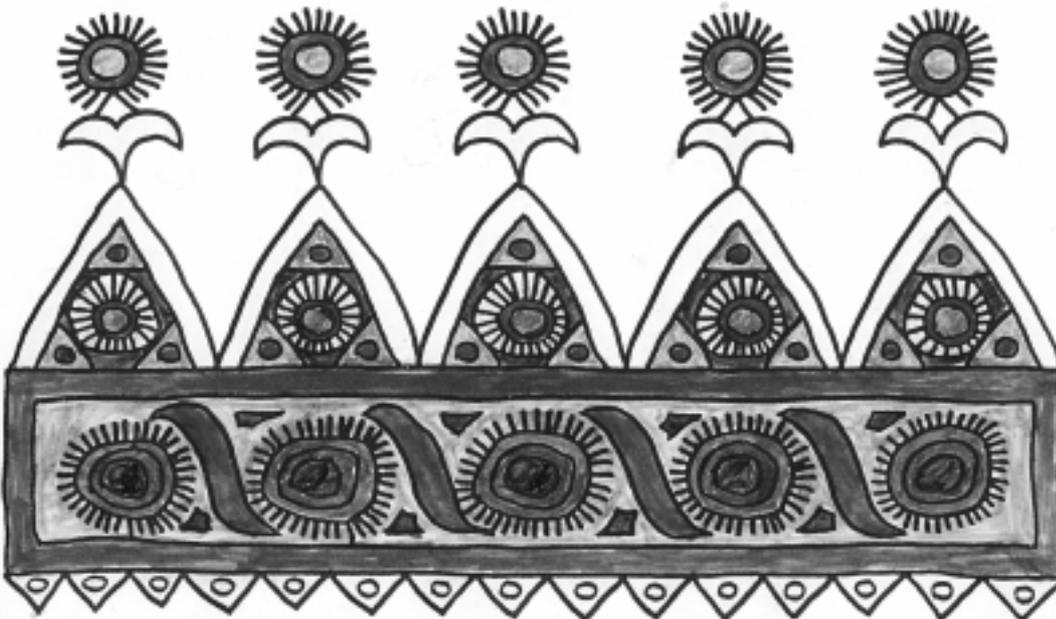
**Heaven is**

where the police are British,  
the cooks French,  
the mechanics German,  
the lovers Italian  
and it is all organized by the Swiss

**Hell is**

where the cooks are British,  
the mechanics French,  
the lovers Swiss,  
the police German  
and it is all organized by the Italians

*Vorurteile sind dazu da, dass man sie bearbeitet.  
Ein bisschen Witz kann dabei nicht schaden.*



*Indische Bordüren – Schülerarbeit aus einem 3. Jahrgang*

## 1. Einführung

### 1.1. Antipasti

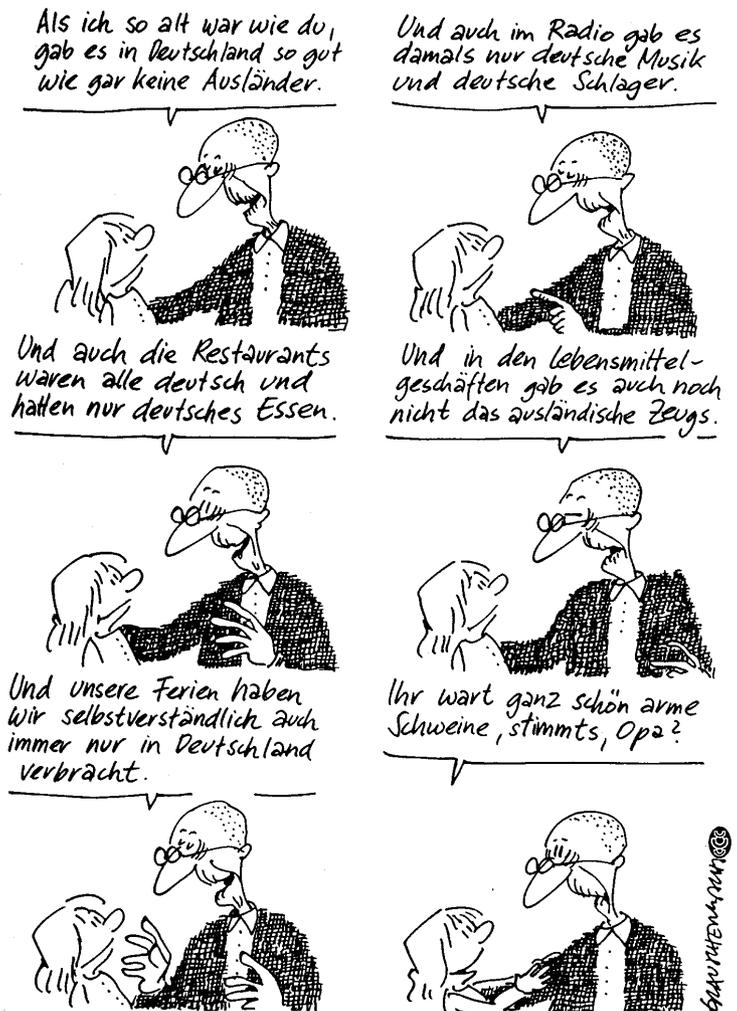
aus: Kalpaka, A, Wilkening, Chr., *Multikulturelle Lerngruppen - veränderte Anforderungen an das pädagogische Handeln. Ein Seminarkonzept*, heidelberger institut beruf und arbeit/hiba (Hrsg.), Heidelberg 1997

#### Wenn du einen "Ausländer" triffst

- Renne nicht schreiend aus dem Zimmer, das ist unhöflich.
- Wenn du dich zurückziehen musst, tue es langsam und diskret.
- Bilde dir nicht ein, daß sie dich nett findet.
- Bilde dir auch nicht ein, daß er dich nicht nett findet.
- Erwarte nicht, daß sie auch so aufgeregt ist, einen Deutschen kennenzulernen, wie du eine "Ausländerin". Wahrscheinlich wuchs sie mit ihnen auf.
- Erwähne nicht sofort deine ausländischen Freunde oder ausländischen Kollegen, um zu beweisen, daß du "ausländerfreundlich" bist.
- Sag ihm nicht, daß es rassistisch ist, Deutsche vorzuziehen als Freunde, und daß alle Menschen gleich sind.
- Sag ihr nicht, daß deutsche Linke auch diskriminiert werden und daß es nur um Klassenkampf geht. Das ist altbekannte Verwirrung und sollte als solche behandelt werden.
- Vermeide folgende Fragen: Woher kommst du? Warum bist du hier in Deutschland? Wo hast du Deutsch gelernt? Wie lange lebst du in Deutschland? Gefällt es dir in Deutschland? Willst du für immer in Deutschland bleiben?
- Bilde dir nicht ein, daß er es kaum erwarten kann, über Rassismus mit dir zu sprechen.
- Erwarte aber auch nicht, daß sie nicht darüber sprechen wird.
- Verharmlose nicht seine Erfahrung, indem du über Rassismus woanders philosophierst.

- Sag ihr nicht, daß du dich schämst, ein Deutscher zu sein, das wirkt blöd.
- Erwarte nicht, daß er ausflippt vor Entzücken, wenn du das Wort multikulturell erwähnst.

Weitere Beratung in allen Multi-Kulti-Mode-Fachgeschäften.





SPÄUMENWANT ©



SPÄUMENWANT ©

## 1. Einführung

### 1.2 Warum ein Handbuch zur interkulturellen Bildung?

Die zunehmende Internationalisierung aller Lebensbereiche und Pluralisierung der Lebenswelten, weltweite Abhängigkeiten bei ökonomischen, ökologischen und sozialen Entwicklungen und massive Wanderungs- und Fluchtbewegungen sind wesentliche Merkmale des zu Ende gehenden 20. und des beginnenden 21. Jahrhunderts.

Auch in den Klassenzimmern ist die Realität schon längst mehrsprachig und multikulturell. Zuwanderung ist nicht mehr ein spezifisches Phänomen städtischer Ballungsgebiete, sondern inzwischen Alltag auch in kleinen Städten und Gemeinden sowie in ländlichen Regionen. Über eine Million Kinder und Jugendliche aus anderen Herkunftsländern besuchen derzeit in Deutschland die allgemein bildenden und die berufsbildenden Schulen, davon etwa 80.000 in Niedersachsen. Hinzu kommen die Kinder der Aussiedlerinnen und Aussiedler, die zwar über einen deutschen Pass verfügen, deren sprachliche und kulturelle Erfahrungen sich dennoch von denen einheimischer Kinder und Jugendlicher erheblich unterscheiden.

Die Anzahl der Nationalitäten und Sprachen, die in den Schulen präsent sind, ist in den letzten Jahren gestiegen. Die Lebenssituation und die Lernvoraussetzungen der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache sind zunehmend heterogen: Die Spanne geht von hier geborenen zweisprachigen Kindern bis hin zu Flüchtlings- und Aussiedlerkindern, die ohne jegliche Deutschkenntnisse von den Schulen aufgenommen werden. Aber auch bei einigen Migrantenkindern der so genannten dritten Generation - besonders dann, wenn sie in Ballungsge-

bieten mit hohem Zuwandereranteil leben und keinen Kindergarten besucht haben - fehlen bei Aufnahme in die Schule die Deutschkenntnisse völlig. Diese Entwicklung stellt auch Schulen, die schon jahrzehntelange Erfahrung in der schulischen Integration und Förderung von Kindern aus Migranten- und Aussiedlerfamilien haben, vor neue Anforderungen. Es geht einerseits um die Frage, mit welchen besonderen Förderangeboten diesen Kindern die erforderlichen Kenntnisse der deutschen Sprache zu vermitteln sind. In dem Bereich der Didaktik und Methodik des Unterrichts in Deutsch als Zweitsprache bzw. Zielsprache sind viele Erfahrungen gesammelt sowie zahlreiche Materialien und Handreichungen entwickelt worden. Es geht andererseits wesentlich auch um Fragen der Gestaltung des Unterrichts in "multinationalen" Regelklassen und des täglichen Umgangs der Schule mit Mehrsprachigkeit und kultureller Vielfalt, wozu die schwierige Balance bei der Suche nach Gemeinsamkeiten und der Akzeptanz von Unterschieden gehört. Gerade in diesem Bereich besteht noch erheblicher Handlungsbedarf. Und gerade diese Fragen stehen daher im Mittelpunkt des Handbuchs.

Die Realität der Einen Welt ist nicht allein durch die Anwesenheit von Menschen aus anderen Ländern und Kulturkreisen im eigenen Lebensumfeld präsent. Sie prägt den Alltag auch durch die Medien, die technologische Entwicklung, die Konsumgüter, die globale Dimension ökologischer und wirtschaftlicher Probleme und nicht zuletzt durch Krisen- und Kriegssituationen, die sich unmittelbar auf Europa und auch auf Deutschland auswirken. Die Notwendigkeit einer nachhaltigen Entwicklung auch im Bereich Bildung und Erziehung, die im Sinne der "Agenda 21" ökologische und wirtschaftliche Aspekte mit sozialen und kulturellen Bedürfnissen verbindet, hat an Dringlichkeit gewonnen. Die Vorbereitung junger Menschen auf ein friedliches Zusammenleben in globaler Verantwortung für die Eine Welt und die Vermittlung interkultureller Kompetenz und Handlungsfähigkeit in Zeiten wachsender beruflicher Mobilität gehören zum Bildungsauftrag aller Schulen - und nicht allein derjenigen mit einer multikulturellen Schülerpopulation.

In den vergangenen Jahren haben die Schulen - auch in Niedersachsen - eine Fülle von Aktivitäten entwickelt und vielfältige pädagogische Ansätze erprobt, um der größer gewordenen kulturellen Vielfalt in Deutschland und den Anforderungen eines Zusammenlebens in Europa und in der Einen Welt gerecht zu werden. Die Förder- und Integrationskonzepte für Kinder aus Zuwandererfamilien gehören genauso dazu wie die internationalen Begegnungen beim Lehrer- und Schüleraustausch und multilaterale Bildungsprojekte auf europäischer und internationaler Ebene. Diese Aktivitäten und Projekte haben jedoch oft punktuellen Charakter, der "ganz normale" Unterricht und der Schulalltag werden dann dadurch nur wenig berührt. Auch werden die verschiedenen Aspekte interkultureller Pädagogik noch oft - in der Fachdiskussion wie auch in der pädagogischen Praxis - getrennt voneinander betrachtet und behandelt: So werden z. B. die Bereiche der schulischen Förderung von zugewanderten Kindern und des Lebens und Lernens in einer multikulturellen Realität selten im Zusammenhang mit Fragen des globalen Lernens, der europäischen Entwicklung oder des internationalen Austausches gesehen.

## 1. Einführung

### 1.2 Warum ein Handbuch zur interkulturellen Bildung?

Internationalisierung der Bildungsinhalte und Interkulturalität sind weder Minderheitenfragen noch lediglich Themen für einzelne Projekte. Interkulturelle Bildung ist Bestandteil des Bildungsauftrages und im § 2 des Niedersächsischen Schulgesetzes rechtlich verankert. Hierbei geht es nicht um die Aufnahme neuer, zusätzlicher Unterrichtsthemen, sondern um Schritte zu einer interkulturellen Öffnung und zu einem Perspektivwechsel bei der Behandlung bereits bestehender Unterrichtsinhalte in allen Fächern und Fachbereichen sowie um die Berücksichtigung sprachlicher und kultureller Vielfalt im Schulalltag.

An Unterrichtsmaterialien und Literatur mit interkulturellem Schwerpunkt fehlt es dabei nicht. Sie sind inzwischen in Fülle vorhanden (s. hierzu Kapitel 6: "Service-Teil"). Was jedoch weitgehend fehlt, sind Hilfen zur Umsetzung interkultureller Ziele im Unterrichtsalltag sowie Anregungen, wie einzelne Schritte auf dem Weg zur interkulturellen Schule und wie inhaltliche Schwerpunkte für die eigene Schule aussehen könnten. Der Mut zu einer solchen Schwerpunktbildung kann oft Energien und Phantasie freisetzen, da er den wohl kaum realistischen (und manchmal lähmenden) Anspruch aufzulösen hilft, die ganze Vielfalt interkultureller Bildung in die eigene pädagogische Praxis umzusetzen.

#### **Zur Funktion und zum Aufbau der Handreichung**

Das vorliegende Handbuch soll solche Anregungen zu einer interkulturellen Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens bieten: sowohl der einzelnen Lehrerin bzw. dem einzelnen Lehrer als auch - oder gar in erster Linie - Konferenzen, Ausschüssen oder anderen Gremien in der Schule, die sich z. B. im Rahmen der Schulprogrammentwicklung, von schulinternen Fortbildungsveranstaltungen oder bei Kooperationsvorhaben mit außerschulischen Partnern mit der Umsetzung interkultureller Bildung in die Praxis beschäftigen möchten.

Das Handbuch versteht sich als "Leitfaden zu einem interkulturellen Perspektivenwechsel" in Unterricht und Schulleben und verzichtet bewusst auf lange fachtheoretische Ausführungen zum Thema, die an anderen Stellen in der mittlerweile sehr umfangreichen Fachliteratur (s. Kapitel 6, "Service-Teil") enthalten sind. Grundlegende Texte zum Verständnis interkultureller Bildung und Erziehung und zu ihren verschiedenen inhaltlichen Dimensionen sind dennoch im Anhang enthalten, so u.a. die Empfehlung der Kultusministerkonferenz "Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule" vom 26.10.1996, die als Ausgangspunkt und Orientierungsrahmen für dieses Handbuch dient. Sowohl im Zusammenhang mit den vorgestellten Unterrichtsbeispielen im Kapitel 4 als auch im "Service-Teil" sind ferner zahlreiche Hinweise auf Literatur und Materialien enthalten, welche die unterschiedlichen Bereiche interkultureller Bildung (globales Lernen, mehrsprachige Erziehung, Lernen in der multi-



Poster der Albani-Schule  
in Göttingen

kulturellen Gesellschaft etc.) sowie fachspezifische Themen und Fragestellungen näher behandeln.

Um den Umgang mit dem Handbuch in der Praxis zu erleichtern, folgen hier weitere Hinweise zu den einzelnen Kapiteln:

Das **Kapitel 1** bietet - nach einigen "Antipasti", die auf das Weiterlesen Appetit machen sollen, - einen kurzen historischen Rückblick auf dem Weg "von der Ausländerpädagogik zur interkulturellen Bildung".

Das **Kapitel 2** dient als inhaltlicher Einstieg: mit einigen Grundthesen zur interkulturellen Bildung sowie mit "Mindmaps" ("Ideenlandkarten"), die einen Überblick über die verschiedenen Inhaltsbereiche und Aspekte interkulturellen Lernens bieten. Die Mindmaps erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sie sind vielmehr - aus Sicht der jeweiligen Schule - ergänzungsfähig und u.a. als Folien oder Kopiervorlagen bei pädagogischen Klausurtagungen oder anderen schulischen Veranstaltungen verwendbar. Sie können auch dazu genutzt werden, im Rahmen der Schulprogrammentwicklung mögliche Schwerpunkte der eigenen interkulturellen Arbeit zu definieren - im Sinne einer Bestandsaufnahme - oder neue Felder interkulturellen Lernens zu erschließen.

Weitere Anregungen auf dem Weg zu einer interkulturellen Schule enthält das **Kapitel 3** "Interkulturelle Schulentwicklung". Es bietet Praxishilfen zur Standortbestimmung an und zeigt Möglichkeiten zur Evaluation und Weiterentwicklung auf. Insbesondere dieses Kapitel ist als Material und Hilfe für die gemeinsame Arbeit im Kollegium, in einzelnen Gremien der Schule oder in Gruppen interessierter Lehrkräfte gedacht, die im Unterricht und Schulleben ihrer Schule interkulturellem Lernen einen größeren Platz einräumen möchten und nach Wegen der Realisierung suchen.

Im **Kapitel 4** soll exemplarisch verdeutlicht werden, wie ein interkultureller Perspektivenwechsel im fachbezogenen und fächerübergreifenden Unterricht realisiert werden kann. Es handelt sich hierbei nicht um geschlossene Unterrichtseinheiten, sondern um beispielhaft zu verstehende Anregungen zu einem veränderten Blickwinkel bei der Behandlung "ganz normaler" Unterrichtsthemen oder bei der Durchführung

## 1. Einführung

### 1.2 Warum ein Handbuch zur interkulturellen Bildung?

fächerübergreifender Projekte. Die vorangestellten "Kriterien für den interkulturellen Unterricht" können zur Reflexion bisheriger Unterrichtspraxis und als Leitfaden zu deren Weiterentwicklung aus interkultureller Sicht dienen.

Das **Kapitel 5** schließlich beschäftigt sich mit den Möglichkeiten einer interkulturellen Öffnung der Schule und der Entwicklung einer toleranten und offenen Schulkultur. Es bietet hierzu Informationen über mögliche Partner und Kooperationsvorhaben, gibt praxisnahe Anregungen zur Realisierung, zeigt dabei Hindernisse und Probleme sowie mögliche Lösungsansätze auf.

Im **Kapitel 6** ("Service-Teil") sind, wie bereits erwähnt, Hinweise auf weiterführende Literatur, Medien und Materialien (über die fachspezifischen Literaturangaben zu den einzelnen im Kapitel 4 dargestellten "Lernfeldern" hinaus) zu finden. Ferner Informationen über mögliche Ansprech- und Kooperationspartnerinnen und -partner und deren Angebote.

Der **Anhang** enthält folgende Texte, die für die interkulturelle Arbeit einer Schule von grundlegender Bedeutung sind:

- Auszüge aus der UN-Konvention über die Rechte des Kindes,
- zwei Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zu Fragen der interkulturellen Bildung und des globalen Lernens im Wortlaut,
- eine Zusammenfassung der wichtigsten Erlassbestimmungen zur schulischen Integration und Förderung von Schülerinnen und Schülern aus anderen Herkunftsländern und
- Auszüge aus der Agenda 21 - Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung (Juni 1992 in Rio de Janeiro).



*Kultur der Maya – Schülerarbeit  
aus einem 6. Jahrgang*

## 1. Einführung

### 1.3 Von der "Ausländerpädagogik" zur interkulturellen Bildung - Ein historischer Rückblick

#### "Ausländerpädagogik" im Kaiserreich: Herstellung von Homogenität im Nationalstaat

Ein- und Auswanderungsbewegungen sind in der deutschen Geschichte der Normalfall und prägen sie auf vielfältige Weise. So fanden deutsche Saisonarbeiter über Jahrhunderte hinweg - bis zum 19. Jahrhundert - Arbeit und Brot in den Niederlanden, z. B. beim Torfstechen und für weitere, wenig Ausbildung voraussetzende Tätigkeiten. Allein zwischen 1820 und 1930 wanderten 5,9 Millionen Deutsche in die USA; weitere Auswanderungsziele waren Südamerika, Australien und Südafrika.

Den verschiedenen Gruppen von Immigrantinnen und Immigranten gegenüber verhielt sich die aufnehmende Mehrheitsgesellschaft im Verlauf der Geschichte sehr unterschiedlich. So genossen z. B. hugenottische Glaubensflüchtlinge, die im 17. und 18. Jahrhundert bei ihren Glaubensverwandten im Reich Zuflucht fanden, hohes Ansehen und einen weitgehenden Autonomiestatus im Hinblick auf Religionsausübung, Sprache und Gerichtsbarkeit. Ähnlich hoch angesehen wie die Hugenotten in den protestantischen waren in katholischen Kreisen italienische Musikanten, Bauleute und Banker.

Ganz anders erging es den polnischsprachigen Arbeitsmigranten aus den Ostprovinzen des 1871 gegründeten Deutschen Reichs. Die Politik der Aufnahmegesellschaft gegenüber dieser Einwanderergruppe soll hier exemplarisch näher dargestellt werden, da explizite Konzepte einer Pädagogik, die sich dezidiert auf die Kinder zugewanderter Minoritäten bezog, in Deutschland erstmalig in dieser Zeit entwickelt wurden. Sie standen ganz unter dem Einfluss eines Nationalstaatsgedankens, dem die Vorstellung von kultureller und politischer Pluralität diametral entgegenstand, und zielten auf "Germanisierung" der Migrantenkinder ab. Wie im Folgenden gezeigt werden soll, hat sich diese vorrepublikanische Traditionslinie als äußerst zäh erwiesen und konnte erst zu Beginn der 80er-Jahre überwunden werden.

Nach Gründung des Deutschen Reiches war ein großer Bedarf an Arbeitskräften entstanden, der durch die Anwerbung vor allem von Arbeitern aus den polnischen Gebieten Preußens (insbesondere aus Masuren) gedeckt wurde. Sie besaßen zwar die deutsche Staatsangehörigkeit, sprachen aber Polnisch. Lag der Anteil nur polnisch sprechender Kinder im Ruhrgebiet um die Jahrhundertwende bei 34%, so betrug er 1911 schon fast 50%.

Um den Homogenitätsanspruch des Nationalstaats durchzusetzen, verfolgte die preußische Politik das Ziel der Eliminierung alles Fremdsprachigen und Fremdkulturellen. Oberstes Ziel preußischer Polenpolitik war die Germanisierung fremdsprachiger Bevölkerungsteile. Reichskanzler Bismarck betrieb eine unnachsichtige Nationalitätenpolitik, die auf der Assi-

milierung der nichtdeutschen Bevölkerung insistierte. Insbesondere gegenüber den slawischen Bewohnern wurde ein "Kulturkampf" im Bereich der Sprachen, der Schulen und des allgemeinen öffentlichen Lebens entfacht, der sich vorwiegend auf die preußischen Ostprovinzen erstreckte, aber auch Rückwirkungen auf die "Ruhrpolen" hatte. Der Oberpräsident von Westfalen und spätere preußische Kulturminister, Heinrich Konrad von Studt, schrieb 1898 an den Innenminister: "An den Polen selbst wird damit (mit der Germanisierung, Anm. der Red.) ein gutes Werk vollzogen, denn es tritt dann an die Stelle eines minderwertigen, stets zu Exzessen geneigten, namentlich auch in dem weiblichen Theile mit bedenklichen Eigenschaften ausgestatteten Elementen ein solches, dem die wirtschaftliche und sittliche Überlegenheit des Deutschtums im vollen Umfange zugute kommen kann" (Kleßmann 1978, S. 63).

Ein besonders effektives Mittel zur Anpassung und Assimilierung sahen die Behörden in der Schule. Ihre Maßnahmen richteten sich vor allem auf das Verbot der polnischen Muttersprache und auf die "allmähliche Abschleifung der bestehenden Gegensätze", wie es in dem grundlegenden Erlass des preußischen Staatsministeriums von 1898 hieß (Kleßmann 1978, S. 68). Die schulische Assimilierungspolitik gegenüber den polnischen Kindern wurde auch nicht aufgegeben, nachdem es für die "Ruhrpolen" nach dem 1. Weltkrieg eine Rückkehrproption gab und obwohl in Artikel 113 der Weimarer Verfassung ausdrücklich ein Minderheitenschutz aufgenommen worden war.

Da die Zeit der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft, die auf menschenverachtende rassistische Unterdrückung und gewaltsame Eliminierung von Minderheiten und allen "Fremdkulturellen" zielte, an dieser Stelle nicht angemessen behandelt werden kann, wird in diesem Zusammenhang bewusst auf notwendigerweise verkürzte Hinweise verzichtet und stattdessen auf die umfangreiche Literatur über die Verbrechen des Nationalsozialismus und deren Folgen lediglich verwiesen.

## 1. Einführung

### 1.3 Von der "Ausländerpädagogik" zur interkulturellen Bildung - Ein historischer Rückblick

#### "Ausländerpädagogik" in der Bundesrepublik Deutschland

Die Anfangsphase der so genannten Ausländerpädagogik zu Beginn der 70-er Jahre war einerseits durch pädagogische Konzepte gekennzeichnet, die im Wesentlichen am Assimilationsmodell der vorrepublikanischen Epoche orientiert blieben, und andererseits auf das so genannte Rotationsprinzip ausgerichtet waren. Damit sollte sowohl die Option für eine längerfristige Verweildauer als auch für eine kurzfristige Rückkehr der Migrantenfamilien mit ihren Kindern offen gehalten werden. Dieser bildungspolitische Ansatz entsprach auch der offiziellen ausländerpolitischen Leitlinie der Anfangszeit, die den "rotierenden" Austausch ausländischer Arbeitskräfte vorsah. Die Ausländerpädagogik gab diese Orientierung auch nicht auf, als sich die "Rotationspolitik" selbst ad absurdum geführt hatte und sie nach dem Anwerbestopp im Jahre 1973 von der gesellschaftlichen Realität überholt wurde, weil die meisten in Deutschland lebenden Migrantenfamilien sich auf einen dauerhaften Aufenthalt einstellten.

Die Orientierung am Rotationsmodell manifestierte sich in einer bildungspolitischen "Doppelstrategie", die sich sowohl auf die Ziele der "Integration" wie der "Reintegration" richten sollte.

Die zweisprachige und bikulturelle Lebenssituation der meisten Migrantenkinder diente dabei nicht als Ausgangspunkt einer wirksamen Integrationsstrategie, sondern wurde entweder ignoriert oder als Störfaktor im Eingliederungsprozess angesehen. Das Angebot an muttersprachlichem Unterricht wurde wiederum nicht als Orientierungshilfe und Brücke zur Integration im Aufnahmeland, sondern in erster Linie als Hilfe zur Reintegration im Falle der Rückkehr in das Herkunftsland verstanden.

Drei Grundannahmen bzw. Thesen waren es vor allem, auf die sich die "Ausländerpädagogik" der ersten Phase stützte:

1. Die "Defizitthese": Kindern aus anderen Kulturkreisen wurden generell sozialisatorische Mängel unterstellt, und zwar nicht allein im Hinblick auf die Beherrschung der deutschen Sprache, sondern auf die gesamte Lern- und Entwicklungsfähigkeit. Ausländische Kinder und Jugendliche erschienen in diesem Bild im Wesentlichen als hilfs- und therapiebedürftig.
2. Die - übrigens noch weit verbreitete - "Kulturkonfliktthese": Sie behauptet, dass divergente Kulturmuster gleichsam unausweichlich die Minderheitenangehörigen in einen Konflikt treiben und bei ihnen zu "permanenten Identitätsdiffusionen" und letztlich gar zur Handlungsunfähigkeit führen. Eine solche generalisierte Annahme ist schon allein deswegen fragwürdig, weil sie als Erklärungsschema für die verschiedensten Lebenssituationen und sozialen Zusammenhänge herangezogen wird, ohne dass dabei die spezifischen Korrelationen zwischen der angenommenen "Identitätsdiffu-



*Ballonflug über Gesichtslandschaften  
(Kunstunterricht 6. Jahrgang)*

sion“ und den bikulturellen Sozialisationsbedingungen näher aufgezeigt würden. Widersprüchliche Erwartungen und Erfahrungen - auch unabhängig von der Ethnie - sind eher die Norm und durch ein komplexes Zusammenspiel verschiedener Faktoren bedingt; sie sind zudem nicht per se negativ und können sogar entwicklungsfördernd wirken. Auch die in diesem Zusammenhang oft bemühte Metapher vom “Leben zwischen zwei Kulturen” ist zumindest unpräzise: die meisten Migrantinnen und Migranten leben nicht gleichsam im “Niemandland” zwischen Kulturen, sondern in einer eigenen, sich im Laufe der Migrantengenerationen verändernden und unterschiedlich stark bikulturell geprägten Lebenswirklichkeit. Dabei können sie sehr wohl wirksame Handlungsstrategien entwickeln und sie situationsadäquat einsetzen.

3. Die “Kulturbewahrthese”: Ihr liegt die Vorstellung zugrunde, in der Zuwanderungssituation sei “die Wahrung der kulturellen/nationalen Identität” möglich und sogar notwendig, um die eigene Minderheitssituation bewältigen zu können. Auch diese These ist durch einen starren Kulturbegriff geprägt, der die Dynamik und Prozesshaftigkeit von Kulturen und die spezifischen Lebensbedingungen in der Migration ignoriert. Die Bezugsgröße “Heimatkultur” steht zudem in Gefahr, für das Leben in der Bundesrepublik Deutschland zur Folklore zu verkommen: “Da...Folklore noch nicht einmal mehr am kontinuierlichen Wandel im Herkunftsland partizipiert, ist sie konservativ, tendiert zum Nationalismus und fördert Re-Segmentationen der Sozialstruktur” (Hamburger 1983, S. 94).

## 1. Einführung

### 1.3 Von der "Ausländerpädagogik" zur interkulturellen Bildung - Ein historischer Rückblick

#### Interkulturelle Bildung für ein Zusammenleben in kultureller Vielfalt

Die Diskussion über eine Erziehungskonzeption, die sich gegen eine gesonderte Pädagogik für Migrantenkinder richtete, entsprang der Kritik der "Ausländerpädagogik" zu Anfang der 80er-Jahre. Seitdem setzt sich der pädagogische Diskurs immer stärker mit der Tatsache auseinander, dass kulturelle und sprachliche Vielfalt in modernen Gesellschaften Normalität sind und dass in Zeiten der Globalisierung und weltweiter Zuwanderungsbewegungen die Fähigkeit zur interkulturellen Kommunikation eine "Schlüsselqualifikation" für alle Kinder und Jugendlichen - unabhängig davon, ob sie zur sog. Mehrheit oder zu den sog. Minderheiten gehören - darstellt.

Im Unterschied zur "kompensatorischen Ausländerpädagogik" der ersten Jahre fragt interkulturelle Bildung daher nicht nur, welche Probleme die Minderheiten in der sie aufnehmenden Gesellschaft haben, sondern auch, welche Schwierigkeiten die Mehrheit mit dem vermeintlich "Fremden" - und damit auch mit sich selbst - hat. Diese zu ignorieren oder zu tabuisieren kann den Weg zur interkulturellen Verständigung und nicht zuletzt zu einer gelungenen Integration von Zugewanderten versperren. Ängste und Vorurteile - sowohl bei den Angehörigen der sog. Mehrheit wie bei den sog. Minderheiten - werden nicht in erster Linie dadurch überwunden, dass deren Entste-

hungsprozesse abstrakt nachvollzogen werden, sondern durch die Schaffung von Räumen zur gleichberechtigten Begegnung, u.a. in der Schule, und durch die Aufarbeitung der damit verbundenen, meist widersprüchlichen Erfahrungen.

Interkulturelle Kompetenz schließt sowohl die Fähigkeit zur Kommunikation in einem multikulturellen Umfeld ein, als auch die Fähigkeit zur Erfassung globaler Zusammenhänge und die Bereitschaft, Verantwortung für das Zusammenleben in einem gemeinsamen europäischen Haus und in der Einen Welt zu übernehmen. Diese grenzüberschreitende und globale Dimension interkultureller Bildung, die in Zeiten zunehmender ökonomischer und ökologischer Abhängigkeiten sowie wachsender Disparitäten in der Welt an Bedeutung gewinnt, lässt sich auf die engen Grenzen der "Ausländerpädagogik der ersten Stunde" nicht reduzieren. Förderung von Mehrsprachigkeit, grenzüberschreitender kultureller Austausch, europäische und internationale Öffnung der Bildungsinhalte sind keineswegs Merkmale einer "Minderheitenpädagogik", sondern Ziele einer zeitgemäßen Bildung und Erziehung und daher Bestandteil des Bildungsauftrages für alle Schulen und Schulformen.

## Literaturhinweise

Apitsch, K.: Interkulturelle Arbeit: Migranten, Einwanderungsgesellschaft, interkulturelle Pädagogik, in: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.), Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft, 2., durchges. Aufl., Opladen 1997, S. 251-267

Bade, K. J.: Vom Auswanderungsland ohne Auswanderergesetz zum Einwanderungsland ohne Einwanderungsgesetz: deutsche Paradoxien im 19. und 20. Jahrhundert, in Meier-Braun, K.-H./Kilgus, M. A. (Hrsg.), 40 Jahre "Gastarbeiter" in Deutschland, Baden-Baden 1995, S. 85-100

Hamburger, F.: Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft, in: Materialien zum Projektbereich "Ausländische Arbeiter", H. 37/1983, S. 83-107

Hansen, G.: Aspekte der "Integration" der Ruhr-Polen im Deutschen Reich, in: Ausländerkinder. Forum für Schule und Sozialpädagogik, H. 14/1985, S. 43-51

Heinemann, M.: Die Assimilation fremdsprachiger Schulkinder durch die Volksschule in Preußen seit 1880, in: Bildung und Erziehung, H. 1/1975, S. 53-69

Kleßmann, Ch.: Polnische Bergarbeiter im Ruhrgebiet 1870-1945, Göttingen 1978

Neumann, U./Reuter, L. R.: "Alles was Recht ist: Minderheiten im deutschen Schulwesen" Ein Forschungsbericht, in: Faber - Konferenz "Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung", Hamburg/Chemnitz 1997

Nolte, H.-H. (Hrsg.): Deutsche Migrationen, (Politik und Geschichte 2) Münster 1996

## Kapitel 2

### Inhaltliche Grundaussagen zur interkulturellen Bildung

- 2.1 Thesen zur interkulturellen Bildung
- 2.2 Zur Bedeutungsvielfalt interkultureller Bildung - Mindmaps



## 2. Inhaltliche Grundaussagen zur interkulturellen Bildung

### 2.1 Thesen zur interkulturellen Bildung

“Wo sich Menschen unterschiedlicher Sprache, Herkunft und Weltanschauung begegnen, wo sie zusammen leben oder sich auseinandersetzen, verändern und entwickeln sich Weltbilder und Wertssysteme: Kulturen bilden ein sich veränderndes Ensemble von Orientierungs- und Deutungsmustern, mit denen Individuen ihre Lebenswelt gestalten. Moderne Gesellschaften sind daher auch in kultureller Hinsicht komplex und pluralistisch.“ (Aus: Empfehlung der Kultusministerkonferenz “Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule”, s. Anhang S. 202)

*“Sichtwechsel” – Körperfotogramme – Installation von Schülerarbeiten, 8. Jahrgang*



### **Thesen zur interkulturellen Bildung**

■ Sprachliche und kulturelle Vielfalt sind Normalität; interkulturelle Erfahrungen gehören zum Alltag.

■ Die Schule ist ein Ort interkultureller Erfahrung. Interkulturelle Bildung ist eine Aufgabe der Schule.

■ Interkulturelle Bildung ist kein weiteres Fach, sondern Teil der allgemeinen Bildung. Sie richtet sich an alle Schülerinnen und Schüler. Alle Fachbereiche leisten dazu ihren Beitrag.

■ Auch Lehrende sind im Prozess interkultureller Bildung Lernende.

■ Interkulturelle Bildung ist keine Minderheitenpädagogik, dennoch schützt und berücksichtigt sie die Rechte der Kinder aus Minderheiten.

■ Zwei- und Mehrsprachigkeit werden in Unterricht und Schulleben anerkannt und positiv genutzt.

■ Interkulturelle Bildung unterstützt die Entwicklung persönlicher Identität und macht offen für Begegnungen mit den/dem Anderen.

■ Interkulturelle Bildung fördert den Respekt vor dem Anderssein der anderen; sie fördert Neugierde, Offenheit und Verständnis für andere kulturelle Orientierungen.

■ Interkulturelle Bildung stärkt die Fähigkeit zur Wahrnehmung der eigenen Perspektive und zum Perspektivenwechsel.

■ Die Schule kann neue Handlungs- und Erfahrungsräume für interkulturelle Bildung öffnen und interkulturelle Erfahrungen aufarbeiten. Dabei vermeidet sie nicht Konflikte, sucht sie aber auch nicht. Interkulturelle Bildung lässt erfahren, dass Vielfalt positive Anregungen für das Zusammenleben und das Lösen von Konflikten bieten kann.

■ Durch interkulturelle Bildung werden Kopf, Herz und Sinne angesprochen.

## 2. Inhaltliche Grundaussagen zur interkulturellen Bildung

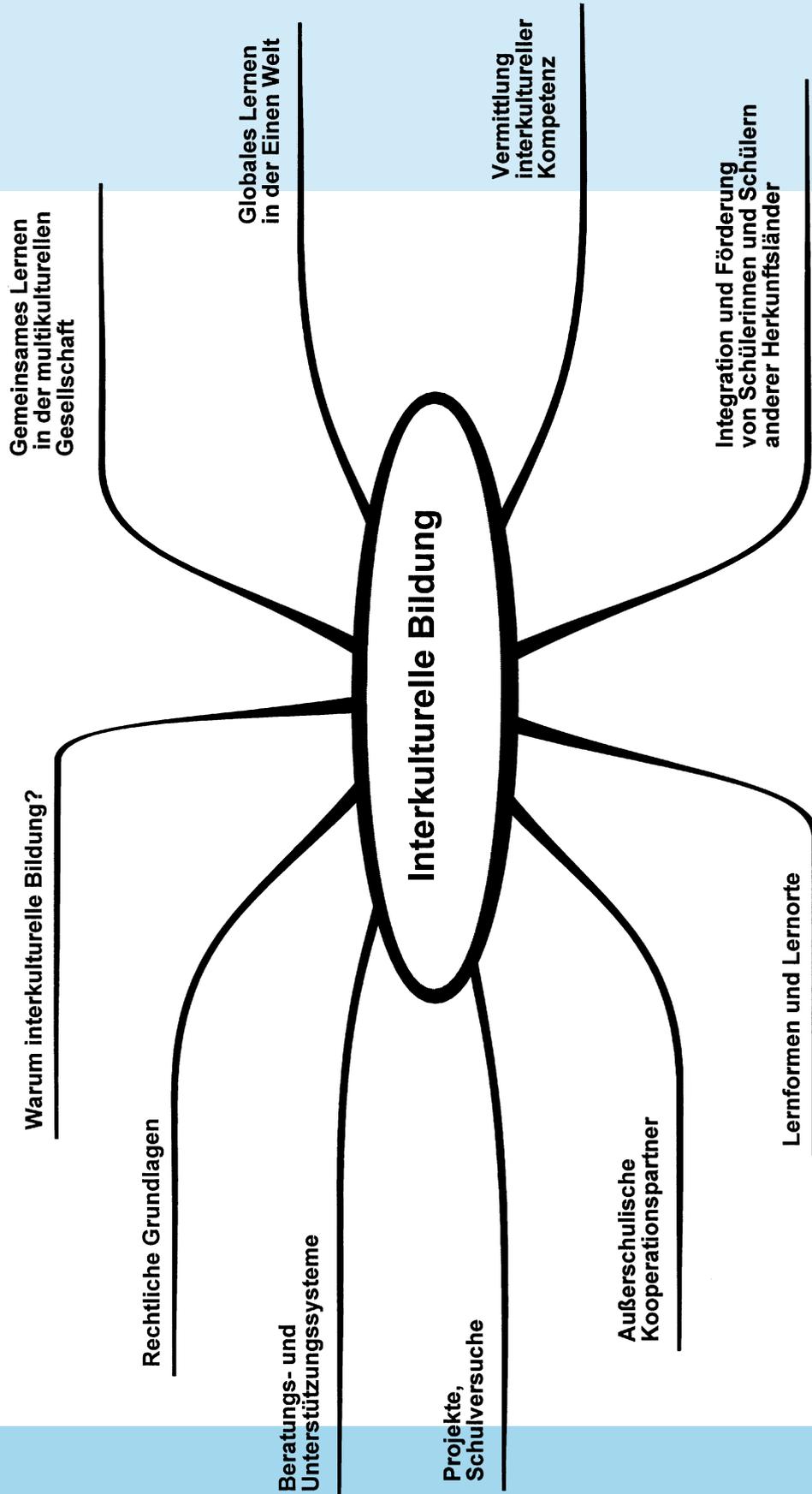
### 2.2 Zur Bedeutungsvielfalt interkultureller Bildung - Mindmaps

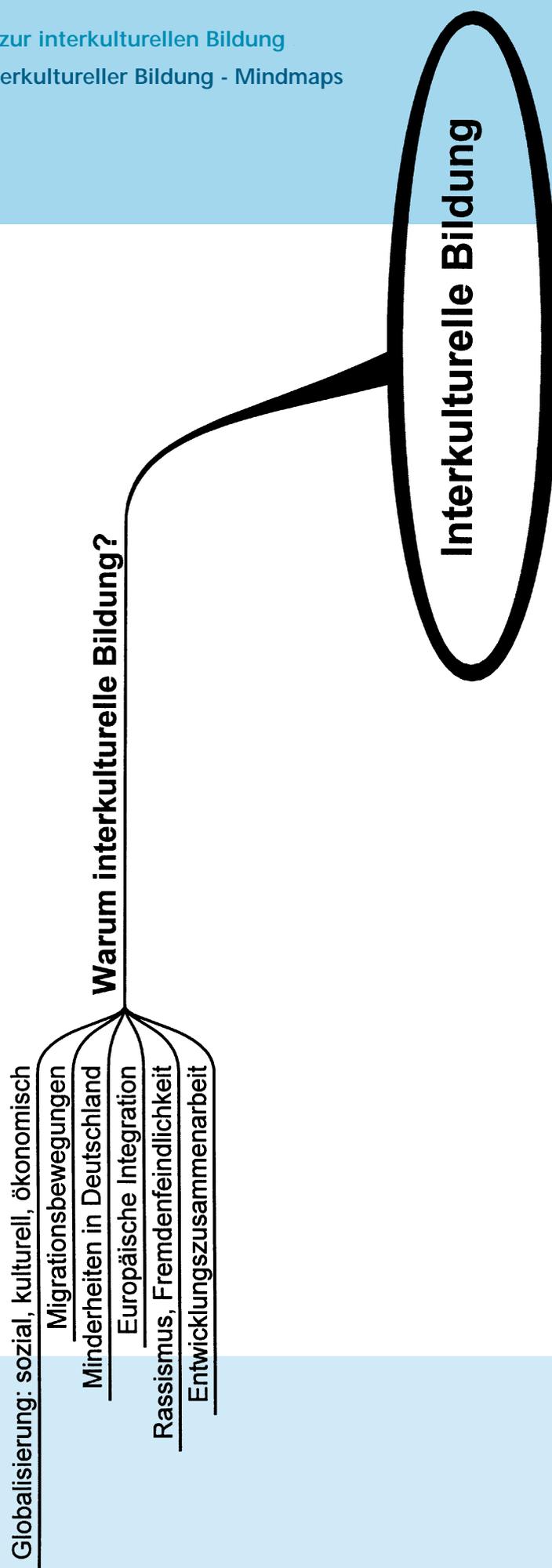
Auf den folgenden Seiten werden die vielfältigen Bedeutungsaspekte interkultureller Bildung in Niedersachsen in einer Ideenlandkarte, einer Mindmap, dargestellt. Diese soll u. a. verdeutlichen, dass interkulturelle Bildung durch die Bündelung multikultureller, globaler und sprachlicher Aspekte gekennzeichnet ist.

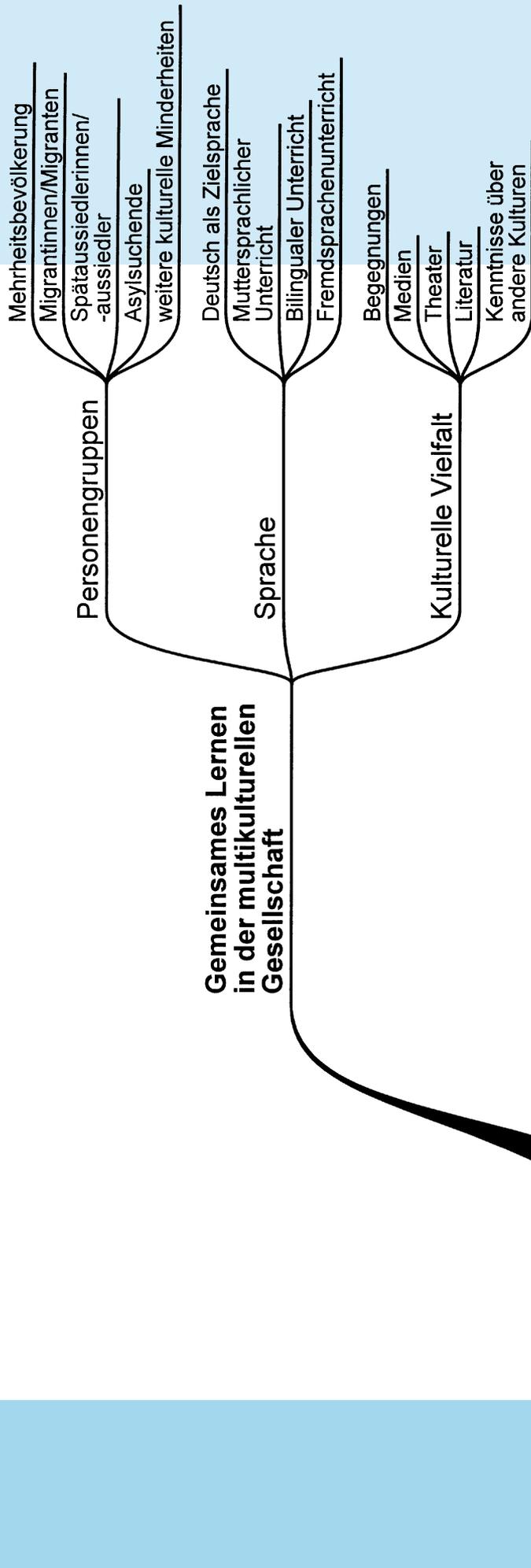
Auf einzelnen Mindmaps werden dann die jeweiligen Bereiche bzw. Aspekte interkultureller Bildung inhaltlich ausdifferenziert und konkretisiert. Allerdings erheben die dort dargestellten Äste und Zweige keinen Anspruch auf Vollständigkeit und können sicher ergänzt werden. Im Sinne eines Brainstormingverfahrens sollen sie anregen, über den Gesamtzusammenhang interkultureller Bildung nachzudenken und eigene Akzente zu setzen.

Gerade aus Sicht der einzelnen Schule können die - auch als Kopiervorlagen zu verwenden - Mindmaps in schulinterner Fortbildung, in Fachkonferenzen oder in pädagogischen Ausschüssen Ausgangspunkt für die Erstellung eigener Ideenlandkarten für die Schul(programm)entwicklung sein. Auf eine strenge Systematik der Begrifflichkeit wurde deshalb auch bewusst verzichtet. In den folgenden Kapiteln des Handbuches sind die einzelnen Zweige inhaltlich näher dargestellt; dort sind dann auch Beispiele, weitere Informationen und Hinweise auf weiterführende Literatur sowie Medien enthalten.

In der Fachberatung können die Mindmaps dazu dienen, einen Überblick über das Aufgabenfeld zu gewinnen, eigene Schwerpunkte zu setzen und diese mit anderen abzustimmen. Ebenso können dadurch thematische Orientierungen für die regionale und zentrale Fortbildung entwickelt werden.



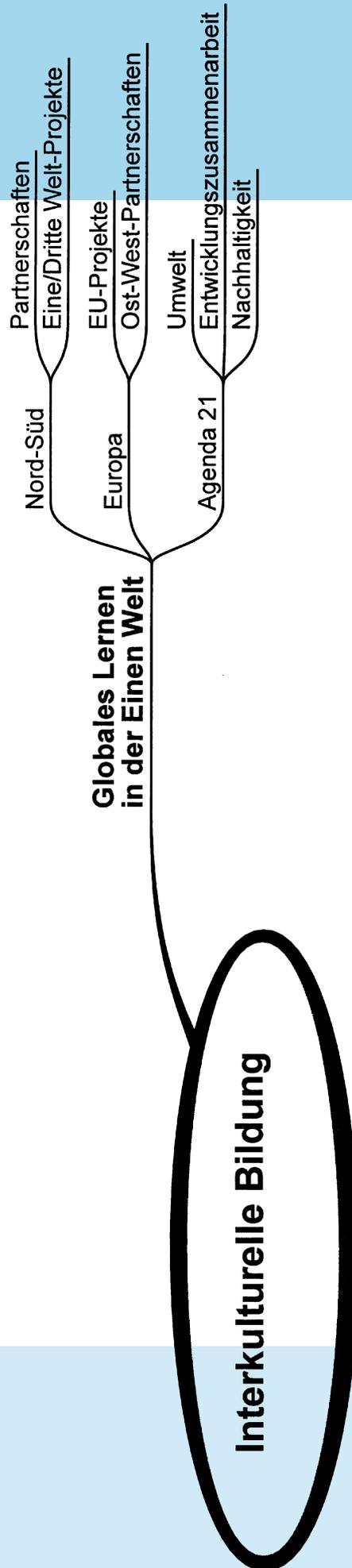




# Interkulturelle Bildung

## 2. Inhaltliche Grundaussagen zur interkulturellen Bildung

### 2.2 Zur Bedeutungsvielfalt interkultureller Bildung - Mindmaps



# Interkulturelle Bildung

## Vermittlung interkultureller Kompetenz

### Ziele

Empathie

Konfliktfähigkeit

Sprachkompetenzen

Verantwortungsbereitschaft

Wahrnehmung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten

Toleranz

Identitätsbalance

Dialog

Lebendiger Austausch

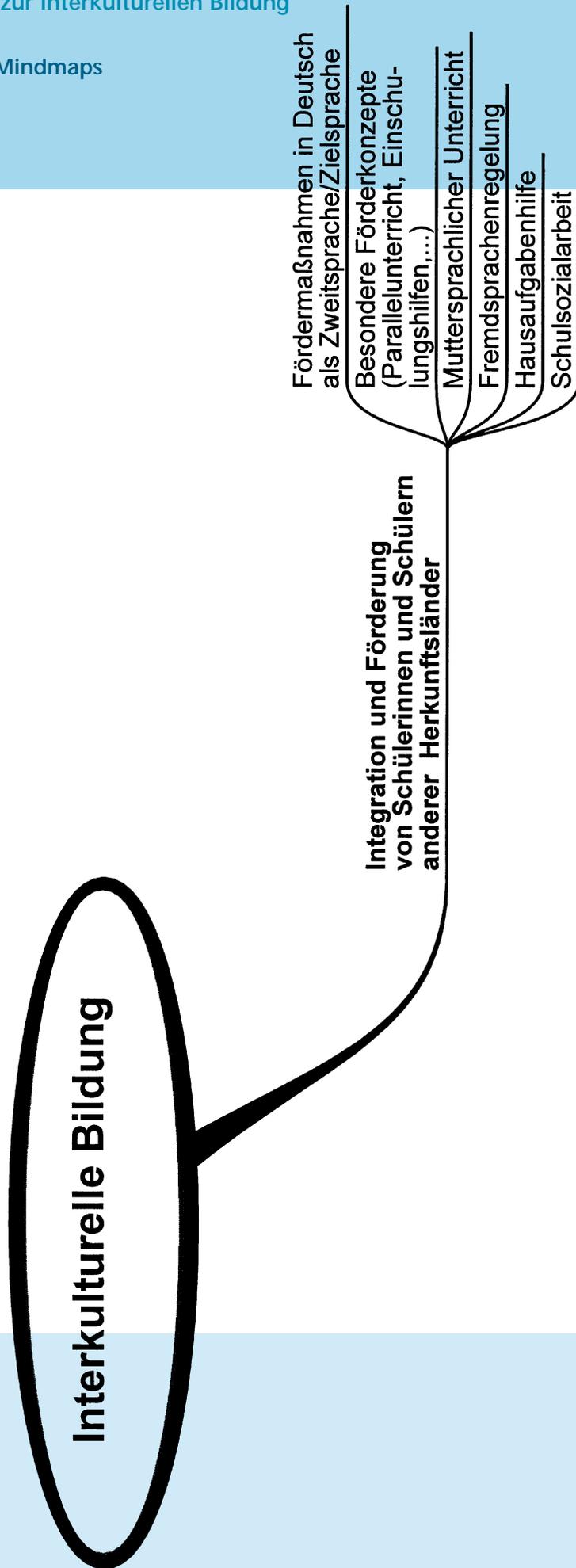
Vielfalt erleben

Perspektivwechsel

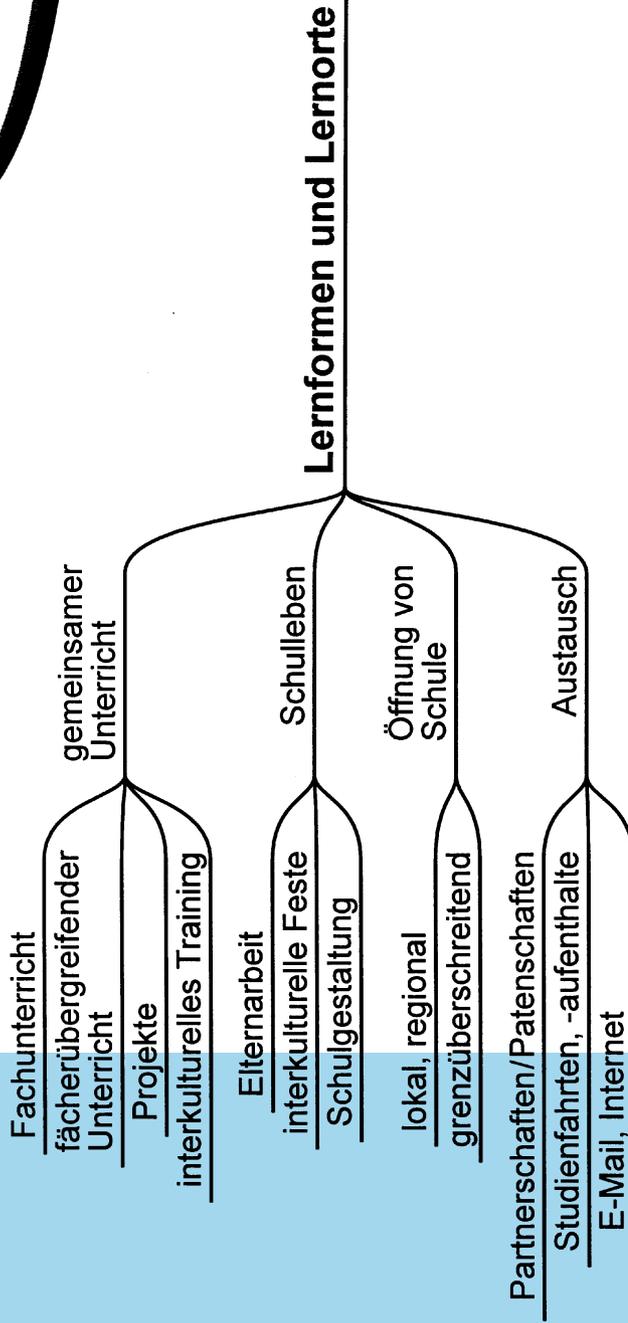
### Didaktische Grundsätze

## 2. Inhaltliche Grundaussagen zur interkulturellen Bildung

### 2.2 Zur Bedeutungsvielfalt interkultureller Bildung - Mindmaps



# Interkulturelle Bildung



# Interkulturelle Bildung

## Außerschulische Kooperationspartner

- Migrantenvereine, Wohlfahrtsverbände
- Ausländerbeauftragte, Ausländerbeiräte
- Jugendhilfe
- Nichtregierungsorganisationen (NRO)
- Verband Entwicklungspolitik  
Niedersachsen (VEN)
- Eine Welt/Dritte Welt Gruppen

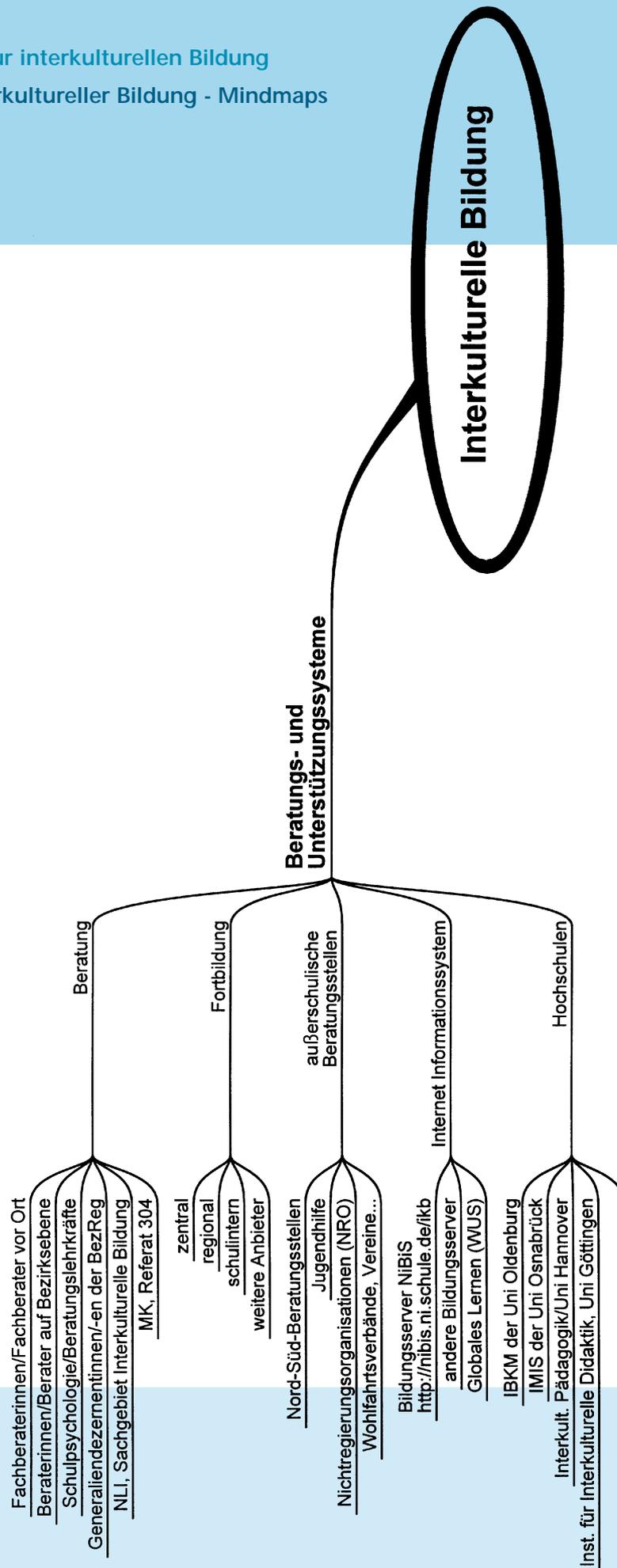
# Interkulturelle Bildung

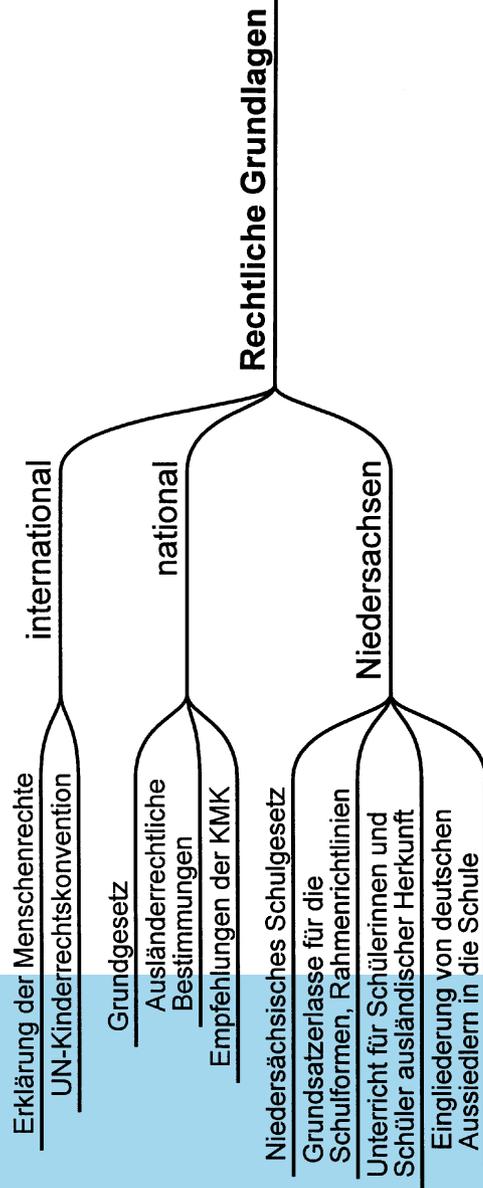
## Projekte, Schulversuche

- Unesco-Projekt-Schulen
- Interkulturelle Bausteine für Schulprogramme
- Deutsch-italienische Schule, Wolfsburg
- Expo-Schulen/Agenda-Schul-Initiativen
- "Eine Welt der Vielfalt" - Trainingsprogramm
- "Das sind wir" - Materialien- und Medienpaket

## 2. Inhaltliche Grundaussagen zur interkulturellen Bildung

### 2.2 Zur Bedeutungsvielfalt interkultureller Bildung - Mindmaps





**Interkulturelle Bildung**

Aus: Sichtwechsel –  
 Wege zur interkulturellen Schule  
 Herausgeber:  
 Niedersächsisches Kultusministerium  
 Presse- und Öffentlichkeitsarbeit  
 Schiffgraben 12  
 30159 Hannover  
 September 2000

## Kapitel 3

### Interkulturelle Schulentwicklung

- 3.1 Schritte zur interkulturellen Schulentwicklung
- 3.2 Checkliste



### 3. Interkulturelle Schulentwicklung

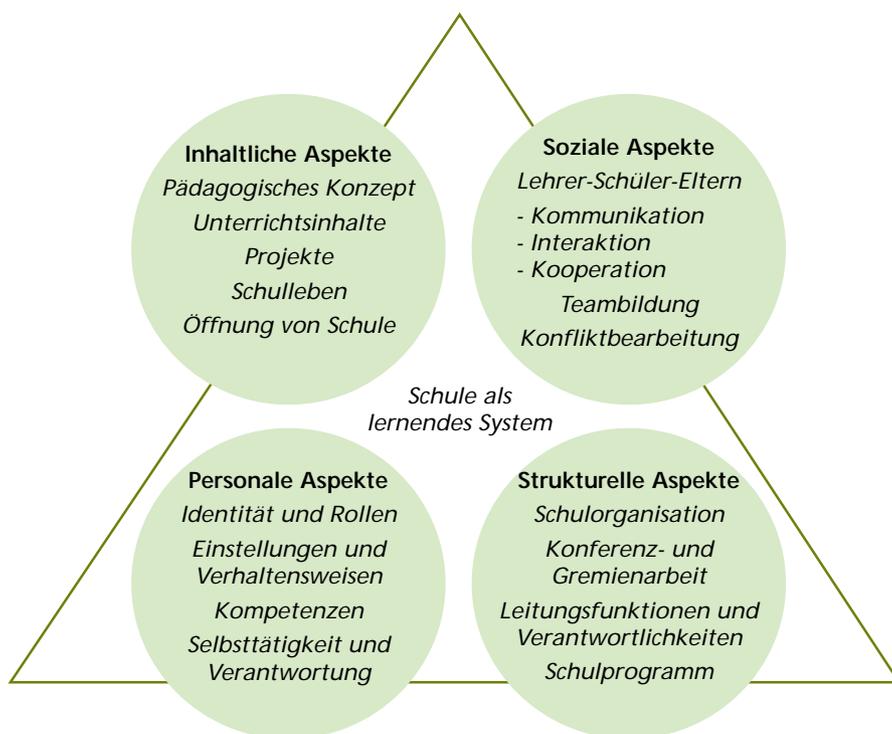
#### 3.1 Schritte zur interkulturellen Schulentwicklung

Interkulturelle Aktivitäten werden in Schulen oft allein vom Engagement einzelner Lehrkräfte getragen. Eine längerfristige und stabile Verankerung von interkultureller Bildung wird aber nur dann gelingen, wenn interkulturelle Maßnahmen, Projekte und Partnerschaften aus einem gemeinsamen Verständnis von Kollegium, Schülerschaft und Eltern hervorgehen und in den Unterrichts- und Schulalltag eingebunden sind. Das folgende Kapitel soll den hierfür notwendigen Entwicklungsprozess anregen und unterstützen.

