



BERATUNG

IM

SYSTEM

SCHULE

Beratung im interkulturellen Kontext

Inhalt

Vorwort	1
Kulturgrammatik	
Christine Tuschinsky	3
Migrantinnen und Migranten in Deutschland:	
Die Ergebnisse der Sinus-Studie Sinus-Sociovision	9
Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund – Zahlen, Bildungsbeteiligung, Perspektiven	
Regine Hartung, Neil Heinsen, Lisa Höhn	12
Kulturkonflikt – Kampf um Anerkennung – Diskriminierung: Orientierungspunkte für den Umgang mit „interkulturellen“ Konflikten in der Schule –	
Bernd Fechler	14
Sammlung gelungener Integrationsbeispiele	
Louise Schroeder Schule.....	20
Margaretha-Rothe-Gymnasium	20
Theodor-Haubach-Schule	21
Ida-Ehre-Gesamtschule	22
Gelingsbedingungen im Umgang mit kultureller Vielfalt - Praxis in anderen Ländern	
Regine Hartung	23
Interview: Erfahrungen mit Gelingsbedingungen für die Arbeit mit Schülern mit Migrationshintergrund	
Katharina Melbeck-Thiemann.....	25
Tipps für die Beratung bei interkulturellen Konflikten –	
Dragica Brügel, Brigitte Holstein-Hendriks, Peer Kaeding.....	28
Werte und Ideale traditioneller Erziehung im Kontext interkultureller Auseinandersetzungen am Beispiel der Muslime	
Mohammad Heidari	29
Veranstaltungsrückblick „Zu Hause ist nicht immer schön.“	
Zwangsverheiratung und familiäre Gewalt in Migrantenfamilien	
Beate Proll.....	34
Service der Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung – BIE	36
Literaturhinweise, Links und nützliche Adressen zum Thema	
Regine Hartung, Lisa Höhn.....	37
Infos für Beraterinnen und Berater	
Katharina Melbeck-Thiemann.....	39

Liebe Leserinnen und Leser,

Das Miteinander unterschiedlicher Kulturen gehört zum Alltag an Hamburger Schulen. Diese kulturelle Vielfalt ermöglicht neue Perspektiven und interessante Lernmöglichkeiten. Dabei stellt Schule nur ein Handlungsfeld von vielen gesellschaftlichen Handlungsfeldern dar, die sich - besonders seit dem Nationalen Integrationsplan von 2007 - diesem Thema auch politisch widmen¹. In Hamburg ist der „Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität“ sogar seit dem Jahr 2000 eins von drei prioritären Themen der Lehrerbildung².

Kolleginnen und Kollegen haben durch den direkten Umgang mit kulturell heterogenen Gruppen in der Regel – wenn auch oft nicht systematisch – in der Praxis Kompetenzen erworben. Das Feld der interkulturellen Arbeit an den Schulen ist dabei manchmal schwer zu greifen. Während in der Wirtschaft für international tätige Manager zum Teil sogenannte „Kultur-Knigge-Seminare“ angeboten werden, helfen diese an Schulen nicht weiter. Gerade in einer sozial, kulturell und sprachlich immer vielschichtiger werdenden Einwanderungsgesellschaft kann man nicht von „den Deutschen“ oder „den Migranten“ sprechen, also ist es auch schwierig, den richtigen Umgang mit Menschen der einen oder anderen Kultur festzulegen. Daraus begründet sich auch die Komplexität dieses Heftes.

Die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppierung stellt darüber hinaus auch nur einen Faktor dar: So hat die Migranten-Milieu-Studie von 2007 aufgezeigt, dass das Milieu eine Gruppe stärker prägt als ihre sogenannte Herkunftskultur. Daher muss im konkreten Beratungsfall immer wieder analysiert werden, welche Anteile in dem jeweiligen Fall kulturell und welche individuell bedingt sind. So kann beispielsweise eine von Konflikten belastete Beziehung einer muslimischen Schülerin mit ihrem Vater nicht nur kulturelle Gründe haben. Bei aller Komplexität lässt sich eins verlässlich sagen: Holzschnittartige Vereinfachungen und auch eine Tendenz zur Kulturalisierung von Konflikten helfen hier nicht weiter, wohl aber die Fähigkeit, einen Sachverhalt differenziert – auch aus der Perspektive der Betroffenen – zu betrachten.

Dennoch gibt es jede Menge Grundlagenwissen, Kompetenzen und Handlungsemp-

fehlungen, die Sie nutzen können. Mit diesem Heft möchten wir einen Anfang machen und Ihnen Grundlegendes auf dem Weg geben, um Sie in Ihrer Arbeit als Berater und Beraterin zu unterstützen. Denn in Ihrer speziellen Funktion können Sie ganze Bildungskarrieren mitentscheiden – dies beweisen gerade Berichte von erfolgreichen Migrantinnen und Migranten³.

Im ersten Teil dieses Heftes finden Sie grundlegende Beiträge zu Themen interkultureller Kompetenz und Integration/ Migration:

- Das Modell der „Kulturgrammatik“, vorgestellt von Dr. Christine Tuschinsky, bietet eine erste theoretische Einführung in das Thema. Das darin aufgeführte Modell der „Kulturdimensionen“ hilft Sachverhalte besser einordnen zu können.
- In der darauffolgenden Migranten-Milieu-Studie von 2007 können Sie sich selbst ein Bild von der Vielschichtigkeit der Migranten-Milieus in Deutschland machen.
- Grundlegende Daten zum Thema Integration und Migration in Deutschland und Hamburg finden Sie in dem Beitrag „Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund – Zahlen, Bildungsbeteiligung, Perspektiven“ zusammengestellt von Regine Hartung, Lisa Höhn und Neil Heinsen.

Im zweiten Teil werden interkulturelle Beratungsfelder und Beispiele guter Schul- und Beratungspraxis sowie die Arbeit mit speziellen Zielgruppen vorgestellt.