Die Entwicklung von interkultureller Bildung sollte personale, soziale, inhaltliche und strukturelle Aspekte von Schule und Unterricht berücksichtigen und miteinander verbinden.

Interkulturelle Bildung kann zu einem wesentlichen Aspekt einer Schule werden, wenn Schulleitung und Kollegium, Schülerinnen und Schüler und Eltern interkulturelle Maßnahmen als Bestandteil des pädagogischen Konzepts und nicht nur als aktuelle Reaktion auf Problem- und Krisensituationen verstehen. Die Überprüfung und Ergänzung der Unterrichtsinhalte in Hinblick auf vielfältige interkulturelle Themen, die Auseinandersetzung mit dem Umgang mit Anderen, mit dem Fremden in und außerhalb der Schule, die Reflexion von Einstellungen und alltäglichen Verhaltensweisen und die Entwicklung von gemeinsamen Perspektiven und Handlungskonzepten erfordern einen längerfristigen Entwicklungsprozess.

Wie kann sich eine Schule auf den Weg machen, um interkulturelle Aspekte in den Unterricht und im Schulalltag zu integrieren? In der pädagogischen Diskussion sind zwei Begriffe bedeutsam: Schulprogramm und Schulprofil.



### Schulprogramm und Schulprofil

“Das Schulprogramm ist das schriftlich fixierte Handlungskonzept der Schule. Es beschreibt auf der Grundlage der staatlichen Rahmenvorgaben (Schulgesetz, Grundsatzterlass, Rahmenrichtlinien u.a.)

- die Situation der Schule
- das pädagogische Grundverständnis des Kollegiums
- die pädagogischen Ziele und die inhaltlichen, methodischen und organisatorischen
- Schwerpunkte der Unterrichts- und Erziehungsarbeit sowie
- die angestrebten Kooperations- und Partizipationsstrukturen - und gibt an,
- wie diese realisiert (Arbeitsprogramm)
- und überprüft (Evaluation) werden sollen.

Das Schulprogramm wird in einem Diskussions- und Planungsprozess im Kollegium unter Einbeziehung der Erziehungsberechtigten und - soweit wie möglich - der Schülerinnen und Schüler erarbeitet.“

“Jede Schule hat ein mehr oder weniger deutliches ‘Profil’, das sich in Besonderheiten und in der Gesamtwahrnehmung (von außen und/oder innen) ausdrückt und sie von anderen Schulen unterscheidet. Ein Profil kann Ergebnis eines mehr oder weniger organischen Entwicklungsprozesses einer Schule sein oder sich aber aus bewusst gepflegten Traditionen oder gezielt angestrebten Besonderheiten oder Schwerpunktsetzungen ergeben.“

*(Aus: Niedersächsisches Kultusministerium, Schulprogrammentwicklung und Evaluation. Stand, Perspektiven und Empfehlungen. Hannover 1998)*

Dieses Handbuch kann und soll für die Programmentwicklung keine fertigen Konzepte liefern, sondern nur Wege aufzeigen, was eine Schule tun kann, die interkulturelle Aspekte in ihrer pädagogischen Praxis verankern und im Rahmen ihrer schulinternen Konferenzarbeit und Fortbildung konzeptionell weiterentwickeln möchte.

Im Folgenden werden Schritte beschrieben, wie in einer Schule die eigene interkulturelle Arbeit gemeinsam reflektiert und weiterentwickelt werden kann. Die Anstöße dazu können von einer Vorbereitungsgruppe für eine pädagogische Klausurtagung, von einem pädagogischen Ausschuss oder von einer Teilkonferenz ausgehen. Dazu werden einige methodische Anregungen gegeben, die den jeweils spezifischen schulischen Entwicklungssituationen angepasst werden sollten.

## 3. Interkulturelle Schulentwicklung

### 3.1 Schritte zur interkulturellen Schulentwicklung

#### Entwicklungsschritte

##### Wo stehen wir?

- Interkulturelle Checkliste
- Recherche der interkulturellen Schulkultur
- Rollenreflexion der Lehrkräfte bei interkulturellen Situationen und Maßnahmen
- Interkulturelles Klima der Schule: Spinnennalyse

##### Wo wollen wir hin?

- Entwicklung einer gemeinsamen Vision und konkreter Handlungsziele
- Ideensammlung für ein Schulkonzept

##### Wie kommen wir dahin?

- Unterricht, Schulkultur und außerschulische Aktivitäten
- Kontakte und Kooperationen
- Teambildung
- Qualifizierung und Fortbildung
- Ressourcenplanung
- Aufgabenverteilung und Verantwortlichkeiten

##### Wo sind wir gelandet?

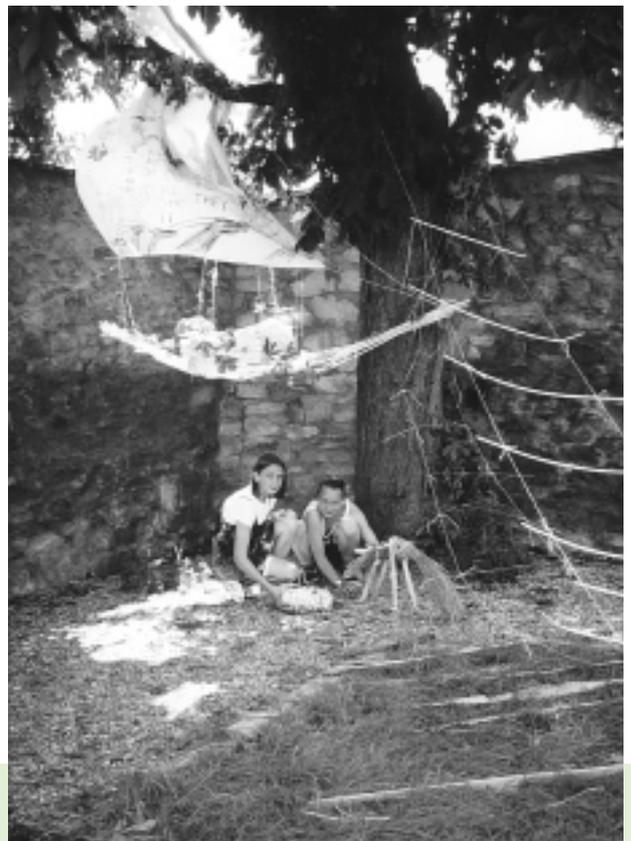
- Dokumentation
- Öffentlichkeitsarbeit
- Evaluationsverfahren

##### Wie halten wird den Zug am Laufen?

##### Wie geht es weiter?

- Institutionelle Verankerungen
- Schulprogramm
- Revision und Weiterentwicklung des Schwerpunkts

*Bau einer Arche – aus einem deutsch-polnisch-tschechischen Umweltbildungsprojekt*



### Wo stehen wir?

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Schulen verfügen oft noch nicht über Instrumentarien und Erfahrungen zur Evaluierung des Ist-Zustandes der Schulen und zur Umfeldanalyse. Deshalb werden hier einige Möglichkeiten vorgestellt, die von einem Kollegium in einem relativ kurzen Verfahren im Rahmen der Schulentwicklung durchaus nebeneinander angewendet werden könnten. Das Ziel: Stellen Sie fest, wo Sie mit ihrer Arbeit stehen und unter welchen Rahmenbedingungen Sie arbeiten! Die Instrumente eignen sich sowohl für die erste Phase der Programmentwicklung als auch für die Phase der konkreten Aktionsplanung.

### Interkulturelle Checkliste/Fragenkatalog

Eine Gruppe von Lehrkräften macht eine Bestandsaufnahme und schätzt die interkulturellen Aktivitäten der Schule mit Hilfe einer Checkliste oder eines Fragebogens ein. Auf Seite 59 ist eine Checkliste abgedruckt, mit der überprüft werden kann, welche interkulturellen Fragestellungen für das Kollegium bedeutsam sind. In größeren Schulen muss nicht das ganze Kollegium befragt werden, sondern zusätzlich zu der Gruppe können einzelne Kolleginnen und Kollegen weiterer Fachbereiche oder Funktionsgruppen hinzugezogen werden. Die Gruppe wertet die Daten aus und legt das Ergebnis auf einer schulinternen Lehrerfortbildung (SCHILF) dem gesamten Kollegium mit dem Ziel vor, für eine mittlere Perspektive ein Maßnahmenkonzept zu entwickeln.

### Partnerinterviews

Im Rahmen einer schulinternen Lehrerfortbildung (SCHILF) können Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern Partnerinterviews zur interkulturellen Situation der Schule durchführen. Wichtig sind dabei die unterschiedlichen Perspektiven, die in der Zusammenfassung von den Berichterstatte(r)innen und Berichterstatte(r)n hervorgehoben werden sollten. Aus der Checkliste (S. 59) kann eine Vorbereitungsgruppe wenige bedeutsame Fragen für die Interviews auswählen.

## 3. Interkulturelle Schulentwicklung

### 3.1 Schritte zur interkulturellen Schulentwicklung

Auch Fragen, die das gesamte Profil der Schule betreffen, können aufschlussreiche Antworten bringen:

- Wie sehen wir die Schule?
- Wie sehen uns "die anderen" (Schülerinnen und Schüler des x. Jahrganges / der Elternrat / Eltern der vor einem Jahr zugezogenen Schülerin XY / der Redakteur der Lokalzeitung / die Leiterin bzw. der Leiter des Schulamtes / die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Jugendzentrums / das Reinigungspersonal)?
- Welche interkulturellen Aktivitäten werden von ihnen wahrgenommen?
- Welches Klima herrscht nach Beobachtung der Befragten in der Schule?

Die Ergebnisse werden stichwortartig auf Karten festgehalten und gemeinsam in ihrer Bedeutung für die weitere Entwicklung der Schule bewertet (Punktevergabe).

#### "Gute Schule" und Spinnenanalyse

Die Spinnenanalyse kann zu Beginn eines schulischen Entwicklungsprojektes zu einem anschaulichen Bild führen, wie eine "gute Schule" sein könnte und an welchen Stellen Veränderungen vorgenommen werden müssen, um einer solchen "guten Schule" nahe zu kommen.

In so genannten "Spinnen" (siehe Abb. S. 47) werden jeweils 8 Kriterien auf einer Skala von 1 bis 6 bewertet. Die Kriterien mit den schlechtesten Wertungen werden in einer weiteren "Unterspinne" bearbeitet. Relativ schnell findet ein Analyseteam (eine Arbeitsgruppe, das ganze Kollegium, ggf. auch Teams aus Eltern, Schülerinnen und Schülern, schulexternen Bera-

terinnen und Beratern) heraus, wo die Schwachpunkte der Schule zu liegen scheinen und an welchen Punkten angesetzt werden kann.

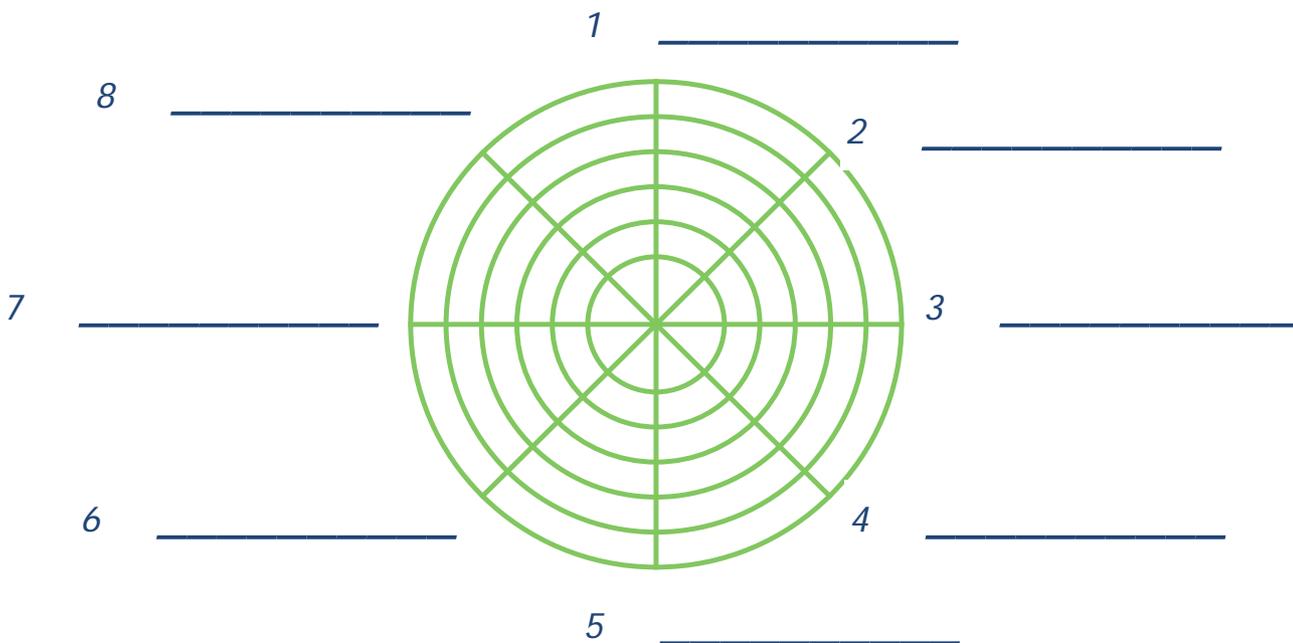
In der Regel wird nicht mit Teilthemen begonnen, sondern die ganze Schule in den Blick genommen. Die Ausgangsfrage könnte dann heißen: Was macht eine gute Schule aus, und welche dieser Kriterien erfüllen wir? (z.B. Umweltbildung, Medienpädagogik, politische Bildung, Sozialverhalten, Image etc.). Erst in einem zweiten oder dritten Schritt können gesondert die Kriterien einer "guten, interkulturell wirksamen" Schule aufgestellt und abgefragt werden.

Die Vorschläge von G. Regenthal zur Analyse einer Schule verbinden Überlegungen oder Visionen einer guten Schule mit der Analyse des Zustands der eigenen Schule. Die Visionen werden dabei von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern selbst formuliert, an denen dann die eigene Schule gemessen wird.

Arbeitsanweisung für eine "Spinnenanalyse"

Eine gute Schule	deshalb gibt es	und nicht
<i>informiert über das Leben in anderen Kulturen</i>	<i>oft Gäste aus anderen Ländern, eine Dritte-Welt-Arbeitsgemeinschaft</i>	<i>nur Informationen aus Büchern</i>
<i>schafft viele Begegnungsmöglichkeiten</i>	<i>Schüleraustausch Arbeitsgemeinschaften mit Nachbarschulen</i>	....

1. Bilden Sie eine Kleingruppe und führen Sie eine Ideensammlung durch mit dem nebenstehenden Raster:



2. Wählen Sie aus der 1. Spalte acht wesentliche Punkte aus und tragen Sie diese in eine Bewertungsspinne ein. (Innerer Kreis: Stufe 1 - trifft nicht zu; äußerer Kreis: Stufe 6 - trifft voll zu)

## 3. Interkulturelle Schulentwicklung

### 3.1 Schritte zur interkulturellen Schulentwicklung

3. Geben Sie allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine Kopie der Spinne und lassen sie die acht ausgewählten Punkte bewerten. Die Ergebnisse können auf einer Folie oder einer Wandzeitung ausgewertet werden (rechnerische oder sichtbare Mittelwertbildung). Die Ergebnisse werden im Plenum gemeinsam in Hinblick auf Stärken und Schwächen diskutiert. Diese sollten mit konkreten Beispielen aus dem Unterrichtsalltag illustriert werden. Gemeinsam wird festgelegt, an welchem Schwerpunkt weitergearbeitet werden soll.

4. In einem weiteren Schritt wird zu diesem Schwerpunkt eine weitere Spinnenanalyse durchgeführt: Sammlung von wichtigen Aspekten; Erstellung einer weiteren Spinne und Abfrage; Auswertung und gemeinsame Diskussion; Erarbeitung von Handlungsmöglichkeiten zur Weiterentwicklung niedrig oder diskrepant eingeschätzter Aspekte.

#### Externe Beratungsteams (Peer-Review/Senior-Board)

Selten arbeiten Schulen mit Beratungsteams und Beiräten, die aus außerschulischen, vor Ort oder in der Region tätigen Personen bestehen. Solche Teams haben aber einen besonderen Blick auf Schule, da sie das wahrnehmen, was aus der Schule "herausdringt". Stellungnahmen solcher Expertinnen und Experten können ein guter Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung der Schule sein.

Die Zusammenstellung richtet sich nach den regionalen Gegebenheiten. In diesen Gruppen können Eltern, Kolleginnen und Kollegen anderer Schulen, Verwaltungsangehörige, Repräsentantinnen und Repräsentanten der Wirtschaft oder der Gewerkschaften vertreten sein. Interessante Perspektiven haben auch Journalisten, Pastorinnen/Pastoren und Priester, Vereinsmitglieder, Zugewanderte/"Zugezogene", Beamte der Schulaufsicht, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Sozial- und Jugendämter, der verbandlichen Jugendarbeit usw. Ein Beratungsteam könnte aus fünf interessierten Personen bestehen. Es kann jährlich z.B. über das Image der Schule informieren und Vorschläge zur interkulturellen Arbeit der Schule machen. Wird ein solches Team kontinuierlich über Entwicklungen der Schule informiert, verliert es seine gewünschte "Naivität". Stattdessen aber kann die Schule "Freunde fürs Leben" gewinnen, denn das Interesse an Schule ist bei diesem Personenkreis groß und die durch die Befragung entstandene Motivation zur kontinuierlichen Mitarbeit hoch. Der Blick von außen wird dann schnell ein Blick von innen. Ein jährlich wechselndes Team ist ebenfalls denkbar und garantiert unvoreingenommene Perspektiven.

## Umfeldanalysen

Schulen, deren Ziel die Verbesserung ihrer "interkulturellen" Qualität ist, gewinnen viel durch genaue Kenntnisse ihres soziokulturellen Umfeldes. Dazu gehören

- Kenntnisse über Gruppen, Vereine, Verbände in unterschiedlichen Bereichen, z.B.
  - Flüchtlingsarbeit,
  - Nord-Süd-Arbeit,
  - europäische Partnerschaften.
  
- Kontakte mit
  - Personen im Bereich der "Eine-Welt-Arbeit" und der Entwicklungszusammenarbeit,
  - den Sozial-, Jugend- oder Ausländerbehörden, die mit Einwanderinnen und Einwanderern, Asylsuchenden usw. zu tun haben,
  - Ausländerbeauftragten.
  
- Grundinformationen über
  - Einstellungen der Bevölkerung vor Ort zum Thema "Ausländerinnen und Ausländer / Einwanderung / Europa",
  - örtliche Ausländerbehörden,
  - regionale Daten über Zuwanderung (u.a. Anteil an der Bevölkerung, unterschiedlicher Rechtsstatus: emigrierte oder ausgesiedelte Personen, Flüchtlinge, Asylbewerberinnen und -bewerber
  - Standpunkte der politischen Parteien im kommunalen Umfeld.

Die zusammengefassten Informationen liefern in vielerlei Hinsicht Material für schulische Arbeit. In einer offenen Schule sind Menschen mit besonderen Erfahrungen als Referentinnen und Referenten im Unterricht gut einzusetzen. Sie können Unterrichtsthemen deutlich veranschaulichen. Expertinnen und Experten sind in Konfliktsituationen gute Ratgeberinnen und Ratgeber - seien es Konflikte innerhalb der Schülerpopulation, zwischen Elternschaft und Kollegium oder in Nord-Süd-Projekten - und können Hilfen z.B. bei möglicherweise finanziell folgenreichen Entscheidungen der Schule, bei Übersetzungsproblemen und in vielen anderen Situationen bieten.

## 3. Interkulturelle Schulentwicklung

### 3.1 Schritte zur interkulturellen Schulentwicklung

So kann die Schule ein "Erforschungsteam" auf die Suche schicken, beginnend beispielsweise bei den regionalen Ausländerbeauftragten. Am Ende könnte ein Reader mit Materialien und Kontaktadressen stehen, verwendbar und weiterzuentwickeln als "Assistenz-Katalog" (Wer kann bei welchem Problem weiterhelfen?) oder als Atlas außerschulischer Lernorte (Wo kann wer zu welchem Thema Informationen und höhere Anschaulichkeit finden?).

#### Wo wollen wir hin?

#### Entwicklung von Zielen aus einer gemeinsamen Vision

Für eine längerfristige Veränderung einer Schule ist eine gemeinsame Zielsetzung notwendig, die zunächst in einer "Vision" ihren bildlichen und/oder schriftlichen Ausdruck finden kann. Bei den vielfältigen Aspekten interkultureller Bildung bietet es sich an, in einer ersten Orientierungsphase Verfahren wie die Zukunftswerkstatt oder die Zukunftskonferenz zur Entwicklung einer gemeinsam getragenen Perspektive heranzuziehen.

In einer Zukunftswerkstatt wird ein Rahmenthema in drei Hauptschritten - Kritikphase, Phantasiephase, Phase der Verwirklichung - produktiv erarbeitet. Voraussetzung ist ein gemeinsames Interesse an Veränderung und Weiterentwicklung. Gegenüber anderen Verfahren schiebt sich bei der Zukunftswerkstatt zwischen die Problemformulierung in der Kritikphase und die konstruktive Lösungsplanung in der Verwirklichungsphase eine Phase der utopischen Entwürfe, der Phantasie, in der die kognitive "Schere im Kopf"

einmal ausgeblendet wird und Ideen produziert werden, bei denen nicht sofort an die Realisierbarkeit gedacht wird. Besonders wichtig ist, dass die Problembearbeitung intuitiv-emotionale Aspekte des Wahrnehmens und Handelns ebenso wichtig nimmt wie rational-analytische.

Zentrales Arbeitsprinzip einer Zukunftswerkstatt ist die permanente Produktion und Bearbeitung von Ideen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die mit Hilfe einer Moderationsmethode wie z. B. Metaplan strukturiert werden. Visualisierung aller Arbeitsschritte auf großen Wandzeitungen soll während der ganzen Werkstatt jeder Teilnehmerin/jedem Teilnehmer einen Überblick über den Prozess geben und den Rückgriff auf vorangehende Phasen ermöglichen. Die Ergebnisse von Arbeitsgruppen werden in den verschiedensten Darstellungsformen präsentiert: Collagen, Modelle, Rollenspiele etc. Plenums- und Gruppenphasen wechseln sich ständig ab. Als zeitlich minimaler Rahmen für eine solche schulinterne Fortbildung haben sich anderthalb Tage erwiesen. (R. Jungk 1978)

Eine andere aufwendigere Methode ist die Zukunftskonferenz ("future search conference", 1 - 2 Tage, größere Gruppen bis ca. 64 Personen; Bonsen 1994; Burow 1998), die sich in die folgenden Abschnitte gliedert:

1. Vergegenwärtigung der Vergangenheit
2. Prüfen des Umfelds
3. Bewerten der Gegenwart
4. Zukunft (er-)finden
5. Entdecken des gemeinsamen Grundes
6. Zukunft im Hier und Jetzt umsetzen



*Kinder und Eltern lesen in ihrer Muttersprache vor*

Dieses Verfahren setzt eine kompetente externe Moderation voraus, die von den entsprechenden Institutionen wie den Beratungsagenturen bei den Bezirksregierungen, den regionalen Fortbildungsbeauftragten oder dem NLI vermittelt werden kann.

Sollte eine externe Moderation nicht einbezogen werden können, so gibt es eine Vielzahl von methodischen Vorgehensweisen, die auch in kollegialen Arbeitsgruppen für die Entwicklung von Visionen und für die Klärung gemeinsamer Ziele genutzt werden können: Mindmapping, Brainstormingvarianten, kreative Problembearbeitungsmethoden.

#### Literaturhinweise für die Zukunftswerkstatt und Zukunftskonferenz:

Jungk, R., Müllert, N.M.: Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation. München 1991

zur Bonsen, M.: Führen mit Visionen. Der Weg zum ganzheitlichen Management. Wiesbaden 1994

Burow, O.-A.: Zukunftskonferenz: Wie man Zukunft (er-)finden und gestalten kann. In: Bürmann, Dauber & Holzapfel (Hrsg.). Humanistische Pädagogik in Schule und Weiterbildung. Lehren und Lernen in neuer Sicht. Bad Heilbrunn 1997

## 3. Interkulturelle Schulentwicklung

### 3.1 Schritte zur interkulturellen Schulentwicklung

#### Ideensammlung für interkulturelle Schwerpunkte in der Schule

Aus einer Vorbereitungsgruppe wird für einen bestimmten interkulturellen Aspekt eine Aufgabenstellung definiert, z.B. ein "Konzept für die Integration von Migrantenkindern" oder "Eine/Dritte-Welt-Partnerschaften". Jede Kollegin, jeder Kollege schreibt fünf Zeilen Vorschläge für diese Aktivität. Die Auswertung wird in eine Konferenz eingebracht oder auf einer schulinternen Lehrerfortbildung in verschiedene Handlungsvorschläge umgesetzt. Dabei kommt es darauf an, dass die Schule ein gemeinsam getragenes Konzept entwickelt, das z.B. ein oder mehrere der folgenden Elemente enthalten kann:

#### Ideen für interkulturelle Schwerpunkte:

- Agenda 21: Verbindung von globalem Lernen und Umweltbildung
- Zweisprachigkeit, Mehrsprachigkeit in der Schule; Einbindung der Muttersprachen/Herkunftssprachen in den Regelunterricht
- Förderkonzept für ausländische und ausgesiedelte Schülerinnen und Schüler
- Eine/Dritte-Welt-Partnerschaften und -Partnerschaften
- Konzepte zur Prävention und zum Abbau von Fremdenfeindlichkeit und Rassismus
- Integrationsnetzwerke und runde Tische mit Ausländerbeiräten, Flüchtlingssozialarbeit, Jugendhilfe etc.
- Internationaler elektronischer Austausch, z. B. Internet-Aktivitäten in Lernzirkeln (s. auch Kap. 5, S. 176)
- Europäische Bildungsprogramme über mehrere Länder hinweg
- Berufsorientierende und ausbildungsfördernde Aktivitäten mit Betrieben und Sozialbehörden für besonders benachteiligte Jugendliche
- Organisation von Hilfsaktionen für Länder der "Dritten Welt" und/oder für durch Katastrophen und Krieg besonders betroffene Länder
- Interkulturelle Gestaltung des Schullebens
- Interkulturelle Charta/Grundsätze der Schule

### Wie kommen wir dahin?

Die Umsetzung der Ideen sollte Unterricht, Schulleben und außerschulische Aktivitäten gleichermaßen umfassen. In den folgenden Kapiteln werden hierfür zahlreiche Vorschläge gemacht. Wichtig ist vor allem die Verankerung der Ideen im Unterrichtsalltag, sodass die Aktivitäten nicht nur "zusätzlich" durchgeführt werden, sondern auch "entlastende" Elemente enthalten.

Vielfältige Kontakte und Kooperationen mit lokalen, regionalen und internationalen Personen, Gruppen, Institutionen sind z.B. sehr aufwendig, wenn sie nur neben dem Unterricht aufrechterhalten werden. Sie können aber auf Dauer eine wichtige Unterstützungsfunktion erfüllen, wenn die Rückkopplung zu den Unterrichtsvorhaben und dem Schulalltag gelingt. Regelmäßige interkulturelle und multikulturelle Aktivitäten sollten einen festen Ort im Schulalltag erhalten.

Eine Teambildung für Aktivitäten mittlerer Reichweite in der Schule besonders aus gemischten Gruppen mit Schülerinnen und Schülern und Eltern können eine stärker verantwortliche Arbeit entstehen lassen: Dritte-Welt-Aktionen, Stammtische usw. Der Kern wird allerdings immer in einem funktionierenden Team von Lehrkräften liegen, das für eine klare Aufgabenverteilung und Verantwortlichkeiten sorgt.

Verfahren, den eigenen Umgang mit dem Fremden zu reflektieren, können helfen, die Situation und Problemlage von Schülerinnen und Schülern zu verstehen. In der Regel ist hierfür eine Moderation notwendig, die mit den entsprechenden methodischen Vorgehensweisen vertraut ist. Es gibt verschiedene Angebote zum interkulturellen Training, die sowohl für Lehrkräfte als auch für Schülerinnen und Schüler entwickelt worden sind, z.B. Antirassismus-Training, "Eine Welt der Vielfalt" usw. (s. hierzu auch Kap. 4 S. 157 ff). Aus ersten Übungen in der Lehrergruppe kann z.B. ein Trainingsprogramm in der Schule entwickelt werden, das unter Berücksichtigung von Interaktions- und Kommunikationsübungen gezielt in bestimmten Klassenstufen eingesetzt werden kann.

### 3. Interkulturelle Schulentwicklung

#### 3.1 Schritte zur interkulturellen Schulentwicklung

Die Realisierung eines interkulturellen Schwerpunkts ist nicht nur eine Frage der Motivation und der individuellen und gemeinsamen Interessen, sondern hängt auch von den in einer Schule vorhandenen spezifischen Qualifikationen ab. Nord-Süd-Partnerschaften am Leben zu erhalten, Förderkonzepte oder Alphabetisierungsmaßnahmen durchzuführen, multikulturelle Aktivitäten zu initiieren muss auch gelernt werden. Nach der Klärung gemeinsamer Zielperspektiven muss deshalb im Kollegium auch überlegt werden, wie die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, Wissen und Erfahrungen in die Schule geholt werden können. Dazu wäre ein Fortbildungsplan wünschenswert, der schulinterne mit regionalen und zentralen Maßnahmen und Angeboten verknüpft und entsprechenden Fortbildungsplanerinnen und -planern (Fachberaterinnen und Fachberater, Fortbildungsbeauftragte der Regionen, Dezenturinnen und Dezenturern in den Bezirksregierungen und im NLI) vermittelt werden sollte.

Weiterhin sind für die optimale Umsetzung vieler Konzepte und Ideen Ressourcen notwendig, die oft im normalen Schulhaushalt nicht vorgesehen sind. Manche Ziele im interkulturellen Bereich setzen explizit die Beschaffung von Mitteln im außerschulischen Bereich voraus, wie z.B. die Unterstützung von Eine-Welt-Projekten, der Schüleraustausch u.a. Neben dem Fortbildungsplan wird es deshalb auch einen Ressourcenplan geben müssen, der mittel- und langfristig angelegt ist: Welche Mittel sind im Budget, wofür und in welchem Zeitraum festgelegt? Können vorhandene Mittel anders eingesetzt werden, gibt es flexible Verwendungsmöglichkeiten? Welche Möglichkeiten von

Spenden durch Elternverein oder Sponsoring durch Institutionen und Betriebe vor Ort sind bisher erkundet worden? Wer kümmert sich um Informationen über Förderprogramme und Finanzierungsmöglichkeiten? Mit welchen Aktivitäten kann die Öffentlichkeit für schulische Projekte gewonnen werden?

Zur Bearbeitung der genannten Aspekte und Aufgaben können die folgenden Moderationsvorschläge genutzt werden. Wichtiges Prinzip ist, alle Diskussionsphasen zu visualisieren und hervorragende Ergebnisse im Schulgebäude auszuhängen, bis sie in einem weiteren Schritt überarbeitet worden sind.

Probleme und Aufgaben lassen sich z.B. mit dem folgenden Plakat (A 0) bearbeiten:

<i>Vorschlag:</i>	
<i>Wichtige Aspekte:</i>	<i>Vorhandene Beispiele, Ansätze:</i>
<i>Widerstände</i>	<i>Erste Schritte</i>
	<i>Verantwortlich</i>

Die Realisierung scheitert oft nach einer begeisterten, euphorischen Planungsphase an einer diffusen Aufgabenverteilung und entsprechenden Verantwortlichkeiten. Neben dem Unterricht müssen mehr Gemeinschaftsaufgaben wahrgenommen werden, die nicht selbstverständlich sind und für die es auch nicht immer schulische Traditionen gibt. Bei einem Einstieg sollte zumindest eine gemeinsame Planung deutlich sichtbar für alle Kolleginnen und Kollegen z.B. im Lehrerzimmer aufgehängt werden. Für eine entsprechende Wandzeitung o. Ä. könnte dann das folgende Raster genommen werden:

Was? Aufgabe/Ziel	Wie? Methode/ Vorgehensweise	Wer? Verantwortliche/r	Mit wem? Arbeitsgruppe	Wann? Zeitplanung
1.				
2.				
3.				

## 3. Interkulturelle Schulentwicklung

### 3.1 Schritte zur interkulturellen Schulentwicklung

#### Wo sind wir gelandet?

Die Analyse der Ergebnisse der interkulturellen Arbeit an der Schule muss nicht immer mit direkten Evaluationsverfahren angegangen werden. Schon eine gezielte Öffentlichkeitsarbeit der Schule mit Ausstellungen, Handzetteln, kleinen Referaten oder Darstellungen auf Elternabenden, runden Tischen ist immer eine Form der Vergewisserung des Standes der eigenen Arbeit und zugleich ein Stück der Arbeit selbst. Für einen zielgerichteten Entwicklungsprozess wird es wichtig sein, ein entsprechendes Konzept der Öffentlichkeitsarbeit zu haben und umzusetzen. Im Folgenden dazu einige Anregungen:

#### Ideen für Öffentlichkeitsarbeit

- regelmäßige kleine Pressemitteilungen
- Runde Tische, offene Tage
- Ausstellungen auch außerhalb der Schule
- Darstellungen auf Elternabenden
- Aufführungen
- Info-Tische auf Marktplätzen
- ...

Eine aufwendigere Aktion ist das Erstellen einer Dokumentation über die schulischen Aktivitäten, die für die Schule eine identitätsstiftende Funktion haben kann. Eine Broschüre über die interkulturellen Aktivitäten der Schule fördert die Reflexion über den gegenwärtigen Stand und stellt im Kollegium, unter den Schülerinnen und Schülern und den Eltern eine gemeinsame Informationsbasis her, die in Schulen mit vielen unterschiedlichen Aktivitäten oft nicht vorhanden ist.

#### Anregungen für Dokumentationen

- Jahrbuch der Schule
- Broschüre über interkulturelle Aktivitäten mit Sponsoren aus der Elternschaft
- Ausstellung in der Schule, im Ort, in der Region, zusammen mit anderen Institutionen
- mehrsprachig beschriftete Bilder und Wandzeitungen im Empfangsbereich der Schule

Auf einer systematischeren Ebene sollten in der Entwicklung von Schwerpunkten interne Evaluationsverfahren angewendet werden, die z.B. in der Wiederholung der Verfahren aus dem ersten Abschnitt bestehen können. Für den Prozess könnte aber das Ausprobieren eines neuen Verfahrens für die Beteiligten motivierender sein.

#### Wie halten wir den Zug am Laufen?

Sehr wichtig ist es, eine mittelfristige Handlungsperspektive aufzubauen und in der Schule unter allen Beteiligten einen Konsens über den zu leistenden Aufwand und die Ergebnisse zu finden. Eine Verankerung im Schulprogramm hilft, gerade diese Aspekte zu sichern. Im Folgenden finden sich dazu einige Beispiele, die von Kollegien einiger Schulen ausgearbeitet worden sind.

## Beispiele von Schulen mit interkulturellen Schwerpunkten

### ■ Grund- und Hauptschule Herderschule, Bad Pyrmont

Diese Schule ist eine Unesco-Projekt-Schule. Unter dem Schwerpunkt Agenda 21 werden die vorhandenen und geplanten Aktivitäten in einem Schulprogramm zusammengefasst. Schulpartnerschaften mit Schulen in Kenia, der Türkei und den Niederlanden werden intensiv durch gemeinsame themenorientierte Projekte, gegenseitige Besuche und Unterstützungen gepflegt. Das gegenwärtige Ziel der weiteren Schulprogrammentwicklung besteht in der Überarbeitung der schuleigenen Lehrpläne bzw. Stoffverteilungspläne und damit in einem verbindlichen Festschreiben auch des interkulturellen Schwerpunkts.

### ■ Grundschule Albanischule, Göttingen

Mit der Bewerbung als EXPO-Schule zum Thema "Lebenswelten: Lernen im interkulturellen und internationalen Kontext" hat diese Grundschule sich einen klaren interkulturellen Schwerpunkt gegeben, der insbesondere durch die folgenden Projekte gekennzeichnet ist:

- Interkultureller Aktionsraum zum sinnlichen Erfassen von Fremdem und Vertrautem
- Projekte mit sprachlicher und kultureller Vielfalt
- Interkulturelle Werkstatt zu Sprachen und Schriften
- Internationale Schreibwerkstatt per E-Mail oder Briefe
- Internationale Schulpartnerschaften
- Entwicklung eines Musicals.

### ■ Haupt- und Realschule im Fössefeld, Hannover

Diese Schule hat einen Anteil von 75% zugewanderter Schülerinnen und Schüler, davon der größte Teil türkischer Herkunft. Das Konzept der Schule ist durch

folgende Schwerpunkte gekennzeichnet:

- Rhythmisierung des Schuljahres nach der kulturellen Zugehörigkeit der Schülerschaft
- besondere Förderkonzepte mit dem Schwerpunkt "Deutsch als Zweitsprache"/berufliche Orientierung, Berufswahl
- schulformübergreifender Unterricht und offenes Ganztagsangebot mit interkultureller Prägung
- fächerübergreifende Angebote und Projekte, die auf die Vielfalt der Kulturen exemplarisch ausgerichtet sind
- Beratungsangebote in der Schule als ständige Einrichtung, die die multikulturelle Zusammensetzung der Schülerschaft berücksichtigen (z. B. Schullaufbahn, Einbürgerungs- und Aufenthaltsfragen) mit Expertinnen und Experten aus dem Stadtteil
- Kooperation und Vernetzung im Stadtteil (auch interkulturell) mit der Nutzung von außerschulischen Lernorten.

### ■ IGS Robert-Bosch-Gesamtschule, Hildesheim

Die Robert-Bosch-Gesamtschule hat viele interkulturelle Aspekte in ihrem Profil. Sie ist EXPO-Schule und Unesco-Projekt-Schule mit regelmäßigem Schüleraustausch mit Frankreich, Großbritannien, Israel und den USA. Sie pflegt Schulkontakt auch mit Brasilien, Indien und Tansania und führt mit ihren dortigen Partnern Projekte durch. Im ökologischen Bereich gibt es eine Sommerschule in Dänemark und die Beteiligung am Baltic-Sea-Projekt. Im Zentrum ihres Expo-Beitrages steht der ökologische Um- und Ausbau des Schulgebäudes, die Fortsetzung internationaler Verständigung und Umweltbildung mit deutschen und ausländischen Partnerschulen, die Erziehung zum interkulturellen Verständnis und zum Frieden sowie die Kommunikation mit elektronischen Medien in internationalen Lernzirkeln.

### 3. Interkulturelle Schulentwicklung

#### 3.1 Schritte zur interkulturellen Schulentwicklung

Eine institutionelle Verankerung im Schulprogramm setzt voraus, dass bestimmte Aktivitäten in den Kanon der Fächer oder auch in Projekte und Vorhaben fachübergreifend eingebunden werden. Über Konferenzbeschlüsse und fest installierte Gruppen (Ausschüsse) sollten die Voraussetzungen geschaffen werden, dass diese Aktivitäten regelmäßig aufrechterhalten werden: ein jährliches Fest der Kulturen, Partnerschaftsaktivitäten, Projektwochen zu bestimmten Themen in bestimmten Jahrgängen, Begrüßung für neue Mitschülerinnen und Mitschüler oder Patenschaften usw. "Rituale" in diesem Sinne können auch Entlastungsfunktionen haben.

Wichtig wird es sein, regelmäßig den erreichten Stand zu überprüfen, die vorhandenen Konzepte zu revidieren, neue Ideen aufzugreifen und auch, von unrealistischen Vorstellungen Abstand zu nehmen. Die jährliche Überprüfung des Arbeitsprogramms und des Umsetzungsprozesses ist ein fester Bestandteil der Arbeit mit dem Schulprogramm. Die schriftliche Fixierung des interkulturellen Schwerpunkts, der Auswertungsergebnisse und der Perspektiven und Vorhaben für das folgende Schuljahr kann eine nützliche Hilfe für die zielgerichtete Gestaltung der Schule sein.



*Internationales Leseprojekt in einer Orientierungsstufe – Schülerinnen und Schüler gestalten Vitrinen mit Büchern und Objekten ihres Landes.*

### 3. Interkulturelle Schulentwicklung

#### 3.2 Checkliste zur interkulturellen Schulentwicklung

		sehr wichtig	wichtig	weniger wichtig	nicht wichtig			JA	NEIN
1	Sind Ihnen in den Unterrichtsmaterialien diskriminierende oder ethno-/eurozentrische Inhalte aufgefallen?								
2.	Werden an Ihrer Schule die vielfältigen sprachlichen und kulturellen Kompetenzen Ihrer Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern in den Unterricht einbezogen?								
3	Sind Merkmale Ihrer Region für die Identität Ihrer Schülerinnen und Schüler bedeutsam? Spielt das in Ihrem Unterricht eine Rolle?								
4	Sind in Ihrer Schule Materialien und Medien über die Herkunftsländer Ihrer Schülerinnen und Schüler vorhanden?								
5	Treten an Ihrer Schule Phänomene wie Rassismus, Intoleranz und Gewaltbereitschaft auf? Haben Sie sich mit möglichen Ursachen auseinandergesetzt?								
6	Gibt es an Ihrer Schule einen Atlas / eine Zusammenstellung außerschulischer Lernorte und möglicher Kooperationspartner für interkulturelles Lernen? Und wird er genutzt?								
7	Finden an Ihrer Schule Schüleraustauschmaßnahmen statt? Nehmen Sie vorhandene Förderprogramme in Anspruch?								
8	Gibt es an Ihrer Schule internationale und europäische Klassen- bzw. Schulpartnerschaften oder gemeinsam mit ausländischen Schulen durchgeführte Projekte?								
9	Nutzen Sie die Angebote der Medien und der Verleihstellen zur interkulturellen Bildung?								
10	Arbeiten an Ihrer Schule Lehrkräfte aus anderen Herkunftsländern? Wenn ja, findet mit ihnen eine Kooperation statt?								
11	Hat Ihre Schule ein Integrations- und Förderkonzept? Bezieht es auch musisch-kulturelle, sportliche und soziale Bereiche mit ein?								
12	Beteiligt sich Ihre Schule an einem Netzwerk (runde Tische, Präventionsräte...) zur Integration/zur interkulturellen Arbeit?								
13	Wird die Mehrsprachigkeit eines Teils Ihrer Schülerschaft in Unterricht und Schulleben einbezogen?								
14	Gibt es muttersprachlichen Unterricht oder Unterricht in der Herkunftssprache und ist er in den Regelunterricht ganz oder teilweise integriert?								
15	Werden an Ihrer Schule auch mehrsprachige Informationen bereitgestellt?								
16	Unterstützen Sie die Akzeptanz Ihrer interkulturellen Bemühungen durch Öffentlichkeitsarbeit (Presse, Info-Stände, Aktionen...)?								
17	Nutzen Sie die Möglichkeiten der Einbeziehung von Internet/E-Mail bei interkulturellen Aktivitäten der Schule?								
18	Haben Sie eine externe Beratung bei der Entwicklung eines interkulturellen Schwerpunkts Ihrer Schule in Erwägung gezogen?								
19	Haben Sie bereits eine SCHILF mit dem Schwerpunkt interkulturelle Bildung durchgeführt?								
20	Haben Sie zur Erweiterung der materiellen und personellen Ressourcen für interkulturelle Bildung außerschulische Finanzierungsmöglichkeiten genutzt?								

Zur interkulturellen Weiterentwicklung Ihrer Schule können die obenstehenden Fragen berücksichtigt werden. Bitte kreuzen Sie an, ob die Fragen zutreffen oder nicht (JA/NEIN) und/oder mit welchen Fragestellungen sich Ihre Schule in nächster Zeit stärker beschäftigen sollte.

Aus: Sichtwechsel –  
 Wege zur interkulturellen Schule  
 Herausgeber:  
 Niedersächsisches Kultusministerium  
 Presse- und Öffentlichkeitsarbeit  
 Schiffgraben 12  
 30159 Hannover  
 September 2000

## Kapitel 4

### Interkulturelle Bildung im Unterricht

- 4.1 Kriterien für interkulturellen Unterricht
- 4.2 Interkulturelle Lernfelder:
  - Sachunterricht / Gesellschaftswissenschaften
  - Sprachen (Deutsch, muttersprachlicher Unterricht, Fremdsprachen)
  - Religion
  - Werte und Normen
  - Musisch-kulturelle Bildung
  - Naturwissenschaften
- 4.3 Interkulturelles jenseits der Fächer
  - Projekte
  - Interkulturelles Training



## 4. Interkulturelle Bildung im Unterricht

### 4.1 Kriterien für interkulturellen Unterricht

Die Ansprüche an interkulturellen Unterricht sind vielfältig: Er soll nicht auf ethnische Zugehörigkeit reduzieren, aber auch nicht gleichmacherisch sein; nicht "ausländerpädagogisch", aber trotzdem die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen einbeziehen.

Die folgenden Ausführungen nennen - in Anlehnung an die Veröffentlichung der Freudenberg-Stiftung "Zusammen lernen – Eine Handreichung zur Beurteilung von Materialien und Medien zum interkulturellen Lernen" (s. Kap. 6, S.192) - pädagogische und inhaltliche Kriterien, die sich als Hilfen zur Planung eigenen interkulturellen Unterrichts eignen. Sie können ebenso als eine Art "kritische Instanz" gesehen werden, auf Grundlage derer vorliegende Unterrichtsplanungen reflektiert wie auch Unterrichtsmaterialien beurteilt werden können. Bereits durchgeführte Unterrichtseinheiten können mit Hilfe dieser Kriterien unter den Aspekten des Perspektivenwechsels und der Interkulturalität evaluiert werden.

Die pädagogischen Kriterien beziehen sich eher auf die emotionale und soziale Bedeutung der jeweiligen Thematik, die inhaltlichen Kriterien auf die Auswahl und die Präsentation der Themen im interkulturellen Kontext.

#### Pädagogische Kriterien

##### 1. Werden neue Wahrnehmungen zugelassen und ein Perspektivenwechsel ermöglicht?

Oder: "So habe ich das aber noch nie gesehen!"

An eurozentrischen oder nationalen Maßstäben orientierte Normalität wird hinterfragt und mit der Sichtweise eingewanderter Menschen bzw. aus der Eine-Welt-Perspektive verglichen oder reflektiert.

##### 2. Wird die Individualität des Einzelnen gestärkt? Oder: "Ich bin aber ganz anders!"

Jede/jeder Einzelne soll durch die Lehrkraft gestärkt werden ohne jegliche, auch gut gemeinte, Festlegung in ethnischer, religiöser oder herkunftsorientierter Hinsicht. Jedes Kind und jede/jeder Jugendliche soll selbst entscheiden können, welche Anteile er von sich in den Unterricht einbringen möchte. Vorführeffekte, auch im positiven Sinne, sollen vermieden werden. Es werden Hilfen beim Aufbau einer positiven Identität gegeben.

##### 3. Wird zu gegenseitiger Offenheit angeregt?

Oder: "Es war schön, dass alle zu Wort kommen konnten."

Eine kritische Betrachtung der eigenen Werte, ein menschliches und gerechtes Umgehen der Menschen miteinander, bei dem Gemeinsamkeiten und nicht die Unterschiede im Mittelpunkt stehen, bilden die Basis. Auftretende Differenzen sollen jedoch nicht ignoriert, sondern thematisiert und unter Einbeziehung eines möglichen Perspektivenwechsels analysiert werden.

**4. Können Gemeinsamkeiten entdeckt werden? Oder: "Die haben sich ja genauso gefreut wie wir!"**

Die plurale Wir-Gruppe in ihrer ganzen Vielfalt bildet den Ausgangspunkt aller Unterrichtsvorhaben. Ausgangspunkt sind die Gemeinsamkeiten einer solchen Gruppe, die allerdings differenziert aufgearbeitet werden, so dass neue Sichtweisen ermöglicht werden.

**5. Können positive (Konflikt-)Lösungen erfahren werden? Oder: "Es war spannend, gemeinsam eine Lösung zu finden!"**

Aufgabenstellungen/Themen sind so angelegt, dass plurale kulturelle oder sprachliche Erfahrungen notwendig sind, um zu einer konstruktiven Lösung zu kommen. Vielfalt und Multikulturalität werden nicht als "moralische Größe" verstanden, sondern als pädagogische Chance. Diese ergibt sich, wenn z.B. bei der kulturvergleichenden Bearbeitung eines Märchens aus verschiedenen Ländern die sprachlichen und kulturellen Kenntnisse der zweisprachigen Schülerinnen und Schüler notwendig sind, um zu einem positiven Ergebnis kommen zu können.

**6. Wird solidarisches Handeln geübt? Oder: "Die haben mir zum ersten Mal beigegeben, einfach so!"**

Empathie ist eine Voraussetzung für solidarisches Handeln. Es soll aber weder ausschließlich auf Grund eines moralischen Appells noch aus dem Bewusstsein der eigenen Überlegenheit heraus erfolgen. Wirkliche Solidarität fordert weder Dankbarkeit ein, noch beklagt sie die Schlechtigkeit der Welt. Ein schlechtes Gewissen kann nicht zu wahrer Solidarität führen, sondern verbirgt sich hinter dem Gefühl, zu den "Gewinnern" auf der Welt zu gehören.

**7. Kann Mehrsprachigkeit als Vorteil erfahren werden? Oder: "Keiner wusste, dass ich so gut Russisch kann!"**

Themen sind so angelegt, dass in einer Klasse möglicherweise vorhandene mehrsprachige Fähigkeiten eingebracht werden können. Sprachliche Vielfalt kann so in einer veränderten, positiven Perspektive wahrgenommen werden.

## 4. Interkulturelle Bildung im Unterricht

### 4.1 Kriterien für interkulturellen Unterricht

#### Inhaltliche Kriterien

##### 1. Alle Kinder oder Jugendlichen können sich mit den auftretenden Personen identifizieren.

Das Angebot an Identifikationspersonen soll ebenso vielfältig sein wie die Beziehungsstrukturen, in denen diese leben.

##### 2. Die Begriffe "Zuhause" und "Heimat" sind positiv besetzt und grenzen Fremde nicht aus.

Jede/jeder soll ihre/seine Heimatgefühle und Sehnsüchte zum Ausdruck bringen können, ohne befürchten zu müssen, dass dies ausgenutzt wird. Auch das Element des Zweifels bzw. der Infragestellung der alten oder neuen Heimat kann hierin enthalten sein.

##### 3. Deutschland ist ein Teil Europas. Europa ist einer der fünf Kontinente, aber nicht der Mittelpunkt der Welt.

Es sollen Ansatzpunkte geboten werden, um europäische Kulturen einerseits in ihrer Eigenheit und in ihrer Vielfalt wahrzunehmen und andererseits auch ein Gespür für europäische Schwachstellen und Fehlentwicklungen zu fördern.

##### 4. Menschen außerhalb Europas kommen mit eigener Stimme und Vielfalt zu Wort.

Es ist wichtig, in der Betrachtung von Ländern außerhalb Europas wegzukommen von der Ausschließlichkeit von Schlagwörtern wie Hunger, Krieg, Kinderarbeit etc. und hinzukommen zu einer komplexen, differenzierten und empathischen Betrachtungsweise. Authentische Betrachtungen, Schriftstücke bzw. Filme aus der Hand der betreffenden Menschen sind hierfür unerlässlich.

##### 5. Migrationen sind nicht die Ausnahme.

Migrationsbewegungen werden verursacht durch soziale, politische und wirtschaftliche Ungleichheiten sowie heute durch die Internationalisierung der Wirtschaft. Auch Armut und Krieg sind migrationsauslösende Faktoren als Folgen sozialer Ungerechtigkeiten und bestehender Machtverhältnisse. Stereotypische Erklärungsmuster sollen durch differenzierte Einsichten ersetzt werden. Ein notwendiger Perspektivenwechsel wird angestrebt, der deutlich macht, dass sich Migration nicht nur auf Menschen bezieht, die nach Deutschland kommen wollen, sondern auch auf eine große Zahl Deutscher, die aus verschiedensten Gründen ausgewandert sind und dies immer noch tun.