So finden Sie im Beitrag „Kulturkonflikt – Kampf um Anerkennung – Diskriminierung“ von Bernd Fehler alle wissenswerten Informationen rund um interkulturelle Konflikte.

Es folgende vier Beispiele gelungener Integration aus verschiedenen Schulformen: der Louise Schroeder Grundschule (ehemals Schule Chemnitzstraße), der Theodor-Haubach-Schule und der Ida-Ehre-Gesamtschule mit verschiedenen Schwerpunkten in der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund sowie dem Margaretha-Rothe-Gymnasium mit seinem „interkulturellen Kompetenzkurs“. Im Anschluss stellt Regine Hartung Gelingensbedingungen für die interkulturelle Arbeit an Schulen aus anderen Län-

1 Historisch interessant mag dabei sein, dass in der Bundesrepublik Deutschland das erste Abkommen zur gezielten Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte im Jahre 1955 unterzeichnet wurde – das erste Zuwanderungsgesetz jedoch erst 60 Jahre später, im Jahre 2005, verabschiedet wurde vgl. auch www.zuwanderung.de.

2 Mehr Informationen: vgl. www.li-hamburg.de/bie unter: Rahmenpläne und Bildungspolitische Dokumente

3 Als Lese-Empfehlung hier z.B. „Ihr seid Deutschland, wir auch. Junge Migranten erzählen“ Suhrkamp 2008 oder „We believe – Kids achieve“ - PISA-Sieger Kanada: Integration statt Selektion“ - Beitrag in Erziehung und Wissenschaft 1/2009-http://www.gew.de/PISA-Sieger_Kanada_IntegrationstattSelektion_-_We_believe_Kids_achieve.html.

dern vor. In dem darauffolgenden Interview von Dr. Katharina Melbeck-Thiemann mit zwei Beratungslehrerinnen, einer Schulleiterin und einer REBUS-Mitarbeiterin erfahren Sie mehr über Gelingensbedingungen für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Schule. Daran schließen sich „Tipps für die Beratung bei interkulturellen Konflikten“ an, die auf der Basis von Skripten der interkulturellen Expertin Dragica Brügel zusammengestellt wurden.

Zwei speziellen Themen widmen sich die darauffolgenden Beiträge:

Dr. Mohammad Heidari geht in seinem Text auf die Besonderheiten von Werten und Idealen traditioneller muslimischer Erziehung im Kontext interkultureller Auseinandersetzungen ein und beleuchtet mögliche Konfliktursachen.

Der Veranstaltungsrückblick „Zu Hause ist nicht immer schön – Zwangsverheiratung und familiäre Gewalt in Migrantenfamilien“ von Beate Proll veranschaulicht, wer von der Thematik besonders betroffen ist, aber auch welche Möglichkeiten der Unterstützung es in

Hamburg gibt.

Der letzte Teil ist dem Service und der weiteren Information von Beratungslehrern und Beratungslehrerinnen gewidmet. Sie finden dort:

- Informationen über den Service und die thematischen Schwerpunkte der Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung (BIE) am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung,
- Hinweise zu Materialien, Links und Anlaufstellen, zusammengestellt von Regine Hartung und Lisa Höhn
- sowie Informationen für Beraterinnen und Berater von Dr. Katharina Melbeck-Thiemann

Wir wünschen Ihnen viel Spaß beim Lesen und interessante Anregungen für die eigene Praxis (als Lehrerin und Lehrer sowie) als Beraterin und Berater.

*Herzliche Grüße im Namen der Redaktion
Regine Hartung und Peer Kaeding*

Dr. Christine Tuschinsky

Kulturgrammatik¹

Für eine erfolgreiche Kommunikation in interkulturellen Kontakten sind über soziale und kommunikative Kompetenzen hinaus auch interkulturelle Kenntnisse hilfreich. Dazu gehören Ansätze, die zum Verstehen fremder kultureller Normen, Werte und Kommunikationsstrukturen beitragen, wie etwa das Konzept der Kulturdimensionen. Dr. Christine Tuschinsky erläutert im Folgenden einige dieser Kulturdimensionen. Die Autorin des Beitrags lebt in Hamburg und arbeitet sowohl freiberuflich als auch für verikom – Verbund für interkulturelle Kommunikation und Bildung e.V. – als interkulturelle Beraterin und Trainerin.

Eine wichtige Voraussetzung erfolgreicher interkultureller Kommunikation ist die Fähigkeit zum „Entziffern“ einer fremden Kultur, d.h. das Verstehen von Verhaltensweisen anderer, die auf den ersten Blick fremd sind. Die Frage, welche Hilfsmittel beim Entschlüsseln fremder Kulturen effektiv eingesetzt werden können, hat bereits die Anfänge der wissenschaftlichen Beschäftigung mit interkultureller Kommunikation bestimmt.

Das Konzept der „Kulturgrammatik“ stammt von Edward T. Hall, der das Erlernen von Kultur als einen Vorgang sieht, der analog zum Erlernen fremder Sprachen verläuft.

So wie eine fremde Sprache mit Hilfe grammatikalischer Kategorien systematisch erlernt werden kann, gibt es auch die Möglichkeit der praktischen Übertragung und Aneignung von Kulturwissen – wenn dafür geeignete „kulturgrammatikalische“ Kategorien bestimmt werden können.

Die Praxis des interkulturellen Lernens der letzten fünfzig Jahre hat die Begeisterung der Anfangsjahre gedämpft. Es hat sich gezeigt, dass das adäquate Erkennen und Verarbeiten von kulturellen Zeichen ein Vorgang von hoher Komplexität ist. Die simple Anwendung „kulturgrammatikalischer“ Instrumente auf fremdkulturelle Realitäten führt nur zum Teil zum Erfolg. Bei jedem Versuch, fremdes Handeln zu erfassen verleitet uns der eigene Ethnozentrismus dazu, zuerst emotional auf Abweichendes zu reagieren.