##### 6. Pluralität ist normal.

Die Pluralisierung der Lebenswelten in der modernen Gesellschaft wird als normal angesehen und als solche im Unterricht thematisiert.

Plakat zur "Woche  
der ausländischen  
Mitbürger -  
Interkulturelle Woche" 2000



25 Jahre Woche der ausländischen Mitbürger

**Die Würde des Menschen ist unantastbar.**

Interkulturelle Woche

Aus: Sichtwechsel –  
Wege zur interkulturellen Schule  
Herausgeber:  
Niedersächsisches Kultusministerium  
Presse- und Öffentlichkeitsarbeit  
Schiffgraben 12  
30159 Hannover  
September 2000

## 4. Interkulturelle Bildung im Unterricht

### 4.2 Interkulturelle Lernfelder | Sachunterricht und Gesellschaftswissenschaften

#### *Sachunterricht*

In den Rahmenrichtlinien für den Sachunterricht der Grundschule fehlen zwar ausdrückliche Hinweise auf interkulturelles Lernen, was auf ihr frühes Erscheinungsdatum (1982) zurückzuführen ist.

Die genannten Aufgaben und Ziele des Faches bieten sich jedoch in besonderer Weise zur interkulturellen Bearbeitung an, da sie eng an der persönlichen Erfahrungswelt der Kinder ansetzen und diese in Beziehung mit anderen zu erklären versuchen.

In den Rahmenrichtlinien für den Sachunterricht (S. 5) werden als besonders bedeutsame Ziele u.a. genannt:

- in der Schülerin/im Schüler Interessen zu wecken, zu erhalten und zu erweitern;
- die Erlebnisfähigkeit und das Neugierverhalten zu fördern;
- ihr Problembewusstsein (Fragehaltung) zu entwickeln sowie Deutungs- und Erklärungsversuche zu ermutigen;
- zur verantwortungsvollen und sachgerechten Zusammenarbeit mit anderen zu erziehen;
- grundlegende und beispielhafte Situationen, Ereignisse und (...) Beziehungen durchschaubar zu machen.

In den Rahmenrichtlinien wird empfohlen, die aufgeführten Lernfelder (Rahmenrichtlinien S. 6: "Zusammenleben der Menschen/Mensch und heimatlicher Lebensraum/Sicherung menschlichen Lebens/Mensch und Natur/Mensch und Technik") handlungs- und erfahrungsorientiert mit den Methoden entdeckenden Lernens zu bearbeiten und unterrichtlich umzusetzen. Öffnung von Schule ist hierbei unerlässlich.

Wirft man einen Blick auf die zu Beginn des Handbuches vorgestellten Thesen zur interkulturellen Bildung, wird deutlich, dass der Förderung der Identitätsentwicklung und der Öffnung für Begegnungen mit anderen grundlegende Bedeutung zugeschrieben wird. Entwicklungspsychologisch gesehen, beginnt im Alter von etwa 7 Jahren das Kind damit, über sich selbst, die eigenen Gefühle und Gedanken und die eigene Stellung in sozialen Gruppen nachzudenken. Es kommt nach und nach in die Lage, Erfahrungen, Ereignisse und Dinge unter verschiedener Perspektive zu sehen - eine wichtige Phase in der Bildung der eigenen Identität. Hierbei ist die Stärkung der Persönlichkeit entscheidend, denn ein sich des eigenen Wertes bewusstes Kind ist grundsätzlich offen für die Entwicklung von Empathie.

Interkulturelles Lernen kann zu diesem Prozess entscheidend beitragen, indem jedes Kind in der ihm eigenen Lebenswirklichkeit und Biografie zum Ausgangspunkt für die Bearbeitung zentraler sachunterrichtlicher Themen wie Familie, Wohnung, Wohnumfeld, Schulwege, Tagesablauf, Geschlechterrollen etc. genommen wird. Problemsituationen bzw. -beziehungen und Brüche in der Sozialisation sollen nicht "wegharmonisiert", sondern aufgegriffen und bearbeitet werden.

Unter unterschiedlichen Aspekten haben "Feste und Feiern" ihren didaktischen Ort im Sachunterricht. Gerade sie bieten sich an, Vielfalt menschlichen Lebens neugierig wahrzunehmen, differenziert aufzuarbeiten und nach gemeinsamen Wurzeln zu suchen. Wichtiger als das reine "Nachfeiern" von Festen ist die Suche nach den die Kulturen und Religionen verbindenden Elementen.

Ein wichtiger Teil in der Identitätsentwicklung eines Menschen ist die Sprache. Die Lebenswelt von Migrantenkindern ist überwiegend bikulturell und bilingual geprägt. Diese Realität findet in Schule und Gesellschaft häufig wenig Beachtung. Oft sind diese Kinder einem starken Anpassungsdruck ausgesetzt und erleben ihre Herkunftssprachen als etwas, was in der Schule "nicht dazu gehört". Die oben angesprochene Bearbeitung sachunterrichtlicher Themen aus interkultureller Perspektive impliziert die Suche nach möglichst vielfältiger Einbeziehung der in der Lerngruppe vertretenen Sprachen. Darin besteht eine Möglichkeit, das Selbstwertgefühl der zwei- oder mehrsprachigen Kinder zu stärken und deren Kompetenzen von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern sowie Lehrerinnen und Lehrern wahrnehmen zu lassen. Hierbei begeben sich Lehrende häufig in die Rolle des Lernenden.

In den Rahmenrichtlinien Sachunterricht nimmt ferner der Themenbereich "Gesundheit/Ernährung/Einkaufen" einen wichtigen Raum ein. Auch dieser bietet sich in besonderer Weise an, um auf der Basis von Gemeinsamkeiten Unterschiede zu erkennen und zu akzeptieren. Bewusstmachung der eigenen Ernährung und Respekt vor der Ernährung anderer (Ernährung im Einklang oder auf Kosten der Natur, vegetarische Ernährung etc.), ebenso wie die Vermittlung erster Einsichten in ungleiche Nahrungsverteilung und Armut können hier wichtige Aspekte sein. Das Thema "Armut" sollte jedoch nicht nur mit Blick auf die so genannte Dritte Welt, sondern auch hinsichtlich der Situation in Deutschland erarbeitet werden. Unterschiedliche Begriffe von Armut können herausgearbeitet werden. Dabei wird darauf zu achten sein, dass Mitleidseffekte nicht im Vordergrund des Unterrichts stehen. Die volle Tragweite von Armut können Grundschul Kinder allerdings noch nicht grundlegend erfassen.

## 4. Interkulturelle Bildung im Unterricht

### 4.2 Interkulturelle Lernfelder | Sachunterricht und Gesellschaftswissenschaften

#### *Unterrichtsbeispiel: Ängste und Freuden auf dem Weg zur Schule*

##### **Vorbemerkungen/Intentionen:**

Auf dem Weg zur Schule macht jedes Kind täglich Erfahrungen, die im Unterricht berücksichtigt werden sollten. Um die Pluralität dieser individuellen Erfahrungen deutlich werden zu lassen, sollen die Gefühle jedes einzelnen Kindes zu Ängsten und Freuden auf dem Weg zur Schule thematisiert werden. Die Kinder erfahren voneinander, wie unterschiedlich ihre Gefühle sind, wenn sie morgens das Haus verlassen, den Weg bis zur Schule zurücklegen bzw. am Mittag wieder dorthin zurückkehren. Indem sie über sich selbst sprechen, erfahren sie voneinander auch, wo Gemeinsamkeiten liegen und wo sich jede/jeder vom Anderen unterscheidet.

Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede in ihrer jeweiligen individuellen, kulturellen und sprachlichen Vielfalt differenziert aufzuarbeiten, kann die Ich-Identität jedes Kindes stärken und ihm die Bewältigung der eigenen Lebensverhältnisse erleichtern. Damit wird auch ein Beitrag zur Stärkung seiner gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit geleistet.

##### **Vorschläge zur Durchführung**

- Arbeit am Stadtplan: Stadtpläne werden gesichtet, und der eigene Schulweg wird gezeichnet;
- in einem vergrößerten Stadtplan werden die Schulwege aller Kinder als Übersicht dargestellt;
- die individuellen Schulwege werden mit den

Kindern gemeinsam gegangen, wobei jeweils das Kind im Mittelpunkt steht, dessen Schulweg thematisiert wird;

- von der Haustür bis zur Schule werden alle genannten Situationen, die Angst erregen oder Freude machen, fotodokumentarisch\* festgehalten;

- die Fotos werden von den Kindern beschrieben und ihre Äußerungen schriftlich fixiert;

- in der Thematisierung der möglichen Sprachenvielfalt in der Lerngruppe werden die Texte jeweils zweisprachig verfasst (bei zweisprachigen Kindern in der Regel in ihrer Zweitsprache Deutsch, bei einsprachigen Kindern in beliebiger zweiter Sprache - Kontaktaufnahme/Zusammenarbeit mit muttersprachlichen Lehrkräften/Eltern/anderen Sprachexpertinnen und -experten notwendig! Es gibt viele Sprachexpertinnen und -experten, die helfen können!);

- die mit Text versehenen Fotos werden entweder als Dokumentation ausgestellt bzw. in einem Buch zusammengestellt.

*Ballonflug über  
Gesichtslandschaften  
(Schülerarbeit aus  
einem 6. Jahrgang)*



*“Im Hinblick auf das aus dem allgemeinen Persönlichkeitsrecht und dem Datenschutzrecht entwickelte “Recht auf informelle Selbstbestimmung” ist darauf zu achten, dass Schülerinnen und Schüler sich nicht genötigt fühlen, gegen ihren Willen oder den Willen der Eltern im Unterricht personenbezogene Informationen aus der Familie gene zu müssen. § 96 Abs. 4 NSchG kommt in diesem Zusammenhang besondere Bedeutung zu.”*

### **Bericht einer Lehrkraft über die Erfahrungen bei der Durchführung**

Das hier dargestellte Unterrichtsbeispiel wurde an einer Grundschule mehrmals durchgeführt. Dabei wurden folgende Aspekte deutlich:

■ Die Sprachvielfalt der mehrsprachigen Kindergruppe sollte im Ergebnis - dem "Schulwege-Buch" - sichtbar sein. Dies ist uns nur dann wirklich gelungen, wenn wir die Thematisierung der Mehrsprachigkeit von Anfang an in den Mittelpunkt gestellt haben. Dazu eignen sich Begrüßungen in verschiedenen Sprachen, auch das Schreiben der Namen evtl. in unterschiedlichen Schriften, das Gespräch über die Bedeutung der Sprachen für die Kinder und natürlich möglichst die Einbeziehung mehrsprachiger Erwachsener. Diese können in einer späteren Phase auch bei Übersetzungsarbeiten behilflich sein.

Wir haben die Erfahrung gemacht, dass in mehrsprachig zusammengesetzten Klassen zweisprachige Kinder sein können, die - entweder auf Grund von Anpassungsdruck oder aus anderen Gründen - ihre Erstsprache bzw. die Sprache des Elternhauses ablehnten. Für diese Kinder ist es sehr wichtig, dass in der Gruppe möglichst eine "Sympathieträgerin"/ein "Sympathieträger" dieser Sprache ist, die/der auch das Interesse der Mitschülerinnen und Mitschüler auf sich zieht. Beispielsweise war in einer Klasse M., ein Kind türkischer Herkunft, das Türkisch als "blöde Sprache" bezeichnete. Erst nachdem ich die türkische Sprache in der Gruppe thematisierte und einem anderen Kind half, dessen Text ins Türkische zu übersetzen und auf dem Computer zu schreiben, kam M. auf mich zu und wollte dies auch mit seinem Text tun. Nachdem seine einsprachig deutsche Freundin sich nach einer gewissen Zeit kritischer Beobachtung auch für Türkisch entschied, sprang er vor Freude in die Luft und versuchte daraufhin, ihr bei ihren Übersetzungen zu helfen. Der positive Prozess bei M. konnte nur deshalb stattfinden, weil er zu keiner sprachlichen Zuweisung gezwungen wurde, sondern mit Hilfe der Gruppenprozesse selbst seinen Weg finden konnte.

■ Zweisprachigen Kindern, die sicherer in ihrer Erstsprache sind, sollte die Möglichkeit gegeben werden, zuerst in ihrer Erstsprache zu schreiben. Dadurch werden Kompetenzen deutlich, die oft in der Schule ignoriert werden, was zum Bild des "defizitären Ausländerkindes" beiträgt. Die spätere Übersetzung ins Deutsche hilft auch beim Erwerb von Deutsch als Zweitsprache.

■ Wir haben gute Erfahrungen damit gemacht, besonders in der Phase der Erstellung von Texten zu den Fotos, mithilfe Eltern einzubeziehen. Eine ausreichende Anzahl von Schreibmaschinen und evtl. Computern trug ebenfalls zur Stressverminderung bei.

## 4. Interkulturelle Bildung im Unterricht

### 4.2 Interkulturelle Lernfelder | Sachunterricht und Gesellschaftswissenschaften

*Unterrichtsbeispiel: Fächerübergreifendes*

*Unterrichtsprojekt: "Erntedank"*

*Zielgruppe: GS, SfL*

*Beteiligte Fächer: Sachunterricht, Religion, Deutsch, Kunst, muttersprachlicher Unterricht*

#### **Vorbemerkungen/Intentionen:**

Das Thema "Erntedank" hat im Religionsunterricht der Grundschule seinen festen Platz - zeitlich orientiert am Verlauf des Kirchenjahres. In Ausweitung der eher religionspädagogischen Aspekte bietet sich das Thema in seiner Grundaussage (Achtung vor der Schöpfung, Gerechtigkeit unter den Menschen) zur interkulturellen lebensweltlich orientierten Bearbeitung besonders an. Interkulturelles Lernen ist am ehesten dann besonders effizient, wenn es sehr eng an den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler anknüpft, aber auch Perspektivenwechsel ermöglicht. Am Beispiel von "Obst/Gemüse" können viele Aspekte des Themas Erntedank fächerübergreifend und handlungsorientiert erarbeitet werden:

■ das "bewusste Erleben und gemeinsame Verspeisen" der Früchte in einer gefüllten Obstschale,

■ das Sich-Hineinversetzen in die "Biografie" einer Frucht, das meditative Betrachten eines mit Mitteln der Kunst gestalteten Obstkorbs als affektive Annäherungen an das Thema

■ die Erarbeitung der Namen der Früchte und die mündlich vorgetragenen Frucht-Biografien in verschiedenen Sprachen als sprachliche Annäherung an das Thema (wobei hier die Einbeziehung der Kompetenzen der Muttersprachenlehrkräfte und der zweisprachigen Schülerinnen und Schüler bedeutend ist und zu einem Perspektivenwechsel beitragen kann)

■ eine erste erfahrungsorientierte Auseinandersetzung mit Armut bzw. ungerechter Güterverteilung hier und anderswo als sozialwissenschaftliche und religionspädagogische Annäherung an das Thema

■ Die Zusammenarbeit mit den muttersprachlichen Lehrkräften an der Schule bzw. mit anderen zweisprachigen Menschen ist bei einer solchen Strukturierung der Thematik unerlässlich und sollte bereits die gemeinsame Planung beinhalten.

#### **Vorschläge zur Durchführung:**

■ Die Schülerinnen und Schüler formulieren verbal ihre Assoziationen zu einer gefüllten Obstschale und essen die Früchte anschließend gemeinsam.

■ Sie werden beauftragt, zum einen zu Hause eine Frucht auszuwählen und mitzubringen, zum anderen der Frucht eine Lebensgeschichte zu geben und diese in der Klasse zu erzählen (Stichwort: vom Samen bis zur Wohnung des Kindes). Die zweisprachigen Kinder bearbeiten diese Aufgabe mit Hilfe der Muttersprachenlehrkraft bzw. anderer Sprachenkundiger – wenn sie es wünschen – in ihrer Erstsprache und in Deutsch.

■ Die Kinder tragen ihre Früchte-Biografien als Rategeschichten vor. Besonders spannend kann das Herausfinden bekannter Wörter aus den fremdsprachlichen Vorträgen sein (Stichwort: zuerst in der Fremdsprache, dann auf Deutsch!)

■ Anschließend werden die Kinder gebeten, ihre Frucht noch einmal genau anzuschauen und dann alle Früchte nach Sorten geordnet auf ein Tuch zu legen (Äpfel zusammen, Pflaumen zusammen etc.). In Anlehnung an eine Übung aus dem interkulturellen Trainingsprogramm "Eine Welt der Vielfalt" bekommen die Kinder dann die Aufgabe, ihre Frucht wieder herauszufinden und die Erkennungsmerkmale zu benennen (Stichwort: Nicht alles ist so gleich, wie es auf den ersten Blick erscheint!).

### **Bericht einer Lehrkraft über die Erfahrungen bei der Durchführung**

Dieses Unterrichtsprojekt ist in einer zweiten Klasse durchgeführt worden. Hierbei ist deutlich geworden

- dass die Einbeziehung der Muttersprachenlehrerin/des Muttersprachenlehrers in der gesamten Planungs- und Durchführungsphase wichtig ist, um sich immer wieder austauschen und weiter planen zu können;
- dass das Interesse an der Auseinandersetzung mit Sprachen von Seiten der Schülerinnen und Schüler groß ist und Spaß macht;
- dass zweisprachige Kinder durch diese Arbeit Anerkennung erfahren können, aber auf keinen Fall in die Sprachexpertenrolle gezwungen werden dürfen;
- dass sich viele Arbeitsergebnisse nutzen lassen, um das Erscheinungsbild der Schule interkultureller werden zu lassen;
- dass die Auseinandersetzung mit dem Thema Armut die Kinder motiviert, sich in solidarischen Projekten zu engagieren.

■ Als Aspekt aus dem Kunstunterricht werden die Früchte dann überdimensional groß mit Aquarellfarben gemalt. In Anlehnung an den vorherigen Schritt ist hierbei von entscheidender Bedeutung, dass jedes Kind sehr genau seine Frucht mit all ihren Besonderheiten malt. Die Früchte werden dann ausgeschnitten und in einen großen Obstkorb geklebt. Für die nun folgende Phase werden im muttersprachlichen Unterricht und mit Hilfe von Sprachexperten Wortkarten mit den Namen der Früchte in verschiedenen Sprachen vorbereitet. Diese werden unsortiert auf den Boden gelegt und anschließend den entsprechenden Früchten zugeordnet (Stichwort: Früchtenamen mit Hilfe der zweisprachigen Kinder gemeinsam aussprechen! Sprachvergleiche initiieren!). In dieser Phase können auch einige Zahlen in ähnlicher Weise erarbeitet werden. Als Abschluss dieser Phase bietet sich der Besuch eines Obstgroßhändlers an, bei dem das Augenmerk auf die verschiedenen Herkunftsorte der Früchte gelegt werden kann. (Eine Fundgrube für die Beschäftigung damit und mit Sprachen und Sprachvergleichen ist das Sammeln von Banderolen der Obstkisten! Ein Klassen- oder Schulquiz könnte daraus entstehen!)

Zu Fotos, die bei dieser Exkursion gemacht werden, können die Kinder später kleine Texte in verschiedenen Sprachen schreiben.

- Als Einstieg in die Auseinandersetzung mit dem Aspekt "Armut" und zur Sensibilisierung werden die Kinder angeregt, den gefüllten Obstkorb noch einmal auf sich wirken zu lassen und ihre Gedanken dazu zu formulieren. Als Vertiefung wird ein Bild gezeigt, auf dem arme und reiche Menschen mit unterschiedlich viel Essen auf ihren Tellern an einem Tisch sitzen. Den Kindern wird die Ungerechtigkeit deutlich und sie verändern das Bild entsprechend.
- In einer weiteren Phase erzählt jedes Kind, wo und wie es schon einmal mit Armut konfrontiert worden ist. (Wichtig hierbei ist, dass Armut nicht nur in anderen Ländern, sondern auch in Deutschland thematisiert wird!)

## 4. Interkulturelle Bildung im Unterricht

### 4.2 Interkulturelle Lernfelder | Sachunterricht und Gesellschaftswissenschaften

#### *Gesellschaftswissenschaftliche Fächer*

Interkulturelles Lernen ist in den Rahmenlinien für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer vorgesehen und wird in den Intentionen verschiedener Themen aufgeführt. Dies mag die Fächer dieses Arbeitsfeldes von anderen unterscheiden. Gleichwohl besteht in der unterrichtspraktischen Umsetzung die Gefahr, dass andere thematische und fachbezogene Aspekte die interkulturellen Aspekte verdrängen oder überlagern, auch bei Themen, in denen die interkulturelle Intention direkt ausgewiesen ist bzw. nahe liegen würde. Die Implementierung interkultureller Aspekte erscheint leicht als Zusätzliches, als Ballast und nicht als Chance, Ausgangspunkt und Leitmotiv für eine sinnvolle Gestaltung des Unterrichts. Daher ist es sinnvoll, die didaktisch-methodische Umsetzung interkultureller Bildung entlang den Anforderungen der Rahmenrichtlinien zu reflektieren und bei thematischen Schwerpunkten zu verorten.

Beispielhaft wird im Folgenden auf die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre für die Integrierte Gesamtschule Bezug genommen, weil diese den gerade bei interkultureller Bildung gefragten fächerübergreifenden Bezug relativ systematisch beachten. Hier werden "Schlüsselprobleme" als Kriterien zur Auswahl und Festlegung gesellschaftlich relevanter Themen zu Grunde legt und "Schlüsselqualifikationen" als weitere didaktische Dimension bestimmt, welche die "Entwicklung vielseitiger Fähigkeiten" als Ziel des Unterrichts vorgibt. In den "Intentionen", die für die einzelnen Unterrichtseinheiten verbindlich festgelegt werden, bündeln

sich die didaktischen Zielsetzungen vorrangig vor den inhaltlichen Schwerpunkten.

Die Rahmenrichtlinien anderer Schulformen, wie z.B. Geschichtlich-soziale Weltkunde (GSW) an Haupt- und Realschulen, Politik für die Sekundarstufe I an Gymnasien und die für Welt- und Umweltkunde (WUK) an den Orientierungsstufen sind ähnlich aufgebaut.

Unter den Aufgaben und Zielen des Unterrichts wird in den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre konstatiert, dass die Folgen der Vereinigung Deutschlands, das Zusammenwachsen Europas, die Wandlungsprozesse in Mittel-, Ost- und Südosteuropa und die Migration aus Osteuropa und anderen Teilen der Welt die Lebensbezüge und -verhältnisse der Schülerinnen und Schüler bestimmen. Es wird daher unterstrichen, dass die Schule und besonders der Gesellschaftslehreunterricht "Handlungs- und Verarbeitungshilfen zu geben" haben, "um die Schülerinnen und Schüler für den Umgang mit den zentralen Problemen unserer Zeit zu sensibilisieren". "Ein Unterricht, der die Kategorien bereitstellt, Zeitfragen sachgerecht zu beurteilen, kann die Schülerinnen und Schüler kompetent machen, an gesellschaftlichen Prozessen zu partizipieren und angemessen zu handeln. Dabei sind die Fähigkeiten zu konzeptionellem Denken und zu einer realistischen Einschätzung der gesellschaftlichen Möglichkeiten zu fördern, um Resignationen (...) zu vermeiden."

Bei der grundsätzlichen Aufgabenbestimmung des Fachbereiches wird die Empathie hervorgehoben und insbesondere ihre Entwicklung als Voraussetzung für eine angemessene Auseinandersetzung mit den politischen Fragen unse-

rer Zeit genannt. Dieser Ansatz entspricht auch einem zentralen Ziel interkultureller Bildung: In Auseinandersetzung mit den Lebensverhältnissen und Problemen von Frauen und Männern verschiedener Herkunft - in Deutschland und den verschiedenen Regionen der Welt - sowohl Kenntnisse erlangen als auch Fähigkeit zur Empathie entwickeln. Dazu gehört auch, sich der geschlechtsspezifischen Dimension solcher Lebensverhältnisse und Probleme bewusst zu werden, denn die Rollen von Frau und Mann in Familie, Gesellschaft und bei der Sicherung des Lebensunterhalts unterscheiden sich in den meisten Gesellschaften sehr deutlich. Entsprechend verschieden sind auch die Handlungsmöglichkeiten im Alltag und die Strategien zur Lösung von Konflikten. Empathie wird sich entwickeln können anhand des Schicksals ganz konkreter Frauen und Männer, Jungen und Mädchen.

Die Rahmenrichtlinien stellen folgende grundsätzliche Überlegungen zu den Voraussetzungen, Zielen, Gegenständen und Methoden interkulturellen Lernens im Fachbereich Gesellschaftslehre an:

“Schule ist zunehmend ein Ort der Begegnung, an dem Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Herkunftsländern zusammen lernen. Dies erfordert, in den inhaltlichen Schwerpunkten des Gesellschaftslehreunterrichts die verschiedenen Perspektiven der unterschiedlichen Kulturen aufzunehmen. Dabei hat der Unterricht Offenheit gegenüber Fremdem und Andersartigem zu fördern und die Bereitschaft zu wecken, sich mit den eigenen kulturellen Grundlagen, die Lebensgestaltung und Verhalten bestimmen, auseinanderzusetzen und sich der eigenen kulturellen Identität zu vergewissern. So können die Schülerinnen und Schüler Verständnis für andere Sichtweisen und Lebensvorstellungen entwickeln. Damit trägt der Unterricht dazu bei, einerseits ein Klima der gegenseitigen Verständigung zu ermöglichen, andererseits aber auch die Identität der Schülerinnen und Schüler aus anderen Herkunftsländern mit ihrer Sprache, Kultur und Religion zu erhalten.

Interkulturelle Kompetenz, die Fähigkeit zur Kommunikation zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft muss auch im Gesellschaftslehreunterricht erworben, erweitert und geübt werden. Dies ist ein wechselseitiger Lernprozess, der auf den Prinzipien der Gleichheit, der Gleichwertigkeit der Kulturen, der Toleranz und auf dem Willen zu gegenseitigem Verstehen gründet. Hierzu gehören die kritische Auseinandersetzung mit den eigenen emotionalen Barrieren gegenüber Fremdem, das Aufgeben nationaler und eurozentrischer Orientierungen und Anpassungsvorstellungen und die Fähigkeit, die Begegnung mit anderen Kulturen als Bereicherung zu begreifen.

## 4. Interkulturelle Bildung im Unterricht

### 4.2 Interkulturelle Lernfelder | Sachunterricht und Gesellschaftswissenschaften

Dabei können die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage eigener Erfahrungen Empathie, Solidarität und interkulturellen Respekt lernen und den Gedanken der Völkerverständigung erfassen und unterstützen. Eine solche interkulturelle Verständigung ist notwendig zum friedlichen Zusammenleben mit Menschen aus anderen Nationen und Kulturkreisen und für ein friedliches Miteinander in Europa und der Einen Welt.“ (Aus den Rahmenrichtlinien für das Fach Gesellschaftslehre an Integrierten Gesamtschulen, S.13)

Die persönlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler aus der Begegnung mit Menschen aus unterschiedlichen Herkunftsländern werden als Voraussetzung und Gegenstand des interkulturellen Lernens in den Vordergrund gestellt. Im letzten Absatz des zitierten Textauszuges werden die Ziele des interkulturellen Lernens jedoch weiter gesteckt und verallgemeinert: Themenbereiche und Fragestellungen, die die Schlüsselprobleme "Völkerverständigung und Friedenssicherung", "Verwirklichung von Menschenrechten" und "Globale Ungleichheiten" berühren, sollen auch losgelöst von persönlichen Erfahrungen - aber aus interkultureller Perspektive - bearbeitet werden.

Wenn z.B. unter dem Themenbereich "Leben und Überleben in anderen Klimazonen - Leben im Regenwald: Kein Kinderspiel" die Gefährdung des ökologischen Gleichgewichts durch Brandrodungen und Edelholzeinschlag behandelt wird, sollten die Lebenslage, die Überlebensstrategien, der Bedarf an Lebensmitteln und Bargeld, wie auch die tradierten Verhaltensmuster und Normsysteme aus dem Blick-

winkel der dort lebenden Menschen betrachtet werden. Realistische Problemlösungen sind ohne Beachtung der Interessen der unmittelbar Betroffenen nicht möglich. Ihre Interessen und ihre Verhaltensweisen zu verstehen, sollte der didaktische Ausgangspunkt für die Unterrichtseinheit sein. Dies ist interkulturelles Lernen, auch ohne dass Schülerinnen und Schüler unmittelbare, eigene Erfahrungen mit diesen Menschen haben.

Natürlich ist erfahrungsbezogenes Lernen intensiver als "reine Kopfarbeit", nach Möglichkeit sollten deshalb Mittel und Wege gefunden werden, um Räume für persönliche Erfahrungen und Begegnungen zu eröffnen. Die abstrakte Sicht von Problemlagen wird zugänglicher und konkreter, wenn die Meinung von Betroffenen gehört wird. Dies muss nicht unbedingt in Form direkter persönlicher Begegnungen geschehen, auch Briefe oder Erfahrungen von Mitschülerinnen und Mitschülern mit Betroffenen ermöglichen Empathie.



Unter den Schlüsselproblemen, wie sie die Rahmenrichtlinien für das Fach Gesellschaftslehre an Integrierten Gesamtschulen zusammenstellen (S. 6-8), enthalten die folgenden deutliche interkulturelle Bezüge:

Völkerverständigung und Friedenssicherung

- Probleme des Zusammenlebens von Menschen unterschiedlicher nationaler, regionaler und religiöser Identität
- Recht auf Selbstbestimmung für alle Völker und ethnischen Gruppen
- Bedrohung des Friedens durch politische, wirtschaftliche, militärische, soziale, religiöse und ethnische Strukturen
- Ursachen und Folgen von Nationalismus, Rassismus und Fundamentalismus
- Konfliktlösungen und Friedenssicherung durch nationale und internationale Organisationen

Verwirklichung von Menschenrechten

- Entstehung, Tradition und Anspruch der Menschenrechte
- Menschenrechtsverletzungen
- Multikulturelles Zusammenleben
- Flucht und Migration als historisches und aktuelles Problem
- Ausgrenzung und Integration von Minderheiten

Herrschaft und Demokratisierung

- Gesellschaftliche und wirtschaftliche Basis der Herrschaftsausübung
- Eigeninteressen, Fremdinteressen, Gesamtinteresse
- Partizipation gesellschaftlicher Gruppen und Geschlechter
- Methoden der Herrschaftsausübung und ihre Kontrolle
- Legitimation von Herrschaft und Gewalt
- Veränderungsmöglichkeiten von Herrschaft und ihren Strukturen

Globale Ungleichheiten

- Kollektive Identitäten in nationaler, regionaler und kulturell-religiöser Ausprägung
- Ursachen und Verantwortung für unterschiedliche Entwicklungen und Armut
- Leben und Überlebenskampf in anderen Gesellschaften
- Probleme des Bevölkerungswachstums
- weltweite Wanderungsbewegungen
- Zerstörungen von Lebensgrundlagen



## 4. Interkulturelle Bildung im Unterricht

### 4.2 Interkulturelle Lernfelder | Sachunterricht und Gesellschaftswissenschaften

#### *Themenbereiche gesellschaftswissenschaftlicher Fächer, die interkulturelle Fragestellungen und einen Perspektivwechsel nahe legen*

Im Folgenden werden solche Themenbereiche hervorgehoben, die sich für eine Bearbeitung aus interkultureller Perspektive besonders eignen. Als präziseres Kriterium für die Auswahl der Themenbereiche gilt die Frage, ob diese den Schülerinnen und Schülern einen "Perspektivwechsel" ermöglichen.

Bei verschiedensten Themen wird unser Bild häufig genug durch Einseitigkeit der Berichterstattung und der medialen Vermittlung geprägt, differenzierte Entwicklungen werden in einfache Schemata gepresst, die zu einer verfälschten Realitätenwahrnehmung beitragen: So wird z. B. im Zusammenhang mit Hinduismus und Kastenwesen in Indien durchaus der Eindruck erweckt, als würden religiös vorgeschriebene Witwenverbrennungen dort noch als "normal" angesehen.

Eine mehrperspektivische Bearbeitung des Themas ermöglicht, Menschen, die unter anderen gesellschaftlichen und natürlichen Bedingungen leben (also an anderem geografischen Ort, aber auch zu anderer Zeit, zu anderer Entwicklungsetappe historischer Entwicklung oder geprägt durch deren Herkunft und Traditionen), in ihren Interessen, Vorstellungen, Normen, Handlungsweisen - in ihrer Andersartigkeit - differenziert wahrzunehmen. Das dient nicht zuletzt dazu, zu dem von den Rahmenrichtlinien geforderten Realismus in der Einschätzung der gesellschaftlichen Möglichkeiten zu gelangen.

Interkulturelle Aspekte legen oft fächerübergreifendes Lernen und damit eine fächerübergreifende Kooperation nahe.

#### **Politik**

Alle Themen, die mit heutigen Migrationsbewegungen in Europa, aber auch in anderen Kontinenten - z.B. Afrika - zu tun haben, fragen sowohl nach der ökonomischen wie politischen Situation der Menschen vor der Migration in den Heimatländern, also nach den Gründen für Auswanderung, als auch nach deren Situation infolge der Einwanderung. Fragen des Zusammenlebens, mögliche Konflikte zwischen unterschiedliche Kulturen und Normsystemen, das Problem der Fremdheit, aber auch der sozialen und rechtlichen Rahmenbedingungen werden in diesem Zusammenhang zu behandeln sein.

Auch die Auseinandersetzung mit Erscheinungsformen und Ursachen für Rechtsextremismus, Rassismus und Gewalt sind selbstverständlich Themen, die eine interkulturelle und mehrperspektivische Bearbeitung erfordern. Inzwischen liegen hierzu auch zahlreiche Medien und Materialien vor, die im Unterricht gut eingesetzt werden können. Als Beispiel sei auf den Film "2 1/2 Minuten" von Schübel verwiesen, in dem eine gewalttätige Auseinandersetzung zwischen jungen Türken und Neonazis in Berlin mit der Methode des filmischen Perspektivwechsels dargestellt wird.

Menschen- und Bürgerrechte, die moderne aufgeklärte Normsysteme begründen, sollten wie die Nichtbeachtung dieser Rechte in Diktaturen möglichst auch anhand authentischer Materialien (z. B. von Kirchen, amnesty international oder anderen Nichtregierungsorganisationen) reflektiert werden.

Viele Themen aus dem Fach Politik ermöglichen eine fächerübergreifende Zusammenarbeit mit den Fächern Religion / Werte und Normen, wenn es um grundlegende Normen, gesellschaftliche Strukturen und deren ethische Dimension geht. Doch auch die Kooperation mit dem Fach Deutsch bietet sich z. B. über Lektüren an, in denen handelnde Personen mit ihren Gefühlen und Motiven dargestellt werden. In vielen Romanen, Novellen, Kurzgeschichten wird eine interkulturelle Perspektive durch die Darstellung von Personen und Charakteren auf anschauliche und dennoch distanzierte Weise ermöglicht.

### **Geschichte**

Geschichtliche Themen enthalten vielfältige Ansatzpunkte, die interkulturelles Lernen ermöglichen. Sie können unmittelbar z.B. die Begegnung oder das Aufeinanderstoßen unterschiedlicher Kulturen und Normsysteme, das Zusammenleben, das Herrschaftsverhältnis von Völkern bzw. Bevölkerungsgruppen zum Gegenstand haben, also interkulturelle Fragestellungen in historischen Zusammenhängen. Diese können zu Vergleichen mit heutigen Entwicklungen anregen. Möglicherweise erleichtert gerade die Ferne von eigener Betroffenheit die Auseinandersetzung und das Verständnis für den Wandel von Normsystemen. Der Perspektivwechsel erfordert, die Sichtweise der verschiedenen Menschengruppen einzunehmen und ihre wechselseitige Wahrnehmung zu reflektieren. Die Lehrbücher für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer bieten z.T. Material für diesen Ansatz. Hierzu einige Beispiele:

- Spurensuche - Erzähl mal wie es früher war! Urgroßeltern und Großeltern erzählen! (Fächerübergreifendes Lernen mit dem Fach Kunst)
- Als die Römer frech geworden... - Römer und Germanen
- "Du bist nichts, dein Volk ist alles..." - Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus
- Die Weißen kommen - Imperialismus und Neoimperialismus in Afrika
- Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit - Die Französische Revolution
- Hexenverfolgungen in der frühen Neuzeit
- Schwierige Nachbarschaft: Deutsche und Polen
- Krise ohne Ende: Politische Konflikte im Nahen Osten
- Emanzipation der Frauen in verschiedenen Gesellschaften

## 4. Interkulturelle Bildung im Unterricht

### 4.2 Interkulturelle Lernfelder | Sachunterricht und Gesellschaftswissenschaften

#### Geografie

Alle im Folgenden angeführten Themen legen eine mehrperspektivische Behandlung an. In vielen Schulbüchern für Gesellschaftslehre oder GSW wird sie auch bereits - zumindest teilweise - berücksichtigt. Zahlreiche Materialien mit interkulturellen Bezügen bietet ferner die Fachzeitschrift "Praxis Geographie", die meist jeweils auch eine ausführliche Darlegung der didaktischen Position enthalten.

Hier eine exemplarische Themenauswahl als Übersicht:

<i>Thema</i>	<i>"Perspektivwechsel"</i>
Kinder in der Welt / Kinderalltag in Afrika	Authentische Berichte, Informationen über elektronischen Austausch; es lassen sich auch Situationen gestalten, in denen die Schülerinnen und Schüler ausgewählte Bedingungen afrikanischen Kinderalltags "ausleben".
Leben und Überleben in anderen Klimazonen ■ Eskimo ■ Wüste - Landwirtschaft ohne Regen ■ Hunger im Sahel ■ Leben im Regenwald ■ Kolumbien: Kaffee, Coca, Kokain	Hier wäre es vorteilhaft, zunächst die "eigene Perspektive" zu klären, d. h. die Basis der Erkenntnismöglichkeiten dadurch zu schaffen, dass auch unsere Abhängigkeit von Natur bewusst wird. In einem zweiten Schritt sollten globale Zusammenhänge und ihre Folgen in den verschiedenen Weltregionen deutlich gemacht werden.
Frauen in Indien - Zwischen Kasten- und Industriegesellschaft	Hier bestünde die Aufgabe darin, die Komplexität und Widersprüchlichkeit der Identität (das traditionelle und moderne Rollenbild) indischer Frauen differenziert zu betrachten.



*Mädchen in Westafrika*

## 4. Interkulturelle Bildung im Unterricht

### 4.2 Interkulturelle Lernfelder | Sachunterricht und Gesellschaftswissenschaften

*Unterrichtsbeispiel: Fächerübergreifendes Projekt "Leben in fremden Kulturen"*

*Zielgruppe: Schülerinnen und Schüler des Sekundarbereichs II*

*Beteiligte Fächer: Erdkunde, Gemeinschaftskunde, Fremdsprachen*

#### **Vorbemerkungen/Intentionen**

Der Begriff der internationalen Migration umfasst alle Personen, die aus verschiedenen Gründen ihren Wohnsitz in andere Länder verlegen, also Auswanderinnen und Auswanderer, Arbeitsimmigrantinnen und -immigranten, nachwandernde Familienangehörige, Flüchtlinge und Asylsuchende. Die anwachsenden Migrationsbewegungen führen weltweit dazu, dass es kaum sprachlich und kulturell homogene Gesellschaften gibt.

Ein Zusammenleben in einer sprachlich, kulturell und religiös heterogenen Gesellschaft erfordert eine bewusste Gestaltung, an der sich auch die Schule zu beteiligen hat.

Durch die Erkundung der Migrationsmotive und Lebensverhältnisse von Zugewanderten in Deutschland und von Deutschen im Ausland soll Einsicht in die vielfältigen Gründe von Zuwanderungsbewegungen vermittelt und Empathie gegenüber den Beweggründen von Betroffenen entwickelt werden.

Da Fremdheitsgefühle und daraus entstehende Konflikte von Schülerinnen und Schülern eher nachvollzogen werden, wenn die betroffenen Personen einen vergleichbaren kulturellen Hintergrund wie sie selber haben, sollten die Migrationsmotive zunächst am Beispiel deut-

scher Auswanderinnen und Auswanderer und ihrer Situation erkundet werden.

In direkten Begegnungen, Gesprächen und Interviews wird es in einem zweiten Schritt darum gehen, die Verhältnisse im Lebensumfeld der Schülerinnen und Schüler distanziert und kritisch zu betrachten und dabei auch die Situation von Migrantinnen und Migranten einzubeziehen. Hier kann überlegt werden, ob auch Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern bzw. deren Eltern herangezogen werden können, ohne ihnen allerdings "Rollen" aufzuzwingen oder in gängige Klischees zu verfallen.

In einem dritten Schritt können die unterschiedlichen Situationen und Perspektiven unter Berücksichtigung der persönlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler verglichen und reflektiert werden.

*Ich finde es schön, dass wir etwas über das Zuckerfest gelernt haben.*



### Vorschläge zur Durchführung

- Ermittlung von Schülereinstellungen und -interessen
- Erstellung eines Arbeits- und Zeitplanes
- Entwicklung eines Fragebogens bzw. eines Interviewleitfadens
- Kontakte zu außerschulischen Institutionen herstellen, die mit Interessen und Problemen von Migrantinnen und Migranten vertraut sind (Amnesty international, Heime für Asylbewerber, Behörden, Ämter...)
- Aufbau von internetgestützten Kontakten zu "Auslandsdeutschen" (Auswanderinnen und Auswanderern, Entwicklungshelferinnen und -helfern, Arbeitsmigrantinnen und -migranten) und Kontakte zu Migrantinnen und Migranten in Deutschland
- Durchführung von Befragungen bzw. Interviews
- Auswertung und Aufbereitung der quantitativen und qualitativen Daten
- Präsentation der Ergebnisse
- Reflexion der persönlichen Erfahrungen

Bei der Erarbeitung eines zweisprachigen Fragebogens kann auf die Hilfe außerschulischer Institutionen wie die örtliche Universität oder Fachhochschule zurückgegriffen werden. Aber auch die Kompetenz von Schülerinnen und Schülern anderer Herkunftssprache und deren Eltern kann hier einbezogen werden. Dabei sollten mit allen Schülerinnen und Schülern sehr genau die Inhalte und die Form der Erhebung erörtert werden. Einem quantitativ leichter auszuwertenden Fragebogen stehen qualitativ aufwendigere aber ergiebigerere Verfahren wie Interviews und Gruppendiskussionen gegenüber.

Mögliche Inhalte sollten sich nicht nur auf die Einreisebedingungen für Migrantinnen und Migranten sondern auch auf die Motivationen und Gründe der Migration und die augenblickliche Situation der Betroffenen beziehen:

- Motive und Gründe für die Ausreise
- Probleme bei der Ankunft (Ämter, Gewohnheiten, fremde Umgangsformen)
- unterschiedliche Migrationsgründe und -erfahrungen von Frauen und Männern
- Ausbildung, berufliche Stellung und Arbeitsplatz
- Wohnsituation

## 4. Interkulturelle Bildung im Unterricht

### 4.2 Interkulturelle Lernfelder | Sachunterricht und Gesellschaftswissenschaften

- Identitätserfahrung, Heimatgefühl
- Verhältnis zu den Nachbarn, Freundeskreis
- Diskriminierungserfahrungen
- Umgang mit der unbekanntenen Mentalität
- Beziehungen zum Herkunftsland
- Tipps und Ratschläge für Nachkömmlinge

Der Kontakt zu den zu befragenden Personen kann über die örtlichen Institutionen geschehen, Deutsche im Ausland können z.B. über Schulkontakte im Internet befragt werden. Dabei können auch internationale Schulpartnerschaften und/oder das Netzwerk der UNESCO-Projekt-Schulen genutzt werden. Über den DED (Deutscher Entwicklungsdienst, Berlin) gibt es Kontaktadressen von zurückgekehrten Entwicklungshelferinnen und -helfern, die sich für schulische Fragen zur Verfügung gestellt haben und Kontaktadressen im Ausland besorgen könnten. Eine Vorbereitung auf die persönliche Kontaktaufnahme sollte auf jeden Fall vorher erörtert bzw. in szenischer Form durchgespielt werden.

Die Auswertung beinhaltet einen Vergleich der Umfrageergebnisse vor dem Hintergrund der sozialen Bedingungen der "Ausländerinnen und Ausländer" und der Einreisebedingungen der untersuchten Länder. Eine fächerübergreifende Auswertung und Präsentation der Projektergebnisse kann z.B. durch das Verfassen von Zeitungsartikeln für die regionale Presse oder die Schulzeitung, durch das Entwickeln von Unterrichtsmaterialien für den Sekundarbereich I und/oder durch die Gestaltung einer Ausstellung geschehen.

Wesentlich für die Auswertung ist aber auch die gemeinsame Reflexion ganz persönlicher Erfahrungen, die die Schülerinnen und Schüler während des Projekts gemacht haben, z.B. die Schwierigkeiten, auskunftswillige Personen zu finden, ausgewanderte Personen anzusprechen, Auskünfte zu persönlichen und existenziellen Problemlagen aufzunehmen usw.

### **Literaturhinweise**

Hölscher, P.: Interkulturelles Lernen. Projekte und Materialien für die Sek I., 1994

Praxis Geographie, H.12/1993: Arbeiterwanderungen in Europa

Praxis Geographie, H. 1/1995: Rußlanddeutsche Fremde dort und Fremde hier. Zur (Wohn)Situation einer marginalen Gruppe

Praxis Geographie, H.4/1995: Menschen auf der Flucht. Die Menschheit nach Kairo usw.

Praxis Geographie, H.7/8 1995: Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht, "Der Marsch", Schulpartnerschaften u.a.

Geographische Rundschau, H.7/8/1995: Internationale Migration

Funkkolleg Humanökologie, Studienbrief 3: Studieneinheit 7. Die multikulturelle Gesellschaft. Ethnische Konflikte. Weinheim/Basel 1991

Sebald, W. G.: Die Ausgewanderten. Vier lange Erzählungen (historisch und literarisch sensible Auseinandersetzung mit deutschen jüdischen Exilanten in diesem Jahrhundert), Frankfurt/M. 1994

## 4. Interkulturelle Bildung im Unterricht

### 4.2 Interkulturelle Lernfelder | Religion

#### Vorbemerkungen

Das Zusammenleben von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer, ethnischer, kultureller und religiöser Herkunft in unseren Schulen fordert heraus, nach fruchtbaren religionspädagogischen Handlungsmöglichkeiten zu fragen. Bei einem interkulturellen Ansatz darf das Fach Religion nicht ausgespart werden. Religion ist Teil der Kultur und übernimmt als sinnstiftende Instanz eine zentrale Aufgabe im Leben der Menschen.

„Wer bin ich? Wo stehe ich? Wo werde ich hingehen? Worauf kann ich hoffen? Worauf kann ich vertrauen? Woran kann ich glauben? Welcher Platz wird mir hier in diesem Leben und nach meinem Tode zugewiesen?“ lauten biografisch bedeutsame Fragen, auf die Menschen im Laufe ihres Lebens nach Antworten suchen.

Migrationserfahrungen können zu tatsächlichen oder scheinbaren Bedrohungen sozialer, kultureller oder religiöser Selbstverständlichkeiten führen. Sinn- und Orientierungsfragen sind von gleicher existenzieller Bedeutung wie Fragen der materiellen Versorgung.

Interkulturelles und interreligiöses Lernen sind eng miteinander verbunden. „Wenn Bildung in einem umfassenden Sinn verstanden wird als ein individueller und zugleich gesellschaftsbezogener Entwicklungsprozess, in dem junge Menschen personale, soziale, kulturelle und politische Kompetenzen erwerben, die sie zu einem selbstbestimmten und sozialbewussten Leben befähigen, dann muss die Schule Raum und Zeit gewähren für die Begegnung und Auseinandersetzung mit den Bildern, Symbolen, Geschichten und Ritualen der Religionen.

Sie enthalten eine unschätzbare und für den Bildungsprozess unaufgebbare Fülle an Möglichkeiten zu existenzieller Selbstvergewisserung und Lebenssinnbestimmung, zur Sensibilität für den Mitmenschen, für die Mitgestaltung der kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse sowie zum Leben in der Einen Welt.“ (Doedens, S. 66) Kinder und Jugendliche brauchen Orientierungshilfen, um in der Vielfalt religiöser und kultureller Deutungsangebote den eigenen Standort zu finden.

Innerhalb des Religionsunterrichts gilt es, in der Auseinandersetzung mit Angehörigen anderer Religionen oder Konfessionen Differenzen und Gemeinsamkeiten wahrzunehmen. Perspektivwechsel und Dialog sollten grundlegende Prinzipien des Religionsunterrichts sein. Kinder und Jugendliche sollten Sprachangebote, Ausdrucksformen und Deutungsmuster erhalten, um mit ihrer Hilfe die eigene Selbst- und Weltinterpretation und die Gestaltung des eigenen Lebenskonzeptes zu leisten. Eine eigene religiöse Hoffnungsperspektive, die zum tragenden Grund des Lebens werden kann, erschließt sich Schülerinnen und Schülern erst dort, wo Erinnerungs- und Weisheitssätze der eigenen Religion bzw. Konfession nicht nur kognitiv angeeignet werden, sondern biografisch bedeutsam und emotional verankert sind.

Um andere Religionen und Konfessionen angemessen wahrzunehmen, gilt es, für die Innenperspektive der Gläubigen zu sensibilisieren. Das Gespräch mit Menschen einer gelebten Religion sollte einen zentralen Aspekt im Unterricht über andere Religionen einnehmen.



*Schülerarbeit, 3. Jahrgang*

Außerschulische Lernorte und Gegenstände sollten einbezogen werden. Die Öffnung der Schule zur Kirche im Ort, zu religiösen Einrichtungen und Glaubensgemeinschaften in der Region sollte in den Blick genommen werden. Fremdreligionen sind in vielen Städten unseres Landes längst zu Nachbarschaftsgemeinden geworden. Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen der eigenen und der fremden Religion sollten wahrgenommen und benannt werden. Die Wahrnehmung des Fremden mit den Augen der Fremden hat Grenzen. Unverständnis und Fragen sollten deutlich thematisiert werden. Ähnlichkeiten oder Gemeinsamkeiten können den Blick auf Besonderheiten in der eigenen Religion schärfen. Andere Religionsgemeinschaften sollten nicht in vermeintlicher Homogenität dargestellt werden, sondern gemäß ihren Erscheinungsformen in Vielfalt, Reichtum und Differenziertheit. Menschen unterschiedlichen Alters und beiderlei Geschlechts sollten im Unterrichtsgeschehen befragt werden.

Jede Schule sollte in ihrem Schulprogramm der spezifischen ethnischen, kulturellen und religiösen Situation ihrer Schülerinnen und Schüler sowie der Elternschaft Rechnung tragen. Religionslehrerinnen und Religionslehrer sollten gezielt nach ihrem fachspezifischen Beitrag bei den unterschiedlichen Lernorganisationsformen befragt werden: Projektstage oder -wochen, fächerübergreifende Unterrichtsvorhaben, Praktika und Freizeiten sollten unter der Perspektive der Mehrsprachigkeit wie der Kooperation mit außerschulischen Gruppen, den Kirchengemeinden vor Ort und spezifischen Institutionen, die sich mit Migrationsfragen befassen, koordiniert werden. In der Schule für alle ist dem respektvollen Umgang mit den gelebten Formen eigener und fremder Religionen Raum zu geben.

## 4. Interkulturelle Bildung im Unterricht

### 4.2 Interkulturelle Lernfelder | Religion

#### *Bezug zu den Rahmenrichtlinien*

Die Rahmenrichtlinien für den Religionsunterricht aller Schulstufen bieten zahlreiche Anknüpfungspunkte für das multikulturelle und interreligiöse Lernen.

Dies soll hier exemplarisch an den Rahmenrichtlinien für den evangelischen Religionsunterricht verdeutlicht werden.

Die ältesten der noch gültigen Richtlinien für den evangelischen Religionsunterricht, die Rahmenrichtlinien für die Grundschule aus dem Jahr 1984, verweisen bereits in ihren Themenvorschlägen "Christen, Juden und Muslime" und "Miteinander leben" auf das interkulturelle und interreligiöse Lernen.

Die Rahmenrichtlinien für die Orientierungsstufe zeigen einen deutlichen interkulturellen und interreligiösen Ansatz. Sie enthalten als verbindliches allgemeines Lernziel folgende Formulierung: "Die Schülerinnen und Schüler sollen andere Konfessionen, Religionen, Weltanschauungen und Einstellungen miteinander vergleichen, die Bedingungen ihrer Andersartigkeit erkennen und mögliche Auswirkungen auf die eigenen Lebenszusammenhänge überdenken, um das Fremde in seinem Eigenwert zu achten, die Fremden ernst zu nehmen und angemessene Formen der Begegnung zu finden." (S. 9). Das Lernfeld B "Religionen" berücksichtigt die besonderen Bedingungen einer Schule, in der Kinder aus mehreren Nationen und Kulturen mit ihren je eigenen religiösen Prägungen gemeinsam unterrichtet werden. "Im christlichen Glauben ist eine prinzipielle Überschreitung von nationalen und kul-

turellen Werten angelegt, die einen offenen, achtungsvollen und zugewandten Umgang mit den Fremden intendiert. Mit dieser Intention kommt dem Lernfeld B eine wichtige Funktion im Schulleben mit seinen unausweichlichen Spannungen bei der Integration der fremden Schülerinnen und Schüler zu." (S. 10). Im Lernfeld C, bei dem es um die "Bedingungen und Möglichkeiten christlicher Existenz" geht, sollen Schülerinnen und Schüler auf das verantwortungsbewusste Gestalten des eigenen Lebens und die Mitgestaltung ihrer Welt vorbereitet werden. Auch hier gibt es einen deutlichen Querverweis auf das Lernfeld B im Sinne der Berücksichtigung anderer Perspektiven und Positionen (S. 11). Das dem Lernfeld C zugeordnete Leitthema "Fremder und Nächster" bietet eine Fülle beispielhafter Inhalte. Die situativen Bedingungen in der Klasse und im Wohnort sind zu berücksichtigen. Die besondere Bedeutung des projektorientierten Vorgehens wird hervorgehoben. Eine Anknüpfung an Themen des Fachbereichs Welt- und Umweltkunde wird empfohlen (S. 24/25).

Unter dem fakultativen Leitthema "Menschen vieler Völker beten zu Gott" (Lernfeld B) werden verschiedene Arten der Gottesverehrung thematisiert (S. 31). Gebetshaltungen, Gebetsformen und Gebetsvorschriften anderer Religionen werden den eigenen Gebetsarten gegenübergestellt und mit ihnen verglichen.

Die Richtlinien für den evangelischen Religionsunterricht der Hauptschule bieten zahlreiche Möglichkeiten, die eigene Wahrnehmung mit der fremden Perspektive zu konfrontieren. Neben der Klärung der Differenzen sind bei

dem Leitthema "Allah ist groß – Muslime bei uns" Verständigung in der Nachbarschaft, gegenseitige Achtung und Toleranz intendiert. Eine Kooperation oder Abstimmung mit den Fächern Geschichte, Musik, Kunst und Hauswirtschaft ist anzustreben (S. 31-38). Bei dem Leitthema "Feste und Feiern" sind neben christlichen Festen und der Gestaltung von Schulgottesdiensten auch gemeinsame Feiern, Musikveranstaltungen, Kunstausstellungen oder andere fachübergreifende Projekte sinnvoll (S. 44-45). Die Diskriminierung von Menschen aufgrund ethnischer und religiöser Differenzen können Kinder und Jugendliche am Beispiel des historischen und gegenwärtigen Antijudaismus erkennen. Dass Gemeinschaften vom Vertrauen leben, das den zerstörerischen Kräften des Misstrauens und der Schuld entgegenwirkt, soll in dem Leitthema "Judentum und Christentum – zwei Religionen eine Wurzel" erfahrbar werden. Der Versuch eines Perspektivwechsels kann zu religiöser Toleranz, zum versöhnenden Dialog und zum gegenseitigen Verstehen führen. Fachübergreifende Bezüge und projektorientiertes Arbeiten werden auch hier ausdrücklich erwähnt. Neben dem Besuch einer Synagoge, einer Gedenkstätte, eines jüdischen Friedhofs wird der Umgang mit Materialien der regionalen Geschichte vorgeschlagen (S. 54-56).

Die Rahmenrichtlinien für die Realschule zeigen gleich lautende Ziele und ähnliche thematische Bezüge wie die der Hauptschule. Die Leitthemen "Islam – Muslime bei uns", "Feste und Feiern" und "Judentum und Christentum – zwei Religionen aus einer Wurzel" bieten analog zu den Hinweisen für die Hauptschule zahlreiche Ansätze für den Versuch eines Perspektivwechsels und für das multikulturelle und interreligiöse Lernen. Auch hier wird das fachübergreifende Denken betont und auf projektorientierte Vorhaben verwiesen (S. 31-33, S. 40-42, S. 52-54).

Die Rahmenrichtlinien für die gymnasiale Oberstufe betonen im Lernfeld B "Religionen und Weltanschauungen im Gespräch", dass ausgewählte nichtchristliche Religionen und Weltanschauungen unter Berücksichtigung ihres Selbstverständnisses behandelt werden sollen (S. 7-8). Die Schülerinnen und Schüler sollen zu einer sachgerechten Auseinandersetzung mit Andersgläubigen, anderen Religionen und Weltanschauungen befähigt werden. Dies schließt den Umgang mit der eigenen und der fremden Perspektive ein. Unter den dem Lernfeld B zugeordneten Leitthemen finden sich zahlreiche beispielhafte Inhalte, die interreligiöses Lernen intendieren. Die Lernziele zum Themenbereich "Christentum und Religion" müssten jedoch in diesem Sinne noch weiter expliziert werden (S. 12-13).

## 4. Interkulturelle Bildung im Unterricht

### 4.2 Interkulturelle Lernfelder | Religion

#### *Ideen und Materialien für das interkulturelle Lernen aus religionspädagogischer Perspektive*

##### **1. Frauen und Männer in verschiedenen religiösen Traditionen, Textvergleich**

- 1.1 Abraham, Sara, Hagar, Isaak, Ismael
  - Bibel: 1. Mose 37 - 47; Koran
- 1.2 Josefsgeschichte in der Bibel und im Koran, GS und Sek I
  - Literatur: Inge Lucke, Islam, S. 54 - 61 und Karteikarte der Lernkartei "J"-Josef

##### **2. Wir beten in unserer Sprache zu unserem Gott**

- 2.1 Glaubensbekenntnis der Christen und der Muslime
  - Glaubensbekenntnisse der Juden, Christen und Muslime (S. S 120,121)
- 2.2 Gottesbild im Christentum, im Islam
  - Informationstext über den Islam Literatur: Inge Lucke, Islam, S. 7 - 33
- 2.3 trinitarisches Gottesbild | Jesus / Heiliger Geist im Koran  
Gottesbilder der Psalmen | Allah ist der einzige Gott  
Metaphern für Gott | Die 99 schönen Namen Allahs  
Name Gottes
  - RPI- Lernkartei Islam
  - ausgewählte Texte aus der Lernkartei Islam / Bilder

- 2.3 Gestaltung einer Andacht
  - Absprache mit Eltern, Geistlichen, Kolleginnen
  - Texte / Rollenspiele / Lieder / Gebete
  - zweisprachig
  - Anlass: Buß- und Betttag / Reformationstag / Allerheiligen
  - Abschlussgottesdienst Klasse 4, 6, 10, 13
  - Einschulungsgottesdienst Klasse 1, 5, 7, 11

##### **3. Fächerübergreifendes Lernen, projektorientiertes Arbeiten, außerschulische Lernorte erkunden**

- 3.1 Kirchenpädagogik, bekannte Sakralräume neu erschließen
  - Pelikan 1/98
  - Erkundung von Sakralräumen
- 3.2 Moschee, Synagoge, orthodoxe Kirche, fremde Sakralräume erkunden
- 3.3 Perspektivisches Sehen - Umgang mit Biografien  
Lektüre im Religionsunterricht  
Konfrontation mit rassistischen und nationalistischen Ressentiments aus der Perspektive Betroffener
  - Literatur: Hans-Peter Richter, Damals war es Friedrich
  - Anita Lasker-Wallfisch, Ihr sollt die Wahrheit erben
  - Breslau-Auschwitz -Bergen-Belsen

## *Judentum, Christentum und Islam - Glaubensbekenntnisse*

### **Glaubensbekenntnisse der Christen**

“Ich glaube an Gott, den Vater,  
den Allmächtigen, den Schöpfer des Himmels und der Erde,  
und an Jesus Christus, seinen eingeborenen Sohn, unsern Herrn,  
empfangen durch den Heiligen Geist,  
geboren von der Jungfrau Maria,  
gelitten unter Pontius Pilatus,  
gekreuzigt, gestorben und begraben, hinabgestiegen in das Reich des  
Todes,  
am dritten Tage auferstanden von den Toten, aufgefahren in den Him-  
mel.  
Er sitzt zur Rechten Gottes, des allmächtigen Vaters.  
Von dort wird er kommen, zu richten die Lebenden und die Toten.  
Ich glaube an den Heiligen Geist,  
die heilige christliche Kirche,  
Gemeinschaft der Heiligen, Vergebung der Sünden, Auferstehung der  
Toten und das ewige Leben. Amen.”

“Christus, der in göttlicher Gestalt war,  
hielt es nicht für einen Raub, Gott gleich zu sein, sondern entäußerte  
sich selbst und nahm Knechtsgestalt an, ward den Menschen gleich und  
der Erscheinung nach als Mensch erkannt. Er erniedrigte sich selbst und  
ward gehorsam bis zum Tode, ja zum Tode am Kreuz. Darum hat ihn  
auch Gott erhöht und hat ihm den Namen gegeben, der über alle  
Namen ist, dass in dem Namen Jesu sich beugen sollen aller derer Knie,  
die im Himmel und auf Erden und unter der Erde sind, und alle Zungen  
bekennen sollen, dass Jesus Christus der Herr ist, zu Ehre Gottes, des  
Vaters” .  
(Phil. 2, 5-11).

“In keinem andern ist das Heil, ist auch kein anderer Name unter dem  
Himmel den Menschen gegeben, darin wir sollen selig werden” .  
(Apg. 4,12).

## 4. Interkulturelle Bildung im Unterricht

### 4.2 Interkulturelle Lernfelder | Religion

#### Glaubensbekenntnisse der Juden

„Höre, Israel! Der Herr ist unser Gott, der Herr allein!  
Und du sollst den Herrn, deinen Gott, lieb haben von ganzem Herzen, von ganzer Seele und mit aller deiner Kraft.  
Und diese Worte, die ich dir heute gebiete, sollst du zu Herzen nehmen und sollst sie deinen Kindern einschärfen und davon reden, wenn du in deinem Hause sitzt oder unterwegs bist, wenn du dich niederlegst oder aufstehst“.  
„Wenn du nun isst und satt wirst, so hüte dich, dass du nicht den Herrn vergisst, der dich aus Ägyptenland, aus der Knechtschaft, geführt hat.“  
„Wenn dich nun dein Sohn fragen wird: Was sind das für Ver-mahnungen, Gebote und Rechte, die euch der Herr, unser Gott, geboten hat?, so sollst du deinem Sohn sagen: Wir waren Knechte des Pharao in Ägypten mit mächtiger Hand. Und der Herr tat große und furchtbare Zeichen und Wunder an Ägypten und am Pharao und an seinem ganzen Hause vor unseren Augen und führte uns von dort weg, um uns hinein-zubringen und uns das Land zu geben, wie er unseren Vätern geschworen hatte.  
Und der Herr hat uns geboten, nach all diesen Rechten zu tun, dass wir den Herrn, unsern Gott, fürchten, auf dass es uns wohlgehe unser Leben lang, so wie es heute ist“.  
(Deut. 6,4-7.11-12.20-24).

Barmherzig und gnädig ist der Herr,  
geduldig und von großer Güte“.  
(Ps. 103,8).

#### Glaubensbekenntnisse der Muslime

Es gibt keinen Gott außer Allah; Mohammed ist der Gesandte Allahs“.  
„Lob sei Gott, dem Herrn der Welten, dem Barmherzigen, der Verfügungsgewalt besitzt über den Tag des Gerichtes. Dir die-nen wir, und Dich bitten wir um Hilfe. Führe uns den geraden Weg, den Weg derer, die Du begnadet hast, die nicht dem Zorn verfallen und nicht irregehen.“  
(Sure 1, „Al-fathia“, die Eröffnung).  
„Sprich: Er ist Gott, ein Einziger, Gott, der Undurchdringliche. Er hat nicht gezeugt, und er ist nicht gezeugt worden, und niemand ist ihm ebenbürtig.“ (Sure 112,1-4).  
„O ihr Leute des Buches (Christen), übertreibt nicht in eurer Religion und sagt über Gott nur die Wahrheit. Christus Jesus, der Sohn Marias, ist doch nur der Gesandte Gottes und sein Wort, das er zu Maria hinüberbrachte, und ein Geist von Ihm. So glaubt an Gott und seine Gesandten. Und sagt nicht: Drei. (Dreieinigkeit) Hört auf, das ist besser für euch. Gott ist doch ein einziger Gott. Gepriesen sei er und erhaben darüber, dass er ein Kind habe. Er hat, was in den Himmeln und was auf der Erde ist.  
Und Gott genügt als Sachverwalter. Christus wird es sicher nicht aus Widerwillen ablehnen, Diener Gottes zu sein, und auch nicht die in die Nähe zugelassenen Engel.“ (Sure 4,171-172).  
„Mohammed ist der Gesandte Gottes. Und diejenigen, die mit ihm sind, sind den Ungläubigen gegenüber heftig, gegenein-ander aber barmherzig.“ (Sure 48,29).



*Schwedisches Luciafest in einer Grundschule*

## *Perspektivisches Sehen - Umgang mit Biografien*

### **Werkstattarbeit**

#### **Herstellung eines Buches**

*GS: Fächer: Evangelische Religion, Deutsch, Sachkunde, Kunst*

*OS: Fächer: Evangelische Religion, Deutsch, Welt- und Umweltkunde, Kunst*

*Sekl/III: Fächer: , Evangelische Religion, Deutsch, Geschichte, Kunst*

#### **Lektüre:**

Hans-Peter Richter, *Damals war es Friedrich* (GS/OS)

Anita Lasker-Wallfisch, *Ihr sollt die Wahrheit erben* (Sekl/III)

#### **Textbetrachtung**

Informationssammlung: Sachinformationen über die jüdische Religion, das Leben der Juden in Deutschland, die Geschichte der Judenverfolgung, die Emigration deutscher Juden

#### **Fotodokumentation:**

Spuren jüdischer Mitbewohner in unserem Ort

#### **Schreibwerkstatt:**

Texte zum Buch

Sachinformationen

Interpretationen

eigene Stellungnahmen

#### **Visuelle Gestaltungen:**

Zeichnungen

Drucke

Ausdruck der eigenen Imagination

**Texte und Bilder vervielfältigen, binden oder heften**

**Ausstellung oder Verkauf**

## 4. Interkulturelle Bildung im Unterricht

### 4.2 Interkulturelle Lernfelder | Religion

#### Fächerübergreifendes Lernen als Initiative des Religionsunterrichts

##### 1. Vorbemerkungen

Das geistige und gesellschaftliche Klima in Deutschland hat sich nach dem Fall der Mauer verändert. Ausländerfeindliche Tendenzen, fremdenfeindliche Orientierungen und Ausschreitungen rechtsextremer Gewalttäter sind eine Realität, die nicht nur Empörung, sondern auch Zustimmung in der Bevölkerung hervorruft.

Aggressivität, Diskriminierung von Mitschülerinnen und -schülern und der entsprechende Umgang mit Ausländerinnen und Ausländern oder Kindern, die einer anderen Religion angehören, lassen sich in der Grundschule und in der Orientierungsstufe wohl kaum mit der Kategorie Rechtsextremismus qualifizieren, doch die Grundlagen für ein Zusammenleben mit Menschen verschiedener Herkunft und unterschiedlicher Glaubensrichtungen werden hier geschaffen. Wo Kinder gemeinsam leben und lernen, bieten sich zahlreiche sozialintegrative, multikulturelle und multireligiöse Lernchancen, die im Rahmen des Schullebens fruchtbar genutzt werden können, um die zukünftigen Jugendlichen gegen rechtsextremes Gedankengut zu immunisieren.

##### 2. Romanauswahl für die Grundschule und die Orientierungsstufe

Mit Hilfe ausgewählter Jugendliteratur kann die geistige Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit gefördert werden. Der Roman von Hans-Peter Richter "Damals war es Friedrich" bietet sich für die Behandlung im fächerübergreifenden Unterricht an.

In ausgewählten Kapiteln (z. B. "Der Ball") ist er bereits in der Grundschule zu behandeln. Die Ganzschrift bietet sich in der Orientierungsstufe an.

Auch dann, wenn die historische Betrachtung des Nationalsozialismus noch nicht umfassend geleistet werden kann, erhalten Kinder die Möglichkeit, über Textabschnitte oder Einzelkapitel des Romans einen altersgemäßen Zugang zur Problematik jüngster deutscher Geschichte zu finden. Die Biografie einer betroffenen Person zeigt den Weg von der Ausgrenzung bis zur Vernichtung.

Die fiktive literarische Erzählung bildet die Realität der damaligen Zeit ab. Der Roman zeichnet ein Bild der fortschreitenden Entwicklung der Judenverfolgung im Dritten Reich von der Diskriminierung über die Entrechtung bis zur Deportation und zum Völkermord.

Die perspektivische Erzählung bietet Distanz und Nähe zur erzählten Handlung und den dargestellten Romanfiguren. Kinder distanzieren sich von den Vorurteilen, dem Hass und der Ungerechtigkeit der Judenverfolger und stellen sich auf die Seite des Verfolgten, der als Freund des Icherzählers in den Mittelpunkt der Romanhandlung rückt.

Die Romankapitel sind kurz und in sprachlich einfacher Form verfasst. Jedem Kapitel ist eine Jahreszahl zugeordnet, so dass es älteren Schülern möglich wird, den historischen Ablauf des Geschehens zu verfolgen.

### **3. Romanvorschlag für die Sekundarstufen I und II**

Im Gegensatz zum fiktiven Roman von Hans-Peter Richter schreibt Anita Lasker-Wallfisch ihre eigene Geschichte. Die autobiografische Erzählung "Ihr sollt die Wahrheit erben: Breslau - Auschwitz - Bergen-Belsen" beginnt in Breslau, wo die Autorin, die heute in London lebt, geboren wurde. Im Alter schreibt sie in ihrer Muttersprache, die sie lange gehasst hat, da sie die Sprache der Verfolger und Peiniger war. Nach der Deportation und Ermordung der Eltern bleiben Anita und ihre Schwester Renate zunächst in Breslau. Ein Jahr später kommen sie nach Auschwitz. Als Cellistin des Mädchenorchesters überlebt sie die Zeit im Lager und rettet auch ihrer Schwester Renate das Leben. 1944 werden die Mädchen nach Bergen-Belsen transportiert, wo sie am 15. April 1945 von englischen Truppen befreit werden. 1946 erhalten die jungen Frauen ein Visum und können nach England emigrieren. Das Buch enthält Briefe in englischer Sprache und Fotos der Familie.

*Die Autorin kann zu Lesungen und Gesprächen eingeladen werden.*

## 4. Interkulturelle Bildung im Unterricht

### 4.2 Interkulturelle Lernfelder | Religion

#### *Perspektivisches Sehen - Umgang mit Biografien Lektüre im Religionsunterricht*

##### **Literaturhinweise**

Berger, H.: Von Ramadan bis Aschermittwoch -  
Religionen im interkulturellen Unterricht,  
Weinheim 1989

Friedrich-Verlag: Feste der Weltreligionen -  
Leben in der multikulturellen Schule, Seelze,  
1997

Kirchhoff, I.: Meine Religion - deine Religion,  
Christentum - Judentum - Islam, Arbeitshilfen  
OS 3, Religionspädagogisches Institut Loccum  
1996

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung  
NRW:  
Religiöse Unterweisung für Schüler islamischen  
Glaubens. 24 Unterrichtseinheiten für die  
Grundschule, Soest 1986 / 12 Unterrichtseinhei-  
ten für die Klassen 5 und 6, Soest 1991

Lucke, I.: Islam, Einführung und Lernkartei für  
die Arbeit in der Grundschule und in der Orien-  
tierungsstufe,  
Arbeitshilfen Grundschule 6, Religionspädago-  
gisches Institut Loccum 1997

Nagel, T.: Der Koran, Einführung - Texte -  
Erläuterungen,  
2. Aufl., München 1991

O'Brien, J.: Weltatlas der Religionen, Bonn  
1994

Tworuschka, M u. U.: Kleines Lexikon Islam -  
Christen begegnen Muslimen, Konstanz 1992

Yücelen, Y. (Hrsg.): Was sagt der Koran dazu?  
4. Aufl., München 1992

Doldens, F.: Interreligiöses Lernen im "Reli-  
gionsunterricht für alle" -  
im Religionsunterricht für alle, Hamburger Per-  
spektiven zur Religionsdidaktik -  
RUMS, Religion und multikulturelle Schule,  
Heft 2

Dressler, B.: Fundamentalismus und Moderne -  
Zum Wahrheitsanspruch des christlichen Glau-  
bens, Texte und Materialien für Lehrer und  
Schüler der Sekundarstufe II,  
Religionspädagogisches Institut Loccum, Loc-  
cum 1992

Aus: Sichtwechsel –  
Wege zur interkulturellen Schule  
Herausgeber:  
Niedersächsisches Kultusministerium  
Presse- und Öffentlichkeitsarbeit  
Schiffgraben 12  
30159 Hannover  
September 2000

## 4. Interkulturelle Bildung im Unterricht

### 4.2 Interkulturelle Lernfelder | Werte und Normen

#### Vorbemerkungen und Bezug zu den Rahmenrichtlinien

Im Fach Werte und Normen sind nach § 128 des Niedersächsischen Schulgesetzes "religionskundliche Kenntnisse, das Verständnis für die in der Gesellschaft wirksamen Wertvorstellungen und Normen und der Zugang zu philosophischen, weltanschaulichen und religiösen Fragen zu vermitteln."

Im Unterschied zum Religionsunterricht, bei dem die Religionsgemeinschaften über die Unterrichtsinhalte und die Ausbildung der Lehrkräfte mitentscheiden, trägt der Staat für das Fach Werte und Normen allein die Verantwortung, d. h. der Zugang zu philosophischen, weltanschaulichen und religiösen Fragen ist ein säkularer, er folgt nicht den Grundsätzen einer Religionsgemeinschaft. Das bedeutet aber nicht, dass das Fach für eine konzeptionelle und thematische Beliebigkeit steht, wie die Rahmenrichtlinien für Werte und Normen deutlich machen.

Das Fach Werte und Normen bietet hervorragende Möglichkeiten, interkulturelle Aspekte einzubeziehen. In den Rahmenrichtlinien für die verschiedenen Schulformen des Sekundarbereichs I wird ausdrücklich verlangt, dass Schülerinnen und Schüler Kenntnisse über das Leben von Völkern und einzelne Menschen beeinflussende Weltanschauungen und Religionen erhalten und weltanschauliche und religiöse Orientierungsmöglichkeiten kennen- und unterscheiden lernen sollen.

Unsere heutige Gesellschaft ist dadurch gekennzeichnet, dass traditionelle Milieus mit einheitlicher Sinnggebung und klaren Pflichtenkatalogen in ihrer Bindungswirkung nachlassen. Dabei spielen audiovisuelle Medien und elektronische Kommunikationssysteme eine besondere Rolle. Einerseits werden durch sie neue Zugänge zur Welt eröffnet, allerdings verbunden mit einer Informationsflut, die individuell nur schwer zu bewältigen ist. Andererseits bedeutet eine im Wesentlichen medienvermittelte Wahrnehmung von Realität eine nicht unproblematische Einschränkung, ggf. eine Verzerrung. Die Notwendigkeit wächst, den Kindern und Jugendlichen hier Orientierungshilfen zu geben und ihre Fähigkeit zur eigenen Urteilsbildung zu stärken.

"Für das Fach Werte und Normen mit seinem orientierenden Auftrag stellt die Vielfalt von Lebensstilen (kultureller Pluralismus), von Bekenntnissen und Religionen (religiöser Pluralismus), von Wertauffassungen (Wertpluralismus) sowie von ethischen Positionen (moralphilosophischer Pluralismus) eine Herausforderung dar, der es nicht ausweichen darf." (Joaachim Detjen in: Beispiele 4/97, S. 45; dort auch Unterrichtsbeispiele zu Themen des Faches Werte und Normen.) Dieser grundlegende Pluralismus bedeutet nicht Beliebigkeit. Die konkurrierenden Sichtweisen müssen mit Offenheit und Toleranz reflektiert werden. Hierbei ist nicht ausgeschlossen, dass die Lehrkraft sich in der Erörterung fundamentaler Wertfragen zu einer Position bekennt und sie argumentativ darlegt.

Bei prinzipieller Offenheit der Fragen finden die Antworten ihre Grenze vorrangig im obersten Verfassungsgrundwert der Menschenwürde.

“Dem Menschen kommt erstens ein unverfügbarer, nicht im Namen anderer Prinzipien zu relativierender Eigenwert zu. Der Mensch hat zweitens das Recht zur freien, eigenverantwortlichen Entfaltung seiner Persönlichkeit und ist drittens in möglichst weitem Umfang verantwortlich an der Gestaltung des menschlichen Zusammenlebens zu beteiligen, denn nur so wird gewährleistet, dass er weder zum bloßen Objekt der Absichten und Handlungen anderer wird, noch andere einfach zum Objekt seiner Wünsche macht.” (Joachim Detjen, a.a.O.)

Der Unterricht im Fach Werte und Normen hat die Aufgabe, die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Hierzu gehören die Befähigung zur ethischen Urteilsbildung und die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen. Ethisches Urteilen reflektiert das eigene Wollen und die eigenen Wertvorstellungen und setzt sie in Beziehung zu den Absichten und Auffassungen anderer. Nach der Analyse der Handlungssituation und der Prüfung nach den gebotenen Bewertungskriterien ist der dritte Schritt der ethischen Urteilsbildung die diskursive Auseinandersetzung in der Gruppe mit der Absicht, Gemeinsames und Verbindendes zu finden.

Verantwortungsbewusstsein wird gefördert durch die Reflexion eigener und fremder Lebensvorstellungen sowie durch die Auseinandersetzung mit religiös und weltanschaulich begründeten Sinnentwürfen.

Eine weitere Aufgabe des Faches Werte und Normen ist die Ausprägung emotionaler und kreativer Fähigkeiten. Schülerinnen und Schüler sollen sensibilisiert werden für Situationen, in denen Gefühle anderer verletzt werden können. In dem Bemühen, eigene Lebensplanungen und Idealbilder zu entwerfen, sind Kreativität und Fantasie gefragt.

Alle diese Ziele sind eng verbunden mit den Zielen des interkulturellen Lernens und ohne die interkulturelle Perspektive nicht zu erreichen.

Die didaktische Konzeption des Faches subsumiert die Fragestellungen, die den Einzelnen, die Gesellschaft und die Menschheit im Ganzen betreffen, unter zehn Leitproblemen: vier individuell-existenzieller Art und sechs gesellschaftlich-globaler Natur. Diese werden Lernfeldern zugeordnet, die - wie konzentrische Kreise - vom Lernfeld “persönliches Leben” über “Zusammenleben mit anderen” bis zum fünften Lernfeld “Leben in und mit der Natur” reichen.

Die Richtlinien der Sekundarstufe I enthalten jeweils ca. 15 Unterrichtsthemen für zwei Schuljahrgänge, nämlich die Klassenstufen 7/8, 9/10. Im Folgenden sind einige Themen beispielhaft aufgelistet, bei deren Ausarbeitung interkulturelle Aspekte angesprochen werden:

#### **Für die Hauptschule:**

Thema 1:

**Auf der Suche nach Identität**

Thema 9:

**Vorurteile und Diskriminierungen**

Thema 12:

**Leben in der Zukunft**

#### **Für das Gymnasium:**

Thema 23:

**Religionskritik und Kritik der Religionskritik**

Thema 24:

**Kulturelle Prägungen im Zusammenleben**

Thema 25:

**Eine Moral oder viele Moralen?**

## 4. Interkulturelle Bildung im Unterricht

### 4.2 Interkulturelle Lernfelder | Werte und Normen

#### *Unterrichtsthema "Fremdsein"*

Themen wie "Kulturelle Prägungen im Zusammenleben" können Ängste vor Benachteiligungen oder vor Identitätsverlust ansprechen.

Es kann also nicht die Intention sein, allein über Alltaglichkeitserfahrung zu berichten, sondern auch über Fremdheit und Anderssein zu reflektieren. Hierbei sollen Gemeinsamkeiten mit dem Fremden erkannt und empathisch wahrgenommen werden, Unterschiede differenziert gesehen werden, ohne das Gespräch über sie zu tabuisieren. Ziel des Unterrichts zu diesem Thema ist es, die Kompetenz zu stärken, mit kultureller Unterschiedlichkeit verantwortlich umzugehen.

Im Unterricht kann die Gegenüberstellung erfolgen zwischen dem Reiz des Exotischen, der im Urlaub oder im Fernsehen erlebt wird, und der tagtäglichen Wirklichkeit, in der das Anderssein normal ist bzw. normal sein sollte.

Der in vielen Gesellschaften der Gegenwart zu findende und ideologisch bedingte Wunsch nach Homogenität übt einen starken Druck aus und kann zur Ausgrenzung und im Extremfall zu ethnisch bedingten Konflikten und zur Vertreibung führen. Die Freiheit im Denken und Handeln erleidet Einschränkungen, wenn man Anderssein und Fremdheit stigmatisiert. In einer demokratischen und weltoffenen Gesell-

schaft müssen Komponenten der Identität bewusst gestärkt werden, die allen gemeinsam sind, und andere Denkmuster trainiert werden als "deutsch/ausländisch" oder "Wir und die anderen". Grundgesetzlich verankerte Werte sind als gemeinsame Basis einzufordern.

Die Migrationserfahrung ist den Deutschen aus ihrer Geschichte nicht fremd: Auswanderungsbewegungen im 19. Jahrhundert, Flucht und Vertreibung in Folge von Kriegen, Aussiedlerinnen und Aussiedler in unserer Zeit. Die gegenwärtige, besonders arbeitsmarktbedingte Mobilität innerhalb Deutschlands, die zwar in die "Fremde" führt, aber mit einem sicheren Rechts- und Aufenthaltsstatus verbunden ist, darf nicht verwechselt werden mit einer Migration, die mit rechtlichen Barrieren und sprachlichen Schwierigkeiten zu kämpfen hat und kulturelle Neuorientierungen erfordert. Wenn die Migrationsproblematik am Schicksal von Mitschülerinnen und Mitschülern behandelt wird, dürfen diese nicht in einen Rechtfertigungszwang für ihr Hiersein gebracht werden.

"Festtage im Jahreszyklus" sind selbst den "Einheimischen" oft nicht mehr bewusst. Die Wahrnehmung der Fremdheit in der eigenen Kultur führt zu einem Perspektivenwechsel und baut Brücken zu ähnlichen Vorstellungen in der Kultur anderer.



*Ballonflug über Gesichtslandschaften  
(Schülerarbeit aus einem 6. Jahrgang)*

#### **Thematische Aspekte**

Fremde Einflüsse in der vertrauten Umwelt bewusst machen:

- Musikerlebnisse, Musikrichtungen, Musikinstrumente
- Essgewohnheiten, Gewürze
- Fremdwörter in der eigenen Sprache
- Einflüsse in der Mode

Reiz des Fremden/Fremdheit des Vertrauten:

- Hinterfragen der Bedeutung der Feste: Weihnachten, Ostern etc. Vergleichende Betrachtung von Festen anderer Kulturkreise (z. B. der Mitschülerinnen und Mitschüler)
- Urlaubserfahrungen, Dokumentarfilme besprechen, auch in Anwesenheit von eingeladenen "Expertinnen bzw. Experten"
- Reflexion über neue Wahrnehmungen

Lebensstufen und soziale Bräuche:

- Taufe, Kommunion, Konfirmation, Hochzeit, Arbeitsleben, Beerdigung: Reflexion hierüber mit vergleichbaren "Situationen" bei Menschen anderer Kulturkreise und Religionen

## 4. Interkulturelle Bildung im Unterricht

### 4.2 Interkulturelle Lernfelder | Werte und Normen

#### *Unterrichtsthema "Vorurteile und Diskriminierungen"*

Das Unterrichtsthema "Vorurteile und Diskriminierungen" zeigt Zusammenhänge auf, die zur Bildung von Vorurteilen führen. Auch werden Formen der Diskriminierung reflektiert.

Werden aus der eigenen oder der vermittelten Wahrnehmung des jeweils anderen Stereotypen gebildet, so können die tatsächlichen oder fiktiven Unterschiede zur Stigmatisierung von Menschen missbraucht werden. Äußere Merkmale werden mit einem Werturteil verbunden, wodurch Vorurteile über andere gebildet und legitimiert werden. So können ethnische Zugehörigkeit, Unterschiede in der Sprache, Kultur und Religion Anlass für Diskriminierung und Rassismus sein. Die Diskriminierungen können offen oder latent auftreten, individuell oder strukturell bedingt oder gar von Teilen der Gesellschaft gebilligt sein. Jugendliche übernehmen häufig unreflektiert aus ihrem sozialen Umfeld Vorurteile und diskriminierende Verhaltensweisen. Diese Zusammenhänge treten am Beispiel des Rassismus besonders deutlich hervor. Jugendliche sollen den Rassismus als einen Angriff auf die Menschenwürde begreifen lernen, dem mit Parteinahme für die Menschenrechte zu begegnen ist.

Die Jugendlichen sollen erkennen, dass sich in den meisten Ländern die Gesellschaften im Laufe ihrer Geschichte im Zusammenleben verschiedener ethnischer Gruppen entwickelt haben. Dieser Prozess hat sich durch die weltweite Mobilität verstärkt. Auch Deutsche sind in andere Länder emigriert.



*Baummensch – aus einem deutsch-polnisch-tschechischen Umweltbildungsprojekt*

Mit den Schülerinnen und Schülern soll erörtert werden, wie, von lokalen und regionalen Bezugsebenen ausgehend, Konzepte, Strategien und Handlungsmöglichkeiten gegen Diskriminierung und rassistisch motivierte Gewalt entwickelt werden können.

Aus: Sichtwechsel –  
Wege zur interkulturellen Schule  
Herausgeber:  
Niedersächsisches Kultusministerium  
Presse- und Öffentlichkeitsarbeit  
Schiffgraben 12  
30159 Hannover  
September 2000

## 4. Interkulturelle Bildung im Unterricht

### 4.2 Interkulturelle Lernfelder | Musisch-kulturelle Bildung

#### *am Beispiel des Kunstunterrichts*

##### **Vorbemerkungen**

“Der Unterricht im Fach Kunst ist ästhetische Erziehung im visuellen Bereich. Er erschließt Schülerinnen und Schülern das kulturelle Umfeld bis hin zur Alltagskultur, indem er die Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeiten ausbildet, das Empfindungsvermögen erweitert und durch Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur kreativen Mitgestaltung anregt und zur Urteilsfähigkeit führt. Der Kunstunterricht trägt somit wesentlich zur Entfaltung der Persönlichkeit des jungen Menschen bei.” (aus den Rahmenrichtlinien)

Die Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, auch neben und im Anschluss an ihre Schulzeit

- Umwelt bewusst zu erleben, kritisch zu betrachten und mitzugestalten
- Zugang zu Kunstwerken zu finden und sich selbst bildhaft ausdrücken zu können
- sachgerecht und kritisch mit visuellen Medien umzugehen.

Die Verknüpfung von Produktion und Reflexion ist ein wesentlicher Bestandteil des Faches. Die zu behandelnden Inhalte werden den Sachbereichen Bildende Kunst, Visuelle Massenmedien und gestaltete Umwelt zugewiesen, wobei in der Sekundarstufe I der Schwerpunkt auf dem Sachgebiet Bildende Kunst liegt.

Die Ziele des Faches enthalten bereits im Kern Intentionen, die auf eine (kritische) Auseinandersetzung mit eigenen und andersartigen (fremden) Kulturphänomenen und auf die Entwicklung einer positiven kulturellen Lebensperspektive abzielen. Das Fach Kunst leistet also schon vom Grundansatz her einen wesentlichen Beitrag zum interkulturellen Denken, Lernen und Agieren, ohne dass dies explizit formuliert wäre.

Einen direkten Zugang zur Behandlung interkultureller Aspekte bieten einzelne in den RRL für die jeweiligen Schulformen ausgewiesene Themenkreise. Hier eine exemplarische Auswahl:

Schulform	Jg.	Themenkreis
IGS:	5	Bilder von Unbekannten
	6	Was steckt hinter der Maske?
	8	Ach, so sehen Menschen aus!
	10	Bilder sind Leitbilder
Realschule:	10	Werbung
Hauptschule:	7	Großflächiges, partner- bzw. gruppenorientiertes Malen
Orientierungsstufe:	5	Plastisches Gestalten, Puppenspiel, Maskenspiel
Gymnasium:	7	Rollen, Typen, Akteure
	8/9	Umformen und Verfremden
	9	Das Bild der Fotografie
	9/10	Leitbild Wunschbild Image

*Stadtteilrundgang – indisches Geschäft in Göttingen*



## 4. Interkulturelle Bildung im Unterricht

### 4.2 Interkulturelle Lernfelder | Musisch-kulturelle Bildung

Die im Handbuch vorgestellten Anregungen sind zum Teil auf einige dieser Themenkreise bezogen.

Auch außerhalb der aufgeführten Themenkreise kann das Fach interkulturell relevante Inhalte thematisieren und eine Auseinandersetzung mit ihnen auf bildnerischer Ebene forcieren.

Hierbei bietet sich fachübergreifendes Arbeiten z. B. mit Deutsch, Religion und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern an. Anknüpfungspunkte hierfür ergeben sich insbesondere in der vorgeschlagenen Unterrichtseinheit "Spurensicherungen", die ihren Schwerpunkt im bildnerischen, sprachlichen (oral history) oder historischen (z. B. jüdische Geschichte, Gedenkstättenarbeit) Bereich haben kann. Die genannten Schwerpunkte sollten dann auch die Bearbeitungsmethoden und bildnerischen Verfahren bestimmen (z. B. Sammlung und Präsentation individueller Belegstücke, Bearbeitung von Familienalben, Herstellung von Tagebüchern, Fotodokumentationen, Untersuchungen historischen Bild-/Pressematerials, Anwendung von Verfremdungstechniken etc.).

Neben eher traditionellen Themen (z. B. "Maske", "Verfremdung", "Vorurteile") sind auch Themen vorstellbar, die medienvermittelte Wirklichkeit untersuchen (das Bild der Welt in der Bilderwelt, das/der Fremde im Film, Werbung) oder digitale Medien für weltweite künstlerische Kommunikation oder zur Initiierung künstlerischer Projekte.

Besondere fachspezifische Methoden praktisch-bildnerischen Arbeitens bieten die Möglichkeit, vorhandene Sprachbarrieren zu überbrücken und gemeinsame Produkte entstehen zu lassen. Geeignet sind hier Inhalte und Medien, welche bereits Bestandteile der fachlichen Arbeit sind und von der Sache her kooperative Arbeitsformen erfordern (z. B. Videoarbeit, Animation, Rauminstallationen, Wandmalerei, Darstellendes Spiel, Pantomime, Figurentheater etc.). Dazu werden vorrangig auf das Sachgebiet Bildende Kunst bezogene Anregungen zu Themen gegeben, in deren Mittelpunkt malerische Prozesse in Partner- und Gruppenarbeit stehen und durch die (z. T. nichtsprachliche) kommunikative Fähigkeiten ausgebildet werden.

Tendenziell sollte im Fach Kunst eher angestrebt werden, interkulturell relevante Themen und Arbeitsmethoden in bestehende Unterrichtseinheiten zu integrieren, als neue hinzuzufügen. Eine zusätzliche Stoffanhäufung erscheint gegenüber dem Bestreben nach intensiver und differenzierter Auseinandersetzung aus fachlicher Sicht abträglich.

*Maske – Schülerarbeit aus einem  
9. Jahrgang*



Ebenfalls Vorsicht walten lassen sollte man gegenüber der direkten Thematisierung von Reizbegriffen wie Rassismus und Fremdenfeindlichkeit. Zu schnell kann sich die gut gemeinte Absicht ins Gegenteil verkehren, wenn der emotionale Anteil der Meinungsbildung verkannt oder die vorhandenen eigenen Vorurteile nicht erkannt werden: Auch ein "Glatzkopf" ist aufgrund seines Aussehens noch kein Rassist. Vorurteile und (bequeme, weil vereinfachende) Ablehnung von Andersartigem lassen sich gerade in der Behandlung moderner Kunst, die nicht nur Jugendlichen schnell als unverständlich und damit ablehnungswürdig erscheint, zum Gegenstand von Kunstunterricht machen.

Die für interkulturelles Verständnis erforderliche Toleranz, Kommunikationsfähigkeit und differenzierte Wahrnehmung sind über einen solchen fachimmanenten Inhalt möglicherweise besser und durch den Fachlehrer oder die Fachlehrerin qualifizierter zu fördern. Von einem solchen Ansatz gehen die hier gegebenen Anregungen aus.

Sie sind weitgehend unabhängig von Altersstufe und Schulform. Modifizierungen der Themen oder der fachspezifischen Schwierigkeit sollten von der jeweiligen Lerngruppe abhängig gemacht werden. Im Zweifelsfalle sollten kurze Übungen zum Erwerb handwerklicher Qualifikationen vorgeschoben werden, da Erfolg und Anerkennung des jeweiligen Arbeitsprozesses mit der Qualität des bildhaften Ergebnisses verknüpft sind.

Die Vorschläge wurden in Schülergruppen vom 5. bis zum 11. Jahrgang sowie in verschiedenen Lehrerfortbildungen erprobt.

## 4. Interkulturelle Bildung im Unterricht

### 4.2 Interkulturelle Lernfelder | Misch-kulturelle Bildung

#### *Unterrichtsthema "Spurensicherung: Spuren alltäglichen Lebens – Rekonstruktion persönlicher Biografien"*

Mit "Spurensicherung" bezeichnet man ursprünglich eine Kunstrichtung (vor allem) der 70er Jahre, die teilweise mit an naturwissenschaftliche Forschung erinnernden Methoden verborgene Bezüge der Umwelt und historische Gegebenheit aufdeckt und veranschaulicht, teilweise auch mit fiktiven Fundstücken.

Der Schwerpunkt dieser Form von Konzeptkunst liegt im Archivieren und Präsentieren. Beispiele sind u.a. zu finden bei Christian Boltanski, Nikolaus Lang, Anne und Patrick Poirier, Anna Oppermann.

"Spurensicherung" ist eine Kunstrichtung, "in der mittels gesammelter Dokumente (jeglicher Art Spuren) in Form von Text-Bild-Sequenzen oder Assemblagen reale Zusammenhänge oder fiktive Welten rekonstruiert werden. Im Gegensatz zu ihrer wissenschaftlichen Bezeichnung, ihren scheinbaren Affinitäten zu Archäologie, Ethnologie und Soziologie ist die Spurensicherung jedoch subjektiv geprägt, systematisiert persönliche Erinnerungen in sehr individueller, oft poetischer Form. (Die Objekte) erhalten dokumentarischen Charakter zur Veranschaulichung eines Zusammenhangs. Die Künstler sammeln Objekte (Alltagsgegenstände) oder fotografieren Situationen ihrer Umwelt und rekonstruieren damit in einem subjektiven Ausschnitt ihre persönliche oder eine fremde Biografie, städtische oder ländliche Umgebung, spezifische Milieus, betreiben Feldforschung,

dokumentieren menschliche Eingriffe oder rufen Vergangenheit wach. Dies geschieht in Verbindung von Fotografie, Film oder Video mit Texten, die zu Sequenzen gereiht werden (vgl. Narrative Art), oder mittels Fundstücken, die in Ensembles, Schaukästen und Vitrinen zu persönlichen Museen geordnet werden (vgl. Objektkunst).

Man wahrt dabei einen hohen Grad an Sachlichkeit, indem die Objekte geborgen, klassifiziert, beschriftet, fotografiert und anschließend museal aufbereitet werden." (Lexikon der Kunst, Bd. 11, S. 119f.)

#### **Bildnerische Verfahren:**

Sammeln – bezeichnen und archivieren – Notizen erstellen – skizzieren und zeichnen – fotografieren – kopieren – übermalen – verpacken – kombinieren – präsentieren.

#### **Präsentationsformen:**

z. B. tagebuchartig (Fotografien, Zeichnungen, Collagen und Texte) – Rahmen- oder Kistenobjekte (Schachteln, Kartons, Koffer, Kisten) für die Wand – Auslagen auf dem Fußboden in einem abgesteckten Terrain – Vitrinen – Installationen.

Die subjektiv erlebte, persönliche erzählte Geschichte gerät in unserer Gesellschaft zunehmend in den Hintergrund. Die Vermittlung von Realität erfolgt häufig über massenmediale Abbilder, die Verbindung von Geschehnissen mit Personen wird dort in der Regel reduziert auf Politiker, Prominente oder exotische – eben massenmedial wirksame – Randgruppen.

Dass (auch) die eigene Wirklichkeit und deren Geschichte viel stärker mit persönlichen, subjektiven Erfahrungen anderer Familienmitglieder, Nachbarn, Mitschülerinnen und -schülern zu tun hat, wird dabei häufig in den Hintergrund gerückt.

Der Austausch des erlebten Erfahrungsschatzes, die Kommunikation zwischen und über eigene und fremde Erlebnisse im Alltag vermögen die durch Medien geschaffene Distanz ("Das geht mich ja eigentlich doch nichts an") zu überbrücken.

Spurensicherungen archivieren nicht nur persönliche Erfahrungen und Einstellungen gegenüber Dingen, Personen und Vorgängen, sondern ermöglichen darüber hinaus Austausch und Kommunikation, vielleicht auch etwas mehr Verständnis für z. B. Mitschülerinnen und Mitschüler, die sich hier in einem völlig anderen – weil sonst verdeckten – Licht präsentieren können.

In reduzierter und entsprechend sprachlich gestalteter Form lassen sich Spurensicherungen bereits in der Grundschule durchführen. Der in der Aufgabenstellung vorgeschlagene Zeitraum sollte dann allerdings eingegrenzt und in kleineren und überschaubareren Schritten durchgeführt werden. Prinzipiell ist daher die Anregung mit entsprechenden altersgemäßen Modifizierungen in allen Schulformen und Altersstufen anwendbar.

## 4. Interkulturelle Bildung im Unterricht

### 4.2 Interkulturelle Lernfelder | Muisch-kulturelle Bildung

#### Arbeitsanregung für die Schülerinnen und Schüler:

Unter dem Thema "Spuren alltäglichen Lebens" soll ein Spurensicherungsprojekt durchgeführt werden.

Hierzu sollst du über einen Zeitraum von zwei Monaten Spuren DEINES alltäglichen Lebens sammeln.\*

Dies können sein: persönliche Gegenstände, Notizen, Aufgeschriebenes, Kritzeleien und Skizzen, Fundstücke, Fotokopien, Fotografien, Zeitungsfetzen oder -ausschnitte, Bierdeckel, Aufkleber, (eigentlich) achtlos Weggeworfenes usw. Also: flächige und räumliche Dinge! Liebgewordene Gegenstände können auch abfotografiert, fotokopiert oder skizziert werden.

Sieh' dein Familienalbum durch und fotokopiere verschiedene Situationen daraus, die dein Wachsen, Anders-Aussehen, deine sich ändernden Interessen zeigen. Es ist sinnvoll, sich zum Archivieren "Themenkreise" zu bilden, z. B. Schule – Freizeit – Arbeit – Fahrt/Schulweg – Nachbarschaft – Familienleben.

Innerhalb der einzelnen Themenkreise lassen sich wiederum Teilbereiche einrichten (z. B. beim Stichwort "Schule": Pausenzeiten – Unterricht – Fächer etc.).

Versuche, Belegstücke zu sammeln, die deine Einstellung gegenüber der Umwelt, politischen Vorgängen, deinen Lehrerinnen und Lehrern, deinen Mitschülerinnen und Mitschülern etc. verdeutlichen könnten.

Richte dir ein System ein, nach dem du die Fundstücke einsortieren kannst, sortiere z. B. in Schuhkartons oder Schnellheftern ein.

Kennzeichne jede Spur mit DATUM, evtl. Uhrzeit und FUNDORT. Sinnvoll ist auch eine Notiz für den verwendeten Zusammenhang und das Notieren von Ideen – z. B. in Skizzenform – für die spätere Präsentation kannst du auch ein Tagebuch führen.



Kultur der Maya – Schülerarbeit aus einem 6. Jahrgang

\* Im Hinblick auf das aus dem allgemeinen Persönlichkeitsrecht und dem Datenschutzrecht entwickelte "Recht auf informationelle Selbstbestimmung" ist darauf zu achten, dass Schülerinnen und Schüler sich nicht genötigt fühlen, gegen ihren Willen oder gegen den Willen der Eltern im Unterricht personenbezogene Informationen aus der Familie geben zu müssen. § 96 Abs. 4 NSchG kommt in diesem Zusammenhang besondere Bedeutung zu.

### **Methodische Anregungen:**

1. Zu Beginn sollten Bildbetrachtungen geeigneter Werke erfolgen (Christian Boltanski, Anna Oppermann, Nikolaus Lang; vgl. auch Arbeitshilfen und Literaturhinweise) und hierbei prinzipielle Eigenschaften und Charakteristika von Spurensicherungen verdeutlicht werden. Wesentliche Punkte sind:

- die Eignung der Dinge für eine Spurensammlung,
- die Herausarbeitung systematischer Verfahrensweisen des Sammelns,
- Präsentationsformen, die aus einer Sammlung von Fundstücken ein künstlerisches Gebilde werden lassen.

2. Nach der Vorstellung des Themas – an die sich ein gemeinsames Brainstorming (Tafelbild) anschließen sollte – folgt die Phase des Sammelns, die notwendigerweise zu wesentlichen Anteilen außerhalb der Unterrichtsstunden erfolgt. Wichtig hierbei sind vor allem Regelmäßigkeit und ein schrittweises Herantasten an eine Systematik, die es auch ermöglichen, inhaltliche Teilbereiche differenzierter darstellen zu können.

Nach jeweils zu vereinbarenden Zeiträumen sollten exemplarisch Zwischenergebnisse vorgestellt werden, da sonst leicht der Rote Faden verlorengehen kann. Die Vorstellung dieser Zwischenergebnisse sollte den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, sich über ihre gesammelten Gegenstände präsentieren zu können.

## 4. Interkulturelle Bildung im Unterricht

### 4.2 Interkulturelle Lernfelder | Misch-kulturelle Bildung

3. Nach dem Sammeln schließt sich die Phase des Auswählens, Sortierens und Präsentierens an: Letzteres bildet den eigentlichen Akt des künstlerischen Geschehens. Dazu sollten bis zu einem vorab festgelegten Zeitpunkt Präsentationsmedien gesammelt werden, dies können z. B. sein: flache Kartons (Blumengeschäfte, Kartonagenfabrikation, Bürohandel), Stofflaken zum Auslegen, vitrinenähnliche "Gehäuse", flache Obstkisten, Koffer, Weck-Gläser oder andere geeignete Unterlagen oder Behältnisse.

Eine spielerische Variante bieten Guckkästen: (beleuchtete) Schuhkartons, innerhalb derer die Fundstücke zu einer Raumsituation zusammengestellt werden, welche nur durch eine kleine Öffnung abtastbar ist. Mit Hilfe von Leisten und Hartfaserplatten lassen sich auch einfache Präsentationsrahmen bauen, die den gesammelten Objekten eine Ordnung geben, um dem Weggeworfenen und Banalen in der späteren Präsentation einen künstlerischen Charakter zu geben, der von Bedeutung ist, da hierdurch die Akzeptanz der Spurensicherung erhöht wird.

4. Präsentation:

Diskussion - Vorstellung - Ausstellen, ggf.

weiterführende Arbeit im Fach Deutsch:

Behandlung von Biografien und Tagebüchern.

Bei der vorgeschlagenen Unterrichtseinheit macht es wenig Sinn, Lernziele im Sinne von Wissensvermittlung anzuwenden. Es handelt sich neben der Behandlung fachspezifischer Aspekte eher um eine offene Diskussionsrunde, deren Ziel es sein kann,

- neue und andere Kenntnisse über Mitschülerinnen und -schüler zu gewinnen,
- sich in sachlicher Form mit andersartigen "Macken", Interessen, Meinungen auseinander zu setzen,
- differenziertes Wahrnehmungs- und Toleranzvermögen auszubilden,
- eigene Meinungen – auch vorhandene Vorurteile – überdenken zu lernen.

Vom Inhalt her konfliktträchtige Ergebnisse (z. B. Hinweise auf rassistische, frauenfeindliche oder gewaltorientierte Tendenzen) sind für die oben beschriebenen Ziele auf den ersten Blick geeignete Unterrichtsobjekte. In der Einschätzung solcher Ergebnisse sollte allerdings ausgesprochen feinfühlig verfahren werden (werden eigene Werturteile über Schülerinnen und Schüler auf deren Arbeitsergebnis übertragen? Sind konfliktträchtige Inhalte von der Schülerin oder vom Schüler ernst gemeint oder lediglich als Provokation gedacht?), da sich sehr leicht die gut gemeinte Absicht hierbei ins Gegenteil verkehren kann.

### **Partner- und gruppenbezogenes künstlerisches Arbeiten**

Die folgenden Unterrichts Anregungen zeigen einige Möglichkeiten partner- und gruppenorientierten künstlerischen Arbeitens auf. Der Schwerpunkt liegt dabei auf malerischen Prozessen, ausgehend vom Sachgebiet Bildende Kunst in der Sekundarstufe I. Vorstellbar wäre aber auch, vergleichbare Arbeitsmethoden auf die Erarbeitung plastischer (Skulpturen, Installationen) oder massenmedial orientierter Ergebnisse (z. B. Film, Erstellung von Homepages) zu übertragen.

Es handelt sich um zeitlich eingrenzbar Übungen, Einzelschritte zum Kennenlernen und Aufeinanderzugehen, Übungen, welche die Grenzen vorhandener Toleranz testen, sowie komplexe Arbeitsvorhaben, deren Ziel in einem gemeinsam zu erarbeitenden Gruppenprodukt besteht. Ein deutliches Gewicht liegt also auf dem prozessorientierten Charakter. Die Themenstellungen sind insofern auch austauschbar. Der fachliche Einsatz sollte daher sinnvollerweise auf die jeweiligen curricularen Gegebenheiten abgestimmt werden. So könnte sich beispielsweise anbieten, die Arbeitsanregungen mit dem Thema "Schrift - Typographie - Kalligraphie" (Anregung 1 und 3) bzw. "Farblehre, Umgang mit Farbe - Einführung in grafische Umsetzungsformen - Arbeitsweisen in der Modernen Kunst - (Klassische Moderne/Action-painting; Anregung 2 und 4) zu verbinden.

Der zeitliche Umfang bewegt sich zwischen einer und vier Doppelstunden. Aufgrund der konzeptionell bedingten Arbeit mit großen Formaten (DIN A 2 und größer) sollten die notwendigen Vorbereitungs- und Aufräumzeiten berücksichtigt werden.

Großzügige Arbeitsflächen sollten vorhanden sein. Die notwendigen Druckbögen lassen sich z. B. bei Papierfabriken oder Druckereien organisieren; sie sollten in jedem Fall so stabil sein, dass sie das Arbeiten mit Dispersionsfarben ermöglichen. Die künstlerische Arbeit mit großen Formaten übt auf Schülerinnen und Schüler erfahrungsgemäß einen hohen Reiz aus, da die Normierung des üblicherweise verwendeten Zeichenblockes entfällt. Daneben sollten Verfahren der experimentellen Bildherstellung (z. B. Decalcomanien, Action-Painting, Frottagen, Reißcollagen, Verfahren der Monotypie etc.) genutzt werden, da hierdurch die Entstehung "gewöhnungsbedürftiger", "anders=fremdartiger" Bilder in einem den individuellen Fähigkeiten jeder Schülerin oder jeden Schülers Raum lassenden Prozess gefördert wird.

## 4. Interkulturelle Bildung im Unterricht

### 4.2 Interkulturelle Lernfelder | Misch-kulturelle Bildung

#### *Arbeitsanregungen:*

##### 1. "Das sind wir"

Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer Gruppe gehen nacheinander zu dem gemeinsamen Bogen und malen dort ihre Namen aneinander – ohne Trennung dazwischen. Es entsteht der Bandwurmmale der ganzen Klasse. Ist noch Platz vorhanden oder die Gruppe kleiner, lassen sich zusätzlich Wohn- oder Geburtsorte eintragen. Die Gruppe sollte sich auf ein gemeinsames System in der Schriftgestaltung einlassen (z. B. gleichbleibende Schriftgrößen, kontinuierlich größer oder kleiner, schmaler oder fetter).

Als Ergänzung kann vorher das Papier mit Schwamm und vorsichtig verdünnter Abtönfarbe so behandelt werden (wischen, streifen), dass ein farbiger Grund entsteht. Darauf die Schriftzeichen deckend und mit hohem Kontrast aufbringen. Zur bildhaften Anregung können kalligraphische Arbeiten oder auch Bilder von Paul Klee in den Unterricht einbezogen werden.

Material: Pinsel verschiedener Breiten, Abtönfarbe (schwarz), große Papierbögen.

Weiterführende Anregung zu "Das sind wir": Ausgehend von Figuren des Künstlers Keith Haring und einem Einstieg über den Song "Kinder an die Macht" (Herbert Grönemeyer) die Erfindung von "Weltfiguren" in Comic- oder Graffitiform als Endlosbild. Jede Schülerin bzw. jeder Schüler kann hierzu auch auf üblichem – waagrecht gelegten – Zeichenblockformat arbeiten. Figuren an den Schmalseiten

sollen angeschnitten und vom jeweiligen Nachbarn aufgenommen und vervollständigt werden. Die jeweiligen Partner (links und rechts der eigenen Bildfläche) müssen sich auf gemeinsame Übergänge einigen.

Für die Figuren sollten kräftige, poppige Farben verwendet werden. Soll ein Graffiti-Effekt erzielt werden, sollten die weißen Bögen vorher im Blick eingespannt, vorsichtig mit Zahnbürste, Kartonstreifen und Deckfarbe unregelmäßig eingesprüht werden. Aneinandergereiht und von der Rückseite mit Klebefilm verbunden, kann so eine Weltfigurenfahne von bis zu zehn Metern entstehen.

*Material: Zeichenblock DIN A 3, Deckfarben, Pinsel.*

## 2. "Abwechselnd malen"

Zwei Partner stehen sich gegenüber und malen streng im Wechsel ein gemeinsames Bild. Dabei darf jeweils nur eine Linie oder kleinere Fläche ausgearbeitet werden. Die jeweils nächste Schülerin bzw. der jeweils nächste Schüler führt die angefangenen Motive weiter. Vermieden werden soll, dass ein neues Motiv in einem anderen Bereich des Formates begonnen wird.

Ziel ist also, dass die jeweils begonnenen Formen aufgenommen und weitergeführt werden, sodass im Endprodukt durch die Verbindung verschiedener Handschriften ein geschlossener Bildeindruck entsteht. Ein Thema, das zu vielfältigen Assoziationen anregt (z. B. Landschaftsszenarien, Fabelwesen, Phantasiemaschinen mit Endloscharakter), sollte vorgegeben werden, da ansonsten der Beginn ausgesprochen schwierig ist.

Modifizierung: Jede Teilnehmerin bzw. jeder Teilnehmer wählt sich einen Begriff oder ein Motiv, das er malen will, gibt dieses jedoch dem Partner nicht bekannt. Die Übung ist ausgesprochen schwierig, da sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer immer wieder aneinander anpassen und eine als Zerstörung empfundene Reaktion des Partners positiv weiterführen müssen. Eine Übung, die viel Toleranz gegenüber dem Partner erfordert und gleichzeitig fördern kann.

*Material: wie oben, Papierbögen A 2, besser A 1.*

*"Spurensicherung" –  
Kistenobjekte, 13. Jahrgang*



## 4. Interkulturelle Bildung im Unterricht

### 4.2 Interkulturelle Lernfelder | Musisch-kulturelle Bildung

#### 3. "Alphabete"

Ziel ist die Nachahmung fremder Schriftzeichen und als Weiterführung die Erfindung neuer Schriften. Die Schülerinnen und Schüler können ihren eigenen Namen oder einzelne Begriffe bzw. kurze Sätze in fremde Schriftzeichen verwandeln. Eine ausgesprochen gute Arbeitshilfe stellt das im Eichborn-Verlag erschienene Buch der Schrift dar (siehe Literaturhinweise). Insbesondere islamische Schriftzeichen oder figürliche Schriftzeichen der Maya können hilfreiche Anregungen für großformatige kalligrafische oder figürliche Umsetzungen darstellen.

Weiterführender Vorschlag:

Umsetzung von gemeinsam entwickelten Geschichten in Bildform. Anregungen hierzu geben ägyptische Hieroglyphen oder Schriftzeichen der Maya. Die Umsetzung sollte auf eine einzige Farbe (schwarz) begrenzt werden und grafischen Charakter haben.

*Material: schwarze Deck- oder Abtönfarbe, Papier, Pinsel versch. Stärken.*

#### 4. "Weltenturm oder Weltenstadt"

Eine Weiterführung der Übung "Abwechselndes Malen" für vier bis fünf Schülerinnen und Schüler.

Entsprechend der Gruppengröße sollten mehrere große Papierbögen mittels Klebeband auf der Rückseite zu einem entsprechend großen Rechteck zusammengesetzt werden. Als Vorarbeit können zunächst die wichtigsten Umrisslinien dünn vorgemalt oder gezeichnet werden – jedoch so, dass sie zu einem späteren Zeitpunkt durch Übermalung wieder verdeckt werden können.

Das Vorgehen sollte dabei wieder abwechselnd erfolgen. Die Weltenstadt wird um so homogener – was ein fachliches Ziel der Aufgabe sein sollte – je weniger sich die Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Ecken aneinandertasten. Der geeignetere Weg ist daher von innen nach außen, da sich sonst starke Abgrenzungen zwischen den Einzelteilen ergeben. Angestrebt werden sollte auch hier – unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler – ein geschlossener Bildeindruck, indem die verschiedenen Handschriften miteinander verbunden werden.

Als Hilfestellung können Beispiele zur phantastischen Architektur, Szenerien bei D. De Chirico oder surrealistischen Künstlern oder bei Friedensreich Hundertwasser einbezogen werden. Eine Einführung in Grundzüge der Farblehre und Übungen im Mischen/Aufhellen/Abdunkeln/Trüben auf Papier sollte zur Vorbereitung eingesetzt werden.

Sinnvoll ist eine Begrenzung der zur Verfügung gestellten Farben (Grundtöne + Schwarz und Deckweiß), um das Mischen auf dem Papier (Nass-in-Nass-Verfahren) zu üben ebenso wie eine expressive Malweise, die nach und nach zu einer detaillierten Ausführung weitergeführt werden kann.

**Erweiterung:**

Verbinden des Malens mit punktueller Anwendung von Decalcomanien (Abklatschtechnik) oder anderen experimentellen Maltechniken. Wechseln des Pinsels gegen Lappen, Bürsten, zerknülltes Papier oder andere Gegenstände, mit Hilfe derer sich Farbe auftragen lässt. Übertragen mittels Frottage von geeigneten Strukturen auf weniger farbgesättigte Flächen schaffen einzelne Schwerpunkt durch grafische Verfahren (z. B. Außen-Binnenkontur, Detailzeichnung).

**Arbeitsbeispiel:**

Thema: "Ballonflug über Landschaften", 6. Jahrgang, Gesamtschule; zeitlicher Umfang: ca. 4 Doppelstunden.

Das Vorgehen erfolgte ähnlich wie beschrieben. Vorgegeben war nach der Besprechung eines Bildes von F. Hundertwasser die Anlage einer Gesichtsförmigkeit im Bildmittelpunkt, von dem ausgehend die Schülerinnen und Schüler sich in gemeinsamer Absprache zu den Bildrändern hin vorarbeiten sollten. Das Ergebnis (Größen zwischen A 2 und A 1) sollte einen geschlossenen Bildeindruck ergeben. Vorbereitend wurden Nass-in-Nass-Farbmischungen eingeübt.