Kultur wird heute mehrschichtig gesehen: als konkrete, erfahrbare soziale Realität, aber auch als Produkt von tiefliegenden Grundannahmen. Kultur ist keine „natürlich“ vorkommende Realität an sich, sondern ein Denkmodell, mit dem wir versuchen, bestimmte wahrgenommene Unterschiede zu erklären.

Die Verwendung einer „Kulturgrammatik“ für die Erfassung kultureller Phänomene bedient sich der ersten Perspektive, Kultur als konkrete erfahrbare Realität anzusehen. Daraus ergibt sich eine wichtige Einschränkung: Jeder Versuch, Kultur zu erfassen, zu erklären und zu lernen, muss von der Einsicht ausgehen, dass

dieses nur in Teilbereichen zu leisten ist. Auch wenn es um Inhalte geht, die seit langem zum Kernbestand interkultureller Fortbildungen gehören, müssen Lehrende und Lernende unbedingt berücksichtigen, dass die Nutzung einer „Kulturgrammatik“ bei der Analyse realen Verhaltens Risiken birgt: Sie verleitet zu Verkürzung, Vereinfachung, Generalisierung und zur unangemessenen Einordnung von Menschen in Schubladen. Die Kategorien der „Kulturgrammatik“ müssen immer differenziert, reflektiert und kritisch eingesetzt werden.

Kulturdimensionen

Ähnlich wie eine Sprachgrammatik, deren Kategorien versuchen, die Strukturen von Sprache erklär- und vergleichbar zu machen, beinhaltet die „Kulturgrammatik“ Kategorien (auch Dimensionen genannt), mit denen menschliches Handeln und Denken erfasst und verglichen wird. Diese Dimensionen der Kulturgrammatik unterstützen die Erhellung der Innenperspektive des Fremden, den Kulturvergleich und auch Perspektivenwechsel

Bei der Arbeit mit Kulturdimensionen befinden wir uns in einem Dilemma. Die Kenntnis der Kategorien und ihrer kulturspezifischen Ausprägungen erlaubt uns einerseits, Ausschnitte realen Verhaltens in ihrer Regelmäßigkeit zu erfassen und zu erklären. Werden andererseits die Kategorien zu starr angewendet, besteht die Gefahr, Menschen als Gefangene ihrer Kultur zu sehen. Kultur ist jedoch ein System von Bedeutungen, das immer wieder an die sich verändernden Bedingungen angepasst wird. Menschen sind von Kultur bestimmt, aber sie erschaffen sie gleichzeitig in jedem Augenblick selbst.

Habe ich beispielsweise eine japanische Gastdozentin vor mir, darf das generelle Wissen „Japaner sind kollektivistisch“ lediglich im Sinne einer Hypothese benutzt werden, also in dem Sinne „Vielleicht antwortet sie deswegen nie auf direkt gestellte Fragen“. Erst ein sorgfältiges Hinschauen wird Auskunft

¹ gekürzter Abdruck aus: Culture Communication Skills – Interkulturelle Kompetenz. Handbuch für die Erwachsenenbildung, Hrg. Juliana Roth und Christoph Köck, Bayerischer Volkshochschulverband e.V. München 2004.

darüber geben, ob es sich hier um ein kulturabhängiges oder individuelles Verhalten handelt. Ein weiterer Nachteil des Denkens in Kulturdimensionen besteht darin, dass diese in der Literatur oft durch prägnante Entweder-Oder-Zuschreibungen dargestellt und zudem meist mit Nationen in Verbindung gebracht werden. Wenn wir „Kultur erlernen“, müssen wir jedoch immer den „großen“ – und letztlich nichtssagenden – Begriff Kultur aufbrechen und die verschiedenen Ebenen der „Patchwork-Identitäten“ (Nation, Ethnie, Religion, Region, Sprache, Geschlecht, Alter, soziale Gruppe, Beruf usw.) berücksichtigen.

Dennoch bieten die Kulturdimensionen eine sinnvolle Möglichkeit, sich den verschiedenen Ausprägungen von Kultur analytisch zu nähern und sie schneller zu erfassen. Die Kulturdimensionen stehen in Wechselwirkung zueinander. Hier ein Überblick:

1. Zeit
2. Direkte und indirekte Kommunikation (Kontext)
3. Bezug zur Umwelt
4. Raum
5. Individualismus – Kollektivismus
6. Umgang mit Ungewissheit
7. Umgang mit Macht und Hierarchie
8. Geschlechtsrollen

Diese acht Kulturdimensionen sind eine Auswahl aus einer größeren Zahl von Dimensionen, die von verschiedenen Forschern erarbeitet worden sind und sich z.T. erheblich unterscheiden. In der Praxis des interkulturellen Unterrichts wird daher mit einer Mischung aus Dimensionen verschiedener Autoren gearbeitet. Die vorgestellten Dimensionen sind als „Kulturgrammatik“ bei der Erfassung vieler Begegnungen und Probleme in der interkulturellen Praxis hilfreich. In diesem Heft stellen wir aus Platzgründen nur vier der acht Dimensionen vor.

1. Zeit

Vermutlich ist unter allen Lebewesen nur der Mensch in der Lage, Zeit wahrzunehmen und zu überschauen. Zeit ist eine Vorstellung, ein Konstrukt mit einer kulturell vereinbarten Bedeutung, die erlernt wird. Hier wird die Verknüpfung von kultureller Praxis und kollektiven Gefühlen besonders deutlich.