*Material: wie oben, Abtönfarben (Grundfarben, Schwarz und Weiß).*

## 4. Interkulturelle Bildung im Unterricht

### 4.2 Interkulturelle Lernfelder | Musisch-kulturelle Bildung

#### Literaturhinweise

##### Thema Spurensicherung

Loccumer Protokolle 55: Spurensicherung – Geschichte und Vergangenheit in Kunst und Wissenschaft, Loccum 1985

Landesjugendring Niedersachsen e.V. (Hrsg.): Spuren suchen – Spuren sichern, Hannover 1997

Lang, N. (Hrsg. Sprengel Museum Hannover): Kunst im Kontext, Projekt Künstlermuseum 2, Hannover 1995

Ausstellungskatalog Deep Storage – Arsenale der Erinnerung, München 1998

Neue Gesellschaft für Bildende Kunst (Hrsg.): Das persönliche Dokument – Fototagebücher, Berlin 1994

Friedrich Verlag: Kunst und Unterricht, Themenhefte "Sammeln", Heft 128/1988 und 123 "Kunst im Kasten", Velber 1988

Marquardt, C.: Tagebücher – zur Konstruktion und Rezeption eigener und fremder Geschichte(n), in: Kunst + Unterricht, Themenheft "Erinnern und Gedenken", S. 42 ff., Velber, 1998

Kulturfabrik Hildesheim 1995: Soziokulturelles Ausstellungsprojekt. Erzählte Porträts – Erinnerungen in Geschichten und Dingen, (Spurensuche, individuelle Porträts, Kistenobjekte; Ausleihbedingungen der Ausstellung zu erfragen bei: Kulturfabrik, Langer Garten 1, 31137 Hildesheim)

##### Thema partner- und gruppenbezogenes künstlerisches Arbeiten

Friedrich Verlag: Kunst + Unterricht. Themenheft "Gemeinsam Bilder herstellen", Velber 1998

Holzbrecher, A.: "Wahrnehmung des Anderen – zur Didaktik Interkulturellen Lernens", Opladen 1997

Holzbrecher, A.: "Wahrnehmung des Fremden – kreativ gestalten, eine Sammlung von Übungen für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit, unveröff. Manuskript, o.J.

Faulmann, C.: "Das Buch der Schrift" (Reprint), Frankfurt/Main 1990

Kroeber B.: "Die künstlerische Arbeit mit Schülern aus verschiedenen Kulturen, unveröff. Manuskripte im Rahmen der Nds. Lehrerfortbildung, o.J.



Unesco-AG "Miteinander"

### Allgemeine Arbeitshilfen

Verband der Grafik-Designer e.V. (Hrsg.): Wider Gewalt, Plakate gegen Gewalt und Fremdenhass, Ausstellungskatalog, Berlin 1993.

Römisch-Germanisches Zentralmuseum Mainz (Hrsg.): Masken und Menschen (Unterrichtseinheit), Heft 10, Mainz 1979

Materialien des Museums für Völkerkunde, Frankf./Main:

\* Mythos Maske. Ideen, Menschen, Weltbilder, 1992, Reihe Roter Faden Band 19

Fremde. Die Herausforderung des Anderen, 1995, Reihe Roter Faden Band 20

Friedrich-Verlag Velber (ausgewählte Themenhefte von "Kunst + Unterricht")

- |                 |                               |
|-----------------|-------------------------------|
| * Heft 219/1998 | Sprache des Materials (zu 2.) |
| * Heft 207/1996 | Raum und Klang (zu 2.)        |
| * Heft 204/1996 | Bau der Wünsche               |
| * Heft 202/1996 | Körperwahrnehmung             |
| * Heft 199/199  | Maske und Maskenspiel         |
| * Heft 185/1994 | Annäherung an das Fremde      |
| * Heft 179/199  | Zufall                        |

## 4. Interkulturelle Bildung im Unterricht

### 4.2 Interkulturelle Lernfelder | Naturwissenschaften

#### *Anmerkungen zum interkulturellen Lernen im naturwissenschaftlichen Unterricht*

Menschen unterschiedlicher kultureller und ethnischer Herkunft gehören heute zum alltäglichen Bild auf Straßen und Plätzen. Sie sind in der Nachbarschaft genauso zur Normalität geworden wie in den Schulklassen. Das so genannte Fremde begegnet uns alltäglich in unserer eigenen Umgebung, andererseits sind auch wir selber als Fremde in ein enger werdendes Netz globaler Verflechtungen eingebunden. Beides sind plausible Gründe dafür, interkulturellem Lernen an unseren Schulen einen größeren Stellenwert einzuräumen. Es darf nicht nur auf besondere Unterrichtsvorhaben beschränkt bleiben, sondern sollte als Querschnittsaufgabe für alle Schulfächer auch im täglichen Unterricht seinen Platz finden. Interkulturelles Lernen also auch im naturwissenschaftlichen Unterricht? Sind hier nicht eher die Fächer aus dem gesellschaftswissenschaftlichen, dem sprachlichen und dem ästhetischen Aufgabenfeld gefordert?

Sicherlich erscheint in diesen Fächern die thematische Nähe zu Fragen interkultureller Bildung unmittelbarer, doch auch in den naturwissenschaftlichen Fächern ergibt sich in einigen Fällen die Notwendigkeit und vielfach die Möglichkeit, auf interkulturelle Belange einzugehen. So kann sich z. B. der Sexualkundeunterricht nicht auf die Vermittlung von biologischen und medizinischen Fakten beschränken, sondern muss auch auf emotionale, ethische und moralische Aspekte eingehen. Dabei sollte die Perspektive auf andere Kulturkreise

erweitert werden, zumal wenn Kinder entsprechender Herkunft in der Klasse vertreten sind.

Interkulturelle Bezüge sind in einer Reihe weiterer Themen aus allen Disziplinen der naturwissenschaftlichen Fächerfamilie sinnvoll, z. B. immer dann, wenn

- technische Anwendungen naturwissenschaftlicher Erkenntnisse und die mit ihnen verbundenen ökologischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Veränderungen zum Thema gemacht werden,
- Bezüge zur unmittelbaren Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler thematisiert werden,
- es um das Bild von der belebten und unbelebten Welt und das Bild des Menschen aus naturwissenschaftlicher Sicht geht.

In allen diesen Punkten handelt es sich um Unterrichtsabschnitte, in denen es weniger um den Aufbau kontingenter Wissensbestände aus den einzelnen Fächern geht, als vielmehr um die Einbettung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse in ihren kulturellen, ökonomischen oder ökologischen Kontext, bzw. um die Erörterung ethischer Fragen in Bezug auf die Anwendung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse. Dass zu einer naturwissenschaftlichen Grundausbildung auch die Auseinandersetzung mit diesen Aspekten gehört, wird in den einschlägigen Rahmenrichtlinien in den Kapiteln über Aufgaben und Ziele des jeweiligen Faches ausdrücklich gefordert. Dort werden über die Vermittlung von Fachwissen hinaus weitere Aufgaben beschrieben. Der Katalog fällt je nach Naturwissenschaft, Schulform und -stufe unterschiedlich aus.

Es finden sich jedoch Gemeinsamkeiten in den Aufgaben

- ein zeitgemäßes Weltbild zu vermitteln,
- die Entwicklung der Urteils- und Entscheidungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler in ökologischen, ökonomischen und sozialen Fragen zu fördern,
- die Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit zu fördern,
- die Fähigkeit zu verantwortlichem Handeln zu fördern, wobei die Verantwortlichkeit sich auf die eigene Person, die Mitmenschen sowie die natürliche Umwelt bezieht.

Alle genannten Kontextaspekte beinhalten interkulturelle Bezüge. In den einleitenden Kapiteln über "Aufgaben und Ziele" nehmen sie in den Rahmenrichtlinien noch einen relativ großen Raum ein; nicht zuletzt deshalb, weil erst in ihrem Zusammenhang die Vermittlung von Fachwissen sinnvoll begründet werden kann. In den Themenkatalogen der Rahmenrichtlinien werden sie allerdings nur an relativ wenigen Stellen konkretisiert und in der unterrichtlichen Praxis dürften sie derzeit weitgehend eine untergeordnete Rolle spielen. Hierin liegt eine der Hauptschwierigkeiten, interkulturellem Lernen auch im naturwissenschaftlichen Fachunterricht einen größeren Stellenwert zu verschaffen.

Diese Schwierigkeiten haben vielfältige Ursachen, u.a. die vielfach beklagte Stofffülle in den naturwissenschaftlichen Fächern, die "Kurzfachsituation" sowie eine überwiegend an Fachwissen ausgerichtete Methodenkompetenz der Lehrkräfte. Eine stärkere horizontale Vernetzung verschiedener Fächer und eine damit verbundene engere Kooperation der Lehrkräfte könnte zu einer Verbesserung dieser Situation beitragen.

Damit könnte eine sinnvolle Balance zwischen einem vom lebensweltlichen Bezug ausgehenden situierten Lernen und einem an der Fachstruktur orientierten systematischen Wissenserwerb hergestellt werden. Der notwendige Erwerb von Fachwissen wäre dann in einen für die Schülerinnen und Schüler erfahrbaren sinnstiftenden Kontext eingebettet. Unterrichtsentwicklung in den naturwissenschaftlichen Fächern sollte deshalb u.a. zum Ziel haben, zu einem solchen ausgewogenen Verhältnis zu gelangen. Damit würden auch interkulturelle Aspekte stärker in den Blick genommen werden. Umgekehrt sind von dem Bemühen, interkulturellem Lernen im naturwissenschaftlichen Unterricht ein größeres Gewicht zu geben, Impulse für eine solche Entwicklung zu erwarten. Insofern ist hierin nicht eine lästige, für die Familie der naturwissenschaftlichen Fächer eigentlich fremde Aufgabe zu sehen, sondern ein aus fachdidaktischer Sicht förderlicher Beitrag zu einem lebendigen und erfolgreichen Unterricht.

## 4. Interkulturelle Bildung im Unterricht

### 4.3 Interkulturelles jenseits der Fächer

#### Projekte und Vorhaben

Schulisches Lernen findet statt

- im Fachunterricht – in Form von lehrgangsorientiertem und offenem Unterricht (einschließlich Projekten und Vorhaben),
- im Alltag der Schule zwischen den Unterrichtsstunden,
- in den Phasen besonderer Aktivitäten des Schullebens (Feste, Klassenfahrten, Turniere, Aufführungen etc.) und
- in außerunterrichtlichen Projekten und Vorhaben.

Diese Letzten bieten vielerlei Ansätze, die über die Möglichkeiten des Fachunterrichtes hinausgehen. Freiwilligkeit, Aufhebung von Fach- und partiell auch von Zeitgrenzen sowie mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler bieten die Chance, größere Motivation zu erreichen und über den Wissenserwerb hinaus durch Erfahrungen zu veränderten Einstellungen zu kommen. Ein – nicht allein für die interkulturelle Bildung – wünschenswerter Prozess.

Es ist den vergangenen Jahren viel über Projekte geschrieben worden. Dennoch gibt es noch immer viele Missverständnisse und Vorurteile über diesen Arbeitsbereich von Schule. Es kann z. B. schwierig sein, in einer Schule 3-5 Tage lang ein Projekt durchzuführen – was bedeutet, schüler-, prozess- und produktorientiert sowie fächerübergreifend zu arbeiten – wenn dies an anderen Stellen zu anderen Zeiten nicht üblich ist. Häufig wird dann erlebt, was als "self-fulfilling-prophecy" ("Hab' ich ja gewusst, das klappt nie...!") beschrieben ist. Wenn aber an der Schule eine "Projektkultur"

besteht, sind die Chancen hoch, auch komplexere bzw. umfangreichere Vorhaben erfolgreich zu realisieren. Freilich muss eine solche Projektkultur jeder Schülergeneration neu vermittelt werden, sie kann mit ihr aber auch jeweils weiterentwickelt werden. Besonders Schülerinnen und Schüler, die bereits Freiarbeit und/oder Wochenplan- und Themenarbeit praktizieren und lernen konnten, wird Arbeit in Projektform entgegen kommen; ihnen wird ein Projekt wie eine Fortsetzung erscheinen.

Insbesondere im Bereich der interkulturellen Bildung erscheint die Durchführung von Projekten und von Vorhaben sinnvoll und notwendig. Projekte werden hier verstanden als begrenzte Zeiteinheiten, in denen Schülersteuerung, fächerübergreifende Themen und viele praktische bzw. besonders anschauliche Methodenanteile im Mittelpunkt stehen. In Vorhaben ist eine stärkere Einbindung in ein Fach vorhanden, die Lehrerin oder der Lehrer organisiert den Prozess, der allerdings auch wesentlich von Methoden geprägt ist, die im alltäglichen Unterricht nicht immer ihren Platz finden.

Projekte und Vorhaben ermöglichen den Schülerinnen und Schülern – u.a. auch für die interkulturelle Bildung – wichtige Erfahrungen zu machen, indem sie Neugierde und Forscherdrang entwickeln und ausleben. Selbststeuerung und Selbstorganisation werden erprobt und das Lernen in der Gruppe wird trainiert. Besonders durch ihre Nähe zum Alltag können diese Erfahrungen auch dazu beitragen, Einstellungen zu den Themen, dem Lernen oder den Mitschülerinnen und -schülern zu verändern.

Gerade so genannte Querschnittsaufgaben wie die interkulturelle Bildung sind oft schwer in Fächer zu integrieren. Hier bietet sich fächerübergreifendes, projektorientiertes Lernen an. Zugänge zu fremden Kulturen, Simulation von Situationen, Einbeziehung von verschiedenen fachlichen Aspekten, Erprobung von Verhalten und Erkenntnissen – alles Notwendigkeiten für die Vermittlung interkultureller Kompetenz – brauchen Zeit. Das Zeitmanagement ist in außerunterrichtlichen Projekten in der Regel flexibler als im Fachunterricht.

Projekte und Vorhaben lassen sich durchführen

- klassenintern (evtl. fachbezogen, wenn Kooperationen nicht zu organisieren sind) und fächerübergreifend,
- in schulinternen Klein-/Teilgruppen (als Angebot zur Überwindung der vorhandenen Strukturen, mit dem Faktor Interesse als Priorität vor den Faktoren Alter, Klasse, Fach),
- mit der gesamten Schule (z. B. zu einem gemeinsamen Oberthema),
- im Verbund mit anderen Schulen oder außerschulischen Institutionen,
- als schulübergreifende Seminare/Exkursionen.

Optimal sind nach Gudjons (s. Literaturhinweise) u.a. diejenigen Projekte, die sich aus dem laufenden Unterricht ergeben. Das Gespür, welche Themen den Schülerinnen und Schülern "unter den Nägeln" brennen, welches Thema besser im Projekt mit seinen Möglichkeiten realisiert wird, haben in der Regel Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer. Leider sind in vielen Schulen große organisatorische Hürden zu überwinden, bevor eine Lerngruppe zeitlich begrenzt außerhalb des regulären Stundenplans für einige Tage an einem Projekt arbeiten kann. Auch aus diesem Grunde sei noch einmal die Nähe der klassischen Projektarbeit zu den Möglichkeiten der Schullandheimaufenthalte und der Arbeitsgemeinschaften hervorgehoben.

Eine Aufhebung der Fächerbindung ist sicher ein wichtiges Merkmal für ein gelungenes Projekt. Interessant könnte es sein, bestimmte Zeiten des Schuljahres unter ein Thema zu stellen und Fachunterricht, Exkursionen, Schulleben, Arbeitsgemeinschaften, Klassenfahrten etc. entweder diesem ganz oder zumindest teilweise unterzuordnen.

## 4. Interkulturelle Bildung im Unterricht

### 4.3 Interkulturelles jenseits der Fächer

Die Erfahrungen von Schulnetzen wie dem der UNESCO-Projekt-Schulen zeigen, dass eine Schule eine Projektkultur entwickeln kann. Seit Jahren kooperieren diese Schulen auf verschiedenen Gebieten und veranstalten "Aktionstage" zu gemeinsamen Themen wie "Bosnien", "Menschenrechte", "Tschernobyl", "Agenda 21" etc. Der Austausch der Erfahrungen hat in diesen Schulen dazu geführt, dass das Repertoire an Arbeits- und Präsentationsformen durch die gemeinsame Arbeit beträchtlich erweitert werden konnte und den unten aufgeführten Kriterien von Gudjons schon recht nahe kommt:

#### Schritte und Merkmale eines Projekts

##### Projektschritt 1:

Eine für den Erwerb von Erfahrungen geeignete, problemhaltige Sachlage auswählen

- Situationsbezug
- Orientierung am Interesse der Beteiligten
- Gesellschaftliche Praxisrelevanz

##### Projektschritt 2:

Gemeinsam einen Plan zur Problemlösung entwickeln

- Zielgerichtete Projektplanung
- Selbstorganisation und Selbstverantwortung

##### Projektschritt 3:

Sich mit den Problemen handlungsorientiert auseinandersetzen

- Einbeziehung vieler Sinne
- Soziales Lernen

##### Projektschritt 4:

Die erarbeitete Problemlösung an der Wirklichkeit prüfen

- Produktorientierung
- Interdisziplinarität

(aus: Gudjons, H.: *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit* Bad Heilbrunn 1992, S. 68 ff.)

Viele Publikationen gerade im interkulturellen Bereich geben Beispiele und Hinweise auf geeignete Projektthemen. Besonders seien hier die Veröffentlichungen von Hölscher 1994, der Bundeszentrale für politische Bildung zum interkulturellen Lernen 1998 und die Materialien LIFE 1997 genannt (s. Literaturhinweise). In der Materialienliste im Anhang finden sich auch weitere Broschüren und Bücher, die viele Anregungen bieten.

Im Folgenden werden exemplarisch drei thematisch sehr unterschiedliche Projektthemenbereiche in Mindmaps dargestellt: **Schrift**,

**Energie** und **Brasilien**. Die praktische Umsetzung könnte in Projekttagen, -wochen oder Vorhaben geschehen, in denen sich Schülerinnen und Schüler begrenzten Unterthemen zuordnen. Aus den Themen lassen sich aber auch Kleinprojekte ableiten, die kombiniert mit Arbeitsgemeinschaften, Freiarbeitsthemen oder Wochenplänen zu komplexen längerfristigen Aktivitäten gebündelt werden könnten.

Ganz bewusst wurden auch Themen ausgewählt, die möglicherweise auf den ersten Blick als nicht besonders geeignet für interkulturelle Projekte erscheinen. Auf den zweiten Blick ergibt sich aber gerade bei solchen Themen eine Vielzahl von interkulturellen Bezügen, die viele Möglichkeiten eines Perspektivwechsels ermöglichen.

Im Folgenden werden einige Hinweise zum Umgang mit den einzelnen Projektthemen gegeben:

#### **Schrift**

Das Thema führt an vielen Stellen in andere Kulturen und in die Geschichte. Über die Bedeutung der Schrift in anderen Kulturen, über die Einbeziehung oraler, literarischer und multimedialer Ausdrucksformen können interkulturelle Vergleiche angestellt und kann Sensibilität für Gemeinsamkeiten und Unterschiede gefördert werden.

#### **Energie**

Das Interkulturelle wird entdeckt, wenn der Blick auf verschiedene Lebensstile gerichtet wird: auf den Umgang mit Energie, auf globale Ungleichheiten, die durch unsere Lebensweise mit produziert werden. Hier kann deutlich der Bezug von interkultureller und entwicklungspolitischer Bildung zum Thema Agenda 21 hergestellt werden.

#### **Brasilien**

Erst die Bündelung vielfältiger Aspekte vermittelt ein halbwegs differenziertes Bild von einem fernen Land, das so groß wie unser Kontinent ist. Sinnvollerweise sollte nur ein Land gewählt werden, zu dem hinreichend Kontakte bestehen und gute Informationsmöglichkeiten gegeben sind. Dabei kann es ratsam sein, gerade nicht ein Land zu wählen, aus dem ein Teil der Schülerschaft kommt.

#### **Literaturhinweise**

Bundeszentrale für politische Bildung: Interkulturelles Lernen.  
Arbeitshilfen für die politische Bildung, Bonn 1998.

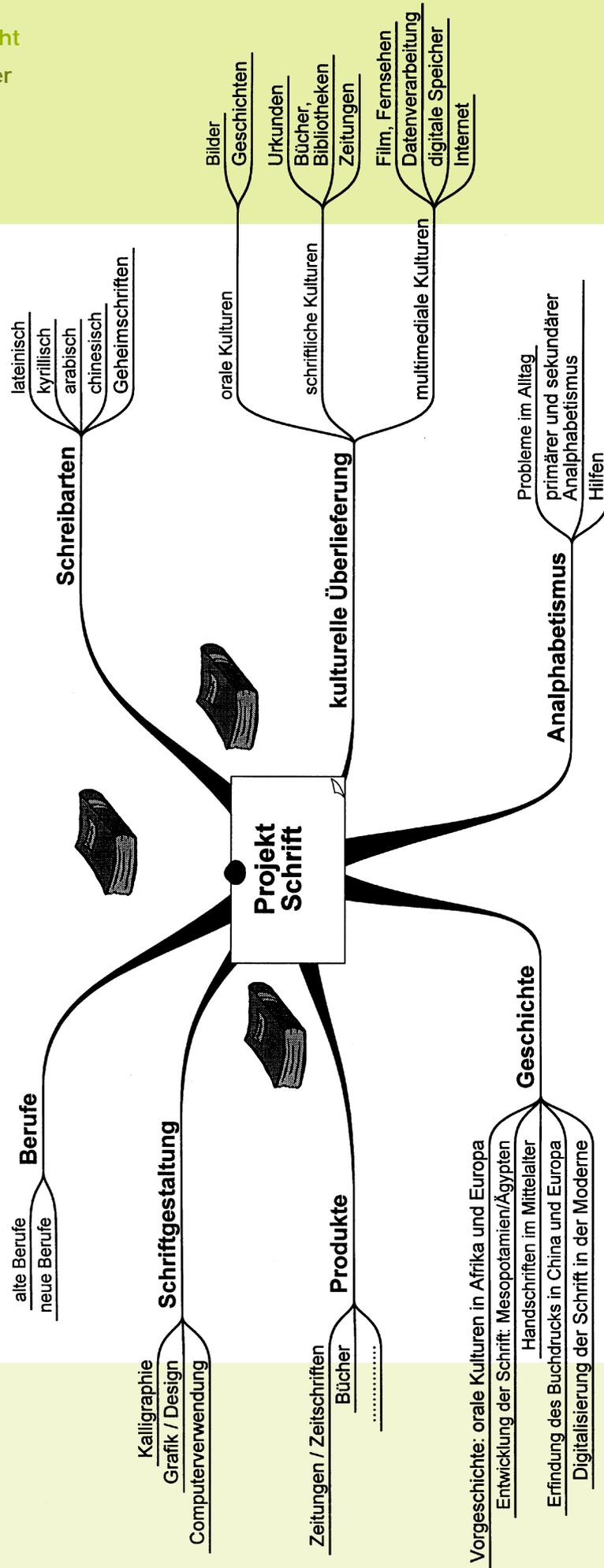
BMW AG: LIFE – Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen.  
Projektleitung: Isolde Eberhard, I., Hölscher, P., Knobloch, J., München 1997

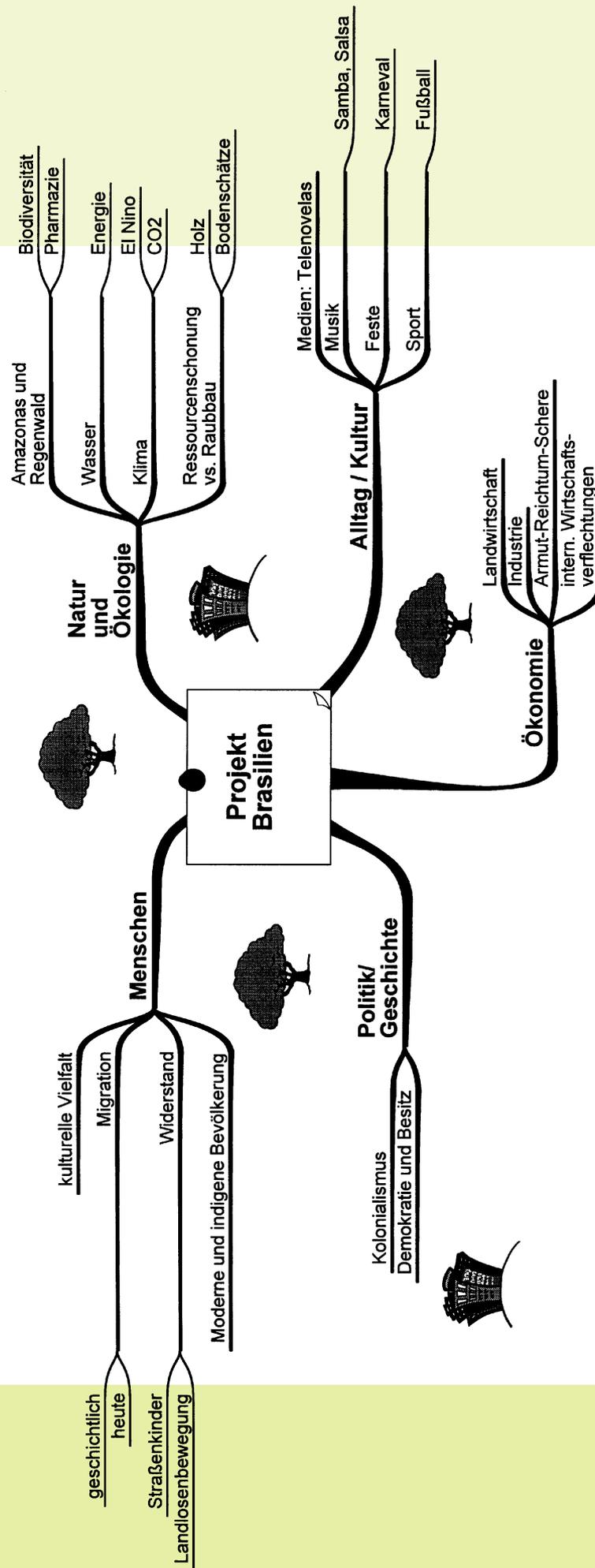
Gudjons, H.: Handlungsorientiert lehren und lernen.  
Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit, Bad Heilbrunn 1992

Hölscher, P.: Interkulturelles Lernen,  
Projekte und Materialien für die Sekundarstufe I, Berlin 1994

## 4. Interkulturelle Bildung im Unterricht

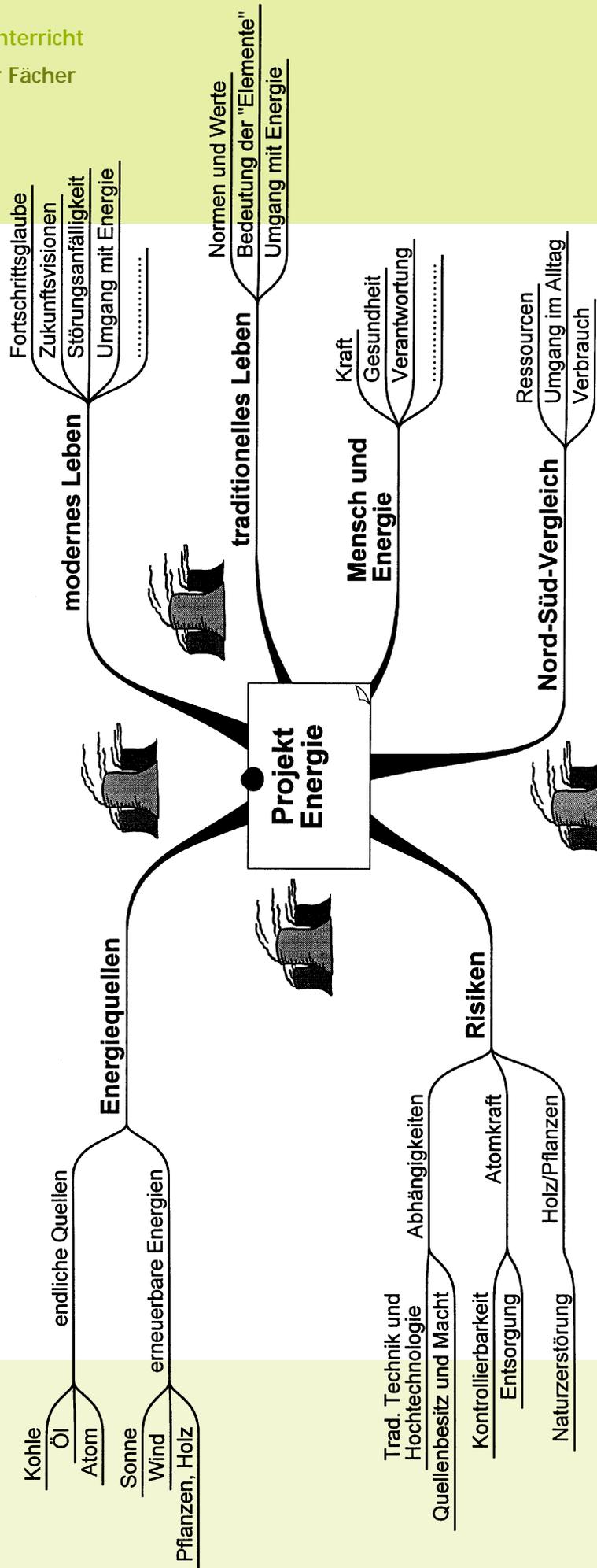
### 4.3 Interkulturelles jenseits der Fächer





## 4. Interkulturelle Bildung im Unterricht

### 4.3 Interkulturelles jenseits der Fächer



## *Training interkultureller Kompetenz*

Die Förderung von interkultureller Kompetenz, z. B. von Empathie, Konfliktfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft, Toleranz oder Identitätsbalancen (s. Mindmap auf S. 33) erfordert Lernsituationen und Vermittlungsformen, die kognitive, affektive und soziale Lernprozesse integrieren und praktische Erfahrungsmöglichkeiten und Verhaltensänderungen zulassen. Neben der Vermittlung von Orientierungswissen sollten daher auch Möglichkeiten geschaffen werden, im Unterricht auch Handlungswissen über Erfahrungen auszubilden.

Wie im letzten Abschnitt dargestellt, sind Projekte und Vorhaben besonders in Verbindung mit außerschulischen Kontakten eine hervorragende Möglichkeit, komplexe Lernsituationen für interkulturelle Handlungserfahrungen in der Schule herzustellen. Allerdings sind die Lernergebnisse stark prozessgebunden, nicht immer genau planbar und abhängig von der schulischen Lernkultur und dem jeweiligen situationsspezifischen Engagement der Schülerinnen und Schüler. Hier bietet sich ein Training interkultureller Kompetenzen als Ergänzung an.

Unter Training soll im Folgenden eine Lernform verstanden werden, die den gezielten Aufbau von Kompetenzen fördert, eine hohe Lernintensität erreicht, nahe an der Person der Schülerinnen und Schüler bleibt, Verhalten durch Übungen und Erprobungen bildet und immer eine Reflexion der Lernprozesse und -ergebnisse beinhaltet.

Ein Training interkultureller Kompetenzen kann für die Schule in einem doppelten Sinne bedeutsam werden. Zum einen können Lehrkräfte durch entsprechende Fortbildungsangebote sich eine gemeinsame Basis für interkulturelle Bildung über gemeinsame Erfahrungen und deren Reflexion schaffen. Zum anderen können durch ein gezieltes Training ausgewählte interkulturelle Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler längerfristig gefördert werden.

Ein Training interkultureller Kompetenz wird in die alltägliche Unterrichtsorganisation eingebettet, besitzt aber eine eigenständige Struktur und Methodik. Ein Training ist nicht in wöchentlichen Einzelstunden durchführbar, es benötigt aber auch nicht immer große Zeitblöcke. Wichtig ist die bewusste, regelmäßige Durchführung, die nicht nur auf eine Kompaktveranstaltung begrenzt bleibt.

## 4. Interkulturelle Bildung im Unterricht

### 4.3 Interkulturelles jenseits der Fächer

Didaktisch kann Training zwischen Spiel, Simulation und Realität angesiedelt werden. Es verändert die Rolle der Lehrkräfte, weil diese in der Moderationsrolle sehr methodisch orientiert vorgehen und die Schülerpersönlichkeit mit individuellen und gruppenbezogenen Erfahrungen in den Mittelpunkt ihrer Aktivitäten stellen. Die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler wird gestärkt, sie sind aber auch von den methodischen Kompetenzen und Trainingserfahrungen der Lehrkräfte abhängig.

Im Folgenden soll beispielhaft das Trainingsprogramm "Eine Welt der Vielfalt" vorgestellt werden. "Eine Welt der Vielfalt" oder "A World of Difference (AWOD)" ist in einer der ältesten Menschenrechtsorganisationen, der Anti-Defamation-League (ADL), in den USA als Reaktion auf gesellschaftliche Diskriminierungen, Vorurteile und rassistische Vorfälle entwickelt worden. Es wird nicht nur in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen, sondern auch im außerschulischen Bereich z.B. in der Verwaltung, in Betrieben und bei der Polizei eingesetzt.

Die Zielsetzung dieses Trainingsprogramms für Lehrkräfte und für Schülerinnen und Schüler ist,

- die eigene kulturelle Sozialisation zu reflektieren,
- kultureller Vielfalt offen zu begegnen,
- Unterschiede als Bereicherung zu erfahren,
- eigene Wertestandpunkte zu überprüfen, eigene Vorurteile zu erkennen und an ihnen zu arbeiten,
- negative Auswirkungen von Vorurteilen und Diskriminierung zu erkennen,

- Empathie und Einfühlungsvermögen zu entwickeln sowie Vorurteile, Diskriminierung, Rassismus und Gewalt aus der Perspektive der Minderheit wahrzunehmen,
- Verhaltensweisen zu entwickeln, um gegen Diskriminierung einzuschreiten.

Dabei werden von ausgebildeten Moderatorinnen und Moderatoren unterschiedliche Methoden erfahrungs- und handlungsorientiert eingesetzt: Problembezogene und personenorientierte Kommunikation, Simulationen, Rollenspiele, Kreativmethoden und die Arbeit an Fallstudien gehören ebenso dazu wie die inhaltliche Auseinandersetzung mit Themen wie Vorurteile, Diskriminierung und Rassismus.

Für den unterrichtlichen Einsatz sind umfangreiche anregende Materialien entwickelt worden, die viele methodische Möglichkeiten für projektorientiertes Lernen bieten. Für jeden der folgenden Themenbereiche gibt es jeweils eine Reihe von Angeboten:

- sich selbst als Individuum und als Mitglied einer Gruppe schätzen lernen,
- Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Personen erkennen,
- Kulturelle Vielfalt kennen lernen,
- Wirkung von Vorurteil und Diskriminierung verstehen,
- Strategien und Handlungsvorschläge gegen Vorurteile und Diskriminierung entwickeln.

Die Materialien für den Unterricht sollten jedoch ohne vorherige Auseinandersetzung mit dem Konzept des Trainingsprogramms nicht eingesetzt werden. Durch das Verhalten der Lehrerinnen und Lehrer, durch das Gruppenkli-

ma und durch die Auswahl der Übungen soll jeweils gewährleistet werden, dass die Kommunikation und Zusammenarbeit der Schülerinnen und Schüler in einer vertrauensvollen Atmosphäre stattfinden. Auch stehen bei bestimmten Übungen sehr persönliche Erfahrungen und Einstellungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Mittelpunkt, deren Thematisierung und Austausch eine sensible Moderation erfordert. Lehrkräfte, die ein solches Trainingsprogramm – ganz oder teilweise – einsetzen möchten, sollten deshalb die personenbezogene und erfahrungsorientierte Vorgehensweise des Programms selbst erlebt und eingeübt haben.



In Niedersachsen stehen über 20 Lehrkräfte als Moderatorinnen und Moderatoren zur Verfügung, um in der regionalen oder schulinternen Fortbildung Angebote für interkulturelle Trainings durchzuführen. Die Angebote können über die Fachberatung oder die regionale Lehrerfortbildung (s. Kapitel 6.1) abgerufen werden.

In einigen Bundesländern sind erfolgreiche Versuche mit "Peertrainings" gemacht worden: Ältere Schülerinnen und Schüler bekommen eine Ausbildung, die sie befähigt, mit jüngeren einzelne Übungen, Methoden und Gespräche durchzuführen.

Es gibt weitere Trainingsprogramme wie das Anti-Rassismus-Training (A.R.T.) des Pädagogischen Instituts in München (Heigl) oder das Deeskalationstraining der Initiative Schule ohne Rassismus (S.O.S.), die stärker politisch orientierte Themen einbeziehen.

Szenische Spielformen und pädagogische Spiele werden ebenfalls im interkulturellen Bereich eingesetzt. Hier hat besonders Ingo Scheller das szenische Spiel als Lernform entwickelt, um die Auseinandersetzung mit dem Fremden und der eigenen Person möglichst intensiv erfahren und reflektieren zu können (Müller/Scheller 1993).

Die Trainingsprogramme "Betzavta-Miteinander" und "Achtung: Toleranz", beides Trainingsprogramme, die demokratische und soziale Verhaltensweisen fördern wollen, eignen sich auch für den Einsatz in interkulturellen Lernzusammenhängen in der Schule (Bertelsmann Stiftung 1997 und 1999).

## 4. Interkulturelle Bildung im Unterricht

### 4.3 Interkulturelles jenseits der Fächer

#### Literaturhinweise

Institut der Anti-Defamation-League: Eine Welt der Vielfalt. Ein Trainingsprogramm des A WORLD OF DIFFERENCE -, New York, in der Adaptation für den Unterricht, Gütersloh 1998

Heigl, W,: A.R.T. – Antirassismustraining für Jugendliche ab Sekundarstufe I. Ein Baustein zum Unterrichtsprojekt "Miteinander leben" (Pädagogisches Institut, Herrstr. 19, 80539 München)

AG SOS-Rassismus: Das Gewalt- und Rassismus – Deeskalationstraining, Schwerte 1996 (Haus Villigst, 58239 Villigst)

Flehsig, K.-H.: Methoden interkulturellen Trainings – Ein neues Verständnis von "Kultur" und "interkulturell". In: Gmende/Schröer/Sting (Hrsg.): Zwischen den Kulturen. Weinheim/München 1999

Klippert, H.: Kommunikationstraining. Übungsbau-  
bausteine für den Unterricht II. Weinheim/Basel  
1995

Leenen, W. R./ Grosch, H.: Interkulturelles Training in der Lehrerfortbildung. In: Bundeszentrale für die politische Bildung (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn 1988, S. 317 – 340

Bertelsmann Stiftung: "Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta" und "Achtung: Toleranz". Praxishandbücher, Gütersloh (Trainings für niedersächsische Lehrkräfte werden z. B. von der Landeszentrale für politische Bildung angeboten)

Müller, A./Scheller, I.: Das Eigene und das Fremde. Flüchtlinge, Asylbewerber, Menschen aus anderen Kulturen und wir. Szenisches Spiel als Lernform. Oldenburg: Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg 1993

Aus: Sichtwechsel –  
Wege zur interkulturellen Schule  
Herausgeber:  
Niedersächsisches Kultusministerium  
Presse- und Öffentlichkeitsarbeit  
Schiffgraben 12  
30159 Hannover  
September 2000

## Kapitel 5

### Interkulturelle Schule: Nie allein!

- 5.1 Wege zur interkulturellen Öffnung von Schule
- 5.2 Tolerante Schulkulturen



## 5. Interkulturelle Schule: Nie allein!

### 5.1 Wege zur interkulturellen Öffnung von Schule

Gerade eine Querschnittsaufgabe wie die interkulturelle Bildung verlangt nach Kooperation mit Partnern außerhalb der Schule und nach Überschreiten konventioneller fachlicher, räumlicher und personeller Grenzen der Schule.

Öffnung von Schule erleichtert die Vermittlung und Reflexion von Erfahrungen als Teil der Ausbildung interkultureller Kompetenz, verstanden als die Fähigkeit, angemessen und erfolgreich in einer fremdkulturellen Umgebung oder mit Angehörigen einer fremden Kultur zu kommunizieren. (Hinz-Rommel, 1994). Interaktionsfreudigkeit, Selbstsicherheit, eigenkulturelles Bewusstsein, Stresstoleranz, Empathie und Sprachkenntnis sowie die Fähigkeit, Widersprüchlichkeiten und Konflikte ertragen zu können, sollen gerade in offenen Situationen wie im Rahmen von Exkursionen und Begegnungen wirksam trainiert werden.

An dieser Stelle werden Hinweise gegeben, wie und durch welche Schritte interkulturelle Bildung durch eine Öffnung von Unterricht und Schulleben realisiert und gefördert werden kann. Der Einfachheit halber wird in Aktivitäten unterschieden, die

- außerhalb der Schule und
- innerhalb des Schulgebäudes, aber mit anderem Personal oder in der Kommunikation mit externen Partnern stattfinden.

Einige der hier dargestellten Möglichkeiten sind inzwischen in der Praxis vieler Schulen bereits realisiert, andere stellen noch die Ausnahme dar und sollen zur Erprobung neuer Ansätze anregen. Wo nötig, werden auch die "Risiken und Nebenwirkungen", die bei einigen Vorhaben beachtet bzw. nach Möglichkeit vermieden werden sollten, benannt.

#### Exkursionen ins (fremde) Leben

Neben der Möglichkeit, das schulinterne Leben zum Ausgangspunkt interkulturellen Lernens zu machen, kann ein weiterer Ansatzpunkt darin bestehen, sich mit einer Lerngruppe in ein "fremdes Terrain" zu begeben, dort Erfahrungen zu sammeln und zu reflektieren. Und in der Tat, der konventionelle Unterricht kann in der Regel nicht das bieten, was Exkursionen bieten: Überraschungen, Abenteuer, Menschen, Landschaften, reale statt vermittelter Erfahrungen.

#### Klassenfahrten, Exkursionen, Camps

Exkursionen sind Teil des Schulgeschehens. Sie können einen inhaltlichen Schwerpunkt mit Bezug auf den Fachunterricht haben oder als außerunterrichtliches Projekt konzipiert sein (z. B. Schullandheimaufenthalte). Jugendherbergen bieten zunehmend erfahrungsorientierte Wochen zu bestimmten Themen (z. B. zu Aspekten der Ökologie) an und Bildungsstätten wie das "Internationale Haus Sonnenberg" im Harz Seminare zu interkulturellen Fragestellungen.



Spurensicherung – Kistenobjekt, 13. Jahrgang

**Exkursion meint einerseits Tagesfahrt:** Einige Schulen in Niedersachsen haben sich bereits einen "Katalog" außerschulischer Lernorte zu Fragen der Umweltbildung erarbeitet. Warum nicht einen solchen Katalog auch zum Thema interkulturelle Bildung erstellen? Sicher ist dies in Großstädten wo häufig durch Museen und/oder Organisationen für alternative Stadtführungen bereits Materialien für eine interkulturelle Spurensuche vorgehalten werden, leichter als in ländlichen Regionen. Doch auch in Nachbarstädten, die durch eine Tagesexkursion zu erreichen sind, und im Nahraum finden sich bei genauerem Hinsehen interessante Lernorte und Institutionen, die sich zur Bearbeitung interkultureller Themen eignen und/oder auf das Thema vorbereitet sind:

- lokale Museen, die oft gute Materialien zu interkulturellen Aspekten bereithalten
- Friedhöfe für Namensrecherchen und zur Migrationsforschung
- Handelsplätze der Gegenwart oder der Geschichte (Häfen, Märkte, Lagerplätze)
- Kirchen, Moscheen, Synagogen
- Dritte-/Eine-Welt-Läden
- Bahnhöfe und Flugplätze
- Sozialämter, Ausländerbehörden, Ausländerbeiräte
- multikulturelle Treffpunkte und ausländische Kulturvereine
- Asylbewerberunterkünfte (diese allerdings nicht für punktuelle oder gar unvorbereitete Besuche, sondern nur dann, wenn in Abstimmung mit den Betroffenen und den dort tätigen Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern sinnvolle kontinuierliche Projekte durchgeführt werden, z. B. Schülerpatenschaften zwecks Hausaufgabenhilfe für die dort wohnenden Kinder oder gemeinsame Musik- und Freizeitaktivitäten.)

**Exkursion meint auch Wochenfahrt, Camp oder Seminar:** Lehrkräfte haben das Repertoire der verfügbaren Ziele weit über den Katalog der Deutschen Jugendherbergen hinaus erweitern können, indem auch freie Bildungsstätten, Schullandheime anderer Kommunen, kirchliche Bildungshäuser, Erholungsheime oder Camps von Jugendverbänden o.ä. in die Auswahl genommen werden. Alle genannten Häuser bemühen sich um Unterstützung bei der inhaltlichen Planung von Wochenexkursionen, auch wenn es leider zur interkulturellen Bildung noch wenig spezifische Angebote gibt.

## 5. Interkulturelle Schule: Nie allein!

### 5.1 Wege zur interkulturellen Öffnung von Schule

Die inhaltlichen Zielsetzungen der Exkursionen bestimmen auch die Gestaltung:

Geht es in erster Linie um die Lerngruppe selbst? Gibt es Konflikte in der Lerngruppe, gar kulturelle Konflikte? Gibt es Bedarf zum Kennenlernen? Gibt es Bedarf zum Training von Kooperation? Dann wird in der Regel eine in der Nähe gelegene Bildungsstätte ausreichen, um in Klausur zu gehen (mit oder ohne "Trainer"). Oder geht es vor allem um Inhalte, die anschaulicher an anderen Orten und/oder mit anderen Partnern erläutert werden könnten? Z. B. durch die Wochenfahrt einer Lerngruppe des ländlichen Raumes in eine Großstadtregion (und umgekehrt), im Rahmen einer landesinternen Schulpartnerschaft oder in gemeinsamen Projekten mit anderen Schulen, seien es Theater- oder Sprach-Camps, Musik-Workshops oder beispielsweise Work-Camps in Gedenkstätten.

Die Möglichkeiten zur interkulturellen Bildung in Exkursionen sind vielfältig in einem Land, das eine ausgesprochen vielfältige Landschaft an Bildungsstätten bietet. Die Möglichkeiten der Finanzierung bzw. Förderung durch Zuschüsse sind je nach thematischem Schwerpunkt und örtlicher Situation verschieden und sollten vor Ort eruiert werden (z. B. örtliche Einrichtungen, Stiftungen, europäische Förderprogramme, Privatpersonen).

Einfach und von vornherein konfliktfrei sind die Planung und Durchführung von Exkursionen mit interkulturellen Schwerpunkten freilich nicht. Es müssen mehr als im Unterrichtsalltag üblich Absprachen getroffen werden: mit anderen Lehrkräften, mit der Lerngruppe, mit den Personen am Zielort, mit den Eltern usw. Diese Absprachen beinhalten manchmal auch Kompromisse. Deutlicher als an anderen Stellen des Schulalltags können hier in multikulturellen Lerngruppen Situationen auftreten, in denen unterschiedliche Gewohnheiten und Verhaltensweisen sichtbar werden und eine besondere Rücksicht erfordern. Es sind sensible Stellen wie Ernährungsgewohnheiten (z.B. besondere Rücksichten auf Ernährungsgebote bei Muslimen und Vegetariern), Geschlechterverhalten (besondere Rücksichten z.B. bei der Unterbringung), Einkommen der Eltern (besondere Rücksichten auf Familien mit geringem Einkommen oder Flüchtlingsfamilien).

### Auslandsfahrten/Begegnungen im Ausland

Es ist inzwischen selbstverständliche Praxis vieler Schulen, Fahrten in das Ausland zu unternehmen. Auch in der außerschulischen Jugendarbeit gibt es Angebote für Auslandsfahrten, und natürlich wachsen die Angebote privater und gemeinnütziger Institutionen an längeren Auslandsaufenthalten für Jugendliche.

Immer mehr Schülerinnen und Schüler haben die Chance, im Laufe ihrer Schulzeit mindestens einmal mit der Schule ins Ausland zu fahren. Um zu entscheiden, welche Bedeutung solche aufwendigen Auslandsexkursionen für die Zielgruppe haben, ist es sinnvoll, sich ein Bild darüber zu verschaffen, wieviele Schülerinnen und Schüler bereits mehrere Tage in einem anderen Land waren und beispielsweise die Erfahrungen gemacht haben, kulturelle oder sprachliche Minderheit – "Ausländerin bzw. Ausländer" – zu sein.

Auslandsfahrten sind zur Vermittlung interkultureller Kompetenz gut geeignet, wenn sie entsprechend vorbereitet sind, ihnen sollte daher trotz des größeren Aufwands bei der Planung, höherer Kosten, Sprachproblemen und sonstigen Verständigungsschwierigkeiten eine hohe Priorität eingeräumt werden. Eine gewisse Skepsis ist allerdings angebracht, wenn Lerngruppen mit hohem finanziellen und organisatorischen Aufwand ins Ausland fahren, das zeitliche und inhaltliche Programm jedoch keinerlei Möglichkeiten zu Begegnungen einschließt: sei es im Rahmen von einmaligen Kontakten (Gespräche, Sportveranstaltungen, kulturelle Aufführungen in besuchten Bildungseinrichtungen mit anschließenden Gesprächen) oder im Rahmen von Schulpartnerschaften.

## 5. Interkulturelle Schule: Nie allein!

### 5.1 Wege zur interkulturellen Öffnung von Schule

Organisationen und Vereine wie das Deutsch-Französische Jugendwerk sind inzwischen dazu übergegangen, vermehrt Begegnungen mit drei beteiligten Ländern durchzuführen. Auch in den Begegnungsprogrammen der EU (z. B. im Rahmen des Programms Socrates, Aktion Comenius) wird die Beteiligung von mindestens drei Ländern an den Projekten vorausgesetzt. Multilaterale Begegnungen stellen freilich eine gewisse organisatorische Hürde dar, sie bieten aber auch neue Chancen an: Die Erfahrungen belegen z. B., dass die Anwesenheit von – und besser noch die aktive Auseinandersetzung mit – Menschen eines weiteren Landes immer die eigene Perspektive auf das besuchte Land / den Ort und seine Menschen relativiert bzw. zu erweitern hilft. Auch die Motivation der Schülerinnen und Schüler zur fremdsprachiger Kommunikation kann von multilateralen Austauschprojekten profitieren: bei bilateralen Begegnungen erleben sich die reisenden Schülerinnen und Schüler oft als diejenigen, die in möglicher Kommunikation mit Jugendlichen bzw. Menschen vor Ort "unterlegen" sind. Der Effekt dieser Konstellation auf viele Schülerinnen und Schüler ist dann oft, dass man in dem zeitlich begrenzten Aufenthalt möglichst viel in der eigenen Gruppe bleibt, um Sprachanwendung zu vermeiden. Ein "drittes Land" in der gleichen Gruppe hilft den "sprachlichen Minderwertigkeitseffekt" zu vermeiden oder zumindest zu mildern, denn die Schülerinnen und Schüler der "dritten Gruppe" haben ähnliche Probleme in der Kommunikation, so dass noch intensiver nach Wegen der Kommunikation und Verständigung gesucht und diese meistens auch gefunden werden. Und nicht zuletzt auf diese Erfahrung kommt es an.

Optimal sind dabei Projekte, die über eine längere Zeit durchgeführt werden, wie sie insbesondere im Rahmen von EU-Förderprogrammen ermöglicht werden (s. Kap. 6, Service-Teil). Das gemeinsame Tun von Jugendlichen in einem "fremden" Land mit Jugendlichen aus mindestens einem weiteren "fremden" Land ist in seinem Erfahrungswert durch kaum eine andere Maßnahme zu ersetzen. Projekte, die eine Auseinandersetzung mit den eigenen kulturellen Prägungen ermöglichen oder gemeinsame Ziele (z.B. den Umweltschutz) hervorheben, sind als interkulturelle Erfahrungsfelder besonders geeignet.

*Indisches Diwalifest in einer Grundschule*



Solche Projekte sind u. a. in Kooperation mit Partnern in Osteuropa durchgeführt worden; die Tatsache, dass hier meist die verwendete Sprache eine allen Schülerinnen und Schülern fremde Sprache ist, kann gerade die kulturelle Neugierde und den Erfahrungsaustausch als Motive für die Partnerschaftsprojekte und die damit verbundenen Auslandsfahrten in den Mittelpunkt rücken lassen.

Es gibt Schulen, die im Jahr mit verschiedenen Lerngruppen mehrere Exkursionen in andere Länder unternehmen und viele Gäste ihrerseits empfangen, bzw. Austauschprojekte durchführen. Hat eine solche Schule ein entsprechendes Forum, dann profitieren mehr Lerngruppen der Schule von jeder einzelnen Exkursion und jedem einzelnen Austauschprojekt (durch Vorträge, Vorstellungen, Ausstellungen, Vorführungen). Alle Schülerinnen und Schüler einer Schule, die für einige Wochen oder mehrere Monate in einem anderen Land leben, sind dort nicht nur Botschafterinnen und Botschafter ihrer Schule (und ihres Herkunftslandes) und damit hervorragende Partnerinnen und Partner zum Knüpfen von Kontakten, sondern auch ideale Berichterstatte(r)innen und Berichterstatte(r) mit hohem Wirkungsgrad bei der Schülerschaft in der eigenen Schule. Ein- bis zweiwöchige Aufenthalte in Familien einer Partnerschule werden in der Regel von den Schulen selber organisiert, längere Aufenthalte entweder von Schulnetzwerken oder anderen freien Trägern. (s. Kapitel 6.1, Ansprechpartnerinnen/Ansprechpartner, Kontakt- und Beratungsstellen). Oft führen die entsprechenden Organisationen mehrere Vorbereitungstreffen und -seminare durch. Dazu gehören auch Selbstwahrnehmungstrainings der Austauschschülerinnen und -schüler und die Nutzung der Erfahrung zurückgekehrter Jugendlicher zur Auswahl geeigneter Bewerberinnen und Bewerber.

Kooperationen mit kompetent arbeitenden außerschulischen Einrichtungen und Institutionen (s. 6.1 Ansprechpartnerinnen/Ansprechpartner, Kontakt- und Beratungsstellen) eröffnen auch weitere Perspektiven für Auslandsaufenthalte, z. B. in Form von Praktika in sozialen Projekten oder in Work-Camps zum Wiederaufbau von sozialen Einrichtungen in Gebieten, die von Naturkatastrophen oder Kriegen getroffen wurden. Da solche Projekte jedoch sehr anspruchsvoll sind, ist eine intensive Begleitung und eine Anlehnung an Fachleute/Organisationen, die über Erfahrungen in diesem Bereich verfügen, hier unbedingt erforderlich.

## 5. Interkulturelle Schule: Nie allein!

### 5.1 Wege zur interkulturellen Öffnung von Schule

#### Internationale Schulpartnerschaften

Kontakte mit Menschen in anderen Ländern und internationaler Austausch haben in den vergangenen Jahren deutlich zugenommen. Auch viele Schulen haben kontinuierliche Beziehungen zu Schulen und Einrichtungen in und außerhalb Europas auf- und ausgebaut. Die internationalen Kontakte können unterschiedliche Formen haben, am weitesten verbreitet sind die folgenden:

- internationale Schulpartnerschaften, d. h. längerfristige Kontakte zwischen Schulen, die Schüleraustausch betreiben, Materialien austauschen und voneinander lernen und
- Projektpartnerschaften, bei denen der Schwerpunkt eher darin liegt, Projekte in anderen Ländern mit Wissen und Finanzen zu unterstützen.

Im Zusammenhang mit Entwicklungsländern überwiegen in der Praxis die "Projektpartnerschaften", bei denen Schulen besondere Aktionen zur Unterstützung von Partnern im In- oder Ausland durchführen: Sponsorenläufe, Basare, Erlöse von Schulfesten, Sammelaktionen, Turniere, u.v.m. Das sind wichtige Aktivitäten für die Schulen und natürlich auch für die Partner: Sie machen Spaß, bereichern den Schulalltag für einige Zeit und dienen einem guten Zweck. Problematisch können solche Aktionen allerdings dann werden, wenn sie auf Mitleidseffekten basieren und eine einseitige "Geber-Empfänger-Mentalität" in den Mittelpunkt stellen. Sinnvoller ist es, in Projektpartnerschaften eine möglichst gleichberechtigte Kommunikation zwischen den Schulen und den

geförderten Projekten aufzubauen: Hier können z. B. von den Partnern im Ausland Informationen vermittelt werden, die für den fachbezogenen (in erster Linie in den Fächern Sozialkunde / Erdkunde / Politik, Biologie, Religion, Musik, Kunst und Fremdsprachen) und den projektorientierten Unterricht genutzt werden.

Den Schülerinnen und Schülern sollte dabei ein Zugang zu der Perspektive der Partner eröffnet werden; auch sollten sie den Stellenwert der Korrespondenz, des Austauschs oder ihrer Unterstützungsaktivitäten einschätzen können und z. B. zwischen auf Kontinuität bzw. gleichberechtigtem Austausch ausgerichteten Kontakten und "akuter Notfallhilfe" unterscheiden können.

Schulpartnerschaften gehen über die Unterstützung einzelner Projekte im Partnerland hinaus: Sie "leben" das ganze Jahr und sollten für alle Schülerinnen und Schüler im ganzen Schuljahr präsent sein: durch Unterricht, durch außerunterrichtliche Aktivitäten, durch Stellwände, durch Einbeziehung der Partnerperspektive in den Alltag der Schule. Besuche aus und in den Partnerländern sind realisierbar und bieten die besten Möglichkeiten zu interkulturellen Begegnungen, doch auch über den brieflichen und elektronischen Austausch lassen sich interkulturelle Lernprozesse lebendig gestalten.

In vielen Regionen liegt die Kooperation mit kommunalen Städtepartnerschaften nahe, sind doch hier eine Reihe von Vorarbeiten geleistet (Kontaktinfrastruktur, Projektsuche, etc.). Denkbar sind auch Kooperationen von niedersächsischen Schulen mit gemeinsamen Partnerländern, z.B. in den Ländern, die als "Schwerpunktgebiete" des Landes Niedersachsen gelten (u.a. England, Frankreich, Ungarn und Polen) Es können auch Schulnetzwerke von Schulen mit ähnlichen inhaltlichen Schwerpunkten sein (z. B. EXPO-Schulen, Europaschulen, Umweltschulen in Europa, UNESCO-Projekt-Schulen), die in Tagungen und Seminaren einen interessanten Austausch von Ideen und Konzepten anbieten.

Im Bereich der entwicklungspolitischen Bildung und der "Eine-Welt-Partnerschaften" ist eine Kooperation mit außerschulischen Partnern und Nichtregierungsorganisationen (NGO's) im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit anzuraten. Hier ist die Unterstützung gemeinsamer Projekte denkbar oder man kann sich durch Beratungsgespräche vergewissern, ob der gewählte Weg der Unterstützung der richtige ist. Möglich ist auch, Projektvorschläge von diesen Organisationen zu erbitten. Ausstellungen sind zu fast jedem Thema zu ordern. Allerlei Materialkisten lassen sich zu verschiedenen Themen (z.B. Kaffee, Kakao, Brasilien ...) ausleihen. Alle großen NGO's bieten diese an. Relativ neu sind mobile Erlebnisausstellungen, wie sie beispielsweise der Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen/VNB zum Thema "Flüchtlinge" oder "Weltmusik" anbietet. Gekoppelt sind diese Busse oder Container oft mit pädagogischer Beratung. Allen gemeinsam ist das Interesse, Anschaulichkeit herzustellen und Motivation zur Auseinandersetzung zu provozieren (s. auch Kap. 6, Service-Teil).