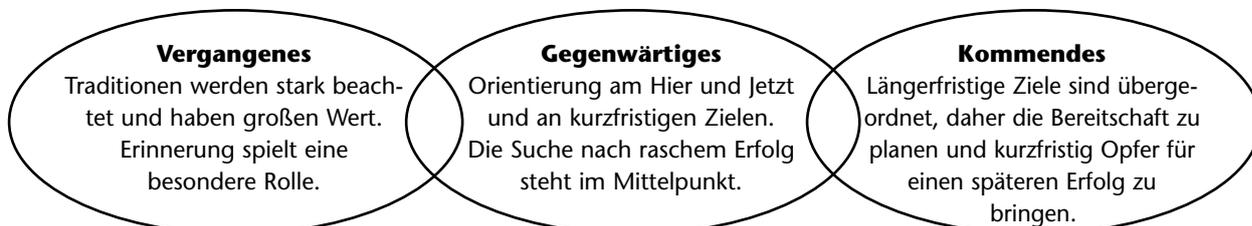
Idealtypisch kann man drei große Orientierungen unterscheiden:

- Der eher gegenwartsorientierte Mensch lebt relativ zeitlos, er achtet wenig auf Traditionen und kümmert sich kaum um die Zukunft.
- Menschen mit starker Vergangenheitsorientierung sind dagegen mehr damit beschäftigt, Traditionen in der Gegenwart zu erhalten und wiederzubeleben.
- Menschen, die eher am Zukünftigen orientiert sind, haben eine kommende Zeit im Visier und versuchen, diese zu realisieren.

Die Einstellung zur Zeit wird auch in der Sprache reflektiert. So gibt es Sprachen, in denen der Zeitraumen in grammatikalischen Formen mit berücksichtigt wird und wieder andere, in denen solche Formen unbekannt sind. In Deutschland und anderen Ländern Nordwest-Europas wird über Zeit oft wie über eine materielle Substanz gesprochen: Man kann Zeit gewinnen, verbringen, sparen oder verschwenden – „Zeit ist Geld“. Damit ist das Bild verbunden, dass Zeit ein Band ist, das sich in die Zukunft erstreckt, und an dem man entlang schreiten kann, in die Zukunft nämlich. Die „Zeitachse“ wird in graphischen Darstellungen als Pfeil gezeichnet, was als „natürlich“ angesehen wird.

Auch die Vorstellung von „warten“ ist in Zeitvorstellungen begründet. Ab wann definiert man einen Zustand überhaupt als warten? Und wie lange wartet man auf eine andere Person? Sind fünf Minuten schon ein Problem? In Deutschland würden viele Leute annehmen, dass ab 15 Minuten eine kleine Entschuldigung fällig ist, und ab 30 eine größere. Unter dieser Voraussetzung stellt sich ein Gefühl von beleidigt sein bei vielen spätestens ab 45 Minuten Wartezeit ein. Unter anderen Voraussetzungen ist Zeit so fließend, dass man von Minutengenauigkeit sowieso nie ausgeht; und die Besucher werden schon kommen, wenn alle so weit sind und keine gewichtigen Gründe, Regen vielleicht, sie abgehalten haben.

Beim Zusammentreffen unterschiedlicher Zeitempfindungen gibt es Konflikte. Wenn die Betroffenen bereits interkulturelle Kenntnisse haben, dann wissen sie vielleicht, dass eine Stunde Wartezeit kein Affront sein muss. Nur: das Gefühl, das über viele Lebensjahre im Einklang mit den kulturell bedingten Zeitkonventionen entwickelt wurde, ist trotzdem



Monochrones Zeitverständnis

Man konzentriert sich auf eine Sache und erledigt eins nach dem anderen. Gründlichkeit geht vor Schnelligkeit: Die Angestellte kann den eintretenden Gast nicht gleich begrüßen, denn sie telefoniert gerade. Sie macht nur eine kurze Handbewegung, führt ihr Gespräch zuende und wendet sich dann dem Gast zu.

Pünktlichkeit ist ein hohes Ideal, denn Zeit ist knapp und muss eingeteilt werden. „Zeit ist Geld.“

Eine getroffene Verabredung findet in der Regel auch statt.

Man lässt sich nicht gerne ablenken.

Man plant gerne im voraus (→ Präzision), und das ist dann verbindlich.

Essen wird genau in der Menge zubereitet, in der es benötigt wird. Wenn Gäste nicht pünktlich kommen, wird es kalt, verkocht oder verdirbt.

Sicherheit wird hoch bewertet.

Polichrones Zeitverständnis

Mehrere Dinge können auf einmal erledigt werden, man arbeitet an allem gleichzeitig. Schnelligkeit geht vor Gründlichkeit:

Die Frau, die die Flugtickets verkauft, telefoniert gleichzeitig mit einem Freund und bewundert das Baby der Kollegin.

Zeit ist lediglich ein Rahmen zur Orientierung und man kann gerne etwas später kommen als vereinbart. Zeit ist verfügbar – man nimmt sie sich.

Eine getroffene Verabredung muss nicht unbedingt stattfinden.

Man steht neuen Situationen offen gegenüber.

Man legt sich nicht unbedingt fest und improvisiert (→ Flexibilität), Pläne können immer geändert werden.

Zubereitetes Essen ist immer in größerer Menge vorhanden als unmittelbar benötigt. Es steht bereit, falls noch jemand unerwartet kommt. Essen ist so zubereitet, dass es rasch gerichtet werden kann.

Risiko ist ein selbstverständlich vorhandener Faktor.

vorhanden. Dann weiß man zwar, dass ein anderes Zeitverständnis vielleicht keine Beleidigung sein muss, aber das begleitende Gefühl ist dennoch negativ.

Edward Hall hat für den interkulturellen Vergleich mit Hilfe der Begriffe monochron und polychron eine Systematisierung der denkbaren Varianten von Zeitvorstellungen entworfen. Diese Begriffe versuchen, zwei gegensätzliche, kulturell beeinflusste Einstellungen zur Zeit zu erfassen: Entweder zieht man vor, „eins nach dem anderen“ zu erledigen, sich auf eine Sache zu konzentrieren und diese „gründlich“ zu machen; oder man beschäftigt sich mit mehreren Dingen oder Tätigkeiten parallel, vielleicht auch auf unterschiedlichen Ebenen und hält diese Fähigkeit für erstrebenswert.

Gerade beim Thema „Zeit“ kommt schnell die Frage auf, welches Konzept wohl „das bessere“ ist. So wird das synchrone Zeitverständnis manchmal romantisierend als das „natürlichere“ und damit auch „bessere“ betrachtet. Doch es gibt keine begründete negative bzw. positive Wertung, was sich durch konsequente Verweise auf die Relativität der beiden Idealtypen verdeutlichen lässt. Auch das monochrome Zeitverständnis hat „positive“ Aspekte, ohne die viele Menschen unter den herrschenden Lebens- und Arbeitsbedingungen nicht auskommen können und möchten. Im gelebten Leben vermischen sich beide Pole ohnehin und werden je nach Kontext unterschiedlich gewichtet. Ein einprägsames Beispiel: Eine Hausfrau und Mutter von drei Kindern würde mit einem monochronen Zeitverständnis

ihren Aufgaben nicht gerecht werden können; dieselbe Frau wird dieses Verständnis in ihrem Berufsleben unter Umständen stärker ausleben wollen und müssen.

2. Direkte und indirekte Kommunikation (Kontext)

Kommunikation findet immer in einem Kontext statt, der in der englischsprachigen Literatur als „high“ (dicht) oder „low“ (schwach) beschrieben wird und der die Art des Austauschs entscheidend beeinflusst.

Informationen werden durch Körpersprache, Augenkontakt, Sprechstil, Symbole, sozialen Status oder den Gebrauch einer bestimmten Sprache übermittelt. Dadurch wird weniger über das gesprochene Wort mitgeteilt. Der verbale Ausdruck kann verhalten und knapp sein, vielleicht werden sogar bestimmte Worte ausgeklammert. Ein Beispiel ist der Gebrauch des Wortes „nein“, das in vielen Kulturen vermieden wird. Es kann als unhöflich gelten, so schroff etwas abzulehnen, und dennoch findet die Ablehnung statt: durch einen bestimmten Ton, durch ein verhaltenes „vielleicht“ oder „noch nicht“ oder durch ein Lächeln. Der Gesprächspartner, der mit dem dichten Kontext nicht vertraut ist, wartet auf das verbale Signal „nein“, das jedoch nicht kommt. Er versteht daher auch nicht „nein“ – ein frustrierendes Missverständnis. Im dichten Kontext ist jedoch eine klare Ablehnung geäußert worden.

Ein schwacher Kontext vermittelt dagegen wenig Information über die direkt geäußerten Worte hinaus. Mitzuteilendes wird explizit aus-

Schwacher Kontext	↔	Dichter Kontext
Bedeutung wird mittels direkter, verbaler Kommunikation offenkundig ausgedrückt.	↔	Bedeutung wird wenig offenkundig in den Kontextes eingebettet.
Man bevorzugt direkte und knappe Äußerungen, die als „offen“ und „ehrlich“ empfunden werden.	↔	Man bevorzugt indirekte Äußerungen und Andeutungen, die als „höflich“ und „angemessen“ empfunden werden.
Nonverbale Signale spielen eine untergeordnete Rolle.	↔	Nonverbale Signale spielen eine wichtige Rolle.
Mitteilungen sind klar, nicht „blumig“ verschlüsselt und möglichst gut strukturiert.	↔	Man schätzt eine kunstvolle, „blumige“ Ausdrucksweise mit vielen Geschichten oder bildhaften Beispielen.
Beim Gesprächspartner wird nicht viel Wissen über den Kontext vorausgesetzt, so dass alles detailliert erklärt werden muss.	↔	Es wird viel an Wissen über den Kontext vom Gesprächspartner erwartet, so dass man nicht zu deutlich werden muss.

gedrückt und oft sogar wortreich erklärt. Klarheit und Direktheit sind in einem schwachen Kontext unbedingt notwendig: Man sagt, was man meint. Der Gesprächspartner, der mit dem schwachen Kontext nicht vertraut ist, fühlt sich „totgeredet“ und vielleicht beleidigt.

Auch wenn hier die Pole der jeweiligen Orientierung aus Gründen der besseren Übersichtlichkeit gegenüber gestellt werden, schließen sie sich nicht völlig aus. Im realen Leben trifft man eher auf Mischungen der beiden Pole, als auf solche, in denen nur die eine oder andere Orientierung dominiert.

3. Individualismus – Kollektivismus

Die überwiegende Mehrheit der Bewohner dieser Welt lebt in Gesellschaften, in denen das Gruppeninteresse über dem Interesse des

Individuums steht. Diese werden als *kollektivistische* oder gemeinschaftsorientierte Kulturen bezeichnet. Die Kerngruppe, in die Menschen solcher Kulturen hineingeboren werden, ist die Familie. In den meisten kollektivistischen Gesellschaften besteht diese aus einer größeren Anzahl von Leuten, die eng zusammen leben: Eltern, Kinder, Großeltern, Onkel, Tanten, Hausangestellte und andere Hausmitbewohner. Diese Konstellation wird als Großfamilie bezeichnet.

Kinder, die dort aufwachsen, lernen sich als Teil der Wir-Gruppe zu denken, und diese erscheint naturgegeben. Die Wir-Gruppe unterscheidet sich von den vielen anderen Gruppen der Gesellschaft, den Sie-Gruppen. Die Wir-Gruppe ist Hauptquelle der Identität und einziger sicherer Schutz des einzelnen