## 5. Interkulturelle Schule: Nie allein!

### 5.1 Wege zur interkulturellen Öffnung von Schule

#### Kooperationen und Begegnungen in der Schule

Der Versuch, die Schule für "das Leben" zu öffnen, muss nicht zwangsläufig dazu führen, dass das Schulgebäude verlassen wird. Es gibt auch viele andere Möglichkeiten, wie Schulen sich insbesondere der interkulturellen Realität im schulischen Umfeld und darüber hinaus öffnen können.

#### Begegnungen, Gäste, Workshops: Gastreferentinnen und Gastreferenten im Unterricht

Selbst kleinere Gemeinden in Deutschland bieten inzwischen ein Potential an Menschen, Organisationen und Gruppen, die entweder Kontakte mit anderen Kulturen pflegen oder selber aus anderen kulturellen Zusammenhängen kommen. Eine Zusammenarbeit mit ihnen und ihr Einsatz als Gastreferentinnen und -referenten im Unterricht oder im Rahmen anderer schulischer Aktivitäten kann interkulturellem Lernen sehr förderlich sein. Parallel zu dem oben erwähnten "Katalog außerschulischer Lernorte zur interkulturellen Bildung" könnten die Möglichkeiten recherchiert werden, die sich bieten, die genannten Personen und Gruppen in den Unterricht und in die Gestaltung des Schullebens einzubeziehen. Vorzuschlagen wäre z. B. die Erstellung eines "Kataloges außerschulischer Expertinnen und Experten für regionale Identität und interkulturelle Bezüge", der mit der Hilfe von erfahrenen Personen vor Ort (u. a. Eltern der Schule) erstellt werden könnte. Für Personen und Gruppen, die regionale Identität repräsentieren, findet sich leicht eine Ansprechpartnerin

oder ein Ansprechpartner in den Kommunalverwaltungen oder Institutionen der Heimatpflege; für die Recherche nach Expertinnen und Experten für interkulturelle Bezüge eignen sich z. B. Ausländerbeauftragte und kommunale Ausländervertretungen sowie Vertreterinnen und Vertreter von Kirchen und Wohlfahrtsverbänden, die in der Regel einen guten Überblick über die örtliche Situation und die laufenden Angebote und Aktivitäten in diesem Bereich haben. Eine Einladung zu einem "runden Tisch", an dem die Möglichkeiten der Kooperation gemeinsam erörtert werden können, füllt den "Katalog" mit Leben.

Die Möglichkeiten des Einsatzes außerschulischer Expertinnen und Experten sind so vielfältig wie ihre Kompetenzen: Vorträge über Länder, Geschichten von und über Menschen, Bildvorträge, Ausstellungen, Workshops, Vorführungen usw. Je lebendiger, je anschaulicher die Beiträge sind, desto besser. Authentische Begegnungen können die Behandlung im Unterricht nicht ersetzen, sie bereichern sie aber und fördern zudem die Motivation und das Interesse der Schülerinnen und Schüler an dem jeweiligen Thema. Gut sind insbesondere Zugänge über die Künste und das vorbereitende oder nachbereitende Gespräch mit den Künstlerinnen und Künstlern. Vermieden werden sollte, dass der Gast als "Botschafterin/Botschafter" für ihr/sein Herkunftsland (oder gar eines ganzen Kontinentes auftreten muss), da sie/er immer nur Repräsentantin/Repräsentant einer "Teilkultur" sein kann, mit individuellen Bezügen und Hintergründen, die oft erst durch ein Gespräch zum Vorschein kommen. Auf jeden Fall ist die Einbindung solcher Begegnun-

gen in den fachlichen Kontext anzustreben. Es gibt positive Erfahrungen von Schulen, die bei der Einbeziehung außerschulischer Expertinnen und Experten eine Schwerpunktsetzung – z. B. bei einem Land – vornehmen. Hierzu wird sowohl in verschiedenen Fächern und in Projekten (ggf. auch im Rahmen von Exkursionen, s.o.) über einen längeren Zeitraum gearbeitet und in diesem Zusammenhang auch eine Palette möglicher Begegnungen mit Gästen angeboten, die erst in der Kombination mit den anderen unterrichtlichen und schulischen Aktivitäten den Schülerinnen und Schülern das Thema bzw. das jeweilige Land erschließt.

Zu warnen ist vor einseitig problembelasteten Fragestellungen und ausschließlich negativ besetzten Themen. Die Erfahrungen der Schulen bestätigen, dass sich auch über andere Formen – z. B. über schüleraktive Begegnungen mit Musikgruppen, Theaterensembles, Künstlerinnen und Künstlern, Tänzerinnen und Tänzern, Märchenerzählerinnen und Märchenerzählern – bei den Schülerinnen und Schülern inhaltliches Interesse und Motivation herstellen lassen. Ein Zugang zu der Realität z. B. in Entwicklungsländern erschließt sich nicht unbedingt leichter, wenn im Mittelpunkt ausschließlich Themen wie Hungerkatastrophen, Tropenwaldzerstörung, Straßenkinder, Korruption und Staatsverschuldung stehen. Die Reduktion auf solche Aspekte kann sogar dazu beitragen, Vorurteile und klischeeartige Vorstellungen zu bestätigen und eigene eurozentrische Überlegenheitsgefühle zu stärken. Überzogene Mitleidseffekte können bei Jugendlichen eher Ablehnung als Empathie bewirken. Je nach Lerngruppe kann es u.U. leichter gelingen, über Jugendmusik, Fußball oder Tanz den Blick zu anderen Ländern und Kulturen zu eröffnen. Wohlgedacht: Es geht hierbei um Fragen des Zuganges und der positiven Identifikation, nicht um eine Folklorisierung des "Fremden" oder um die Ausparung wichtiger Themen.

## 5. Interkulturelle Schule: Nie allein!

### 5.1 Wege zur interkulturellen Öffnung von Schule

Bei der Einbeziehung außerschulischer Expertinnen und Experten sollte in jedem Fall beachtet werden, dass Expertinnen und Experten für didaktisch-methodische Fragen die Lehrerinnen und Lehrer selbst sind. Deshalb sollten Besuche externer Referentinnen und Referenten stets mit diesen vor- und aufbereitet werden. U.U. sind Materialien zu sichten und auszuwählen, Umfang und Aufbau der geplanten Präsentation mit Blick auf die Ziel- und Altersgruppe zu besprechen und Hinweise für praktische Phasen des Begegnungsablaufs zu geben.

Dies gilt nicht nur für Referentinnen und Referenten im Klassenraum, sondern auch für die Einbeziehung von Künstlerinnen und Künstlern, Musikerinnen und Musikern, Schauspielerinnen und Schauspielern etc. in Präsentationen und Workshops. Nicht zuletzt müssen die Schülerinnen und Schüler vorbereitet werden, damit z. B. Fragenkataloge bei Unterrichtsgesprächen und Interviews frei von größeren Peinlichkeiten sind und Überraschungen negativer Art steuerbar bleiben.

Durchaus positiv wirken auch in der Schule Dialoge zwischen den Kulturen in Form konkreter animierender Kulturarbeit. Konzerte und Workshops von regionalen Musikerinnen und Musikern aus anderen Kulturen und gemeinsame Arbeit mit ihnen kann enorme Vorbildfunktion ausüben, wie die Arbeit populärer Musikgruppen zeigt. Die Funktion von Eine-Welt-Gruppen und Flüchtlingsinitiativen könnte wiederum sein, über Realitäten bei uns und in anderen Ländern kritisch aufzuklären.

Zahlreiche Organisationen bieten inzwischen den Schulen Referentinnen und Referenten und Projekte mit interkulturellem Hintergrund an. Einige davon sind im Service-Teil genannt.

#### Weitere Kooperationsmöglichkeiten

Die Anzahl der Schulen, die u. a. im interkulturellen Bereich um die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern bemüht sind, ist in den letzten Jahren gewachsen. So wird z. B. im Rahmen von "runden Tischen", Präventionsarbeitskreisen und gemeinsamen Projekten nach wirksamen Integrationsstrategien gesucht, Kompetenzen und Informationen werden dabei ausgetauscht und sinnvoll gebündelt.

Die Zusammenarbeit mit Jugendhilfe, Kirchen, Institutionen der Sozialarbeit, Trägern von Integrationsmaßnahmen für zugewanderte Jugendliche, Selbsthilfegruppen, Jugendzentren ermöglicht auch ein Kennenlernen der jeweiligen Stärken und Schwächen und bietet nicht zuletzt die Chance zur Verabredung sinnvoller Arbeitsteilung. Dies gilt z. B. in Zeiten besonderer Krisen oder bei Problemsituationen: Interkulturelle Bildung ist auch Präventionsarbeit. Dennoch gibt es Situationen, in denen Krisen und Konflikte ganz aktuell und schnell bewältigt werden müssen: Dies können z. B. Rivalitäten zwischen Schülergruppen sein, Vorfälle von Gewaltanwendung, unfaire öffentliche Kritik an pädagogischen und fachlichen Ansätzen der Schule, verstärkte bzw. plötzliche Einwanderungszuwächse in der Schule etc. Kooperationen können hier fachliche und personelle Unterstützung bieten. Nicht zu unterschätzen sind Kooperationen der

genannten Art auch zur Stützung von innovativen Ansätzen, sei es durch Öffentlichkeitsarbeit, sei es durch gemeinsame Weiterbildung.

Eine weitere Möglichkeit der interkulturellen Zusammenarbeit ist die mit den Lehrkräften, die muttersprachlichen Unterricht erteilen. Ca. 250 Lehrkräfte aus anderen Herkunftsländern unterrichten in Niedersachsen zurzeit 14 Muttersprachen (Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Kroatisch, Kurmanci-Kurdisch, Farsi, Griechisch, Italienisch, Serbisch, Spanisch, Türkisch sowie – an einzelnen Standorten – Makedonisch, Polnisch und Vietnamesisch). An den Standorten, wo es solche muttersprachlichen Bildungsangebote gibt, kann eine fächerübergreifende Kooperation (parallele Behandlung bestimmter Themen im Regelunterricht und im muttersprachlichen Unterricht, Paralleleinsatz deutscher und ausländischer Lehrkräfte, Einbeziehung der muttersprachlichen Lehrkräfte bei interkulturellen Arbeitsgemeinschaften und außerunterrichtlichen Projekten) für die Integration zugewanderter Kinder und Jugendlicher sehr förderlich und für die interkulturelle Arbeit der ganzen Schule eine Bereicherung sein (s. auch Kap. 4, S. 92 ff)

#### *Förderunterricht in Deutsch als Zweitsprache*



## 5. Interkulturelle Schule: Nie allein!

### 5.1 Wege zur interkulturellen Öffnung von Schule

#### E-Mail und Internet

Zuletzt soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, welche erweiterten Möglichkeiten des Austausches und der Begegnung die neuen Technologien im Bereich der interkulturellen Bildung bieten. Inzwischen sind die meisten Schulen mit mindestens einem PC ausgestattet und haben entweder einen eigenen Anschluss an das Internet oder können Nachrichten über einen "befreundeten" Anschluss (Nachbarschule, Firma, Privatanschluss) über das Internet empfangen und versenden. E-Mail heißt das Medium, das bei durchdachter Anwendung einen persönlichen und direkten Kontakt relativ zeitunabhängig über weite Distanzen aufrechterhalten kann. Voraussetzungen sind minimale technische Kenntnisse, eine Fragehaltung, (zumindest partielle) Kommunikationsfähigkeit in einer Fremdsprache und das Wissen, wie Partner für Projekte und Fragen gewonnen werden können. Fest steht: Nahezu in jedem Erdteil und in jedem Land gibt es Schulen mit Interesse an internationalen Kontakten über E-Mail. Diese können sich auf Einzelbriefe beschränken, einen Projektzeitraum umfassen oder über ganze Schuljahre gehen. Reizvoll ist die finanziell wenig aufwendige und schnelle Kommunikation, sichert sie doch die Erhaltung der Motivation bei den beteiligten Schülerinnen und Schülern. Nicht selten ergeben sich aus diesen Kontakten weitere Kommunikationswünsche, die mit dem Versand von Briefen, Fotos, Kassetten, Videos, CD-ROMS und Disketten zu erfüllen sind. Kleine Blicke ins Internet zur Sichtung von "homepages" der Partner, zur Feststellung der aktuellen Wetterlage oder zum "Chatten" (Schwatzen) mit

Unbekannten in aller Welt lassen das Bewusstsein von der Tatsache eines Planeten, der größer als das eigene Land ist, und von der Gleichzeitigkeit der Ereignisse wachsen.

Internetseiten gibt es zu vielen Themen der interkulturellen Bildung. Beispielsweise weist eine aktuelle Recherche zum Thema Kinderarbeit mehrere Tausend Einträge im Internet aus. Doch gerade die Fülle und die Unübersichtlichkeit der Informationen und Kontaktmöglichkeiten macht einerseits erforderlich, dass die inhaltlichen Kriterien und Ziele deutlich formuliert werden, und andererseits, dass die Schülerinnen und Schüler bei der Nutzung dieser Techniken eine didaktische Anleitung und eine fachliche Begleitung erfahren. Orientierungsmöglichkeiten für Lehrkräfte bieten die Bildungsserver der Fortbildungsinstitute, für Niedersachsen der niedersächsische Bildungsserver NiBiS. Hier finden sich auch Hinweise auf die Internetseiten der außerschulischen Kooperationspartner, die viele aktuelle Informationen enthalten. So laufen zum Beispiel Partnerschaftsbörsen inzwischen selbstständig über das Netz, sie können nur dort abgefragt werden. Die entsprechenden Kontaktadressen und weitere Hinweise für deren Nutzung finden sich im Kapitel 6 – "Service-Teil" – des Handbuchs.



*Deutsch-israelische Schülergruppe während eines Besuchs in Israel – interreligiöses Theaterprojekt “Nathan der Weise” mit deutschen Jugendlichen sowie jüdischen und arabischen Jugendlichen aus Israel*



## 5. Interkulturelle Schule: Nie allein!

### 5.2 Tolerante Schulkulturen

Interkulturelle Bildung ist eine Querschnittsaufgabe, die über den Fachunterricht hinausgeht. Hier sollen einige Anregungen gegeben werden, wie Schulkultur und Schulleben durch die Nutzung vorhandener interkultureller Gegebenheiten angereichert und weiterentwickelt werden können.

#### **Vielfalt wahrnehmen**

Jede Schule ist Ort der Begegnung verschiedener kultureller Teilgruppen und von - nicht nur sprachlichen! - "Mehrheiten und Minderheiten". Wie diese Begegnung stattfindet, entzieht sich vielfach dem Blick der Lehrerschaft. Schulkultur ist also teils offen, teils verdeckt, und es gilt, ihre Stärken und Schwächen aufzuspüren und wahrzunehmen.

Ein erster Schritt sollte die Wahrnehmung der kulturellen Vielfalt der Schüler-, Lehrer- und Elternschaft sein, um die eigene Perspektive zu erweitern.

Hierzu eignen sich z. B.

- Gespräche am runden Tisch
- Interviews mit ausgewählten Vertreterinnen und Vertretern der verschiedenen Gruppen
- das Verfassen und Vergleichen von Schülerbiografien,
- das Erfassen der Vielfalt kultureller Bezüge, der Orientierungen, Normen, Geschmäcker und Neigungen
- aber auch die bewusste Beobachtung und Beschreibung von Konflikten, die durch diese Vielfalt entstehen.

Was heißt "Mehrheitskultur"? Wo wird "Minderheitskulturen" Raum zur Entfaltung geboten? Werden Minderheiten eher ignoriert oder gar ausgegrenzt? Die Oberfläche gibt oft Hinweise darauf: Sprachverwendung, Musikgeschmack, Kleidungstrends etc. sind einige solcher Indikatoren. Und: kulturelle und sprachliche Heterogenität können - nicht zuletzt bei Lehrerinnen und Lehrern - auch Unsicherheit und Ängste hervorrufen, die sich auf das Schulklima auswirken. Indikatoren hierfür sind beispielsweise das Verbot, andere Sprachen als die deutsche in der Schule zu verwenden oder wichtige Feiertage von Schülerinnen und Schülern aus anderen Herkunftsländern zu ignorieren.

#### **Probleme erkennen**

Zur Feststellung des Schulklimas und ggf. vorhandener "Krisenfelder" könnte die Entwicklung eines "Fieberthermometers" sinnvoll sein:

- "Schwänzen" Schülerinnen und Schüler? Welche Schülerinnen und Schüler sind das?
- Gibt es Zerstörungen? Wo, durch wen?
- Wie sieht das "Soziogramm" des Schulhofes aus? Wer tut was in welchem Teil?
- Wie werden Konflikte ausgetragen?
- Werden bei Streitigkeiten Ausdrücke verwendet, die auf ideologische Hintergründe oder Vorurteile schließen lassen?
- Welche Zusatzangebote werden von wem wahrgenommen?
- Wie werden Elternabende und Sprechtag von den Eltern angenommen?
- Wie ist die Resonanz bei den Lehrkräften auf bestimmte Veranstaltungen?
- Wie sind die Kontakte von wem zu den Lehrkräften, die muttersprachlichen Unterricht erteilen?

Dieser Fragenkatalog ist leicht zu erweitern; Anregungen kann sicher auch die im Kapitel 3 (S. 59) abgedruckte interkulturelle Checkliste geben. Das Bewusstsein um den Zustand der Schulkultur stellt eine wichtige Voraussetzung zur Definition der eigenen pädagogischen Ziele und ggf. zur Entwicklung neuer Ansätze dar.

#### **Teilziele formulieren**

So erstrebenswert es wäre, einen Schwerpunkt "Interkulturelle Bildung" in das Schulprogramm aufzunehmen, so ist dies sicher nicht in allen Fällen realisierbar. Auch Teilziele, wie die Integration der Herkunftssprachen zugewanderter Schülerinnen und Schüler oder die Formulierung von Grundsätzen und Umgangsregeln aus interkultureller Perspektive, lassen sich durchaus gemeinsam ausarbeiten und für die Schulentwicklung nutzen. Als Beispiele, die im nächsten Abschnitt aufgegriffen werden, seien dazu genannt:

- Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt
- Akzeptanz unterschiedlicher Lebensstile und kultureller Zugehörigkeit
- Gestaltung des Schullebens/Schulgeländes
- Bereitstellung interkultureller Angebote
- Entwicklung von Strategien zur Lösung bestimmter Konflikte und Probleme
- schriftliche Fixierung von Umgangsregeln

## 5. Interkulturelle Schule: Nie allein!

### 5.2 Tolerante Schulkulturen

#### Vorhaben verwirklichen

Voraussetzung zur Entwicklung einer toleranten Schulkultur ist, dass kulturelle und sprachliche "Teilgruppen" weder bewusst noch unbewusst ghettoisiert werden. Das passiert schnell, da die Angehörigen der "Mehrheit" leicht den Blick für die "Minderheiten" verlieren. Nach der Feststellung der Situation und der Definition der (Teil)Ziele lassen sich leichter konkrete Maßnahmen planen und durchführen, die die in der Schule vertretene kulturelle und sprachliche Vielfalt berücksichtigen und ernst nehmen.

Eine Informationsstruktur, die auf die sprachliche Vielfalt Rücksicht nimmt, kann Bestandteil einer solchen toleranten Schulkultur sein:

■ Sind die sprachlichen Möglichkeiten aller Rezipientinnen und Rezipienten so, dass alle meine Nachrichten verstanden werden? Wenn nicht, dann sollten Überlegungen angestellt werden, wie z. B. muttersprachliche Informationen und Übersetzungen (wie z. B. die vom Kultusministerium und der Ausländerbeauftragten erstellten mehrsprachigen Kopiervorlagen für Eltern "Schule in Niedersachsen") bereitgestellt werden können. Auch muttersprachliche Lehrkräfte, Beratungsstellen für Migrantinnen und Migranten und für Flüchtlinge, Fachberaterinnen und Fachberater können hierzu Hilfestellung anbieten (s. Kap. 6, Service-Teil: Kontakt- und Beratungsstellen). Die Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt gilt für Elterninformationen und Einladungen, aber auch z. B. für Schilder und Wegweiser in der Schule.

■ Bei Vorlese- und Schreibwettbewerben sollte berücksichtigt werden, dass Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlicher Sprachkompetenz die Schule besuchen; manche von ihnen können an solchen Vorhaben nur teilnehmen, wenn neben Deutsch ausdrücklich auch andere Sprachen zugelassen sind.

■ Die Bibliothek bleibt einigen Schülerinnen und Schülern verschlossen, wenn dort das Angebot an Büchern ausschließlich einsprachig ist.

Die Akzeptanz unterschiedlicher Lebensstile und kultureller Zugehörigkeit sollte sich im Schulalltag widerspiegeln:

■ So können neben den üblichen Angeboten in den Bereichen Sport, Musik und Kunst, auch Angebote für "Teilgruppen" geschaffen werden, z. B. durch Spiel- und Aktionsfelder für Skater, Streetball-Fans, Hip-Hop-Anhänger, Breakdancer. Dies kann auch in Arbeitsgemeinschaften, als Pausenunterhaltung oder in "schulöffentlichen" Veranstaltungen geschehen. Kooperationen mit externen Personen und Vereinen können sicher eine Bereicherung sein.

■ Auch Schülerinnen und Schüler mit starken "regionalen Identitäten" sollten die Chance erhalten, diese in der Schule zu zeigen oder in den Unterricht einzubringen. Das Vorhandensein regionaler "Wurzeln" ist durchaus eine positive Voraussetzung für die Entwicklung von interkulturellem Verständnis und Toleranz. Dem Begriff "Heimatbewusstsein" mag zwar auf den ersten Blick ein Hauch von Verstaub-



“Spurensicherung” – Kistenobjekt, 13. Jahrgang

heit anhaften, aber erstens ist er weiter verbreitet als manchmal gedacht wird und zweitens oft eine gute Basis für die Wahrnehmung und Neugierde gegenüber “Fremdem”. Die Zusammenarbeit mit Meinungsträgerinnen und Meinungsträgern und kompetenten Personen und Institutionen, die regionalen Bezüge vertreten und regionale Identität fördern, ist hier hilfreich. In einigen Regionen Niedersachsens bestehen z.B. örtliche Institutionen, die Schulen bei der Förderung des Plattdeutschen beraten können.

■ Lehrerinnen und Lehrer können sowohl als Vermittlerinnen und Vermittler von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen, als auch durch ihre Vorbild- und Identifikationsfunktion Wesentliches zur Herausbildung und Pflege einer toleranten Schulkultur beitragen.

Die [Gestaltung des Schullebens](#) u. a. mit dem Ziel, kulturelle Minderheiten zu integrieren, ist eine Herausforderung, die Palette der Möglichkeiten groß:

■ Wie sehen die Angebote in Schulkiosk, Teestube oder Schulküche aus? Wird auch auf die Bedürfnisse von Vegetariern, Muslimen etc. eingegangen?

■ Ist die kulturelle Vielfalt auch bei der Raum- und Außengestaltung der Schule, die bekanntlich eine nicht zu unterschätzende Rolle bei der Schaffung eines für alle motivierenden Schulklimas spielt, wahrnehmbar? Kann einer Schule ihr “kultureller Reichtum” auch angesehen werden?

■ Ein interkultureller Festkalender, der erinnert, welche Feste in multinationalen Klassen das Bewusstsein und das Leben der Schülerinnen und Schüler aktuell prägen, sollte selbstverständlich und allen zugänglich sein. Religiöse und kulturelle Höhepunkte im Jahreslauf von “Minderheits- und Mehrheitskulturen” sind oft willkommener Anlass zu Gesprächen und bieten vielerlei Anknüpfungspunkte zur Weiterbehandlung im Unterricht. Doch auch schon allein die Wahrnehmung solcher Feste und Traditionen im Schulalltag fördert das Interesse an Gemeinsamkeiten und die Achtung vor der Andersartigkeit.

## 5. Interkulturelle Schule: Nie allein!

### 5.2 Tolerante Schulkulturen

■ Auch innerhalb der Eltern- und Schülervertretung sollte eine Repräsentanz kultureller und sprachlicher Minderheiten gewährleistet werden. Wenn diese nicht durch die gewählten Vertreterinnen und Vertreter ohnehin gegeben ist, dann kann über zusätzlich gewählte Vertreterinnen und Vertreter gem. § 74 Abs. 2 und § 90, Abs. 2 NSchG nachgedacht werden. Hier kommt den Vertrauenslehrkräften und Schulleitungen eine wichtige Rolle zu. In einigen Schulen übernehmen einige Eltern eine Art "Tutorenamt" für neu zugewanderte Eltern und kümmern sich um die Einbeziehung dieser Gruppe in das Schulleben.

Die interkulturellen Angebote einer Schule wie z. B. Arbeitsgemeinschaften und muttersprachlicher Unterricht können zu einem positiven Miteinander verschiedener kultureller Gruppen beitragen:

■ In Arbeitsgemeinschaften mit den Schwerpunkten Musik, Kunst, Theater/Pantomime aber auch im Rahmen von handwerklichen Angeboten oder beim Sport können Möglichkeiten der nicht sprachgebundenen Ausdrucksweise genutzt werden. Dies erleichtert das gemeinsame Tun und bietet nicht zuletzt Raum, Leistung in diesen Bereichen zu demonstrieren.

■ Mehr als eine Geste ist die Einrichtung von Arbeitsgemeinschaften in oder zu den Sprachen/Ländern, die in der Schule präsent sind.

■ Auch die Öffnung des muttersprachlichen Unterrichts für deutschsprachige Schülerinnen und Schüler, wie es der Erlass "Unterricht für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft" vom 3.2.1993 " (s. auch Nr. 10 des Erlasstextes im Anhang) vorsieht, kann zur Schaffung eines toleranten Schulklimas beitragen.

Eine Bestandsaufnahme (s. auch oben: "Probleme erkennen"), welche Gruppen von welchen Problemen bei der Integration in den Schulbetrieb und in die Schulgemeinschaft betroffen sind, kann Ausgangspunkt sein, um nach Strategien zur Lösung aktueller Konflikte und Probleme zu suchen, z. B. durch:

■ Intensivkurse für "Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger" mit geringen Deutschkenntnissen, die mit Hilfe von Lehr- und Spielmaterialien für den Unterricht in "Deutsch als Zweitsprache", durch frühzeitige Einbeziehung in musische Fächer und ggf. durch eine Art von Tutorenbetreuung gezielte Förderung erhalten.

■ Die Hinzuziehung externer Fachleute, wie z.B. die Fachberaterinnen und Fachberater für interkulturelle Bildung und für den Unterricht für ausländische und ausgesiedelte Schülerinnen und Schüler bei den Bezirksregierungen und von außerschulischen Beratungseinrichtungen (s. Kapitel 6.1.).

■ Einrichtung eines "runden Tisches" in der Schule oder gemeinsam mit außerschulischen Kooperationspartnern.

Bei der Festschreibung gemeinsam erarbeiteter Grundsätze und Umgangsregeln in einer "Schul-Charta" oder Schulordnung sollten folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- Die Erarbeitung und Weiterentwicklung solcher Grundsätze sollte mit jeder Schüler- und Elterngeneration erneut erfolgen, denn nur wenn ausreichend "Botschafterinnen und Botschafter" sowie aktive Multiplikatorinnen und Multiplikatoren unter Schüler- und Elternschaft vorhanden sind, kann eine Realisierung der Grundsätze erwartet werden.
- Die Elternvertretungen und die Schülervertretungen sowie deren Beratungslehrkräfte können bei der Erarbeitung einer solchen "Schul-Charta" eine wichtige Rolle spielen.

So sehr auch die Definition von Teilzielen zur Realisierung einer toleranten Schulkultur nützlich ist: damit sind jedoch nicht isolierte und einmalige "Aktionen" (z. B. die Präsentation internationaler Küche durch ausländische Eltern bei Schulfesten, oder die zeitlich begrenzte Durchführung von Spendenaktionen für die "Dritte Welt") gemeint. Erst eine kontinuierliche und selbstverständliche Einbeziehung der verschiedenen kulturellen und sprachlichen Gruppen - wenn auch mit deutlich definierten Schwerpunkten oder auf einige Bereiche des Unterrichts und des Schullebens konzentriert - ermöglicht den gleichberechtigten Umgang miteinander und signalisiert tatsächliche Akzeptanz. Hat die Berücksichtigung sprachlicher und kultureller Vielfalt im Fachunterricht, in Arbeitsgemeinschaften und im Freizeitbereich der Schule einen Platz, dann wird sie selbstverständlich auch bei Festen und besonderen Vorhaben zum Ausdruck kommen.

## 5. Interkulturelle Schule: Nie allein!

### 5.2 Tolerante Schulkulturen



*InterkulTOUR – Multikulturelle "Reise"  
anlässlich des Schulfestes  
einer unesco-Projekt-Gruppe.*



Aus: Sichtwechsel –  
Wege zur interkulturellen Schule  
Herausgeber:  
Niedersächsisches Kultusministerium  
Presse- und Öffentlichkeitsarbeit  
Schiffgraben 12  
30159 Hannover  
September 2000

## Kapitel 6

### Service-Teil

- 6.1 Ansprechpartnerinnen/Ansprechpartner,  
Kontakt- und Beratungsstellen
- 6.2 Unterrichtshilfen / Unterrichtsmaterialien
- 6.3 AV-Medien
- 6.4 Material- und Medienverzeichnisse
- 6.5 Internet / Multimedia
- 6.6 Weiterführende Literatur



## 6. Service-Teil

### 6.1 Ansprechpartnerinnen/Ansprechpartner, Kontakt- und Beratungsstellen

Zu den vielfältigen Bereichen interkultureller Bildung gibt es zahlreiche Kontakt- und Beratungsstellen. Einige davon stellen auch Informations- und Unterrichtsmaterial kostenlos bzw. kostengünstig zur Verfügung. Zur besseren Orientierung werden kurze Hinweise auf Aufgabengebiete, Veröffentlichungen und Serviceleistungen der Einrichtungen/Organisationen gegeben:

#### **amnesty International,**

Fraunhoferstr. 15, 30163 Hannover,  
Tel.: 0511/667263, Fax: 0511/392909

■ Vorstellung der Menschenrechtsorganisation in Schulen (auf Anfrage)

■ monatliche Informationsveranstaltungen

■ Beratung von Flüchtlingen im Rahmen der Asylgesetzgebung und der Genfer Flüchtlingskonvention

■ Länderberichte, Jahresberichte

■ Informationsmaterial, Veröffentlichungen

#### **Arbeitsgemeinschaft Kommunale Ausländervertretungen Niedersachsen, - Geschäftsstelle**

Postfach 4460, 49034 Osnabrück,  
Tel.: 0541/3232595

Fax: 0541/3234369,

E-Mail: AGKAN@aol.com

■ Vorstellung der Arbeit der Ausländervertretungen in Schulen

■ Vermittlung von Referentinnen und Referenten

#### **Ausländerbeauftragte des Landes Niedersachsen, Niedersächsisches Ministerium für Arbeit, Frauen und Soziales**

Postfach 141, 30001 Hannover,

Tel.: 0511/120-7506, Fax: 0511/120-7516,

E-Mail: Gabriele.Erpenbeck@mfas.niedersachsen.de

■ Veröffentlichungen (u. a. Zeitschrift "betrifft", Broschüre "Vorurteile - Argumentationshilfen zur Ausländerthematik")

■ Infothek

#### **Bezirksregierungen**

##### **Bezirksregierung Braunschweig**

Otto Gebensleben, Außenstelle Salzgitter-Bad

Windmühlenbergstr. 19, 38259 Salzgitter,

Tel.: 05341/8141-17, Fax: 05341/8141-14

E-Mail: sz402d@br-bs.niedersachsen.de und

Guiskard Eck, Bohlweg 38, 38100 Braunschweig,

Tel.: 0531/484-3231, Fax: 0531/484-3436,

E-Mail: Guiskard.Eck@br-bs.niedersachsen.de

##### **Bezirksregierung Hannover**

Franz-Josef Käter, Am Waterlooplatz,

30002 Hannover, Tel.: 0511/106-2443,

E-Mail: Franz-Josef.Käter@BR-H.niedersachsen.de

##### **Bezirksregierung Lüneburg**

Karl-Peter Krebsfänger, Außenstelle Cuxhaven,

Vincent-Lübeck-Str. 2, 27474 Cuxhaven,

Tel.: 04721/662319,

E-Mail: Karl-Peter.Krebsfänger@br-

lg.niedersachsen.de

##### **Bezirksregierung Weser-Ems**

Wolfgang Schwarberg,

Heger-Tor-Wall 18, 49078 Osnabrück

Tel.: 0541/314-436,

E-Mail: Wolfgang.Schwarberg@br-we-os.niedersachsen.de

■ Beratung (einschl. Fachberaterinnen und Fachberater)

■ Einsatz der Lehrkräfte für den muttersprachlichen Unterricht

■ Fördermaßnahmen

■ regionale Lehrerfortbildung

#### **Beraterin und Berater für interkulturelle Bildung**

##### **Bezirksregierung Braunschweig**

Claudia Schanz, GS Albanischule, Albaniplatz 1, 37073 Göttingen  
Tel.: 0551/400-2852, E-Mail: cschanz@alb.goe.ni.schule.de

##### **Bezirksregierung Hannover**

Rainer Langner, Bezirksregierung Hannover, 30002 Hannover  
Tel.: 0511/1062497 (Mi. u. Do.), E-Mail: Rainer.Langner@BR-H.niedersachsen.de  
RS Stresemannschule Hannover, Stresemannalle 24, 30173 Hannover  
Tel.: 0511/1684-4006

##### **Bezirksregierung Lüneburg**

Axel Erdmann, RS Achim, Waldenburger Str. 8-12, 28832 Achim  
Tel.: 04202/2937, E-Mail: Axel.Erdmann@t-online.de

##### **Bezirksregierung Weser-Ems**

Harald Kleem, Idafehn-Süd, 26841 Ostrhauderfehn  
Tel: 04952/94270 oder 0172/4307191, E-Mail: hkleem@t-online.de

##### **Brot für die Welt, Schulprojektstelle "Globales Lernen"**

Staffenbergstr. 76, 70184 Stuttgart, Tel.:0711/2159-0,  
Fax: 0711/21543, E-Mail: K.rieth@brot-fuer-die-welt.org  
■ Serviceheft "Global Lernen" für Lehrkräfte  
■ Verkauf von Büchern, Materialien, Spielen, Plakaten etc. (Materialverzeichnis anfordern)  
■ Informationen über Projekte und Projektpartnerschaften  
■ Vermittlung von Referentinnen und Referenten

##### **Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung**

Stresemannstr. 92, 10963 Berlin, Tel.: 030/2699001, Fax: 030/26990139  
■ Medienverzeichnis  
■ Zuschüsse für Projekte etc. (höchstens 1.000 DM bei Eigenbeteiligung)  
■ Veröffentlichungen (u.a.: "Entwicklungspolitik - Folien für Tageslichtschreiber")

##### **Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, Institut für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM)**

Prof. Dr. Rolf Meinhardt, Postfach 2503, 26111 Oldenburg,  
Tel.: 0441/798-2081, Fax: 0441/798-2289,  
E-Mail: meinhard@hrz1.uni-oldenburg.de  
■ Ergänzungsstudium für den Unterricht für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Muttersprache  
■ Diplomstudiengang "Interkulturelle Pädagogik und Beratung"  
■ Kontaktstudium "Interkulturelle Kompetenz" für Fachkräfte in Beratung, Verwaltung und Bildung  
■ Zentrale Koordinierungsstelle zur Flüchtlingssozialarbeit in Niedersachsen,  
Tel: 0441/798-4009, Fax: 0441/798-2239

##### **Ethnomedizinisches Zentrum Hannover e.V.**

Königstr. 6, 30175 Hannover,  
Tel.: 0511/16841020, Fax: 0511/457215  
■ Einzelfallberatung (Krisenintervention),  
■ Vermittlung von Referentinnen und Referenten,

## 6. Service-Teil

### 6.1 Ansprechpartnerinnen/Ansprechpartner, Kontakt- und Beratungsstellen

- muttersprachliche Broschüren zu Themen der Suchtprävention und Gesundheitsförderung (z. B. Aids, Drogen)

#### **Deutscher Entwicklungsdienst**

Kladower Damm 299, 14089 Berlin, Tel.: 030/36509-198

- Vermittlung von Referentinnen und Referenten (insbes. ehemalige Entwicklungshelferinnen und -helfer)
- Herausgabe und Vertrieb einiger Materialien

#### **Deutsche Welthungerhilfe**

Adenauerallee 134, 53113 Bonn, Tel.: 0228/2288

- Verkauf/Verleih von Büchern, didaktischen Materialien, AV-Medien
- Vermittlung von Referentinnen und Referenten
- Beratung

#### **Gesellschaft für bedrohte Völker e.V.**

Postfach 2024, 37010 Göttingen,  
Tel.: 0551/49906-0, Fax: 0551/58028

- Informationsmaterial, Veröffentlichungen

#### **Initiativen Partnerschaft Dritte Welt e.V. (I P III)**

c/o. NLI, Keßlerstr. 52, 31134 Hildesheim, Tel.:  
05121/1695-0, Fax: 05121/1695-96,  
E-Mail: nli.nt@t-online.de

- Förderung von Partnerschaften niedersächsischer Schulen m. Schulen der Dritten Welt
- Dokumentationen über Partnerschaften
- Koordinierung von Aktivitäten
- Beratung bei konkreten Vorhaben

#### **Koordinationsstelle "Nord-Süd im Bildungsbereich" (WUS)**

Goebenstr. 35,  
65195 Wiesbaden, Tel.: 0611/9446170, Fax:  
0611/446648, E-Mail: wusgermany@aol.com

- bundesweites Informationsnetz zur entwicklungs-politischen Bildungsarbeit
- Fortbildungen
- Unterrichtshilfen
- Infodienst (Rundbrief, kostenlos)
- Broschüren

#### **Landesarbeitsgemeinschaft der Jugendsozialarbeit in Niedersachsen, LAG JAW**

Engelbosteler Damm 72, 30167 Hannover,  
Tel.: 0511/12173-0, Fax: 0511/1217337

E-Mail: LAGJAW@Jugendsozialarbeit.de, homepage:  
www/jugendsozialarbeit.de

- Informationen und Materialien (berufsbezogene Themen)
- Durchführung von Eingliederungs- und Integrationsmaßnahmen
- Hilfe bei der Vermittlung von Referentinnen und Referenten

#### **Landeskoordinator der nds. UNESCO-Projektschulen**

Heinz-Jürgen Rickert, Hauptschule Stadtmitte, Haagstr. 1 21355 Lüneburg, Tel.: 04131/736920, Fax:  
04131/736969,

- Beratung bei der Schulentwicklung mit dem Schwerpunkt "Interkulturelle Bildung/AGENDA 21"
- Vermittlung von Kontakten zum weltweiten Netz der UNESCO-Projekt-Schulen
- Organisation von Lehrer- und Schülerseminaren
- Beratung bei der Finanzierung von Projektvorhaben
- Informationen und Koordination bei internationalen Aktionstagen (Schwerpunktt Themen "Menschenrechte", "globales Lernen")

#### **Misereor, Lehrerarbeitskreis "Schule und Dritte Welt"**

Bischöfliches Hilfswerk Misereor e.V., Mozartstr. 9,  
52064 Aachen, Tel.: 0241/442112, Fax: 0241/442188,  
E-Mail: POSTMASTER@Misereor.de

- Projekte und Projektpartnerschaften
- Verkauf von Unterrichtsmaterialien (Materialverzeichnis anfordern)
- Beratung von Lehrkräften
- Vermittlung von Referentinnen und Referenten

#### **Missio (internat. kath. Missionswerk)**

Goethestr. 43, 52064 Aachen, Tel.: 0241/7507-354

- Herausgabe von Informationsmaterial, didaktischen Materialien
- Poster
- Diaserien
- Vermittlung von Referentinnen und Referenten

#### **Niedersächsische Beratungsstelle für Roma und Sinti**

Schaumburgstr. 3, 30419 Hannover  
Tel.: 0511/796061, Fax: 0511/791070

- Beratung in Einzelfällen
- Vermittlung von Referentinnen und Referenten
- Abgabe von einzelnen Broschüren



*Ballonflug über Gesichtslandschaften –  
Schülerarbeit aus einem 6. Jahrgang*

#### **Niedersächsischer Flüchtlingsrat, Geschäftsstelle**

Lessingstr. 1, 31135 Hildesheim, Tel.: 05121/15605, Fax: 05121/31609,  
E-Mail: buero@fluerat-niedersaechsischen.comlink.apc.org

- Veröffentlichungen (FLÜCHTLINGSRAT - Zeitschrift für Flüchtlingspolitik in Niedersachsen; Sonderhefte zu: Ausländerrecht, Leistungsrecht für Flüchtlinge, soziale und rechtliche Situation von Flüchtlingen - Grundlagen für die Praxis)
- Vermittlung von Referentinnen und Referenten
- Fachberatung und Information
- Koordinierung von Aktivitäten

#### **Niedersächsisches Ministerium der Justiz und für Europaangelegenheiten**

Dr. Sielke Sievers, Referat Entwicklungspolitik, Zusammenarbeit mit Entwicklungsländern, Postfach 201, 30002 Hannover, Tel.: 0511/120-5280, Fax: 0511/120-4883,  
E-mail: Sielke.Sievers@mj.niedersachsen.de

- Projekte der entwicklungspolitischen Informations- und Bildungsarbeit und zur
- Umsetzung der lokalen Agenda 21 - mit Bezug zu Entwicklungsländern

#### **Niedersächsisches Kultusministerium**

Referat 304, Marcella Heine, Schiffgraben 12, 30159 Hannover,  
Tel.: 0511/120-7280, Fax: 0511/7450, E-Mail: Heine@mk.niedersachsen.de

- Erlasse, Handreichungen
- Beratung in Grundsatzangelegenheiten
- Projekte, Schulversuche

#### **Niedersächsisches Kultusministerium**

Referat 502, Burkhard Visbeck, Schiffgraben 12, 30159 Hannover,  
Tel.: 0511/120-7053, Fax: 0511/7450, E-Mail: Visbeck@mk.niedersachsen.de

- Austausch von Schülerinnen und Schülern/Lehrkräften, Schulpartnerschaften

#### **Niedersächsisches Kultusministerium**

Referat 502, Dr. Barbara Frank, Schiffgraben 12, 30159 Hannover,  
Tel.: 0511/120-7057, Fax: 0511/7450, E-Mail: Frank@mk.niedersachsen.de

- EU-Förderprogramme

#### **Niedersächsisches Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik (NLI)**

Dieter Schoof-Wetzig, Keßlerstr. 52, 31134 Hildesheim, Tel.: 05121/1695289,  
Fax: 05121/1695, E-Mail: schoof-wetzig@nibis.ni.schule.de

- zentrale Lehrerfortbildung, Fachtagungen
- Beratung
- Medienlisten, Verleih von Medien
- Veröffentlichungen (u. a. NLI-Drucksachen zu Schulpartnerschaften)
- Landeskoordination für Maßnahmen in Zusammenhang mit der Agenda 21

#### **Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung**

Marianne Winkler, Hohenzollernstr. 46, 30161 Hannover, Tel.: 0511/3901-279,  
Fax: 0511/3901-290, E-Mail: nlpb@politische-bildung.de

- Kongresse, Tagungen und Fortbildungsveranstaltungen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zum Bereich "Migration/Integration von Zugewanderten"
- Projekt "Schule ohne Rassismus" (Zusendung von Erstinformationen, Vermittlung von Referentinnen und Referenten, Hilfe bei der Projektpräsentation und der Organisation von Veranstaltungen)

## 6. Service-Teil

### 6.1 Ansprechpartnerinnen/Ansprechpartner, Kontakt- und Beratungsstellen

**Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAZ)**  
Rosenplatzschule, Rosenplatz 20, 49074 Osnabrück,  
Tel.: 0541/803065 oder 87338, Fax: 0541/48783

- Beratung und Konzeption für außerschulische Integrations- und Fördermaßnahmen
- Schülerhilfen Sek. I- und Sek. II-Bereich
- Interkulturelle Projekte ("Das sind wir", "Eine Welt der Vielfalt"; "Schule ohne Rassismus")
- Fachtagungen

**terre des hommes, Hilfe für Kinder in Not,**  
Ruppenkampstr. 119, 49084 Osnabrück, Tel.:  
0541/71010, Fax: 0541/707233

- Verkauf von Büchern etc. über die Situation der Kinder und über tdh-projekte
- Verleih von Medien
- kostenlose Abgabe von Handzetteln und Unterrichtsbögen für Lehrkräfte (Verzeichnis anfordern)
- kostenloses Zeitschriften-Abo: "Die Zeitung"
- Beratung
- Vermittlung von Referentinnen und Referenten

#### **Unicef, Deutsches Komitee**

Höniger Weg 104, 50969 Köln, Tel.: 0221/936500  
■ Materialien, Bücher, AV-Medien etc. über die Lage der Kinder in der Welt und über die Arbeit des Kinderhilfswerkes

- Beratung
- Vermittlung von Referentinnen und Referenten

#### **Verband Entwicklungspolitik Niedersachsen e.V. (VEN)**

Husarenstr. 27, 30163 Hannover, Tel: 0511/391650,  
Fax: 0511/391675,  
E-Mail: ven.gshan@oln.comlink.apc.org

- Infodienst Relaciones
- teilweise kostenlose Abgabe von Informations- und Unterrichtsmaterialien
- Vermittlung von Referentinnen und Referenten

#### **Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen (VNB)**

Bahnhofstr. 16, 49405 Barnstorf, Tel.: 05441/991027,  
Fax: 05442/2241,  
E-Mail: VEN-VNB-@OLN.comlink.apc.org

- Bildungsangebote
- Finanzierungsberatung (u.a. Handbuch mehr möglich machen)
- Handbücher (WAS TUN - interkulturelle Arbeit mit jungen Leuten, KinderKunterBunt - Interkulturelles

Lernen mit Kindern)

- Labyrinth Fluchtweg (Begehbare, multimediale Collage im LKW)
- Café und Infowagen und Ausstellung zum "fairen Kaffee"

#### **Zentrale Koordinierungsstelle für das BLK-Programm "Bildung für eine nachhaltige Entwicklung"**

Prof. Dr. Gerd de Haan, Dorothea Harenberg,  
FU Berlin, Institut für allgemeine Pädagogik,  
Arnimallee 10, 14195 Berlin, Tel.: 030/838-2729,  
Fax: 030/838-2710,

E-Mail: arbumwbd@zedat.fu-berlin.de

Landeskoordination: Jürgen Drieling,  
Bezirksregierung Weser-Ems, 26122 Oldenburg,  
Tel.: 0441/799-2298, Fax: 0441/799-2003,

E-Mail: Juergen.Drieling@br-we.niedersachsen.de  
und/oder Herr Schoof-Wetzig (Anschrift s. unter NLI)

- Kooperationsprojekte zwischen Schulen und gesellschaftlichen Partnern zu relevanten Themen der Agenda 21
- Publikation von Erfahrungsberichten, Unterrichtsmaterialien



*Buchstabenspiel in der Rechtschreib-AG (türkische, deutsche, griechische und schwedische Kinder)*

## 6. Service-Teil

### 6.2 Hilfen für die Unterrichtspraxis/Fächerübergreifende Unterrichtsmaterialien

**Arbeitsbuch gegen Ausländerfeindlichkeit** - Unterrichtsvorschläge für Schule und Jugendarbeit, Heigl, W., Weinheim und Basel, 1996

**Arbeitshilfen für die politische Bildung** - Argumente gegen den Haß, Band I: Bausteine für Lehrende in der politischen Bildung, Band II: Textsammlung, Bundeszentrale für politische Bildung/Hessische Landeszentrale für politische Bildung, Bonn 1993

**Berufswahl ist mehr - Lebensplanung gehört dazu!** Eine Handreichung zur Auseinandersetzung mit Geschlechtsrollen für Schule (Sekundarbereich I) und Jugendarbeit, Nds. Landeszentrale für politische Bildung, Hannover 1997

**Das sind wir**, Lesebuch, Handbuch und Video, Klasse 4-6, Beltz-Verlag, Postfach 100161, 69441 Weinheim, Weinheim 1995

**Der Fuchs geht um ....auch anderswo** - Ein multikulturelles Spiel- und Arbeitsbuch, Ulrich, M./Oberhuetmer, P./Redelhuber, A. (Hrsg.), Weinheim, 1993

**Dritte Welt in der Grundschule**, Unterrichtsbeispiele-Lehrplanarbeit-Material, Arbeitskreis Grundschule - der Grundschulverband e.V., Rudolf Schmitt (Hrsg.), Frankfurt/M 1989 (4. überarb. Auflage 1995)

**Eine Welt in der Schule**, Klasse 1-10, Prof. Dr. Rudolf Schmitt, Universität Bremen, FB 12, Postfach 330440, 28334 Bremen, Tel.: 0421/218-2963, Fax: 0421/218-4919

**Europa auf dem Weg zur Einheit** - Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe I, Nds. Landeszentrale für politische Bildung, Hannover 1992

**Global Lernen**, Schulprojektstelle Globales Lernen, Büro Stuttgart: BROT FÜR DIE WELT, Staffenbergstr. 76, 70184 Stuttgart, Büro Tübingen: Verein für Friedenspädagogik, Bachgasse 22, 72070 Tübingen

**Hilfen für den Deutschunterricht mit Kindern und Jugendlichen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist**, Nds. Kultusministerium, Hannover 1991

**Interkulturelles Lernen** - Projekte und Materialien für die Sekundarstufe I, Hölscher, P., Berlin 1994

**LIFE** - Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen (Grundwerk), Hrsg. BMW AG, München 1997

**Miteinander lernen** - Interkulturelle Unterrichtsprojekte in der Schulpraxis, Hackl, B., Innsbruck 1993

**Multikulturelle Herausforderungen** - Handreichungen für die politische Bildungsarbeit, Schad, U., Neuwied, Kriftel, Berlin 1997

**Sinti und Roma** - Eine deutsche Minderheit, PZ-Information 2/99, Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz und Landeszentrale für politische Bildung Rheinland-Pfalz, Bad Kreuznach 1998

**Sympathie-Magazine**, Studienkreis für Tourismus und Entwicklung e.V., Kapellenweg 3, 82541 Ammerland/Starnberger See, Tel.: 08177/1783, Fax: 08177/1349

**Wir haben Rechte... und nehmen sie auch wahr**, Fountain, S. (Hrsg.), Verlag an der Ruhr, Mülheim 1996

**Zusammen lernen** - eine Handreichung zur Beurteilung von Materialien und Medien zum interkulturellen Lernen, Freudenberg-Stiftung (Hrsg.): Amsterdam, Berlin, Bonn, 1995

## 6.3 AV-Medien zur interkulturellen Bildung

Folgende Medien können kostenlos bei den kommunalen Bildstellen bzw. beim Dezernat Medienpädagogik (früher Landesmedienstelle) entliehen werden.

Anschrift:

**Niedersächsisches Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik, Dezernat Medienpädagogik, Hohnsen 59, 31134 Hil-desheim, Tel.: 05211/708-344, Fax: 05121/708-359, E-Mail: nli-medienpaedagogik@t-online.de.**

Hier ist auch eine ausführliche Medienempfehlung (37) zur interkulturellen Bildung zu erhalten.

**Reihe : Apropos**

Die zehnminütigen Videos reißen Fragen und Themen der politischen Bildung an und sind gut als Einstieg in eine Thematik geeignet.

Zu der gesamten Reihe gehört ein ausführliches Begleitheft mit ergänzenden Informationen zu den einzelnen Titeln (7540016 Lernen mit Apropos)

- 42 53003 Aliya - Einwanderung
- 42 53010 Flüchtlingslager Benaco (Tansania)
- 42 53009 Gesundheitsprojekte in Ruanda
- 42 53014 Inseln der Hoffnung (POEMA-Projekt in Amazonien)
- 42 53013 Regenwald (Zerstörung des Waldes in Brasilien)
- 42 53020 Das Schoko-Baby
- 42 53015 Die vergessenen Fischer (Amazonien)
- 42 53006 Wasser für Israel

**Reihe: Blickwechsel**

Die knapp halbstündigen Titel (teils auf Video, teils als 16mm-Film verfügbar) behandeln die Frage, wie deutsche Touristinnen und Touristen auf ihren Reisen den Angehörigen fremder Kulturen und Traditionen begegnen

- 32 03351/42 03311 Das andere Mexiko
- 32 03244/42 00310 Begegnungen in Kenia
- 32 03424 Jamaica - mehr als ein Strand
- 32 03605 Marokko - Reise in ein islamisches Land
- 32 03073 Touristen in Sri Lanka

## 6. Service-Teil

### 6.3 AV-Medien zur interkulturellen Bildung

#### Reihe: How are the Kids?

Prominente Filmemacherinnen und Filmemacher aus allen Teilen der Welt greifen in ihren sehr unterschiedlichen Kurzfilmen das Thema "Menschenrechte für Kinder" auf

- 42 47384 Boy (11 Jahre)
- 42 4735 Carmelo (15 Jahre)
- 42 47437 Hassane (2 1/2 Jahre)
- 42 47436 Oca (7 Jahre)

#### Reihe: Innenansichten. Filmemacher aus dem Süden berichten

Die Reihe präsentiert Filmbeiträge sehr unterschiedlicher Art aus verschiedenen Ländern der "Dritten Welt". Die Beiträge versuchen, den eurozentristischen Blickwinkel auf außereuropäische Länder zu vermeiden

- 42 52642 Afrika im Wandel
- 42 48890 Afrika
- 42 48888 Asien I (Vietnam, Pakistan, China)
- 42 48889 Asien II (Sri Lanka, Iran, Indien)
- 42 52644 Familienbande
- 42 50202 Frauen
- 42 49547 Heilslehren
- 42 52643 Hexenjagd und Frauenpower
- 42 52640 Kinderwelten
- 42 48891 Lateinamerika
- 42 49546 Soldaten

#### Reihe: Karfunkel

In dieser Sendereihe des ZDF (seit Ende 1991) erzählen Kinder Kindern Geschichten von interkulturellen Begegnungen und Freundschaften

- 42 01507 Der Baum der Wünsche
- 42 01508 Der bewachte Aufpasser
- 42 01509 Einmal Palermo - Berlin und zurück
- 32 46595 Ich bin ein Kanake
- 42 47802 Mulo
- 42 01506 Schalom und guten Tag, Tattjana
- 42 47161 Der Vogel mit dem gebrochenen Flügel
- 42 47803 Wut im Bauch

#### Reihe: Kinder der Welt

Der Journalist und Filmemacher Gordian Troeller berichtet über den Alltag von Kindern in allen Teilen der Welt

- 42 48201 Am Rande der Hölle (Angola)
- 42 48194 ... denn ihrer ist das Himmelreich (bolivianische Indianer)
- 42 48197 Gut versorgt im Mangel (Kuba)
- 42 48198 Opfer des Drogenkriegs (Bolivien)
- 42 48199 Der Preis der Freiheit (Eritrea)
- 42 48200 Straßenproletariat (Nicaragua)
- 42 48196 Um die Zukunft betrogen (Vietnam)
- 42 48195 Die Verlassenen (Honduras)

#### Reihe: Die Rechte der Kinder

Die einzelnen Artikel der Charta der Rechte des Kindes werden in den Beiträgen ebenso eindringlich wie anschaulich vorgestellt

Außerdem enthält das Heft des Caritasverbandes "Mit Medien Brücken bauen: Medienauswahl zum sozialen Lernen mit jugendlichen Fremden, Deutscher Caritasverband, Landesverband Bayern e.V." weitere Empfehlungen.

**AV-Medien zum Thema Dritte Welt**, Ev. Zentrum für entwicklungsbezogene Filmarbeit, Gänsheidestr. 67, 70184 Stuttgart

**Eine Welt im Unterricht** - eine Broschüre über Materialien, Medien und Adressen, Sek. I und II, Pädagogisches Werkstattgespräch entwicklungspolitischer Organisationen

**Liste didaktischer Medien:** Lern- und Aktionsmodelle, Ausstellungen, Ausleihmöglichkeiten, Gesellschaft für Internationale Kommunikation und Kultur e.V. INTERKOM, Postfach 120519, 53047 Bonn

**Materialverzeichnis der Deutschen Welthungerhilfe**, Deutsche Welthungerhilfe, Adenauerallee 134, 53113 Bonn, Tel.: 0228/2288-0, Fax: 0228/220710, Bonn 1996

**Medien zur interkulturellen Bildung** (Medienempfehlungen 37) Niedersächsisches Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik (NLI)

**Misereor-Katalog**, Materialverzeichnis, Bischöfliches Hilfswerk Misereor e.V., Misereor Medienproduktion und Vertriebsgesellschaft mbH, Postfach 1450, 52015 Aachen

**Mit Medien Brücken bauen:** Medienauswahl zum sozialen Lernen mit jugendlichen Fremden, Deutscher Caritasverband, Landesverband Bayern e.V.

**Öffentliche Meinung, Gewaltbereitschaft und Massenmedien**, Materialien zur Medienpädagogik, Landesmedienstelle Niedersachsen, Hannover 1993

**Video-Filme gegen Ausländerfeindlichkeit**, Verleih-Katalog, DGB-Bundesvorstand, Hans-Böckler-Str. 39,



*Wie leben die anderen?  
Schülerarbeit aus einem  
deutsch-philippinischen  
Partnerschaftsprojekt*

## 6. Service-Teil

### 6.5 Internet und Multimedia

Der interkulturelle Bereich bietet viele Möglichkeiten der multimedialen Information, Kommunikation und Kooperation, die in Zukunft zunehmend genutzt und zu einem wesentlichen Austauschmedium gerade im Bildungsbereich werden. Die Informationen über diese Medien sind am besten über das Medium, besonders über das Internet selbst zu bekommen, trotzdem hier einige Hinweise über die Einsatz- und Nutzungsmöglichkeiten.

#### **Information über den niedersächsischen Bildungsserver NiBiS**

Im Internet besteht eine nicht mehr leicht übersehbare Vielfalt, manchmal auch Flut von Informationsseiten ("Webseiten") für die es Orientierungsmöglichkeiten geben muss, damit man sie gezielt nutzen kann.

Suchmaschinen helfen das Internet gezielt abzusuchen, geben aber zu bestimmten Begriffen so viele Adressen, dass diese in sinnvoller Zeit nicht mehr in Hinblick auf ihre Relevanz untersucht werden können. Hier soll der Niedersächsische Bildungsserver helfen, relevante Informationen themenspezifisch im interkulturellen Bereich sofort abrufen zu können.

Unter der Adresse <http://nibis.ni.schule.de/ikb> finden sich vielfältige Informationsangebote. Es ist problematisch, in einer gedruckten Publikation Aussagen über das Internet und über konkrete Adressen zu machen, da diese sehr schnell an Aktualität verlieren.