Individualismus	↔	Kollektivismus
Individuelle Interessen stehen über kollektiven Interessen.	↔	Kollektive Interessen stehen über individuellen Interessen.
Ein übergeordnetes Ziel ist die Würde des Individuums.	↔	Ein übergeordnetes Ziel ist die Stabilität der Gruppe.
Selbstverwirklichung wird belohnt und gesellschaftlich anerkannt.	↔	Als Lohn gilt die Anerkennung durch die Gruppe.
Identität basiert auf dem Individuum.	↔	Identität basiert auf dem sozialen Netzwerk.
Kinder lernen, in Ich-Begriffen zu denken.	↔	Kinder lernen, in Wir-Begriffen zu denken.
Es existiert ein Recht auf Privatsphäre.	↔	Mitglieder der Gruppen haben Zutritt zur Privatsphäre.
Persönliche Meinungen werden geäußert und respektiert, Offenheit wird als Aufrichtigkeit empfunden. Wer sich nicht äußert, gilt als schwach.	↔	Geäußert werden Gruppenansichten, wer offen abweicht, gilt als illoyal oder sogar destruktiv.
Konfliktfähigkeit wird erwartet.	↔	Konfliktvermeidung wird erwartet.
Entscheidungskraft wird hoch geschätzt.	↔	Konsensfähigkeit wird hoch geschätzt.
Pflichten hat man gegenüber sich selbst und anderen nahen Individuen.	↔	Pflichten hat man gegenüber Netzwerken (Familie, Schulklasse, Abteilung usw.).

gegenüber den Widrigkeiten des Lebens. Das ist der wichtigste Grund, warum eine lebenslange Loyalität gegenüber der Wir-Gruppe entsteht und verlangt wird; diese Loyalität zu brechen ist eine der schlimmsten Taten, die jemand begehen kann. Zwischen Person und Wir-Gruppe entwickelt sich eine Abhängigkeitsbeziehung, die sowohl praktisch als auch psychisch ausgestaltet ist.

Eine Minderheit der Bewohner dieser Welt lebt in Gesellschaften, in denen das Interesse des Individuums das Gruppen-Interesse überwiegt. Sie werden als individualistische Kulturen bezeichnet. Hier werden Kinder in Familien geboren, die meistens aus zwei Eltern bestehen und vielleicht aus anderen Kindern; in manchen Gesellschaften wächst der Anteil der alleinerziehenden Erwachsenen. Andere Verwandte leben an ihren eigenen Orten, und man sieht sich relativ selten. Diesen Familientyp nennt man Kernfamilie.

Kinder, die dort aufwachsen, lernen rasch, von sich selbst als „Ich“ zu denken. Dieses Ich, ihre persönliche Identität, unterscheidet sich vom Ich anderer Leute. Diese anderen werden nicht als Gruppenmitglieder klassifiziert, sondern entsprechend ihres individuellen Charakters. Spielkameraden z.B. werden auf der Basis persönlicher Vorlieben gewählt. Der Zweck von Erziehung und Ausbildung ist, das Kind zu befähigen, auf eigenen Füßen zu stehen. Es wird erwartet, dass das Kind das elterliche Haus verlässt, sobald es dazu in der Lage ist. Manchmal reduzieren die Kinder nach dem Verlassen des elterlichen Hauses die Beziehungen zu den Eltern auf ein Minimum oder brechen sie sogar ganz ab. Von jeder Person wird erwartet, dass sie auf sich selbst achtet und höchstens

noch auf die engsten Familienangehörigen. Die Bindungen zwischen den Individuen einer Gruppe sind relativ lose.

Individualistische Orientierung ist vor allem in den reichen, urbanisierten und industrialisierten Gesellschaften zu finden, während Menschen in armen, ländlichen und wenig industrialisierten Ländern eher eine gemeinschaftsorientierte Kultur leben. Es liegt auf der Hand, dass bestimmte Werte, wie z.B. die Vermeidung offener Konflikte und die Erhaltung von Harmonie an eine gemeinschaftsorientierte Gesellschaft gebunden sind. Andere Ideale, wie Selbstverwirklichung und die Entwicklung eines starken Ichs, charakterisieren eine individualistische Kultur.

Eng verbunden mit der individualistischen bzw. kollektivistischen Orientierung ist die Ausgestaltung des Konkurrenzverhaltens. Wenn für die eigene Lebensqualität oder die anderer eine persönliche Erfolgsorientierung und materielle Ziele wichtiger sind als gute Beziehungen und Fürsorge, dann ist diese Kultur konkurrenzorientiert. Erfolg, Durchsetzungsvermögen und Wettbewerb haben eine hohe Bedeutung. Wenn ein ausgeprägtes Konkurrenzverhalten als positiv betrachtet wird, dann entwickelt sich oft eine materialistische Orientierung: Eigentum und Geld besitzen einen großen Wert, und Eigenschaften wie Ehrgeiz, Größe, Erfolg werden als positiv angesehen.

Auf der anderen Seite stehen Kulturen, in denen Charisma und Fürsorge eine große Bedeutung haben, sie sind eher kooperationsorientiert. Es wird Wert gelegt auf Zusammenarbeit, Konsens und Intuition.

**Geringe Machtdistanz
(= geringe Akzeptanz von Macht)**

Ungleiche Machtverteilung sollte es so wenig wie möglich geben.

Wandel des politischen Systems ist durch Änderung der Regeln zu erreichen.

Titel, Status und hierarchische Position sind von geringerer Bedeutung.

Ungleichheit in Organisationen ist praktisch begründet.

Privilegien und Statussymbole stoßen auf Missbilligung.

Mächtige versuchen, so beeindruckend wie möglich zu erscheinen.

Kritik an Höhergestellten ist möglich.

↔ **Große Machtdistanz
(= hohe Akzeptanz von Macht)**

↔ Ungleiche Machtverteilung wird sowohl erwartet als auch erwünscht.

↔ Wandel des politischen Systems ist durch Austausch der Leute an der Spitze zu erreichen.

↔ Status und Titel haben eine wichtige Funktion.

↔ Ungleichheit in Organisationen reflektiert die existenziellen Unterschiede zwischen „oben“ und „unten“.

↔ Privilegien und Statussymbole werden erwartet und sind verbreitet.

↔ Mächtige versuchen, eher weniger mächtig zu erscheinen.

↔ Kritik an Höhergestellten ist nicht erwünscht.

4. Umgang mit Macht und Hierarchie

Mit Macht wird die Kraft und Stärke bezeichnet, die Menschen in verschiedenen sozialen Kontexten über andere entfalten können. Mächtig sein heißt Einfluss haben oder auch Herrschaft ausüben. Kraft und Stärke – und damit Macht – sind in allen Gesellschaften und Kulturen ungleich verteilt. Hierarchie bringt Ordnung in diese Verteilung, so dass mächtige Menschen oben stehen und über die weniger Mächtigen Herrschaft ausüben. Die Existenz von Macht und Hierarchie ist universell.

Unterschiedlich ist jedoch das Ausmaß, in dem die mit weniger Macht ausgestatteten Mitglieder einer Gesellschaft akzeptieren und erwarten, dass Macht ungleich verteilt ist. Ungleichheit kann als selbstverständliche Tatsache angenommen werden oder sogar erwünscht sein; solche Kulturen haben klare Regelungen von Abhängigkeiten, die sowohl den Mächtigen als auch den Abhängigen Sicherheit geben. Ungleichheit kann jedoch auch als überflüssige oder kaum erträgliche Bedingung angesehen und entsprechend bekämpft werden. Auch in diesen Kulturen ist Ungleichheit faktisch gegeben, doch wird es als notwendig empfunden, diese durch rituelle, rechtliche oder politische Maßnahmen zu verringern.

Im ersten Fall ist die Distanz zwischen

Mächtigen und Ohnmächtigen groß, die Hierarchie erstreckt sich über einen weiten Raum und wird als natürlich empfunden. Im zweiten Fall ist der Abstand zwischen „oben und unten“ gering. Auch das wird als natürlich angesehen.

In der folgenden Gegenüberstellung werden die Ausprägungen von geringer und großer Machtdistanz exemplarisch auf die Bereiche Familie und Schule bezogen. Wie bei allen anderen Kulturelementen auch geht es nicht darum, eine „bessere“ oder „schlechtere“ Seite zu identifizieren, sondern die Pole der Ausprägungen sowie alle denkbaren Varianten dazwischen als gleichwertig nebeneinander existierende Lebenseinstellungen zu erkennen und zu akzeptieren.

Literaturauswahl:

Hall, Edward T. (1959) *The Silent Language*. New York
 Hall, Edward T. (1969) *The Hidden Dimension*. New York
 Hofstede, Geert (1997) *Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management*. München
 Kluckkohn, Florence R./Strodtbeck, Fred C. (1961) *Variations in Value Orientations*. Evanston
 Tuschinsky, Christine (2002) *Interkulturelle Ressourcenarbeit in der Betreuung von jungen MigrantInnen*. Frankfurt

Geringe Machtdistanz in Familie und Schule	↔	Große Machtdistanz in Familie und Schule
Beziehungen zu anderen sind nicht vom Status abhängig.	↔	Respekt gegenüber Eltern, anderen älteren Menschen und Lehrenden ist Grundtugend.
Eltern und Kinder haben die gleichen Rechte.	↔	Eltern lehren Kinder gehorsam zu sein.
Es gibt ein Ideal von persönlicher Unabhängigkeit in der Familie, das sich in ein Bedürfnis nach Freiheit transformiert.	↔	Es gibt ein Muster von Abhängigkeit von Älteren und Höhergestellten, das alle menschlichen Kontakte durchdringt.
Die Neigung zu aktivem Experimentieren wird verstärkt.	↔	Kinder werden versorgt; es wird nicht erwartet, dass sie Dinge für sich selbst ausprobieren.
Ein Kind darf widersprechen; es lernt früh, „nein“ zu sagen. Schüler diskutieren/streiten mit den Lehrenden, drücken Kritik und abweichende Meinungen aus.	↔	Unabhängiges Verhalten des Kindes wird nicht gefördert. Lehrenden wird nicht öffentlich widersprochen; sie werden nicht kritisiert.
Schüler greifen in das Unterrichtsgeschehen ein und werden dazu angehalten, Fragen zu stellen, wenn sie etwas nicht verstehen.	↔	Lehrer leiten die Kommunikation; Schüler sprechen nur, wenn sie aufgefordert werden.
Der Unterricht ist schülerzentriert. Es werden Fakten vermittelt, die unabhängig von einzelnen Lehrern bestehen.	↔	Der Unterrichtsprozess ist lehrerzentriert und personalisiert; der Unterrichtsstoff wird als persönliches Wissen des Lehrers angesehen.
Ausbilder/Betreuer sind Partner im Lernprozess.	↔	Ausbilder/Betreuer verkörpern Modelle, die man nachahmt.
Menschen entwickeln ein „natürliches“ Unabhängigkeitsbedürfnis.	↔	Menschen entwickeln ein „natürliches“ Abhängigkeitsbedürfnis.

Sinus Sociovision

Sinus-Studie¹

Die Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland

Zentrale Ergebnisse einer qualitativen sozialwissenschaftlichen Untersuchung

Getragen von einem Auftraggebergremium aus Politik, Medien und Verbänden hat Sinus Sociovision 2006/2007 eine qualitativ-psychologische Studie zu den Lebenswelten von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland durchgeführt. Ein Ergebnis ist die Identifikation und Beschreibung von acht unterschiedlichen Migranten-Milieus.

Das Projekt

Ziel der Untersuchung war ein unverfälschtes Kennenlernen und Verstehen der Alltagswelt von Migranten, ihrer Wertorientierungen, Lebensziele, Wünsche und Zukunftserwartungen. Dazu wurden von Sinus Sociovision über 100 mehrstündige Tiefeninterviews mit Migranten (Definition entsprechend Statistisches Bundesamt 2006) unterschiedlicher ethnischer Herkunft, Alter, Geschlecht und Bildung durchgeführt und sozialwissenschaftlich ausgewertet².