Auf den o.g. Seiten des niedersächsischen Bildungsservers werden immer weiterführende Internetadressen gegeben, die gezielt ausgewählt vielfältige Informationsmöglichkeiten über regionale, nationale und internationale Institutionen, Partner, Personen erlauben. Wichtige Texte wie Erlasse, KMK-Empfehlungen, Handreichungen können auf den eigenen Computer heruntergeladen werden. Im Medien- und Materialienbereich gibt es Recherche-Hilfen online, die schnell einen Überblick geben, welche Medien zu welchen Themen in Niedersachsen gerade vorhanden und evtl. ausleihbar sind.

#### **Diskussionsforum und Partnerschaftsbörsen**

Ein Diskussionsforum zur interkulturellen Bildung soll helfen, auch per Internet über aktuelle Themen Informationen auszutauschen, Probleme und Fragen aufzuwerfen, Lösungsvorschläge zu machen oder zu erhalten.

Darüber hinaus bietet eine Partnerschaftsbörse verschiedene Möglichkeiten an, Schulpartnerschaften, gemeinsame Projekte, E-Mail-Freundschaften anzubahnen. Gerade der elektronische Austausch eröffnet neue Möglichkeiten des Kontakts und der flexiblen Kommunikation. Auch wenn dies immer nur eine Ergänzung einer direkten Begegnung sein kann und diese niemals ersetzen wird.

#### **Datenbanken zu Unterrichtsmaterialien und Partnerschaften**

Die schwierigste aber auch interessanteste Aufgabe der elektronischen Vernetzung besteht in der Ermöglichung direkter Kooperationsbeziehungen. Auf dem Bildungsserver können auf Anfrage Arbeitsbereiche eingerichtet werden, in denen Gruppen gemeinsam an Themen und Materialien arbeiten können. Eine Datenbank mit den Schulpartnerschaften niedersächsischer Schulen ermöglicht Kooperationen zwischen Schulen mit gleichen Partnerländern und Projektthemen, die dann allerdings auch auf der Ebene der direkten Begegnung fortgesetzt werden müssen.

- Auernheimer, G.: Der sogenannte Kulturkonflikt, Frankfurt am Main/New York 1988
- Auernheimer, G.: Einführung in die interkulturelle Erziehung. 2. überarb. u. ergänzte Auflage, Darmstadt 1995
- Ausländerbeauftragte des Landes Niedersachsen: Vorurteile - Argumentationshilfe zur Ausländerthematik, Hannover 1991
- Bade, K. J.: Ausländer, Aussiedler, Asyl in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg. Nds. Landeszentrale für politische Bildung). 3. neubearb. und aktual. Ausgabe, Hannover 1994
- Bildungskommission Nordrhein-Westfalen: "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft", Denkschrift der Kommission
- Borrelli, M.: Interkulturelle Pädagogik, Baltmannsweiler 1986
- Borrelli, M. (Hrsg.): Interkulturelle Erziehung in Theorie und Praxis, Hohengehren 1992
- Bühler, H.: Perspektivenwechsel? - unterwegs zu "globalem Lernen", IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt 1996
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung - Orientierungsrahmen, Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 69, Bonn 1998
- van Dijk, I.: Haut hat viele Farben - Aufwachsen in der multikulturellen Gesellschaft, Düsseldorf 1996
- Fountain, S.: Leben in einer Welt, Anregungen zum globalen Lernen, Braunschweig 1996
- Gauß, R., Harasek, A., Lau, G. (Hrsg.): Interkulturelle Bildung - Lernen kennt keine Grenzen, Bd. 1: Eine Einführung, Wien 1994
- Gogolin, I.: Vielsprachige Klassen - einsprachiger Unterricht. Über eine Variante von Sprachvariation. In: P. Klotz/P. Sieber (Hrsg.): Vielerlei Deutsch, Stuttgart 1993, S. 192-203
- Gogolin, I.: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule, Münster 1994
- Gugel, G., Jäger, U.: Welt...Sichten, Die Vielfalt des Globalen Lernens (inkl. CD-ROM), Tübingen 1999
- Hansen, G.: Perspektivwechsel, Eine Einführung, Münster/New York 1996
- Hinz-Rommel, Wolfgang: Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit. Münster/New York 1994

## 6. Service-Teil

### 6.6 Weiterführende Literatur

Hoffmann, K.T./Petry, Chr./Raschert, J./Schlotmann, B.: Schulöffnung und Interkulturelle Erziehung, Weinheim 1993

Kalpaka, A./Rätzl, N.: Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. 2. völlig überarb. Aufl., Leer 1990

Nds. Kultusministerium: Dokumentation Nord-Süd-Forum "Leben und Lernen für die Eine Welt", Hannover Januar 1993

Nds. Kultusministerium: Einwüfe: Schule und Erziehung im Kontext Europa, Hannover März 1993

Nds. Kultusministerium: In: Beispiele 1/92 Fremdenhaß - Wir sind Kinder einer Welt, Velber 1992

Nds. Kultusministerium: Rechtsextremismus - Rassismus - Gewalt, Hannover, Juli 1993

Nds. Kultusministerium: Heft Beispiele 3/93 Migration, Velber, 1993

Nds. Kultusministerium: Heft Beispiele 4/96 Interkulturelle Schule, Velber, 1996

Kürsat-Ahlers, E./ Dan, T./ Waldhoff, H.P. (Hrsg.): Globalisierung. Migration und Multikulturalität, Frankfurt/M. 1999

Nds. Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik: Lernausstellung "Die ganze Welt" in Niedersachsens Schulen - Interkulturelles Lernen und Schulpartnerschaften, in: NLI-Drucksache, Hildesheim 1994

Nieke, W.: Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag, Opladen 1995

Peace Child International (Hrsg.): Rettungsaktion PLANET ERDE - Kinder der Welt zum Umweltgipfel von Rio - Kinderausgabe der Agenda 21, Mannheim 1994

Reich, H. H./Pörnbacher, U.: Interkulturelle Didaktiken. Fächerübergreifende und fächerspezifische Ansätze, Münster/New York 1993

Veit, B./Wiebus H.-O.: Haß macht die Erde kalt, Wuppertal 1993



Aus: Sichtwechsel –  
Wege zur interkulturellen Schule  
Herausgeber:  
Niedersächsisches Kultusministerium  
Presse- und Öffentlichkeitsarbeit  
Schiffgraben 12  
30159 Hannover  
September 2000

## Anhang

- Auszüge aus der Agenda 21 - Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung (Juni 1992 in Rio de Janeiro)
- Auszüge aus der UN-Konvention über die Rechte des Kindes
- KMK-Empfehlung "Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule"
- KMK-Empfehlung "Eine Welt/Dritte Welt in Unterricht und Schule"
- Auszüge aus dem Erlass des Niedersächsischen Kultusministeriums "Unterricht für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft" vom 03.02.1993



*Schülerinnen einer Hauptschule*

Die Agenda 21, die mit ihren 40 Kapiteln alle wesentlichen Politikbereiche einer umweltverträglichen, nachhaltigen Entwicklung anspricht, ist das in Rio de Janeiro von mehr als 170 Staaten verabschiedete Aktionsprogramm für das 21. Jahrhundert. Im Folgenden die wesentlichen Auszüge für den Bildungsbereich

#### Kapitel 1

##### PRÄAMBEL \*

“1.1 Die Menschheit steht an einem entscheidenden Punkt ihrer Geschichte. Wir erleben eine zunehmende Ungleichheit zwischen Völkern und innerhalb von Völkern, eine immer größere Armut, immer mehr Hunger, Krankheit und Analphabetentum sowie eine fortschreitende Schädigung der Ökosysteme, von denen unser Wohlergehen abhängt. Durch eine Vereinigung von Umwelt- und Entwicklungsinteressen und ihre stärkere Beachtung kann es uns jedoch gelingen, die Deckung der Grundbedürfnisse, die Verbesserung des Lebensstandards aller Menschen, einen größeren Schutz und eine bessere Bewirtschaftung der Ökosysteme und eine gesicherte, gedeichlichere Zukunft zu gewährleisten. Das vermag keine Nation allein zu erreichen, während es uns gemeinsam gelingen kann: in einer globalen Partnerschaft, die auf eine nachhaltige Entwicklung ausgerichtet ist.

1.2 Diese globale Partnerschaft muß sich auf die Einleitung der Resolution 44/228 der Generalversammlung vom 22. Dezember 1989 stützen, die verabschiedet wurde, als die Nationen der Welt eine Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung forderten; sie muß auch von der Erkenntnis getragen sein, in Umwelt- und Entwicklungsfragen einen ausgewogenen und integrierten Ansatz zu verfolgen.

1.3 In der Agenda 21 werden die dringlichsten Fragen von heute angesprochen, während gleichzeitig versucht wird, die Welt auf die Herausforderungen des nächsten Jahrhunderts vorzubereiten. Die Agenda 21 ist Ausdruck eines globalen Konsenses und einer politischen Verpflichtung auf höchster Ebene zur Zusammenarbeit im Bereich von Entwicklung und Umwelt. Ihre erfolgreiche Umsetzung ist in erster Linie Aufgabe der Regierungen. Eine entscheidende Voraussetzung dafür sind politische Konzepte, Pläne, Leitsätze und Prozesse auf nationaler Ebene. Die auf nationaler Ebene unternommenen Anstrengungen sind durch eine internationale Zusammenarbeit zu unterstützen und zu ergänzen. Hierbei fällt dem System der Vereinten Nationen eine Schlüsselrolle zu. Auch andere internationale, regionale und subregionale Organisationen und Einrichtungen sind aufgefordert, sich daran zu beteiligen. Außerdem muß für eine möglichst umfassende Beteiligung der Öffentlichkeit und eine tatkräftige Mithilfe der nichtstaatlichen Organisationen (NRO) und anderer Gruppen Sorge getragen werden.

(...)

##### Kapitel 36

Förderung der Schulbildung, des öffentlichen Bewußtseins und der beruflichen Aus- und Fortbildung

(...)

##### Programmbereiche

A. Neuausrichtung der Bildung auf eine nachhaltige Entwicklung

##### Handlungsgrundlage

36.3 Bildung/Erziehung einschließlich formaler Bildung, öffentliche Bewußtseinsbildung und berufliche Ausbildung sind als ein Prozeß zu sehen, mit dessen Hilfe die Menschen als Einzelpersonen und die Gesellschaft als Ganzes ihr Potential voll ausschöpfen können. Bildung ist eine unerläßliche Voraussetzung für die Förderung einer nachhaltigen Entwicklung und die Verbesserung der Fähigkeit der Menschen, sich mit Umwelt- und Entwicklungsfragen auseinanderzusetzen. Während die Grunderziehung den Unterbau für eine umwelt- und entwicklungsorientierte Bildung liefert, muß letzteres als wesentlicher Bestandteil des Lernens fest mit einbezogen werden. Sowohl die formale als auch die nichtformale Bildung sind unabdingbare Voraussetzungen für die Herbeiführung eines Bewußtseinswandels bei den Menschen, damit sie in der Lage sind, ihre Anliegen in bezug auf eine nachhaltige Entwicklung abzuschätzen und anzugehen. Sie sind auch von entscheidender Bedeutung für die Schaffung eines ökologi-

schen und eines ethischen Bewußtseins sowie von Werten und Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die mit einer nachhaltigen Entwicklung vereinbar sind, sowie für eine wirksame Beteiligung der Öffentlichkeit an der Entscheidungsfindung. Um wirksam zu sein, soll sich eine umwelt- und entwicklungsorientierte Bildung/Erziehung sowohl mit der Dynamik der physikalischen/biologischen und der sozioökonomischen Umwelt als auch mit der menschlichen (eventuell auch einschließlich der geistigen) Entwicklung befassen, in alle Fachdisziplinen eingebunden werden und formale und nonformale Methoden und wirksame Kommunikationsmittel anwenden.

#### **Ziele**

36.4 In der Erkenntnis, daß die einzelnen Länder sowie die regionalen und internationalen Organisationen eigene Prioritäten und einen eigenen Zeitplan für die Umsetzung nach Maßgabe der jeweiligen Bedürfnisse, politischen Vorgaben und Programme festlegen, wird als Ziel vorgeschlagen,

(...)

- b) zum frühestmöglichen Zeitpunkt überall in der Welt und in allen gesellschaftlichen Bereichen ein Umwelt- und Entwicklungsbewußtsein zu entwickeln;
- c) danach zu streben, allen Bevölkerungsgruppen vom Primarschul- bis zum Erwachsenenalter den Zugang zur umwelt- und entwicklungsorientierten Bildung/Erziehung im Verbund mit der Sozialerziehung zu ermöglichen;
- d) die Einbindung von Umwelt- und Entwicklungskonzepten einschließlich der Demographie in alle Bildungsprogramme zu fördern, insbesondere die Untersuchung der Ursachen wichtiger Umwelt- und Entwicklungsfragen auf lokaler Ebene, wobei auf den besten verfügbaren wissenschaftlichen Nachweis und sonstige geeignete Erkenntnisgrundlagen zurückgegriffen und besonderer Nachdruck auf die Weiterbildung von Entscheidungsträgern auf allen Ebenen gelegt werden soll.

#### **Maßnahmen**

36.5

(...)

- d) den Bildungsbehörden wird empfohlen, mit entsprechender Hilfestellung durch Gemeindeorganisationen oder nichtstaatliche Organisationen für alle Lehrkräfte, Verwaltungsfachleute und Bildungsplaner sowie für alle Erzieher des nonformalen Bereichs in allen Sektoren berufsvorbereitende und berufsbegleitende Weiterbildungsprogramme zu unterstützen oder aufzustellen, die sich mit Inhalt und Methodik von umwelt- und entwicklungsorientierter Bildung/Erziehung befassen, wobei sie sich die einschlägigen Erfahrungen nichtstaatlicher Organisationen zunutze machen sollen; "

### Auszüge aus der UN-Konvention über die Rechte des Kindes

Am 20. November 1989 hat die UNO Vollversammlung die Konvention über die Rechte von Kindern und Jugendlichen angenommen. Sie enthält alle Rechte, die Kinder und junge Menschen in der ganzen Welt haben.

Nachfolgend einige Auszüge aus einer Broschüre des Kinderschutzbundes zur Kinderrechtskonvention. Eine Broschüre mit dem vollständigen deutschen Text kann bestellt werden bei:  
Bundesministerium für Familie, Frauen und Jugend,  
Rochusstr. 8-10, 53123 Bonn.

#### **Für wen die Konvention gilt (Artikel 1, 2):**

Diese Konvention gilt für alle bis zum Alter von 18 Jahren, die noch nicht volljährig sind.

Sie gilt für alle Kinder und Jugendliche unabhängig von ihrer Hautfarbe, ihrem Geschlecht, ihrer Sprache, ihrer politischen Überzeugung, einer Behinderung oder irgendeiner anderen Lebensbedingung.

#### **Diskriminierung und Schikane (Artikel 2):**

Kinder und Jugendliche, die wegen ihrer eigenen oder der Situation, Aktivitäten, Meinungen oder Religion ihrer Familie diskriminiert oder schikaniert werden, haben das Recht auf Schutz.

#### **Internationale Hilfe (Artikel 4):**

Wenn ein Land nicht genügend eigene Möglichkeiten hat, die Forderungen der Kinderrechtskonvention zu erfüllen, soll es Unterstützung durch internationale Zusammenarbeit erhalten.

#### **Das Recht auf Namen und Staatsangehörigkeit (Artikel 7, 8):**

Nach der Geburt soll ein Kind sofort in ein Geburtsregister eingetragen werden. Es hat auch das Recht, einen Namen und eine Nationalität zu erhalten. Soweit es möglich ist, soll das Kind seine Eltern kennen und von ihnen versorgt werden. Keiner ist berechtigt, dem Kind oder Jugendlichen die Identität zu nehmen.

#### **Das Recht auf Gedanken-, Meinungs- und Religionsfreiheit (Artikel 12, 13, 14):**

Kinder und Jugendliche haben das Recht, ihre eigene Meinung frei zu äußern und bei Angelegenheiten, die sie betreffen, ernst genommen zu werden. Kinder und Jugendliche haben Redefreiheit. Das heißt, dass sie das Recht haben, Informationen und Gedanken jeder Art zu suchen, zu erhalten und weiterzugeben. Sie haben das Recht, sich selbst durch Sprechen, Schreiben, Malen, Singen oder auf jede andere Art frei auszudrücken, solange dies andere Menschen nicht stört oder angreift. Die Gedanken, das Gewissen und die Religion von Kindern und Jugendlichen müssen respektiert werden.

#### **Das Recht auf unterschiedliche Informationen (Artikel 17):**

Die Unterzeichnerstaaten müssen gewährleisten, dass Kinder und Jugendliche gute Informationen und Materialien durch Zeitungen, Bücher, Radio und Fernsehen erhalten.

Die Unterzeichnerstaaten sollen die Produktion und Verbreitung von Büchern für Kinder und Jugendliche unterstützen.

Kinder und Jugendliche, deren Muttersprache von der offiziellen Landessprache abweicht, sollen mit guten Materialien in ihrer eigenen Sprache versorgt werden.

#### **Kinder und Jugendliche, die Flüchtlinge sind (Artikel 22):**

Kinder und Jugendliche, die gezwungen wurden, ihr Heimatland zu verlassen, allein oder gemeinsam mit ihrer Familie, sollen Schutz und Hilfe in dem neuen Land erhalten. Alle ihre Rechte müssen respektiert werden.

Die Kinder und Jugendlichen, die gezwungen wurden, ihr Heimatland allein zu verlassen, sollen Unterstützung dabei erhalten, ihre Familie wiederzufinden und mit ihr, wenn es möglich ist, wieder vereint zu werden.

Wenn es unmöglich erscheint, die Familie eines Flüchtlingskindes zu finden, soll für es ein gutes Zuhause gefunden werden.

**Das Recht auf kostenlose Bildung (Artikel 28):**

Kinder und Jugendliche haben das Recht auf eine kostenlose Grundschulausbildung und Bildungs- und Berufsberatung. Höhere Schulbildung soll ihnen möglich sein. Regelmäßiger Schulbesuch und ein Schulabschluss sollen gefördert werden.

Die Disziplin in der Schule soll mit Respekt vor der Menschenwürde des Kindes und in Übereinklang mit der Kinderrechtskonvention durchgesetzt werden.

Alle Staaten, die die Kinderrechtskonvention unterschrieben haben, sollen mit dem Ziel zusammenarbeiten, allen Kindern und Jugendlichen in der Welt die Möglichkeit zu bieten, eine Schule zu besuchen und eine gute Ausbildung zu erhalten.

**Das Recht auf die eigene Kultur (Artikel 30):**

Kinder und Jugendliche, die einer Minderheit angehören oder Ureinwohner sind, haben das Recht auf ihr eigenes kulturelles Leben. Sie haben auch das Recht auf ihre eigene Religion und ihre eigenen Sprache.

**Die Ziele der Bildung (Artikel 29):**

Die Bildung des Kindes soll sich daran orientieren, dem Kind die Möglichkeit zu geben, sich auf seine eigene Art und Weise nach seinen besonderen Fähigkeiten zu entwickeln, Respekt für die Menschenrechte, die Grundfreiheiten und die Prinzipien der Vereinten Nationen zu fördern, Respekt für die kulturelle Identität, die Sprache und Kultur des Kindes und für Kulturen, die verschieden davon sind, zu entwickeln, das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben als Erwachsener in einer freien Gesellschaft im Geiste der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichheit der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Menschen vorzubereiten, das Kind Respekt vor der natürlichen Umwelt zu lehren.

#### *(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996)*

##### 0. Vorbemerkung

In den vergangenen Jahren wurde im Bildungsbereich eine Fülle von Anregungen und Programmen entwickelt, wie auf die größer gewordene kulturelle Vielfalt in der Bundesrepublik Deutschland angemessen reagiert und die heranwachsende Generation auf die Anforderungen einer erhöhten beruflichen Mobilität, der europäischen Integration und des Lebens in einer Welt vorbereitet werden kann.

Neben anderen internationalen Gremien haben sich insbesondere die Europäische Union und der Europarat wiederholt für pädagogische Initiativen gegen Intoleranz und Diskriminierungen wegen rassistischer, religiöser, kultureller, sozialer oder nationaler Unterschiede ausgesprochen. Die Kultusministerkonferenz selbst hat erstmals 1964 mit einem Beschluss zum “Unterricht für Kinder von Ausländern” auf den Mitte der 50er Jahre in den alten Ländern einsetzenden Zuzug so genannter Gastarbeiterfamilien reagiert und für ausländische Kinder und Jugendliche neben der Schulpflichtregelung die Förderung der deutschen, wie der jeweiligen Muttersprache in der Schule angeregt. 1971 (sowie in überarbeiteter Form 1976 und 1979) wurden Maßnahmen empfohlen, um den Kindern ausländischer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer die Möglichkeit zu geben, die deutsche Sprache zu erlernen, die hiesigen Schulabschlüsse zu erreichen sowie die Kenntnisse in der Muttersprache zu erhalten. Mit dem Ziel, ein gegenseitiges Verständnis für die jeweilige Lebenssituation von Zugewanderten und Einheimischen zu fördern, regte die Kultusministerkonferenz 1985 (“Kultur und ausländische Mitbürger”) einen vorurteilsfreien Dialog über kulturelle Werte und Interessen an. Durch die Zunahme gewalttätiger Ausschreitungen gegen Ausländerinnen, Ausländer und Minderheiten sah sich die Kultusministerkonferenz 1992 veranlasst, in einer “Erklärung zu Toleranz und Solidarität” die Achtung vor anderen Kulturen und die Verantwortung für die Eine Welt einzufordern und für ein verständnisvolles Miteinander zu plädieren.

Die Kultusministerkonferenz hält es nunmehr für geboten, die vielfältigen interkulturellen Ansätze zu bündeln und auf der Basis vorhandener Erfahrungen und Konzepte Möglichkeiten und Erfordernisse einer interkulturellen Bildung zu akzentuieren.

Die Kultusministerkonferenz hat bereits in verschiedenen Entschlüssen interkulturelle Aspekte betont:

- Der 1978 gefasste und 1990 erneuerte Beschluss “Europa im Unterricht” zielt darauf, die europäische Dimension im Bildungswesen zu fördern - u.a. durch die Bereitschaft zur Verständigung, zum Abbau von Vorurteilen und zur kulturübergreifenden Aufgeschlossenheit.
- Die “Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht” (1994) zeigen Möglichkeiten der Schule auf, die Heranwachsenden durch einen veränderten Sprachunterricht auf die vielfältige europäische Gesellschaft vorzubereiten - u.a. durch die Herausbildung der Fähigkeit, die Sicht des Partners und der Partnerin in der Fremdsprache zu verstehen und zu achten.

##### 1. Ausgangslage

Das ausgehende 20. Jahrhundert ist von einer zunehmenden Internationalisierung geprägt; ökonomische und ökologische, politische und soziale Entwicklungen vollziehen sich in hohem Maße in weltweiten Bezügen. Lösungen für Schlüsselprobleme erscheinen nur noch im Bewusstsein einer Welt tragfähig; so ist z.B. unbestritten, dass eine weitere Zerstörung unseres Planeten nur noch durch gemeinsame Anstrengungen aller Menschen aufzuhalten ist.

Die weltweite Vernetzung spiegelt sich in veränderten Wahrnehmungen der Menschen: Ereignisse aus entfernten Regionen werden von den Medien täglich und unmittelbar präsentiert, moderne Kommunikations- und Verkehrsnetze ermöglichen weltweite Kontakte und Verbindungen, durch persönliche und berufliche Mobilität werden staatliche und kulturelle Grenzen überschritten.

Die internationale Verflechtung hat auch den Erlebnis- und Erfahrungshorizont Jugendlicher globalisiert und zur Ausprägung einer internationalen Jugendkultur beigetragen, in der individuelle Unterschiede in weltumspannenden Orientierungen und Konsumgewohnheiten eingeebnet erscheinen. Neben diesen Interessenähnlichkeiten existieren aber Unterschiede in den Alltagserfahrungen Jugendlicher, die von ihrer unmittelbaren Lebenswelt, durch Sprache, Sozialisation, soziale Einbindung und weltanschauliche Orientierung geprägt sind. Differenzierte Kenntnis und Akzeptanz anderer Lebensweisen und kultureller Identitäten kann auch bei Jugendlichen nicht voraus-

gesetzt werden; darum finden sich bei ihnen vielfach ähnliche Voreingenommenheiten wie bei Erwachsenen wieder. Davon bleibt auch die Schule nicht unberührt.

Die wirtschaftlichen, demographischen und sozialen Unterschiede zwischen Nord und Süd, West und Ost, die Hoffnung auf sozialen und wirtschaftlichen Aufstieg, ein internationales Arbeitsplatzangebot, aber auch politische oder religiöse Unterdrückung, Kriege und ökologische Katastrophen haben vielfältige Wanderungsbewegungen ausgelöst, von denen alle Kontinente betroffen sind. Dadurch sind Gesellschaften entstanden, die weder in sprachlicher noch nationaler oder ethnischer Hinsicht homogen sind.

Wo sich Menschen unterschiedlicher Sprache, Herkunft und Weltanschauung begegnen, wo sie zusammen leben oder sich auseinander setzen, verändern und entwickeln sich Weltbildung und Wertsysteme: Kulturen bilden ein sich veränderndes Ensemble von Orientierungs- und Deutungsmustern, mit denen Individuen ihre Lebenswelt gestalten. Moderne Gesellschaften sind daher auch in kultureller Hinsicht komplex und pluralistisch.

In Geschichte und Gegenwart haben Menschen fremder Herkunft auch in Deutschland die kulturelle Entwicklung beeinflusst. Viele von den in den vergangenen Jahrzehnten zugezogenen Migrantinnen und Migranten wollen auf Dauer bleiben und als Mitbürgerinnen und Mitbürger mit allen Rechten und Pflichten in Deutschland leben. Im Alltag prägen die zugewanderten Menschen die hiesige Gesellschaft, in der kulturelle Vielfalt zur Realität geworden ist.

Bestehende Verunsicherungen können durch Fremdheitserfahrungen verstärkt werden: Konflikte um die Verteilung von Gütern, Angst vor sozialer Konkurrenz und dem Verlust der eigenen kulturellen Identität, nationalistische Einstellungen und rassistische Vorurteile sind vor allem in Krisensituationen der Nährboden für offene und verdeckte Aggressionen gegen Minderheiten und rassistisch motivierte Anschläge.

Auf den Zugang von Menschen unterschiedlicher Herkunft nach Deutschland waren viele Bereiche der Gesellschaft nicht vorbereitet; auch die Pädagogik - Praxis wie Wissenschaft - konnte nur allmählich reagieren. Wenngleich die Schulverwaltungen der Länder inzwischen der kulturellen Vielfalt mit differenzierten schulischen Maßnahmen Rechnung getragen und darüber hinaus die Beschäftigung mit anderen Kulturen im Unterricht und im übrigen Schulleben gefördert haben, ergeben sich zusätzliche Aufgaben für die Bildung und Erziehung in der Schule.

Die vorliegende Empfehlung will einen Beitrag zur Bewältigung dieser Aufgaben leisten. Sie geht von einer gemeinsamen interkulturellen Bildung und Erziehung aller Schülerinnen und Schüler aus, richtet sich also sowohl an die Angehörigen der Majorität als auch diejenigen der Minorität und zielt auf ein konstruktives Miteinander. Sie ist nicht als starres Konzept konzipiert, sondern als Orientierungsrahmen, der ein gemeinsames Vorgehen der Länder fördern soll und von ihnen nach den jeweiligen Möglichkeiten ausgefüllt wird.



#### 2. Ziele

Die Achtung der Würde des Menschen und die Wahrung der Grundrechte sind Verfassungsnormen, die in den Schulgesetzen der Länder konkretisiert sind. Der dort formulierte Bildungsauftrag geht davon aus, dass alle Menschen gleichwertig und dass ihre Wertvorstellungen und kulturellen Orientierungen zu achten sind.

Interkulturelle Bildung wird also zunächst in der gewissenhaften Wahrnehmung des allgemeinen Erziehungsauftrags der Schule verwirklicht. Er fordert bei allen Schülerinnen und Schülern die Entwicklung von Einstellungen und Verhaltensweisen, die dem ethischen Grundsatz der Humanität und den Prinzipien von Freiheit und Verantwortung, von Solidarität und Völkerverständigung, von Demokratie und Toleranz verpflichtet sind.

Auf dieser Grundlage sollen die Schülerinnen und Schüler

- sich 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 Spannungen aushalten;
- Vorurteile gegenüber Fremden und Fremdem wahr und ernst nehmen;
- 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 einer Gesellschaft bzw. in einem Staat finden;
- Konflikte, die auf Grund unterschiedlicher ethnischer, kultureller und religiöser Zugehörigkeit entstehen, friedlich austragen und durch gemeinsam vereinbarte Regeln beilegen können.

In der Auseinandersetzung zwischen Fremdem und Vertrautem ist der Perspektivwechsel, der die eigene Wahrnehmung erweitert und den Blickwinkel der anderen einzunehmen versucht, ein Schlüssel zu Selbstvertrauen und reflektierter Fremdwahrnehmung. Die durch Perspektivwechsel erlangte Wahrnehmung der Differenz im Spiegel des anderen fördert die Herausbildung einer stabilen Ich-Identität und trägt zur gesellschaftlichen Integration bei. Eine auf dieser Grundlage gewonnene Toleranz akzeptiert auch lebensweltliche Orientierungen, die mit den eigenen unvereinbar erscheinen, sofern sie Menschenwürde und -rechte sowie demokratische Grundregeln achten.

Die Schule allein ist mit der Lösung des gesellschaftlichen Anspruchs, gleichberechtigtes Zusammenleben von Minderheiten und Mehrheit zu gewährleisten, überfordert. Sie kann allerdings dazu beitragen, dass Minderheiten vor Ausgrenzungen geschützt werden und kulturelle Vielfalt als Bereicherung und wünschenswerte Herausforderung empfunden wird.

Eine so verstandene interkulturelle Kompetenz ist eine Schlüsselqualifikation für alle Kinder und Jugendlichen, für Minderheiten und Mehrheiten; sie trägt zur privaten und beruflichen Lebensplanung bei und hilft, die Lebenschancen der nachfolgenden Generationen zu sichern.

#### 3. Umsetzung

Wie alle Ziele der allgemeinen Persönlichkeitsbildung in der Schule ist auch die interkulturelle Bildung und Erziehung auf die Entwicklung von Einstellungen und Verhaltensweisen gerichtet. Die Schule vermittelt dazu Kenntnisse, entwickelt Einsichten, trägt zur Urteilsbildung bei und fördert wertorientiertes Handeln, indem sie die ihr zugänglichen Lern-, Lebens- und Erfahrungsräume aktiviert und durch erzieherische Bemühungen zur Persönlichkeitsbildung beiträgt. Der interkulturelle Aspekt ist dabei nicht in einzelnen Themen, Fächern oder Projekten zu isolieren, sondern eine Querschnittsaufgabe in der Schule.

Zur interkulturellen Erziehung müssen Lehrerinnen und Lehrer befähigt werden, damit sie in ihrer pädagogischen Arbeit Raum für unterschiedliche Sichtweisen und Sichtwechsel geben können. Dies ist umso wichtiger, als die Unterrichtenden zum größten Teil der Mehrheitsgesellschaft angehören und auf Grund ihrer Sozialisation und Ausbildung in der Gefahr stehen, ihre Sichtweisen als die normalen, selbstverständlichen weiterzugeben.

### 3.1 Pädagogische Grundsätze

Emotionalen Erlebnissen und Erfahrungen kommt bei der Ausprägung von Einstellungen und Umgangsformen eine grundlegende Bedeutung zu. Insofern kann sich interkulturelle Kompetenz nur in einem Schulklima entwickeln, das von Sozialbeziehungen und Denkhaltungen gegenseitigen Respekts geprägt ist.

Die Lehrerinnen und Lehrer haben auch beim Umgang mit dem Fremden und den Fremden im unterrichtlichen wie außerunterrichtlichen Geschehen eine Vorbildfunktion. Insbesondere müssen ausländische und deutsche Schülerinnen und Schüler in gleicher Weise Wertschätzung, Vertrauen und Zuwendung erleben.

In Schulgemeinschaften mit Schülerinnen und Schülern verschiedener kultureller Herkunft kann das interkulturelle Spannungsverhältnis in besonderer Weise fruchtbar gemacht werden, weil kulturell bedingte Unterschiede und Gemeinsamkeiten unmittelbar erkannt und erfahren werden. Kinder und Jugendliche nicht-deutscher Herkunft kennen nicht von vornherein ihre Herkunftskultur; ihre Orientierungen und Handlungen wurzeln eher in biculturellen Erfahrungen.

Alle Schülerinnen und Schüler sollten an der Entwicklung einer gemeinsamen Schulkultur beteiligt sein und einvernehmlich Regeln des Zusammenlebens finden, deren Richtschnur die gegenseitige Achtung ist.

In der Zusammenarbeit mit Eltern ausländischer Herkunft ist zu beachten, dass diese möglicherweise aus kulturellen Kontexten stammen, in denen Erziehungsvorstellungen und Mitbestimmung in schulischen Angelegenheiten anders ausgelegt werden. Im offenen Gedankenaustausch über Ziele und Maßnahmen erzieherischer Bemühungen, aber auch über mögliche Konflikte werden die Entscheidungsgrundlagen am ehesten transparent. Durch Elternbesuche der Lehrkräfte auf der einen und durch Einbeziehung der Eltern in das Schulleben auf der anderen Seite kann das beiderseits notwendige Vertrauen gebildet werden.

In Konfliktsituationen, die nicht zuletzt aus der auf beiden Seiten empfundenen Andersartigkeit und Fremdheit entstehen können und durch unterschiedliche kulturelle Identitäten und Deutungsmuster belastet sind, sollen über eine Sachklärung hinaus Motive und Einstellungen, Ängste und Wünsche offen gelegt und einbezogen werden. Eine gemeinsame Konfliktregelung erfordert von allen Beteiligten das Bemühen, den eigenen Standpunkt aus der Sicht des oder der anderen zu betrachten.

#### 3.2 Inhaltliche Schwerpunkte des Unterrichts

Zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen sind Kenntnisse und Einsichten über die identitätsbildenden Traditionslinien und Grundmuster der eigenen wie fremder Kulturen eine notwendige Grundlage; Mutmaßungen und Vorurteilen kann nur mit differenzierter Wahrnehmung, reflektierter Klärung und selbstkritischer Beurteilung begegnet werden. Dabei geht es weniger um eine Ausweitung des Stoffs als vielmehr um eine interkulturelle Akzentuierung der bestehenden Inhalte.

Im Einzelnen erscheinen folgende thematische Aspekte bedeutsam, um exemplarisch kulturelle, religiöse und ethnische Hintergründe und Beziehungen sowie Bedingungen des Zusammenlebens in kultureller Vielfalt kennen zu lernen:

- wesentliche Merkmale und Entwicklungen eigener und fremder Kulturen
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Kulturen und ihre gegenseitige Beeinflussung
- Menschenrechte in universaler Gültigkeit und die Frage ihrer kulturellen Bedingtheit
- Entstehung und Bedeutung von Vorurteilen
- Ursachen von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit
- Hintergründe und Folgen naturräumlicher, wirtschaftlicher, sozialer und demographischer Ungleichheiten
- Ursachen und Wirkungen von Migrationsbewegungen in Gegenwart und Vergangenheit
- Internationale Bemühungen zur Regelung religiöser, ethnischer und politischer Konflikte
- Möglichkeiten des Zusammenlebens von Minderheiten und Mehrheiten in multikulturellen Gesellschaften.

#### 3.3 Didaktische und methodische Hinweise

Wie andere übergreifende Erziehungsanliegen erfordert auch interkulturelle Bildung und Erziehung Lernformen, die die Komplexität der zur Diskussion stehenden Sachverhalte und Empfindungen verdeutlichen und die Wahrnehmung von Zusammenhängen, Wechselwirkungen und eigener Verantwortung fördern. Eine besondere Bedeutung kommt dabei der Selbstreflexion, der kritischen Beobachtung des eigenen Standpunktes und des eigenen Handelns zu.

Interkulturelle Bildung und Erziehung folgt daher den didaktischen Prinzipien des fächervernetzenden, problemorientierten und handelnden Lernens. Projektunterricht, die Öffnung der Schule, die Einbeziehung der Lebenswirklichkeit und der Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler sind unverzichtbare Vorgehensweisen, um Eigeninitiative, Eigenaktivität und Eigenverantwortung anzuregen und zu fördern.

Dafür sind Lernsituationen bedeutsam, in welchen Einstellungen und Überzeugungen offenbar, die zugrunde liegenden Wertvorstellungen geklärt und nach sozial-ethischen Gesichtspunkten beurteilt werden können. Dabei ist es notwendig, die Inhalte der Fächer dementsprechend zu akzentuieren. Insbesondere die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer können thematisch und methodisch einen vielfältigen Beitrag zur interkulturellen Bildung und Erziehung leisten. Dabei sind es beispielsweise

- im Geschichtsunterricht weltgeschichtliche Querschnitte und Quellen, die Ereignisse aus unterschiedlichen Perspektiven verdeutlichen;
- im Erdkundeunterricht Untersuchungen zur Raumwirksamkeit kulturbedingter Strukturen;
- im Gemeinschafts- oder Sozialkundeunterricht die Analyse unterschiedlicher Lösungsansätze für aktuelle politische und soziale Konflikte und deren (auch) kultureller Bedingtheit;
- im Religions- oder Ethikunterricht die Beschäftigung mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Weltreligionen.

Ansatzpunkte für die genannten interkulturellen Aspekte sind aber nicht auf den gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich beschränkt; in allen Fächern besteht die Möglichkeit, die Inhalte interkulturell zu akzentuieren:

■ In Deutsch durch vergleichende Textarbeit, die den Wechsel der Perspektive unterstützt, die Verbreitung weltweit gültiger Erzählkerne untersucht und Erlebnisse sowie Erfahrungen mit Glück und Gerechtigkeit, Liebe und Leid deutlich werden lässt.

■ Im Fremdsprachenunterricht - nicht nur bei frühem Fremdsprachenlernen und durch bilinguale Angebote - wird die Begegnung mit den Sichtweisen anderer Kulturen über sprachliche Ausdrucksformen vermittelt und ermöglicht so auch den Zugang zu einer Außenperspektive auf das vertraute und für selbstverständlich gehaltene Eigene.

■ Für zweisprachige Schülerinnen und Schüler trägt die Muttersprachenkompetenz in erheblichem Maße zur Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung bei. Das Angebot in den Herkunftssprachen orientiert sich methodisch-didaktisch an der Lebenswirklichkeit der hier lebenden Kinder und Jugendlichen und räumt monokulturellen, -nationalen oder -ethnischen Inhalten keinen Platz ein. Eine Abstimmung mit den übrigen Fachcurricula und ein Höchstmaß an Kooperation unter den beteiligten Lehrkräften sind anzustreben. Organisatorisch sollte dieser Sprachunterricht nach Möglichkeit soweit hierfür die Voraussetzungen gegeben sind - stärker mit dem Regelunterricht verzahnt werden: z.B. durch Einbindung in die reguläre Schulzeit und die Möglichkeit der Teilnahme auch für andere Schülerinnen und Schüler. Ziel muss es auch sein, die Mehrsprachigkeit zu erhalten bzw. zu schaffen.

■ Die in vielen Klassen vorhandene Mehrsprachigkeit ermöglicht eine bewusste pädagogische Gestaltung des Unterrichts: Spielerische Annäherung an Fremdsprachen und mehrsprachige Beschriftungen in der Grundschule, Erstellung von Wörterbüchern für Fachbegriffe in der Sekundarstufe sind beispielhafte Anregungen für einen positiven Umgang mit sprachlicher Vielfalt.

■ Der musisch-künstlerische Unterricht bietet eine nonverbale Ebene, sich Vertrautem und Fremdem zu nähern, unterschiedliche Erfahrungen, Deutungen und Ausdrucksformen wahrzunehmen, andersartige Einsichten zu gewinnen und die darin enthaltenen Spannungsmomente auszuhalten.

■ Im Mathematikunterricht kann die Vielfalt kultureller Wurzeln der eigenen Rechenkultur veranschaulicht, die Zahlensymbolik als Ausdruck bestimmter Weltdeutung behandelt oder bei Beispielaufgaben kulturelle Vielfalt repräsentiert werden.

■ Der naturwissenschaftliche Unterricht bietet die Möglichkeit, wissenschaftlich-technische Erkenntnisse, Entwicklungen und Versionen auf ihre kulturspezifischen Bedingungsbeziehungen hin zu überprüfen.

■ Im Arbeitslehreunterricht bzw. bei Unterrichtsthemen zur Berufs- und Arbeitswelt sowie der schulischen Berufsberatung können Schülerinnen und Schüler auf beruflich bedingte, grenzüberschreitende Ortswechsel vorbereitet werden, bei denen sie sich auch ohne umfassende Sprachkenntnisse zurechtfinden können.

Interkulturelle Zusammenhänge können aus der isolierten Sicht einzelner Fächer allerdings nur unvollständig erarbeitet werden; das fächerübergreifende Anliegen interkultureller Bildung wird in der fächerverbindenden Abstimmung und Kooperation verwirklicht, durch die Bezüge hergestellt, Zusammenhänge und Wechselwirkungen bewusst gemacht werden. Das erfordert ein hohes Maß an Kooperation und Koordination in der Schule.

Möglichen Vorurteilen und Ängsten wird am wirkungsvollsten zum Beispiel in Gemeinschaftsarbeiten und Projekten, in Simulationen und Rollenspielen begegnet; in ihnen können Erkenntnisse praktisch erprobt und Erfahrungen beispielhaft gewonnen und aufgearbeitet werden, lassen sich interkulturelle Konflikte im gemeinsamen Handlungsfeld bewältigen. Das sozial- und praxisorientierte Lernen bedarf einer besonders sorgfältigen didaktisch-methodischen Vorbereitung und sensiblen Umsetzung. Zu berücksichtigen sind insbesondere die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, zu vermeiden sind punktueller Aktivismus oder die Erzeugung von Mitleidseffekten.

Auch außerschulische Kontakte und persönliche Begegnungen zwischen Menschen aus verschiedenen lebensweltlichen Bezügen können zur Verringerung von Vorurteilen, zu offenen Haltungen und gegenseitigem Respekt beitragen:

- Im Umfeld jeder Schule finden sich Institutionen, Gruppen oder Einzelpersonen fremder Herkunft, denen sich die Schule öffnen kann.
- Für Schüleraustausch und Schulpartnerschaften, für Klassen- und Studienfahrten sowie internationale Betriebspraktika bietet die interkulturelle Perspektive fruchtbare didaktische Orientierungen; als notwendige Voraussetzungen gelten gemeinsame Zielsetzungen und kooperative Tätigkeiten, Raum und Zeit für individuelles Erleben und persönliche Bekanntschaften.

Bei interkulturellen Projekten und Begegnungen kann eine nachhaltige Wirkung aber nur erwartet werden, wenn sie in das übrige didaktisch-methodische Konzept der Schule integriert sind und keine Ausnahme darstellen.

#### 4. Empfehlungen für die Weiterentwicklung

Im Rahmen der formulierten Ziele und Inhalte versteht sich interkulturelle Bildung und Erziehung als ein entwicklungsfähiges Konzept. Impulse erscheinen unter Berücksichtigung der finanziellen und organisatorischen Möglichkeiten der Länder in folgenden Bereichen von Bedeutung:

- Überprüfung und Weiterentwicklung der Lehrpläne und Rahmenrichtlinien aller Fächer sowie der schulart- bzw. schulstufenbezogenen Vorgaben unter dem Aspekt eines interkulturellen Perspektivwechsels.
- Erarbeitung von unterrichtspraktischen Handreichungen, in denen interkulturelle Aspekte als integraler Bestandteil von Schule und Unterricht konkretisiert werden.
- Zulassung bzw. Genehmigung von Schulbüchern unter dem Gesichtspunkt, dass Gesellschaften und Kulturen weder marginalisiert noch abgewertet werden. In Text und Bild sollten auch nichtdeutschen Schülerinnen und Schülern Identifikationsmöglichkeiten gegeben werden.
- Intensive Weiterarbeit an dem von der Kultusministerkonferenz verfolgten Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht, insbesondere hinsichtlich der Förderung der sprachlichen Vielfalt durch Diversifizierung der Fremdsprachenangebote und durch bilingualen Unterricht.



*Deutsch-philippinische  
Schulpartnerschaft*

- Sofern der muttersprachliche Unterricht in der Verantwortung der diplomatischen oder konsularischen Vertretungen der Herkunftsstaaten liegt: Förderung einer vertrauensvollen Zusammenarbeit im Sinne dieser Empfehlungen zwischen den beteiligten deutschen Schulen und den Institutionen der Herkunftsstaaten.
- Erleichterung der Beschäftigung nichtdeutscher Lehrkräfte in allen Unterrichtsfächern und Intensivierung der Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer des muttersprachlichen Unterrichts mit den übrigen Lehrkräften.
- Evaluation von laufenden und Initiierung von neuen Pilotvorhaben und Modellprojekten.
- Verbesserung der Rahmenbedingungen für Schulpartnerschaften und Schüleraustauschprogramme; Förderung und Verstärkung des internationalen Austausches von Lehrkräften.
- Unterstützung multilateraler Projekte und internationaler Netzwerke von Schulen.
- Nutzung vorhandener Beratungsstrukturen.
- Intensivierung der Zusammenarbeit mit sozialpädagogischen Fachkräften, Einrichtungen der Jugendarbeit, soziokulturellen Initiativen und Ausländerbeiräten.
- Angebote interkultureller Bildung an Hochschulen als integraler Bestandteil der Lehrerausbildung; Zusatzstudiengänge zur Didaktik der Herkunftssprachen in anderssprachiger Umgebung.
- Einbindung des interkulturellen Aspekts in die zweite Phase der Lehrerausbildung und die Lehrerfortbildung, u.a. durch eine Verstärkung schulnaher und schulinterner Fortbildung.

#### *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997*

##### 1. Vorbemerkungen zur Einordnung der Empfehlung

Seit dem Bericht der Kultusministerkonferenz von 1988 zur „Situation des Unterrichts über die Dritte Welt“ ist in verschiedenen Ländern der an der Eigenproblematik der Entwicklungsländer ausgerichtete Unterricht über die „Dritte Welt“ auf die globalen Herausforderungen der „Einen Welt“ ausgeweitet worden. Angesichts dieser Herausforderungen wird dringender Handlungsbedarf auch bei den Industrieländern gesehen.

Die Empfehlung versucht, die Schnittmenge dieser Aspekte in einem gemeinsamen Rahmenkonzept zu integrieren. Im Abschnitt 3 wird das Konzept „Eine Welt/Dritte Welt“ sachlich umrissen, während in den folgenden Abschnitten seine schulische Behandlung erörtert wird.

Die Erfahrungen und Materialien der Länder wurden in das Gesamtkonzept der Empfehlung einbezogen. Wegen der unterschiedlichen Situation in den einzelnen Ländern der Bundesrepublik Deutschland wird auf eine gesonderte Ausweisung von Länderberichten verzichtet.

Die Empfehlung soll die Weiterentwicklung dieses Themenbereichs in den Ländern fördern und Orientierungshilfe sein für die Lehrplanentwicklung, die Lehreraus- und -fortbildung, die entsprechenden Hochschulinstitutionen und die schulpädagogischen Landesinstitute, die Schulbuchverlage, die Hersteller audiovisueller Medien und die interessierte Öffentlichkeit. Sie wendet sich aber auch an die Stellen und Organisationen des Entwicklungsbereichs, mit denen der Dialog weiter ausgebaut werden soll, und an alle, die sich in diesem Bereich engagieren.

##### 2. Orientierungsrahmen für schulrechtliche Regelungen der Länder

Nach den Schulgesetzen der Länder hat das Schulwesen die Aufgabe, junge Menschen im Sinne der Wert- und Ordnungsvorstellungen des Grundgesetzes und der jeweiligen Länderverfassungen zu unterrichten und zu erziehen. Wesentliche Ziele der Schule sind dabei die Vermittlung von Wissen und Kenntnissen, die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Erziehung zur Aufgeschlossenheit für Kultur und Wissenschaft sowie die Achtung vor den religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen Anderer.

In diesem Zusammenhang sollen die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung von Gerechtigkeit, Solidarität und Toleranz gegenüber anderen Kulturen für die Völkerverständigung und Friedensfähigkeit erkennen.

Gleichzeitig soll bei den Schülerinnen und Schülern die Bereitschaft geweckt werden, an der Erhaltung der Lebensgrundlagen für Mensch und Umwelt mitzuwirken. In dieser Hinsicht wird auch auf den Bericht der Kultusministerkonferenz zur schulischen Umwelterziehung in Deutschland vom 08./09.10.1992 und die Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ vom 25.10.1996 verwiesen.

##### 3. „Eine Welt/Dritte Welt“

Die Schaffung menschenwürdiger Lebensbedingungen und die Bewahrung der Umwelt in allen Ländern dieser Welt sind zentrale Herausforderungen bis in das neue Jahrtausend hinein. Die „Erklärung zu Umwelt und Entwicklung“ der Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung, UNCED, Rio de Janeiro, 03. - 14.06.1992, hat dies bekräftigt.

###### „Dritte Welt“

„Dritte Welt“ ist auch heute noch der gebräuchlichste Begriff für die Entwicklungsländer, obwohl deren jeweilige Situation sehr unterschiedlich geworden ist und deshalb auch von einer „Vierten“ oder „Fünften Welt“ gesprochen wird. Manchen Ländern gelang ein beachtlicher Wirtschaftsaufbau und die Verbesserung der Lebensverhältnisse, während in anderen zunehmende Anteile der breiten Bevölkerung verarmen und eine allgemeine Destabilisierung eintritt.

Die Ursachen für die zunehmende Entwicklungskrise dieser Länder sind durch die Verschränkung externer und interner Faktoren äußerst komplex. Noch immer leiden die Länder der „Dritten Welt“ unter der historisch entstandenen Arbeitsteilung, die einseitig zugunsten der Industrieländer wirkt. Der Preisverfall bei den von Entwicklungsländern exportierten Rohstoffen hat ihre Importe aus den Industrieländern relativ verteuert. Diese verschlechterten „Terms of Trade“ haben die Schulden der „Dritten Welt“ weiter anwachsen lassen.

Mit dem starken Bevölkerungswachstum halten die Bemühungen um den Ausbau von Bildung, Wirtschaft und einem funktionierenden Staatswesen kaum Schritt. Oft behindert die einseitige Verteilung von Grundbesitz und Einkommen, die fehlende Produktivität der Arbeit oder die wirtschaftlichen Eigen-

interessen kleiner Eliten eine gesamtgesellschaftliche Entwicklung. Eine einseitige Industrialisierungspolitik und die Betonung der Städte als Modernisierungszentren haben insbesondere die ländliche Bevölkerung wirtschaftlich und sozial benachteiligt. Ihre Ernährung ist oft ebenso gefährdet wie die Sicherung der sonstigen Grundbedürfnisse für eine menschenwürdige Existenz. Innere Spannungen, Bürgerkriege und andere bewaffnete Konflikte nehmen zu.

#### “Eine Welt”

Neben der sehr unterschiedlichen Situation der Länder in der “Dritten Welt” sind heute Perspektiven der “Einen Welt” erkennbar. Ausgehend von der ökologischen Einheit unseres Planeten werden auch die sonstigen Wechselwirkungen in der Völkergemeinschaft betrachtet, und das Bewusstsein einer gemeinsamen Verantwortung wächst. Dabei wird deutlich, dass die Entwicklungskrise in vielen Ländern durch externe Einflüsse vertieft wird.

Um welche Probleme es in der “Einen Welt” geht, zeigt sich u.a. an den folgenden interdependenten Erscheinungen, die das friedliche Zusammenleben der Völker bedrohen:

- wachsende Ungleichgewichte zwischen “armen” und “reichen” Ländern,
- Gefährdung des Weltklimas und Ausdehnung der Wüsten durch Raubbau an der Natur,
- Verbreitung von Massenvernichtungsmitteln;
- Militarisierung zu Lasten der Entwicklung,
- Massenflucht und Migration durch Hungersnöte, innere und äußere Krisen sowie bewaffnete Konflikte,
- exponentielle Bevölkerungsexpansion.

Die ökonomisch, ökologisch und sozial zusammenwachsende Weltgemeinschaft erfordert eine aktive und breite Mitarbeit aller im Entwicklungsprozess und der weltweiten Schaffung menschenwürdiger Lebensverhältnisse. Weder geht es dabei um Almosen noch um gegenseitige Schuldzuweisungen, sondern um eine gemeinsame gegenwarts- und zukunftsbezogene Bewältigung des Zusammenlebens auf diesem Planeten. Heute verbraucht der kleinere Teil der Weltbevölkerung den weitaus größeren Teil der natürlichen Ressourcen, während viele Menschen in der “Dritten Welt” nicht einmal ihre Grundbedürfnisse decken können.

Globale Entwicklung und solidarisches Handeln sind also zentrale Voraussetzungen, um den Frieden dauerhaft zu sichern und die weltweiten ökonomischen, ökologischen und sozialen Probleme lösen zu helfen.

#### Entwicklungszusammenarbeit

Die Differenzierung zwischen den verschiedenen “Entwicklungswelten” hat stark zugenommen. Ausgangssituation, Perspektiven und Interessen eines jeden Entwicklungslandes erfordern unterschiedliche Maßnahmen:

- humanitäre Hilfen in Krisen- und Konfliktfällen sowie Unterstützung bei der Krisenprävention,
- Förderung armer Bevölkerungsmehrheiten und insbesondere der Frauen bei ihrer Selbsthilfe zur Existenzsicherung und für ein menschenwürdiges Leben,
- vielfältige Unterstützung beim Aufbau marktorientierter, sozial- und umweltverträglicher Strukturen unter Berücksichtigung jeweils landesspezifischer Rahmenbedingungen und Leistungsmöglichkeiten,
- Verwirklichung der Menschenrechte, Verbesserung der Rechtssicherheit, Stärkung gesellschaftlich-politischer Beteiligungsmöglichkeiten der Bevölkerung und anderer Erfordernisse der Konfliktlösung, der Friedenssicherung und der Zusammenarbeit in der Völkergemeinschaft.

Zentrale Vorbedingungen für die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit dieser Strategien ist die Förderung der eigenen Entwicklungskompetenz der Länder der “Dritten Welt” auf allen Ebenen, in der Professionalisierung aller relevanten Fachbereiche, in der gesellschaftspolitischen Mitverantwortung wie auch in der Mobilisierung der Selbsthilfe. Dazu gehören eine breite entwicklungsbezogene Grundbildung, eine an den landesspezifischen Gegebenheiten ausgerichtete Berufsbildung und die Heranbildung von Fachleuten, die in der Lage sind, fachliche Qualifikationen und kulturellen Hintergrund zur Erreichung der Entwicklungsziele in einer erfolgreichen Synthese zusammenzuführen.

Die Förderung der Entwicklungskompetenz in den Ländern der “Dritten Welt” setzt einen offenen und von gegenseitigem Respekt geprägten Dialog und eine an den realen Bedingungen orientierte Zusammenarbeit zwischen Entwicklungs- und Industrieländern voraus. Die Förderung im Sinne der “Hilfe zur Selbsthilfe” verlangt neben Engagement und Fachwissen die Bereitschaft und Fähigkeit zur Nutzung der kulturellen Potentiale aller Beteiligten. Deshalb sind eurozentrische Perspektiven zu vermeiden. In den weltwirtschaftlichen Beziehungen müssen die Entwicklungsländer echte Wettbewerbschancen erhalten, wenn die Schuldenprobleme gelöst werden und die Bemühungen um eine nachhaltige wirtschaftliche Entwicklung greifen soll.

Die globalen Probleme verlangen ein gewandeltes Bewusstsein und Handeln in den Industrieländern selbst. Die Erkenntnis zunehmender globaler Vernetzung, komplexer Interdependenzen und der Verantwortung für zukünftige Generationen in der “Einen Welt” hat ein einseitiges Fortschrittsdenken in Frage gestellt. “Sanfte”, sozial- und umweltverträgliche Technologien, mit knapper werdenden Ressourcen zu vereinbarende Maßstäbe von Lebensqualität und Auswege aus einer weltweit zu befürchtenden ökologischen Katastrophe werden deshalb in den Industrieländern breit diskutiert.

Andererseits wird deutlich, dass eine (im Norden formulierte) globale Ökologiepolitik in Konflikt mit den Entwicklungszielen der “Dritten Welt” geraten und den Lebensbedürfnissen ihrer Bevölkerung zuwiderlaufen kann. Dementsprechend werden auch die ökologischen Probleme nur durch Strategien gelöst werden können, die nach den unterschiedlichen Notwendigkeiten in den Industrie- und Entwicklungsländern differenziert werden müssen.

Auch mittel- und osteuropäische Staaten des ehemaligen Ostblocks kämpfen bei ihren gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Reformen mit Entwicklungsproblemen, die teilweise denen der “Dritten Welt” ähneln. Sie sind in die globale Sichtweise der Entwicklungsproblematik und in schulische Bemühungen wie z.B. Partnerschaften einzubeziehen, ohne dass im Folgenden auf ihre spezielle Lage eingegangen werden kann.

#### 4. Ziele und Grundsätze

##### 4.1 Aufgaben und Ziele des Unterrichts über die “Eine Welt/Dritte Welt”

Bei der Erziehung zur gemeinsamen Verantwortung für die “Eine Welt” ist auch die Schule gefordert, die Komplexität der zu lösenden Probleme und ihre existentielle Relevanz darzustellen. Die Erziehungsaufgabe ist insgesamt so bedeutsam, dass sie Bestandteil der Allgemeinbildung sein muss und der besonderen Berücksichtigung bei der beruflichen Ausbildung bedarf.

Sie setzt neben Wissensvermittlung eine verstärkte Handlungsorientierung des Unterrichts voraus, um neben dem Problembewusstsein im Sinne globaler Verantwortung die eigene Handlungsfähigkeit zu entwickeln. Die Offenheit vieler junger Menschen gegenüber kultureller Vielfalt in der Welt, der Wille zur Völkerverständigung und die Friedensfähigkeit sind zu nutzen und zu fördern. Dies bedingt selbst-

verständlich auch, dass die eigene Kultur und die sie bedingenden Werte bewusst gemacht werden.

Dabei gibt es folgende Zielbereiche und Inhalte, die exemplarisch und didaktisch verschränkt behandelt werden sollten:

- Wissen über die aktuellen geographischen, gesellschaftlichen, kulturellen sowie ökonomischen und ökologischen Verhältnisse in der "Dritten Welt", die sich immer weiter differenziert;
- Kenntnisse der eigenständigen kulturellen Genese, der geschichtlichen Entwicklung der Gesellschaften und Staaten über die europäischen Eroberungen und die Kolonisierung bis hin zur heutigen Situation;
- Auseinandersetzung mit den grundlegenden Theorien zu den Ursachen der Entwicklungsprobleme und dem damit verbundenen Wandel der Entwicklungsstrategien von der anfänglichen Modernisierungs- und Industrialisierungspolitik zu den heutigen Bestrebungen einer kohärenten gesamtgesellschaftlichen Entwicklung;
- Diskussion globaler Herausforderungen, z.B. in den Bereichen Ökologie, Bevölkerungswachstum, Weltwirtschaft, Armutsbekämpfung, Menschenrechts- und Friedenspolitik, und eventueller Lösungswege angesichts unterschiedlicher Situationen innerhalb der Industrie- und Entwicklungsländer,
- Bewusstmachung der kulturellen und wertmäßigen Voraussetzungen unserer eigenen Lebensweise und Gesellschaft im Vergleich mit anderen europäischen und außereuropäischen Regionen, mit ihren Zielvorstellungen und ihren gesellschaftlichen Strukturen;
- Befähigung zum interkulturellen Dialog in Anerkennung des Eigenwerts jeder Kultur im Kontext ihrer Gesellschaft sowie in der Absicht, mögliche Konflikte zwischen Traditionen und aktuellen Herausforderungen lösen zu helfen;
- Bereitschaft, in den persönlichen und beruflichen Orientierungen einen Zusammenhang zwischen der eigenen Identität, den heimatlichen Bezügen und der globalen Mitverantwortung anzustreben.

#### 4.2 Pädagogische Grundsätze

Die Dimensionen dieser schulischen Aufgabe fordern die schulische Bildungsarbeit in allen ihren Bereichen. Sie reichen über die kognitive Wissensvermittlung und die didaktische Aufbereitung hochkomplexer Themen weit hinaus und stellen auch Fragen der Wert- und Handlungsorientierung schulischen Unterrichts neu.

Der fächerverbindende Themenbereich "Eine Welt/Dritte Welt" steht in einem Gesamtzusammenhang

Nachdem der schulische Unterricht weitgehend nach dem Fächerprinzip organisiert ist und kein eigenes Fach „Eine Welt/Dritte Welt“ geschaffen werden soll, zielen Maßnahmen auf allen Ebenen der Unterrichtsorganisation auf die Schaffung eines Gesamtzusammenhangs für diesen Themenbereich:

■ Der Themenbereich wird in der Regel als eine fächerverbindende Bildungs- und Erziehungsaufgabe für die einzelnen Schularten vorgegeben.

■ Soweit möglich, werden die darauf bezogenen Einzelinhalte an jeweils geeigneter Stelle der Fachlehrpläne eingebracht und somit verbindlich gemacht.

■ Zur unterrichtlichen Umsetzung dieser Lehrplanvorgaben arbeiten die Lehrer der betreffenden Fächer zusammen, indem sie ihren jeweiligen Unterricht zeitlich und inhaltlich koordinieren oder diesen Bereich gemeinsam unterrichten.

■ Eine besondere Rolle spielen Unterrichtsprojekte wie Studientage, künstlerische Arbeiten usw., die meist gezielt als fächerverbindende Aktionen durchgeführt werden. In einigen Ländern sind z.B. Studientage über die „Dritte Welt“ im Erdkundelehrplan angeregt.

Im Zusammenhang mit dem Unterricht über die „Dritte Welt“ und die Fragen der „Einen Welt“ werden häufig Aktionen wie Ausstellungen, Vorträge oder Sammlungen durchgeführt. Diese fördern die Motivation der Schülerinnen und Schüler und beziehen das schulische Umfeld in die Aktivitäten ein.

Der Themenbereich stellt besondere Ansprüche an die Schülerorientierung des Unterrichts

Gerade bei Jugendlichen, die angesichts der menschlichen Leiden in vielen Ländern oft mit großer Betroffenheit reagieren, ist die individuelle Verarbeitung dieser Themen in der Bewusstseins- und Persönlichkeitsbildung ein besonderes erzieherisches Anliegen.

Wo offen Probleme der Entwicklung und der globalen Ökologie anzusprechen sind, die unsere Gesellschaft wie auch die Völkergemeinschaft erst klären muss, darf jungen Menschen nicht der Mut zu ihrer Zukunft genommen werden. Deshalb müssen reale Möglichkeiten und Chancen aufgezeigt werden, die auch mit dem persönlichen Einsatz für die Entwicklungsfrage verbunden sind. Hoffnung und Zuversicht sind wesentliche Unterrichtselemente.

Wertorientierung und persönliches Engagement erfordern die bewusste Auseinandersetzung mit der komplexen Realität

Wertorientierung und persönliches Engagement sind zentrale Ziele des „Eine Welt/Dritte Welt“-Unterrichts. Dabei ist einerseits eine Identifikation mit grundlegenden Werten, die als universale Menschenrechte oder religiös gesetzte Gebote verstanden werden können, unverzichtbar. Andererseits wäre gerade für Jugendliche ein moralischer Rigorismus gefährlich, der die komplexen sozialen, wirtschaftlichen oder politischen Strukturen aus der Betrachtung und damit aus der gemeinsamen Verantwortung ausklammert. Ein tragfähiges Engagement für die Umsetzung persönlich akzeptierter Werte bedarf daher auch der konkreten Befassung mit den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen und dem Verständnis ihrer Eigendynamik. Da diese Bereiche an jeder Schule in Form der Fächer vertreten sind, ist es u.a. Aufgabe einer fächerverbindenden Pädagogik, jungen Menschen Dialogpartner beim Aufbau eines realitätsbezogenen moralischen Engagements zu sein.

Eine entwicklungsbezogene Werterziehung steht dabei vor der erweiterten Aufgabe, die eigenen gesellschaftlichen und kulturellen Maßstäbe nicht zu verabsolutieren. Sie muss gerade bei der „Be-Wertung“ fremder Realitäten äußerst vorsichtig sein. Der Spannungsbogen zwischen der notwendigen Identifikation mit der eigenen Kultur und der Offenheit für die Werte anderer Kulturen muss also pädagogisch verarbeitet werden. Auch die Entwicklungsthematik ordnet sich damit in den Gesamtzusammenhang des schulischen Unterrichts ein, der stets auf Versachlichung durch den bewussten Umgang mit der Erfassung und Ordnung der komplexen Realität zielt. Die differenzierte Problemanalyse wird als Vorbedingung für ein handlungsorientiertes Engagement deutlich, das gewaltfreie und konfliktlösende Prozesse in der „Einen Welt“ unterstützt.

Die andersartigen Verhältnisse und Lebenswelten in der „Dritten Welt“ lassen sich durch Methodenvielfalt und Medieneinsatz vermitteln

Ein tieferes Verständnis für fremde Lebenswelten bedarf der Veranschaulichung. Dies kann unter anderem durch intensiven Mediengebrauch (u.a. audiovisuelle Medien, Internet), durch Rollenspiele, Musik und Tanz oder das Nachbauen typischer Artefakte dieser Welten (z.B. Spielsachen, Töpferei, Küchen, Hütten) erzielt werden. Auch die Öffnung der Schulen für einen Dialog mit Personen aus Entwicklungsländern ermöglicht eine realitätsnahe Wahrnehmung der „Dritten Welt“.

Zu Fragen der Entwicklungspolitik und -zusammenarbeit können Experten in den Unterricht einbezogen werden. Sie sind sowohl in den entsprechenden staatlichen, kirchlichen oder privaten Institutionen zu finden als auch im größeren Kreis der zurückgekehrten Fachkräfte, Lehrerinnen und Lehrer, die in Entwicklungsländern tätig waren.

Die erzieherische Bewusstmachung der eigenen Identität und das Eintreten für interkulturelle Verständigung sind unerlässlich für die Mitverantwortung in der "Einen Welt"

Die Gleichwertigkeit aller menschlichen Kulturen aus ethischer, anthropologischer und menschenrechtlicher Sicht besagt nicht, dass sie gleichartig wären oder sein sollten. Trotz aller Prozesse des Austauschs und der gegenseitigen Bereicherung kann sich Kultur deshalb nur in ihrem jeweiligen Sozialzusammenhang voll entfalten. Für traditionelle Völker oder z.B. die breiten ländlichen Bevölkerungsgruppen der "Dritten Welt" stellt sich das Problem, dass sie wegen ihrer eigenständigen Kulturgeschichte oft nicht mit der "westlichen" Charakteristik staatlicher und wirtschaftlicher Strukturen zurecht kommen. Die Entwicklungsgesellschaften, aber auch die Industrieländer sind deshalb auf der Suche nach einer Weiterentwicklung ihrer kulturellen Identität. Dieser sensible Kernbereich der Entwicklungsfrage muss prinzipiell der Selbstverantwortung der Länder überlassen bleiben und kann nur durch partnerschaftlichen Dialog gefördert werden.

Auch die Schule muss die Kenntnisvermittlung über andere Kulturräume vertiefen und so dem möglichen Irrtum des "Eine Welt"-Gedankens vorbeugen, dass die Menschen und damit die gesellschaftlichen Realitäten überall gleich seien. Dabei ist das Bewusstsein um unsere eigene Identität hilfreich, wie sie durch die neuere soziokulturelle Entwicklung in Deutschland und Europa geprägt ist; Beispiele dafür sind die individuelle Selbstverantwortung, die fachlichen und gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen in einer komplexen Arbeitswelt, die Gleichberechtigung der Frau, das ökologische Bewusstsein usw. Ohne eine Weiterentwicklung in diesen Bereichen sind Produktivitätsfortschritte in den Entwicklungsländern ebenso wenig denkbar wie die Verwirklichung der Menschenrechte oder der demokratischen Partizipation.

Erziehung zu interkultureller Kompetenz erkennt den Eigenwert jeder Kultur an und fördert die Zusammenarbeit. Dies gilt für die Kompetenzentwicklung der Menschen in der "Dritten Welt" für den Umgang mit modernen Strukturen ebenso wie umgekehrt für unsere Kenntnisse der kulturellen Werte in der "Dritten Welt". Eine derart verstandene Erziehung zur Partnerschaft gibt sich nicht mit bloßer Toleranz zufrieden; sie würde nicht ausreichen, die gegenwärtigen Entwicklungskrisen, Menschenrechtsverletzungen sowie andere globale Herausforderungen in der Völkergemeinschaft aktiv zu bewältigen.

Kulturelles Bewusstsein hat die Schule immer schon im Umgang etwa mit Literatur, Kunst oder Religion angestrebt. Diese Aspekte lassen sich auf die aktuellen soziokulturellen Fragen ausweiten, wie unsere Gesellschaft, der Staat sowie Wirtschaft und Technologie von den Wertorientierungen, Zielen und Verhaltensweisen der Menschen getragen, realisiert und kontrolliert werden. Von dieser "Entwicklungsgeschichte" Europas bzw. Deutschlands aus lassen sich die heutigen globalen Herausforderungen ebenso betrachten wie die Entwicklungsfragen der "Dritten Welt" in ihren andersartigen soziokulturellen Bezügen vergleichen.

In dieser Richtung bieten besondere Möglichkeiten

- die vergleichende Religionslehre,
- die kulturkundlichen Komponenten im Sprachunterricht,
- die eigene Geschichte im Kontext der Weltgeschichte,
- die Sozialkunde und die Erdkunde für vergleichende soziokulturelle Betrachtungen,
- die Naturwissenschaften, z.B. hinsichtlich der Vorbedingungen und Auswirkungen des Technikgebrauchs.

Die Schulen nutzen die Möglichkeiten der direkten interkulturellen Begegnung mit Menschen aus der "Dritten Welt"

Soweit es um Nachbarländer oder andere Industrieländer geht, kann vorausgesetzt werden, dass Schülerinnen und Schüler vielerlei Möglichkeiten zu interkulturellen Kontakten haben. Auch für den Unterricht über die "Dritte Welt" ist es wünschenswert, mit Angehörigen dieser Länder direkt ins Gespräch zu kommen. Diese müssen freilich ihrerseits zum interkulturellen Dialog sowie zum kompetenten Gespräch über Entwicklungsfragen bereit und in der Lage sein. In dieser Hinsicht bieten sich besonders die Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Sprachkursen oder Fortbildungstagungen sowie Studierende, Kunstschaffende usw. für solche Kontakte an. Da sie in aller Regel vom Goethe-Institut oder von deutschen Institutionen des Entwicklungsbereichs wie z.B. der Carl-Duisberg-Gesellschaft oder der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung, von den Kirchen, von den politischen Stiftungen oder anderen Nichtregierungsorganisationen betreut werden, besteht auf diesem Weg die Möglichkeit der Kontaktaufnahme von schulischer Seite.

Schüleraustausch mit der „Dritten Welt“ kann aus vielen Gründen nicht in der Breite betrieben werden, wie dies innerhalb Europas inzwischen üblich ist. Da die interkulturelle Begegnung zwischen Gleichaltrigen aber besonders wichtig ist, werden die auch im Inland gegebenen Möglichkeiten zunehmend genutzt. Dazu zählt z.B. die Beteiligung von Schulen an einem vierwöchigen Studienaufenthalt für Preisträger des Pädagogischen Austauschdienstes der Kultusministerkonferenz.

Zusammenarbeit mit Schulen in der „Dritten Welt“ kann zur Handlungsorientierung erziehen

Die Handlungsorientierung schulischer Bemühungen für die „Dritte Welt“ sollte nicht auf einmalige und zusammenhanglose materielle Hilfsaktionen beschränkt werden. Vielmehr soll über freundschaftliche Beziehungen und über eine genauere Befassung mit den lokalen Strukturen die dortige Lebenswelt erkennbar werden. Ein partnerschaftlicher Dialog bildet Brücken zwischen der Entwicklungssituation und unserem eigenen Problembewusstsein.

Insbesondere Partnerschaftsprojekte mit Schulen der „Dritten Welt“, wie sie z.B. die UNESCO-Projektschulen durchführen, sind geeignet, gemeinsame Bildungsaufgaben zu fördern. Sie sollten in den interkulturellen Dialog eingebettet sein und damit nicht nur die „schulamtlichen“ Aspekte und die offiziellen Kontakte umfassen. Vielmehr sollten an Schulpartnerschaften alle am Schulleben Beteiligten aktiv mitwirken. In den Entwicklungsländern stehen die persönlichen Beziehungen meist im Vordergrund; nur eine persönliche Vertrauensbasis eröffnet den Weg zuerst zu den Menschen und dann zu den Sachfragen. Schulische Partnerschaften haben daher meist mehrere Dimensionen personeller, kultureller, materieller und unter Umständen auch bildungspolitischer Art.

unesco-Projekt-Schulen können so die immer noch brachliegende Aufgabe unterstützen, den kulturellen Dialog zwischen den verschiedenen „Welten“ zu verbreitern. Er soll helfen, gegenseitige Vorurteile und Fehlschlüsse abzubauen, damit die gemeinsame Verantwortung in der „Einen Welt“ wahrgenommen werden kann.

#### 4.3 Altersgerechter Aufbau des Themenbereichs

Langjährige Erfahrungen sowie empirische Forschungen haben gezeigt, dass der Unterricht über die „Eine Welt/Dritte Welt“ so früh wie möglich beginnen sollte. Einstellungen gegenüber Menschen anderer Kulturen und damit natürlich auch gegenüber Menschen der „Dritten Welt“ lassen sich schon im Grundschulalter

beeinflussen. Eine kindgerechte Einführung in die Lebenswelt von Kindern in Entwicklungsländern, ihre Familie, ihre Umwelt und ihre Spiele fördert ein erstes Verständnis für die verschiedenen Lebensweisen der Menschen. Ein solcher Ansatz schließt an das allgemeine Bemühen an, schon in der ersten Jahrgangsstufe der Grundschule mit einer umfassenden Sozialerziehung zu beginnen. Daneben können durchaus auch komplexere Zusammenhänge erschlossen werden.

Auf die Vorbereitung in der Grundschule aufbauend wird im Sekundarbereich I das Wissen über die „Eine Welt/Dritte Welt“ sowie die gesellschaftliche und kulturelle Kompetenz erweitert. Im Sekundarbereich II werden die Themenbereiche und die pädagogischen Ansätze des Sekundarbereichs I im Rahmen des Erziehungs- und Bildungsauftrags der einzelnen Schularten vertieft. Dies gilt gleichermaßen für die gymnasiale Oberstufe wie für die beruflichen Vollzeitschulen. Auch in der Berufsschule ergeben sich vielfältige Bezüge zu Themenbereichen der „Einen Welt/Dritten Welt“.

#### 5. Themenschwerpunkte und Organisation des fächerverbindenden Unterrichts

##### 5.1 Themenschwerpunkte

Die folgenden Themen sollen schwerpunktmäßig behandelt werden. Je nach den Möglichkeiten der verschiedenen Schulstufen und -arten lassen sie sich mit den Lehrplaninhalten der einzelnen Fächer verbinden:

- naturgeographische, demographische, wirtschaftliche und ökologische Faktoren unterschiedlicher Entwicklungen in der „Einen Welt/Dritten Welt“;
- Agrarstruktur im Wandel, Ernährungsgrundlagen der Erde, Besitzverhältnisse und ihre Folgen; Probleme von Landflucht und Verstädterung;
- Entwicklung und Gestaltung von Wirtschaftsbeziehungen zwischen unterschiedlichen Wirtschaftsräumen (Entwicklungsländer und Industrieländer); Weltwirtschaftsordnung und Ressourcenproblematik;
- historische, gesellschaftliche, politische, kulturelle und religiöse Entwicklungsfaktoren;
- soziale Entwicklung, z.B. hinsichtlich der Familien, der Frauen, Kinder und Jugendlichen; Arbeit und Beschäftigung; Sicherung der Grundbedürfnisse;
- Bedeutung und Folgen des weltweiten Tourismus, der Medienverbreitung, der Werbung und anderer globaler Einflüsse auf regionale Lebenswelten;



*Projekt der Stadt Osnabrück  
"Bücherfrühling" – Schülerinnen  
und Schüler lesen aus dem Buch  
Momo in den Sprachen Spanisch,  
Portugiesisch, Englisch, Italienisch,  
Deutsch und Französisch.*

- Krisen und bewaffnete Konflikte;
- bisherige Entwicklungsstrategien, ihre Ereignisse und Probleme;
- Tätigkeit internationaler Organisationen wie der Vereinten Nationen;
- Menschenrechtskonventionen und sonstige internationale Vereinbarungen;
- Entwicklungszusammenarbeit der Bundesrepublik Deutschland und der Europäischen Union;
- Rolle von Nicht-Regierungsorganisationen in der Entwicklungsfrage;
- Diskussionsansätze für Strukturveränderung in den Industrieländern und in den globalen Beziehungen;
- Lernen von fremden Kulturen.

#### 5.2 Organisation des fächerverbindenden Unterrichts

Zum Unterricht "Eine Welt/Dritte Welt" können grundsätzlich alle Fächer beitragen. Angesichts der Komplexität der Themen wird häufig ein fächerverbindender Unterricht sinnvoll sein, der, wo dies möglich ist, projekt- und handlungsorientiert angelegt sein sollte.

Schwerpunkte für den fächerübergreifenden Unterricht sind Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde/Gemeinschaftskunde/Politik\*, Religionslehre, Ethik sowie die sprachlichen, wirtschaftskundlichen, technischen und naturwissenschaftlichen Fächer. Diese Fächer übernehmen je nach dem jeweiligen Themenschwerpunkt koordinierende Aufgaben.

#### 6. Materialien für Lehrkräfte

Verschiedene Länder haben Handreichungen für den Themenbereich "Eine Welt/Dritte Welt" herausgegeben. Daneben hat das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) die Veröffentlichung einiger Materialien gefördert, die ohne Zuordnung zu bestimmten Lehrplänen einen Überblick zur entwicklungspolitischen Thematik vermitteln.

Zur vertieften Beschäftigung der Lehrkräfte mit diesen Fragestellungen stehen auch Fachzeitschriften zur Verfügung. So kann z.B. die von der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung (DSE) herausgegebene Monatszeitschrift "E + Z Entwicklung und Zusammenarbeit" von Schulen kostenlos bezogen werden.

Ferner sollten die Informationsmaterialien genutzt werden, die z. B. das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), die Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), der Deutsche Entwicklungsdienst (DED), die Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung herausgeben.

\* Bezeichnung je nach dem Schulrecht der Länder

#### 7. Lehreraus- und -fortbildung

Die im Abschnitt 4 dargestellten Ziele und Inhalte bilden auch eine Orientierung bei der Bearbeitung des Themas in der Lehreraus- und -fortbildung. Dabei kommt der Fortbildung angesichts der weitgehend fachbezogenen Ausbildung vor allem die Aufgabe zu, Anregungen für fächerübergreifenden Unterricht zu geben.

#### Anhang

##### Zusammenarbeit mit Institutionen und Organisationen

Die Kultusminister der Länder arbeiten in ihrer Zuständigkeit für den schulischen Unterricht über die „Eine Welt/Dritte Welt“ mit verschiedenen Institutionen zusammen. Diese sind auf der Bundesebene u.a.:

- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Bonn,
- die Kirchen und ihre Stellen im Entwicklungsbereich,
- Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn,
- Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, Eschborn bei Frankfurt,
- Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung, Berlin,
- Deutscher Entwicklungsdienst, Berlin,
- Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, Grünwald bei München.

##### Auf der Landesebene erfolgt die Zusammenarbeit u.a. mit

- den für die Entwicklungskooperation zuständigen staatlichen Stellen,
- Landeszentralen für politische Bildung,
- Landes- und Kreisbildstellen,
- Medienstellen sowie pädagogischen Instituten der Kirchen,
- großen Hilfsorganisationen und sonstigen Nichtregierungsorganisationen.

## Auszüge aus dem Erlass "Unterricht für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft" vom 03.02.1993 (vollständiger Text in SVBl. 2/93, S. 27 ff.)

### 1. Ziele

Ziel der in diesem Erlass aufgeführten Bildungsmaßnahmen ist es, Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft zu befähigen, Kenntnisse in der deutschen Sprache zu erwerben und zu erweitern, deutsche Schulabschlüsse zu erreichen und gleichzeitig die Kenntnisse in der Muttersprache zu erhalten und weiterzuentwickeln.

Die Bildungsmaßnahmen sollen ferner dazu beitragen, die Fähigkeit aller - auch der deutschen - Schülerinnen und Schüler zu stärken, mit Menschen verschiedener Nationen zusammenzuleben und die Vielfalt von Sprachen und Kulturen als Bereicherung zu erfahren.

### 2. Anzuwendende Bestimmungen

Gesetze und Verordnungen gelten für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft in derselben Weise wie für deutsche Schülerinnen und Schüler. Ebenso gelten Erlasse und sonstige einschlägige Bestimmungen, soweit dieser Erlass nicht besondere Regelungen enthält.

### 3. Aufnahme in die Schule

Kinder ausländischer Herkunft, die in Niedersachsen schulpflichtig werden, sind wie deutsche Kinder in die örtlich zuständige Schule aufzunehmen. Eine Zurückstellung lediglich wegen nicht ausreichender deutscher Sprachkenntnisse ist unzulässig.

Ausländische Schülerinnen und Schüler, die bereits schulpflichtig sind, wenn sie in die Bundesrepublik Deutschland kommen, sind grundsätzlich in die ihrem bisherigen Schulbesuch entsprechenden Regelklassen der örtlich zuständigen Schule aufzunehmen. Entspricht die bisherige Schullaufbahn im Herkunftsland jedoch nicht dem Alter der Schülerinnen und Schüler, so werden sie in die ihrem Alter entsprechende Regelklasse aufgenommen.

Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft, die trotz Teilnahme an den Fördermaßnahmen gemäß Nr. 4 wegen ihres derzeitigen allgemeinen Bildungsstandes dem Unterricht in der entsprechenden Regelklasse nicht zu folgen vermögen, können nach einer angemessenen Beobachtungszeit auf Beschluss der Klassenkonferenz und mit Zustimmung der Erziehungsberechtigten vorübergehend oder bis zum Ablauf des Schuljahres in die nächstniedrige Klasse aufgenommen werden. Eine Zurückstufung ausschließlich auf Grund nicht ausreichender deutscher Sprachkenntnisse darf nicht vorgenommen werden.

Bei der Klassenbildung ist darauf zu achten, dass die Schülerinnen und Schüler, die noch nicht hinreichend die deutsche Sprache beherrschen, auf die jeweiligen Klassen möglichst gleichmäßig verteilt werden.

Ausländische Jugendliche, die das 15. Lebensjahr bereits vollendet haben und nicht mehr in die allgemein bildenden Schulen eintreten, müssen sich umgehend bei der für ihren Wohnort vom Schulträger bestimmten berufsbildenden Schule anmelden.

Näheres über die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern ausländischer Herkunft, die keine Kenntnisse in einer Pflichtfremdsprache nachweisen, wird unter Nr. 8 und Nr. 9 geregelt.

### Auszüge aus dem Erlass "Unterricht für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft" vom 03.02.1993 (vollständiger Text in SVBl. 2/93, S. 27 ff.)

#### 4. Fördermaßnahmen für die Grundschule und für die Schulen des Sekundarbereichs I

Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft sollen, soweit erforderlich, durch die Teilnahme an besonderen schulischen Fördermaßnahmen auf die Eingliederung in die ihrem Alter entsprechenden Regelklassen vorbereitet werden, damit sie die ihren Fähigkeiten entsprechenden Bildungsgänge durchlaufen können. Dabei kommt dem Erlernen der deutschen Sprache eine besondere Bedeutung zu.

Besondere Fördermaßnahmen sind:

- Förderklassen
- Förderkurse "Deutsch als Zweitsprache"
- Förderunterricht
- Einschulungshilfen
- Besondere Eingliederungshilfen an Schulen mit hohem Anteil an Schülerinnen und Schülern ausländischer Herkunft.

Die Fördermaßnahmen sind an der für die Schülerin oder den Schüler örtlich zuständigen Schule durchzuführen. Bei Förderklassen kann die untere Schulbehörde in begründeten Fällen Ausnahmen zulassen.

##### 4.1 Förderklassen

Wenn sich an einer Schule mindestens 10 Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft befinden, die wegen erheblicher sprachlicher Schwierigkeiten dem Unterricht in der Regelklasse nicht folgen können, soll eine Förderklasse eingerichtet werden.

Die Bildung von schuljahrgangsübergreifenden Förderklassen ist zugelassen. Dabei können jeweils bis zu vier Jahrgänge zusammengefasst werden. Werden an einer Schule mehrere Förderklassen gebildet, so sollen die Schülerinnen und Schüler möglichst nach Schuljahrgängen zusammengefasst werden.

Die Bandbreite für die Einrichtung von Förderklassen beträgt gemäß Bezugsverlass zu o) 10-16 Schülerinnen und Schüler.

Die Bildung von gemeinsamen Förderklassen für Kinder ausländischer Herkunft und für Aussiedlerkinder ist zulässig.

Der Unterricht in der Förderklasse umfasst für die Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 1-4 mindestens 16, der Jahrgänge 5-10 mindestens 22 Wochenstunden.

Der Unterricht dient vorwiegend dem Erlernen der deutschen Sprache als Zweitsprache. Er darf sich jedoch nicht auf Sprachunterricht beschränken, sondern ist fachbezogen mit gesamtunterrichtlichem Charakter zu erteilen. Dabei orientiert er sich an den Rahmenrichtlinien für die jeweilige Schulform. Der Unterricht in der Förderklasse soll in enger Abstimmung mit dem Unterricht in den Regelklassen durchgeführt werden. Dadurch soll ein möglichst problemloser Übergang in die jeweilige Regelklasse gewährleistet werden.

...

Nach Möglichkeit sollen die Schülerinnen und Schüler einer Förderklasse schon von Anfang an in einigen Fächern (z.B. in musisch-kulturellen, in praxisbezogenen Fächern und im Sport) am Unterricht ihrer Regelklasse teilnehmen.

Zur Vorbereitung des Übergangs in die Regelklasse sollen die Schülerinnen und Schüler darüber hinaus ihren Fähigkeiten entsprechend schrittweise verstärkt am Unterricht ihrer künftigen Regelklasse teilnehmen. Insgesamt darf die Höchststundenzahl für die Schülerinnen und Schüler die der jeweiligen Regelklasse nicht überschreiten.

Der Besuch der Förderklasse dauert in der Regel ein Jahr. Die Besuchsdauer kann verkürzt oder in begründeten Einzelfällen - mit Zustimmung der unteren Schulbehörde - auf höchstens 2 Jahre ausgedehnt werden. Bei Schülerinnen und Schülern der Schuljahrgänge 8 und 9 ist eine Ausdehnung auf 2 Jahre generell zugelassen, damit diese Schülerinnen und Schüler auf den Übergang in eine Schule des Sekundarbereichs II vorbereitet werden können.

Schülerinnen und Schüler, die eine Förderklasse besucht haben, können bei Bedarf anschließend an einem Förderkurs gemäß Nr. 4.2 oder am Förderunterricht gemäß Nr. 4.3 teilnehmen.

##### 4.2 Förderkurse "Deutsch als Zweitsprache"

Im Förderkurs "Deutsch als Zweitsprache" erhalten Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft, die einer Regelklasse angehören, täglich Deutschunterricht.

Ein Förderkurs kann für mindestens 4 Schülerinnen und Schüler eingerichtet werden. Dabei können Schülerinnen und Schüler aus höchstens 4 Schuljahrgängen zusammengefasst werden. Die Bildung von gemeinsamen Förderkursen "Deutsch als Zweitsprache/Zielsprache" für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft und für Aussiedlerkinder ist zulässig.

Der Unterricht im Förderkurs soll in den Jahrgängen 1-4 mindestens 6, in den Jahrgängen 5-10 mindestens 8 Wochenstunden umfassen. Die wöchentliche Höchststundenzahl der Schülerinnen und Schüler darf dabei um bis zu 2 Stunden überschritten werden. Im Übrigen ist der Unterricht im Förderkurs parallel zum Deutschunterricht der Regelklasse zu erteilen. Der Unterricht dient ausschließlich dem Erlernen der deutschen Sprache als Zweitsprache und wird als intensiver Sprachlehrgang durchgeführt. Er hat sich an Realsituationen zu orientieren und die kommunikative Sprachkompetenz der Schülerin oder des Schülers im mündlichen wie im schriftlichen Bereich zu erweitern.

Der Besuch eines Förderkurses "Deutsch als Zweitsprache" dauert in der Regel bis zu einem Jahr.

Schülerinnen und Schüler, die einen Förderkurs "Deutsch als Zweitsprache" besucht haben, können bei Bedarf anschließend am Förderunterricht gemäß Nr. 4.3 teilnehmen.

#### **4.3 Förderunterricht**

Für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft, die eine Regelklasse besuchen, ist bei Bedarf zusätzlicher Förderunterricht in folgenden Fächern einzurichten:

- Deutsch (wenn die Schülerinnen und Schüler nicht gleichzeitig an einem Förderkurs gemäß Nr. 4.2 teilnehmen)
- Fremdsprachen.

Vorhandene Lücken in anderen Fächern sollen im Rahmen des für das jeweilige Fach vorgesehenen Förderunterrichts beseitigt werden.

Nach Möglichkeit sollten Fördergruppen gebildet werden. Diese sollen nicht mehr als 8 Schülerinnen und Schüler umfassen. Die Bildung von gemeinsamen Fördergruppen für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft und für Aussiedlerkinder ist zulässig. Im ersten Jahr des Besuchs einer deutschen Schule erhalten die Schülerinnen und Schüler mindestens 5 Wochenstunden, vom zweiten Jahr an bis zu 4 Wochenstunden Förderunterricht. Dabei darf die wöchentliche Höchststundenzahl der Schülerinnen und Schüler um bis zu 2 Stunden überschritten werden. Im Übrigen darf dieser Förderunterricht parallel zum Unterricht der Regelklasse erteilt werden.

#### **4.4 Einschulungshilfen**

Schulanfängerinnen und Schulanfänger ausländischer Herkunft, die noch nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen und keinen Kindergarten besuchen, sollen bereits nach der Schulanmeldung durch eine besondere Fördermaßnahme im Rahmen des schulischen Förderkonzepts gemäß Nr. 2.8 der Anlage zum Bezugsrlass zu o) - sog. Einschulungshilfen - auf den Schulanfang vorbereitet werden. Die Erziehungsberechtigten sind bei der Schulanmeldung über die Einrichtung der Einschulungshilfe zu informieren.

### Auszüge aus dem Erlass "Unterricht für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft" vom 03.02.1993 (vollständiger Text in SVBl. 2/93, S. 27 ff.)

Eine Gruppe soll in der Regel bis zu 12 Kinder umfassen. In eine solche Gruppe können auch Aussiedlerkinder aufgenommen werden.

Die Teilnahme ist freiwillig. Nach der Anmeldung zu der Einschulungshilfe besteht jedoch die Verpflichtung zur regelmäßigen Teilnahme.

#### 4.5 Besondere Eingliederungshilfen an Schulen mit einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern ausländischer Herkunft

Die auf Grund der Zuschläge für Zusatzbedarf gemäß Nr. 2.8 der Anlage zum Bezugsverordnungsbeschluss zu o) bereitgestellten Stunden sollen u.a. die Unterrichtssituation der Schulen mit hohem Anteil von Schülerinnen und Schülern ausländischer Herkunft verbessern helfen, indem sie die Eingliederung dieser Schülerinnen und Schüler in die Klassengemeinschaft erleichtern und somit allen Schülerinnen und Schülern zugute kommen.

Diese zusätzlich bereitgestellten Stunden dürfen wie folgt verwendet werden:

- zur Einrichtung von Einschulungshilfen gemäß Nr. 4.4,
- zur besonderen Förderung mehrerer oder einzelner Schülerinnen und Schüler in begründeten Fällen (z. B. Alphabetisierungsmaßnahmen und Vorbereitung auf den Übergang in eine Schule des Sekundarbereichs II),
- zur Bildung von interkulturellen Arbeitsgemeinschaften, an denen deutsche und ausländische Schülerinnen und Schüler teilnehmen,
- zur verstärkten Differenzierung innerhalb der Klassengemeinschaft durch den Paralleleinsatz von Lehrkräften (beim Paralleleinsatz wirken die Lehrkräfte für den Regelunterricht auch mit Lehrkräften für den muttersprachlichen Unterricht zusammen; Lehrkräfte für den muttersprachlichen Unterricht sollen insbesondere dann herangezogen werden, wenn sie die Sprache der Schülerinnen und Schüler sprechen, die mit hohem Anteil in der Klasse vertreten sind).

Im Rahmen ihrer Aufgaben entscheidet die Gesamtkonferenz der Schule auf der Grundlage des schulischen Förderkonzepts über die Verwendung der zusätzlich bereitgestellten Stunden.

#### 5. Fördermaßnahmen für den Sekundarbereich II

...

##### 5.1 Gymnasiale Oberstufe und Fachgymnasium

Für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft, die die Voraussetzungen zur Aufnahme in die gymnasiale Oberstufe gemäß den Bestimmungen der Bezugsverordnung zu e) in der jeweils gültigen Fassung erfüllen, ist - soweit erforderlich - Förderunterricht im Umfang von 1 bis 2 Stunden einzurichten. Die besondere Förderung soll sich auf die Vertiefung der mündlichen und schriftlichen Kenntnisse der deutschen Sprache, v.a. im Hinblick auf die fachlichen Anforderungen des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe, beziehen.

Eine Fördergruppe besteht aus höchstens 8 Schülerinnen oder Schülern. Die Schülerinnen und Schüler können auch in jahrgangsübergreifenden Fördergruppen zusammengefasst werden. Die Bildung von gemeinsamen Fördergruppen für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft und aus Aussiedlerfamilien ist zulässig.

Durch den Förderunterricht darf die Höchststundenzahl der Schülerinnen und Schüler bis zu zwei Stunden überschritten werden.

#### 6. Überweisung in Sonderschulen für Lernbehinderte

Die Bestimmungen über die Überweisung in Sonderschulen für Lernbehinderte sind in der Bezugsverordnung zu b) und im Bezugsverordnungsbeschluss zu c) enthalten. Bei Schülerinnen und Schülern ausländischer Herkunft ist insbesondere Folgendes zu beachten:

Die Feststellung, ob Kinder als sonderschulbedürftig lernbehindert gelten, ist bei eingeschränkter sprachlicher Verständigung mit besonderen Schwierigkeiten verbunden. Unterschiedliche kulturelle Hintergründe können diese Schwierigkeiten noch erhöhen und müssen daher ebenfalls berücksichtigt werden. Deshalb ist bei der Überweisung von Kindern ausländischer Herkunft in die Sonderschule für Lernbehinderte Zurückhaltung geboten. Nicht ausreichende Kenntnisse in der deutschen Sprache und ihre Folgen sind kein Kriterium für Sonderschulbedürftigkeit.

Um Fehlentscheidungen vorzubeugen, soll die Schülerin oder der Schüler in der Regel vor der Überprüfung auf Sonderschulbedürftigkeit zunächst an Fördermaßnahmen nach Nr. 4 teilnehmen und während einer angemessenen Zeit im Unterricht beobachtet werden.

Zu dem Überweisungsverfahren, in dessen Rahmen auch Gespräche mit den Erziehungsberechtigten geführt werden, ist eine Sprachkundige oder ein Sprachkundiger (in der Regel eine muttersprachliche Lehrkraft) hinzuzuziehen. Es sind zu prüfen:

- die allgemeine Lernfähigkeit mit Verfahren, die die Sprachkenntnisse und die kulturellen Erfahrungen der Kinder berücksichtigen,
- der Wortschatz in der im Herkunftsland gesprochenen Sprache, ggf. die Schulkenntnisse in der Sprache des Herkunftslandes (auf Grund eines Gutachtens der muttersprachlichen Lehrkraft oder durch Mitwirken einer muttersprachlichen Lehrkraft im Überprüfungsverfahren),
- der deutsche Wortschatz,
- Ausdauer und Konzentration,
- der Entwicklungsstand im bildnerischen Gestalten.

Bei diesen Schülerinnen und Schülern ist ein behutsamer Umgang in der Anwendung von sog. sprachfreien Tests von besonderer Bedeutung. Es ist ferner unbedingt darauf zu achten, dass die im Überprüfungsverfahren verwendeten Kulturtechniken der Schülerin oder dem Schüler ausreichend vertraut sind.

Im Zweifelsfall ist der Besuch der bisherigen Schule fortzusetzen und die Überprüfung ggf. nach einem Jahr zu wiederholen.

## **7. Muttersprachlicher Unterricht**

### **7.1 Grundsätze**

Schülerinnen und Schüler aus den Herkunftsländern Griechenland, Italien, Marokko, Portugal, Spanien, Türkei, Tunesien und den auf dem Gebiet des ehemaligen Jugoslawiens entstandenen Staaten wird im Primarbereich und im Sekundarbereich I muttersprachlicher Unterricht angeboten.

Soweit möglich, soll das Unterrichtsangebot im Sekundarbereich II fortgesetzt werden. Sofern an Schulen des Sekundarbereichs II die Voraussetzungen zur Einrichtung dieses Unterrichtsangebots nicht gegeben sind, können Schülerinnen und Schüler des Sekundarbereichs II auf Antrag an bestehenden muttersprachlichen Unterrichtsangeboten des Sekundarbereichs I teilnehmen, wenn dadurch ihre Unterrichtsverpflichtung im Sekundarbereich II nicht berührt wird.

Auf Antrag der Erziehungsberechtigten, der über die Schule oder über die untere Schulbehörde zu stellen ist, kann für Schülerinnen und Schüler aus weiteren Herkunftsländern muttersprachlicher Unterricht angeboten werden, wenn

- a) auf Grund der Größe der betreffenden Nationalitätengruppe vor Ort die Kontinuität eines solchen Unterrichtsangebotes voraussichtlich gewährleistet ist und
- b) geeignete muttersprachliche Lehrkräfte zur Verfügung stehen.

Die Einrichtung bedarf meiner Genehmigung. Die gleiche Regelung gilt für die Einrichtung von muttersprachlichem Unterricht für Schülerinnen und Schüler, deren Muttersprache in ihrem Herkunftsland nicht als Amtssprache anerkannt ist.

Die Schulaufsicht für den muttersprachlichen Unterricht liegt bei den niedersächsischen Schulbehörden.

### Auszüge aus dem Erlass "Unterricht für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft" vom 03.02.1993 (vollständiger Text in SVBl. 2/93, S. 27 ff.)

Der muttersprachliche Unterricht erstreckt sich auf die Pflege und Weiterentwicklung der muttersprachlichen Kenntnisse und auf Themen und Inhalte, die sich sowohl auf die gegenwärtige Umwelt der Schülerinnen und Schüler als auch auf ihr Herkunftsland beziehen. Er soll sich an der realen Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler orientieren und soweit wie möglich in organisatorischer und inhaltlicher Anbindung an den Regelunterricht durchgeführt werden.

Der muttersprachliche Unterricht umfasst auch das Lesen- und Schreibenlernen in der Muttersprache. Dieses erfolgt in Abstimmung mit dem Erlernen des Lesens und Schreibens in der deutschen Sprache. Beginn und Umfang des muttersprachlichen Lese- und Schreiblehrgangs richten sich nach den jeweiligen muttersprachlichen Lernvoraussetzungen der Kinder. Die Durchführung einer koordiniert zweisprachigen Alphabetisierung ist unter Nr. 10.2 gesondert geregelt.

#### 7.2 Organisation und Unterrichtszeiten

Der muttersprachliche Unterricht umfasst bis zu 5 Wochenstunden. Er ist für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft ein wichtiger Bestandteil des Unterrichtsangebotes und daher soweit wie möglich in die Stundentafel zu integrieren:

An vollen Halbtagschulen, an Ganztagschulen und in Förderklassen gemäß Nr. 4.1 soll der muttersprachliche Unterricht am Vormittag bzw. im Rahmen der für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtenden Anwesenheitszeiten erteilt werden. Über begründete Ausnahmen entscheidet die obere Schulbehörde. Die übrigen Schulen sollen bei der Stundenplangestaltung den muttersprachlichen Unterricht mit einbeziehen, und zwar nach Möglichkeit so, dass mindestens die Hälfte der vorgesehenen Wochenstunden am Vormittag erteilt wird. Für die Stundenplangestaltung und die evtl. erforderliche Koordination ist die Schule zuständig, an der der muttersprachliche Unterricht stattfindet.

Der muttersprachliche Unterricht ist nach Möglichkeit an der für die Schülerin oder den Schüler zuständigen Schule zu erteilen. Er kann für eine Gruppe von mindestens 8 Schülerinnen und Schülern gleicher Muttersprache eingerichtet werden. Kinder, die nur einen Elternteil ausländischer Herkunft haben und am muttersprachlichen Unterricht teilnehmen, werden im Hinblick auf die Gruppengröße ebenfalls berücksichtigt. Bei jahrgangsübergreifendem oder schulformübergreifendem Unterricht kann die Gruppe ab 18 Schülerinnen und Schülern, bei jahrgangsbezogenem Unterricht kann sie ab 24 Schülerinnen und Schülern geteilt werden.

Im Rahmen der vorgesehenen 5 Wochenstunden kann Förderunterricht in der Muttersprache angeboten werden. Eine Fördergruppe kann ab 4 Schülerinnen und Schülern gebildet werden. Der Förderunterricht in der Muttersprache umfasst 1 bis 2 Wochenstunden.

Durch den muttersprachlichen Unterricht darf die wöchentliche Höchststundenzahl der Schülerinnen und Schüler um 2 Stunden überschritten werden, ggf. über die in der Regelung nach Nr. 4.2 und 4.3 bereits in Anspruch genommenen Stunden hinaus.

Um eine Berücksichtigung religiöser Themen, insbesondere von Fragen islamischen Glaubens und islamischer Lehre, zu ermöglichen, können im Rahmen der Landeskunde als Bestandteil des muttersprachlichen Unterrichts zusätzlich bis zu 2 weitere Wochenstunden erteilt werden, wenn mindestens 8 Schülerinnen und Schüler teilnehmen.

Die Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht setzt eine entsprechende Anmeldung durch die Erziehungsberechtigten voraus. Die Schule hat - ggf. unter Hinzuziehung der muttersprachlichen Lehrkraft - die Erziehungsberechtigten über die Bedeutung des muttersprachlichen Unterrichts zu informieren und zu beraten. Die Anmeldung verpflichtet zur regelmäßigen Teilnahme und gilt jeweils für die Dauer des Besuchs der entsprechenden Schule. Eine Abmeldung ist durch die Erziehungsberechtigten zu begründen und darf erst zum Ende eines Schuljahres erfolgen.

#### 7.3 Inhalte

Hinsichtlich der inhaltlichen Durchführung des muttersprachlichen Unterrichts gelten die mit dem Bezugserrlass zu I) zur Erprobung in Kraft getretenen Rahmenrichtlinien und entsprechende Folgeerlasse.

#### 8. Fremdsprachenregelung für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft im Sekundarbereich I

Die Bestimmungen über den Fremdsprachenunterricht und die Sprachenfolge an den Schulen des Sekundarbereichs I gelten grundsätzlich auch für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft. Dabei kann entsprechend den folgenden Regelungen eine Fremdsprache durch die Muttersprache ersetzt werden.

##### 8.1 Klassen 5 und 6

Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft, die zu Beginn der 5. Klasse in die Schule aufgenommen werden, nehmen am Unterricht in der Pflichtfremd-

sprache teil. Für diese Schülerinnen und Schüler ist bei Bedarf nach Maßgabe der zur Verfügung stehenden Lehrkräfte Förderunterricht auch in der Fremdsprache anzubieten.

Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft, die im Laufe des Schuljahres unmittelbar in die 5. Klasse oder unmittelbar in die 6. Klasse aufgenommen werden, nehmen ebenfalls grundsätzlich am Unterricht in der Pflichtfremdsprache teil und sollen nach Möglichkeit die Pflichtfremdsprache innerhalb von zwei Jahren nachlernen. Für diese Schülerinnen und Schüler ist bei Bedarf zusätzlich Förderunterricht in der Fremdsprache gemäß Nr. 4.3 einzurichten.

Auf Antrag der Erziehungsberechtigten kann - nach eingehender Beratung durch die Schule - für diese Schülerinnen und Schüler der muttersprachliche Unterricht gemäß Nr. 7 an die Stelle des Unterrichts in der Fremdsprache treten.

### **8.2 Klasse 7 bis 10**

Bei Schülerinnen und Schülern ausländischer Herkunft, die zu Beginn von Klasse 7 oder später in eine Schule des Sekundarbereichs I aufgenommen werden, ist zu prüfen, ob die erste Pflichtfremdsprache nachgelernt werden kann. In diesem Fall gilt Nr. 8.1 Abs. 2 und 3 entsprechend.

Am Gymnasium oder an einem gymnasialen Zweig einer Kooperativen Gesamtschule wird die Verpflichtung zum Erlernen einer zweiten Pflichtfremdsprache dadurch nicht berührt.

Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft, die keinen Unterricht in einer Fremdsprache erhalten haben, die an der aufnehmenden Schule Pflichtfach oder Wahlpflichtfach ist, können unter folgenden Bedingungen in den Sekundarbereich I eines Gymnasiums aufgenommen werden:

- die Muttersprache wird an der aufnehmenden Schule gemäß Nr. 8.3 oder gemäß Nr. 8.4 anstelle einer Pflichtfremdsprache angeboten oder durch eine Sprachfeststellungsprüfung gemäß Nr. 8.5 anstelle einer Pflichtfremdsprache anerkannt, und
- die andere Pflichtfremdsprache aus dem Angebot der Schule kann nachgelernt werden.

Vor einer Aufnahmeentscheidung durch die Schulleiterin oder den Schulleiter muss eine eingehende Beratung über die vorstehenden Aufnahmebedingungen erfolgen.

Sind die genannten Aufnahmebedingungen nicht erfüllt und beabsichtigt die Schülerin oder der Schüler, nach Abschluss des Sekundarbereichs I in die gymnasiale Oberstufe überzugehen, ist sie oder er vorerst einer Realschule oder einer Gesamtschule zuzuweisen.

### **8.3 Unterricht in der Muttersprache**

Unterricht in der Muttersprache wird in jeder Hinsicht wie der Unterricht in einer Fremdsprache erteilt. Er ist somit dem Fremdsprachenunterricht nach den Bezugs-erlassen zu r) bis v) gleichgestellt. Die Anforderungen haben denen des Fremdsprachenunterrichts zu entsprechen. Ab Klasse 7 kann den Schülerinnen und Schülern ausländischer Herkunft dieser Unterricht anstelle einer Pflichtfremdsprache, einer Wahlpflichtfremdsprache oder einer Wahlfremdsprache angeboten werden, sofern geeignete Lehrkräfte dafür zur Verfügung stehen. An diesem Unterricht

können grundsätzlich auch deutsche Schülerinnen und Schüler teilnehmen. Der Unterricht in der Muttersprache findet grundsätzlich am Vormittag statt. Die Entscheidung über die Einrichtung von Unterricht in der Muttersprache trifft die obere Schulbehörde.

#### **8.4 Muttersprachlicher Unterricht anstelle einer Fremdsprache (Muttersprachlicher Unterricht mit erhöhten Anforderungen)**

Der muttersprachliche Unterricht gemäß Nr. 7 kann nur an die Stelle einer Pflichtfremdsprache, einer Wahlpflichtfremdsprache oder einer Wahlfremdsprache treten, wenn die Voraussetzungen für die Erteilung von Unterricht in der Muttersprache gemäß Nr. 8.3 nicht gegeben sind. In diesem Fall ist die durchgehende Teilnahme ohne die Möglichkeit der Abmeldung verpflichtend. Die Schülerinnen und Schüler müssen erhöhte Anforderungen gemäß den Rahmenrichtlinien für den muttersprachlichen Unterricht (Bezugserlass zu I) erfüllen und dieses in einer Sprachfeststellungsprüfung am Ende des Besuchs einer Schule des Sekundarbereichs I nachweisen. Diese Sprachfeststellungsprüfung ist unter den Voraussetzungen der Nr. 8.5 abzulegen.

#### **8.5 Sprachfeststellungsprüfung**

Hat die Schülerin oder der Schüler weder am Unterricht in der Muttersprache gemäß Nr. 8.3 noch am muttersprachlichen Unterricht gemäß Nr. 8.4 teilnehmen können, können die Kenntnisse in der Muttersprache anstelle der Leistungen in einer Pflichtfremdsprache durch eine Sprachfeststellungsprüfung anerkannt werden. Voraussetzung für die Durchführung der Sprachfeststellungsprüfung ist, dass geeignete Prüferinnen oder Prüfer zur Verfügung stehen. Die Bestimmung der Prüferin oder des Prüfers obliegt der oberen Schulbehörde. Bei der Festsetzung der Anforderungen und der Note muss eine Lehrkraft, die die Lehrbefähigung für eine moderne Fremdsprache in der jeweiligen Schulform besitzt, verantwortlich mitwirken. Über die Anerkennung entscheidet die obere Schulbehörde.

Über Ausnahmen entscheidet die oberste Schulbehörde.

#### **8.6 Beratung der Erziehungsberechtigten**

Die Entscheidung über die anzuwendende Fremdsprachenregelung ist im Benehmen mit den Erziehungsberechtigten zu treffen; sie sind eingehend zu informieren und zu beraten. Dabei ist auch auf die Bedeutung des Englischunterrichts für die weitere schulische und berufliche Laufbahn der Schülerin oder des Schülers hinzuweisen.

#### **9. Fremdsprachenregelung für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft im Sekundarbereich II**

...

#### **10. Zweisprachige Unterrichtsangebote**

Zweisprachige Unterrichtsangebote sind unter dem Aspekt des interkulturellen Lernens und im Hinblick auf die europäische Entwicklung sowohl für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft als auch für deutsche Schülerinnen und Schüler von besonderer Bedeutung.

Die Begegnungen mit fremden Sprachen kann - im Rahmen des Fremdsprachenangebots, aber auch unabhängig davon - Bestandteil des Unterrichts in verschiedenen Fächern sein, insbesondere in Deutsch, Sachunterricht und Musik. Hierbei soll der sprachliche und kulturelle Hintergrund der Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft Berücksichtigung finden. Eine zeitweise Verknüpfung mit Inhalten des muttersprachlichen Unterrichts wird empfohlen.

#### **10.1 Teilnahme deutscher Schülerinnen und Schüler an muttersprachlichem Unterricht für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft**

Deutsche Schülerinnen und Schüler können auf Antrag der Erziehungsberechtigten dann am muttersprachlichen Unterricht für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft teilnehmen, wenn die Lernvoraussetzungen der beiden Gruppen nicht zu unterschiedlich sind. Über die Teilnahme entscheidet die Schule unter Hinzuziehung der muttersprachlichen Lehrkraft.

#### **10.2 Koordiniert zweisprachige Alphabetisierung**

Bei Kindern ausländischer Herkunft mit erheblichen Defiziten in der deutschen Sprache kann das Lesen- und Schreibenlernen koordiniert zweisprachig durchgeführt werden, soweit die schulorganisatorischen Voraussetzungen dafür vorhanden sind. Die Schule entscheidet in eigener pädagogischer Verantwortung darüber, ob die koordiniert zweisprachige Alphabetisierung

- a) durch Paralleleinsatz von deutschen und muttersprachlichen Lehrkräften,
- b) durch enge didaktische und zeitliche Abstimmung der Alphabetisierung in der deutschen Sprache (Regelunterricht) und in der Muttersprache (muttersprachlicher Unterricht) oder
- c) durch eine Kombination beider Formen durchgeführt wird.

Die Durchführung von zweisprachigen Alphabetisierungsmaßnahmen bedarf meiner Genehmigung.

### **10.3 Zweisprachige Klassen und zweisprachige Schulen**

Die Einrichtung und Erprobung von zweisprachigen Klassen und zweisprachigen Schulen wird gesondert geregelt.

## **11. Zeugnisse und Leistungsbewertung**

Ausländische Schülerinnen und Schüler erhalten die gleichen Zeugnisse wie deutsche Schülerinnen und Schüler. Bei der Bewertung der Leistungen und der Benotung ist auf sprachlich bedingte Erschwernisse des Lernens Rücksicht zu nehmen und der individuelle Lernfortschritt zu beachten.

Soweit möglich sollen schon Aufgabenstellung und Aufgabenformulierung entsprechend den jeweiligen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler modifiziert werden.

### **11.1 Benotung in den ersten beiden Schulbesuchsjahren**

In den ersten beiden Jahren des Besuchs einer deutschen Schule können die Noten in den Fächern, in denen die Beherrschung der deutschen Sprache Voraussetzung für eine erfolgreiche Mitarbeit ist, durch Bemerkungen über den Leistungsstand und/oder Lernfortschritt ersetzt bzw. ergänzt werden.

### **11.2 Bewertungen der Leistungen in der Muttersprache**

**11.2.1** Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft, die am muttersprachlichen Unterricht gemäß Nr. 7 teilnehmen, erhalten im Zeugnis der 1. und 2. Klasse eine Bemerkung über die Teilnahme und von der 3. Klasse an eine Leistungsnote, in der alle Leistungen im Bereich des muttersprachlichen Unterrichts zusammengefasst werden. Diese Note ist im Zeugnis unter "Bemerkungen" einzutragen. Sie ist in der Form ausgleichs-, versetzungs- und abschlussrelevant, dass sie zum Ausgleich nicht ausreichender Leistungen in anderen Fächern herangezogen werden kann. Nicht ausreichende Leistungen im muttersprachlichen Unterricht gemäß Nr. 7 bleiben insoweit unberücksichtigt. Die gleiche Regelung gilt, wenn die Muttersprache an die Stelle einer Wahlfremdsprache gemäß Nr. 8.4 tritt.

**11.2.2** Schülerinnen und Schüler, die an den zusätzlichen Unterrichtsstunden zur Berücksichtigung religiöser Themen im muttersprachlichen Unterricht gemäß Nr. 7.2 Abs. 6 teilnehmen, erhalten im Zeugnis eine Zensur für "Religiöse Themen der Landeskunde". Diese Zensur ist unter "Bemerkungen" einzutragen.

**11.2.3** Für Schülerinnen und Schüler, die am Unterricht in der Muttersprache gemäß Nr. 8.3 oder am muttersprachlichen Unterricht anstelle einer Pflichtfremdsprache oder einer Wahlpflichtfremdsprache gemäß Nr. 8.4 teilnehmen, ist die erzielte Leistungsnote versetzungs- bzw. abschlussrelevant. Sie wird im Zeugnis anstelle der Note in der Pflichtfremdsprache / Wahlpflichtfremdsprache eingetragen. Im Fall von Nr. 8.4 wird die Leistungsnote aus dem Mittelwert zwischen der im muttersprachlichen Unterricht und der in der Sprachfeststellungsprüfung erzielten Leistung ermittelt. Differieren die beiden Noten um eine Notenstufe, so gilt die in der Sprachfeststellungsprüfung erzielte Note.

**11.2.4** Deutsche Schülerinnen und Schüler, die am muttersprachlichen Unterricht für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft gemäß Nr. 10.1 teilnehmen, erhalten im Zeugnis eine Bemerkung über die Teilnahme.

#### 11.3 Verständnishilfen

Die in den Anlagen 1 und 2 enthaltenen Übersetzungen der Fächerbezeichnungen und der Definition für die Notenstufen sind als Verständnishilfe für ausländische Erziehungsberechtigte den Zeugnissen beizufügen.

#### 11.4 Zeugniserteilung im Falle der Rückkehr

Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft, die aus der 1. oder 2. Klasse der Grundschule in ihr Herkunftsland zurückkehren, ist in Anwendung der allgemeinen Bestimmungen über die Zeugniserteilung ein Zeugnis mit Noten zu erteilen.

#### 12. Lehrkräfte für den muttersprachlichen Unterricht

...

#### 13. Information der Eltern von Schülerinnen und Schülern ausländischer Herkunft

Die Schulen haben die Aufgabe, die Erziehungsberechtigten der Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft - ggf. unter Hinzuziehung einer muttersprachlichen Lehrkraft und unter Einsatz eines Informationsblattes in der betreffenden Sprache - umfassend zu informieren. Hierzu gehören insbesondere die Aufklärung über die Schulpflicht und die damit verbundenen Pflichten und Rechte der Schülerinnen und Schüler und der Eltern, die Darstellung der für die Schülerin oder den Schüler möglichen Bildungswege und -abschlüsse und die Information über die für die Schülerin oder den Schüler wichtigen Bestimmungen dieses Erlasses.

#### 14. Außerschulische Förderangebote

Über außerschulische Förderangebote, z.B. Hausaufgabenhilfe für ausländische Schülerinnen und Schüler, ergehen gesonderte Bestimmungen.

#### 15. Förderung in besonderen Fällen

Sofern vorübergehend für Kinder von Asylbewerberinnen und Asylbewerbern und von Flüchtlingen, vor allem wenn sie in größerer Anzahl in einem Flüchtlingswohnheim untergebracht sind, besondere Fördermaßnahmen erforderlich sind, werden entsprechende Regelungen durch Einzelerlass getroffen.

#### 16. Schlussbestimmung

Dieser Erlass tritt am 01.08.1993 in Kraft.