Die wichtigsten Ergebnisse

- Die vorliegende Studie zeigt ein facettenreiches Bild der Migranten-Population und widerlegt viele hierzulande verbreitete Negativ-Klischees über die Einwanderer.
- Die Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland sind keine soziokulturell homogene Gruppe. Vielmehr zeigt sich eine vielfältige und differenzierte Milieulandschaft. Insgesamt acht Migranten-Milieus mit jeweils ganz unterschiedlichen Lebensauffassungen und Lebensweisen konnten identifiziert werden.
- Die Migranten-Milieus unterscheiden sich weniger nach ethnischer Herkunft und sozialer Lage als nach ihren Wertvorstellungen, Lebensstilen und ästhetischen Vorlieben. Dabei finden sich gemeinsame lebensweltliche Muster bei Migranten aus unterschiedlichen Herkunftskulturen. Mit anderen Worten: Menschen des gleichen Milieus mit unterschiedlichem Migrationshintergrund verbindet mehr miteinander als mit dem Rest ihrer Landsleute aus anderen Milieus.
- Man kann also nicht von der Herkunftskultur auf das Milieu schließen.

Und man kann auch nicht vom Milieu auf die Herkunftskultur schließen.

- Faktoren wie ethnische Zugehörigkeit, Religion und Zuwanderungsgeschichte beeinflussen die Alltagskultur, sind letzten Endes aber nicht milieuprägend und identitätsstiftend. Der Einfluss religiöser Traditionen wird oft überschätzt.
- Die meisten Migranten-Milieus sind – jeweils auf ihre Weise – um Integration bemüht und verstehen sich als Angehörige der multikulturellen deutschen Gesellschaft. Bei drei der acht Milieus erkennen wir starke Assimilationstendenzen (Statusorientiertes Milieu, Adaptives Integrationsmilieu, Multikulturelles Performermilieu). Bei drei anderen Milieus finden sich zum Teil Haltungen einer – aktiven oder passiven – Integrationsverweigerung (Religiös-verwurzeltes Milieu, Entwurzeltes Milieu, Hedonistisch-subkulturelles Milieu).
- Die große Mehrheit der befragten Migranten will sich aber in die Aufnahmegesellschaft einfügen – ohne ihre kulturellen Wurzeln zu vergessen. Viele, vor allem jüngere Befragte der zweiten und dritten Generation, haben ein bi-kulturelles Selbstbewusstsein und sehen Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit als Bereicherung – für sich selbst und für die Gesellschaft.
- Der Integrationsgrad ist wesentlich bildungs- und herkunftsabhängig: Je höher das Bildungsniveau und je urbaner die Herkunftsregion, desto leichter und besser gelingt eine Integration in die Aufnahmegesellschaft.
- Häufig beklagt wird – quer durch die Migranten-Milieus – mangelnde Integrationsbereitschaft der Mehrheitsgesellschaft und geringes Interesse an den neuen Mitbürgern.

¹ Gekürzter Auszug aus der Veröffentlichung von Sinus Sociovision. Die vollständige Version finden Sie unter: www.li-hamburg.de/bie unter „Material für Multiplikator/innen“ Dort finden Sie auch eine Studie zu deutschen Milieus.

² Grundgesamtheit der Studie sind neben den in Deutschland lebenden Ausländern alle in Deutschland lebenden Zuwanderer (u.a. Spätaussiedler, Eingebürgerte) und ihre in Deutschland lebenden Nachkommen.

Weitere Ergebnisse

- Die sozialhierarchischen Unterschiede innerhalb der Migranten-Population sind geringer als innerhalb der autochthonen³ deutschen Bevölkerung. Der Schwerpunkt hinsichtlich der sozialen Lage der Migranten liegt im Bereich der unteren Mitte.
- Dagegen ist das Spektrum der Grundorientierungen bei den Migranten breiter, d.h. heterogener als bei den Bürgern ohne Zuwanderungsgeschichte. Es reicht vom verhaftet sein in archaischen, bäuerlich geprägten Traditionen über das Streben nach materieller Sicherheit und Konsumteilhabe, über das Streben nach Erfolg und gesellschaftlichen Aufstieg, über das Streben nach individueller Selbstverwirklichung und Emanzipation bis hin zu Entwurzelung, Unangepasstheit und Perspektivlosigkeit.
- Erfahrungen von Diskriminierung und Ausgrenzung sind nur für wenige der im Rahmen dieser Studie befragten Migranten belastend. Eine Selbststilisierung als benachteiligt und chancenlos ist lediglich typisch für das Hedonistisch-subkulturelle Milieu. Sie unterscheidet sich strukturell aber nicht von analogen Sichtweisen in den Milieus der modernen deutschen Unterschicht.
- Gerade im Hedonistisch-subkulturellen Milieu zeigt sich aber auch ein eigenständiger Selbstbehauptungswille, und es gibt Ansätze zur Herausbildung neuer multikultureller Lebensmuster.
- Hinweise für das Entstehen einer neuen Elite finden wir im Intellektuellkosmopolitischen Milieu, das sich an Werten wie Aufklärung, Toleranz und Nachhaltigkeit orientiert. Teile dieses Milieus haben das Potential, zu Leitgruppen in der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts zu werden.
- Der sich in der deutschen Gesellschaft ausbreitende Trend zur „neuen Bürgerlichkeit“ wird durch das Adaptive Integrationsmilieu, die konventionelle moderne Mitte der Migrantenpopulation, mit getragen und verstärkt.
- Die Bereitschaft zu Leistung und Anpassung ist nicht nur in diesem Milieu und im Multikulturellen Performermilieu sehr ausgeprägt, sondern in der Migrantenpopulation insgesamt stärker als in der autochthonen deutschen Bevölkerung.

Das Milieumodell

Der Sinus-Milieuansatz beruht auf drei Jahrzehnten sozialwissenschaftlicher Forschung und orientiert sich an der Lebensweltanalyse moderner Gesellschaften. Die Sinus-Milieus[®] gruppieren Menschen, die sich in ihrer Lebensauffassung und Lebensweise ähneln. Grundlegende Wertorientierungen gehen dabei ebenso in die Analyse ein wie Alltags-einstellungen – zur Arbeit, zur Familie, zur Freizeit, zu Medien, zu Geld und Konsum.

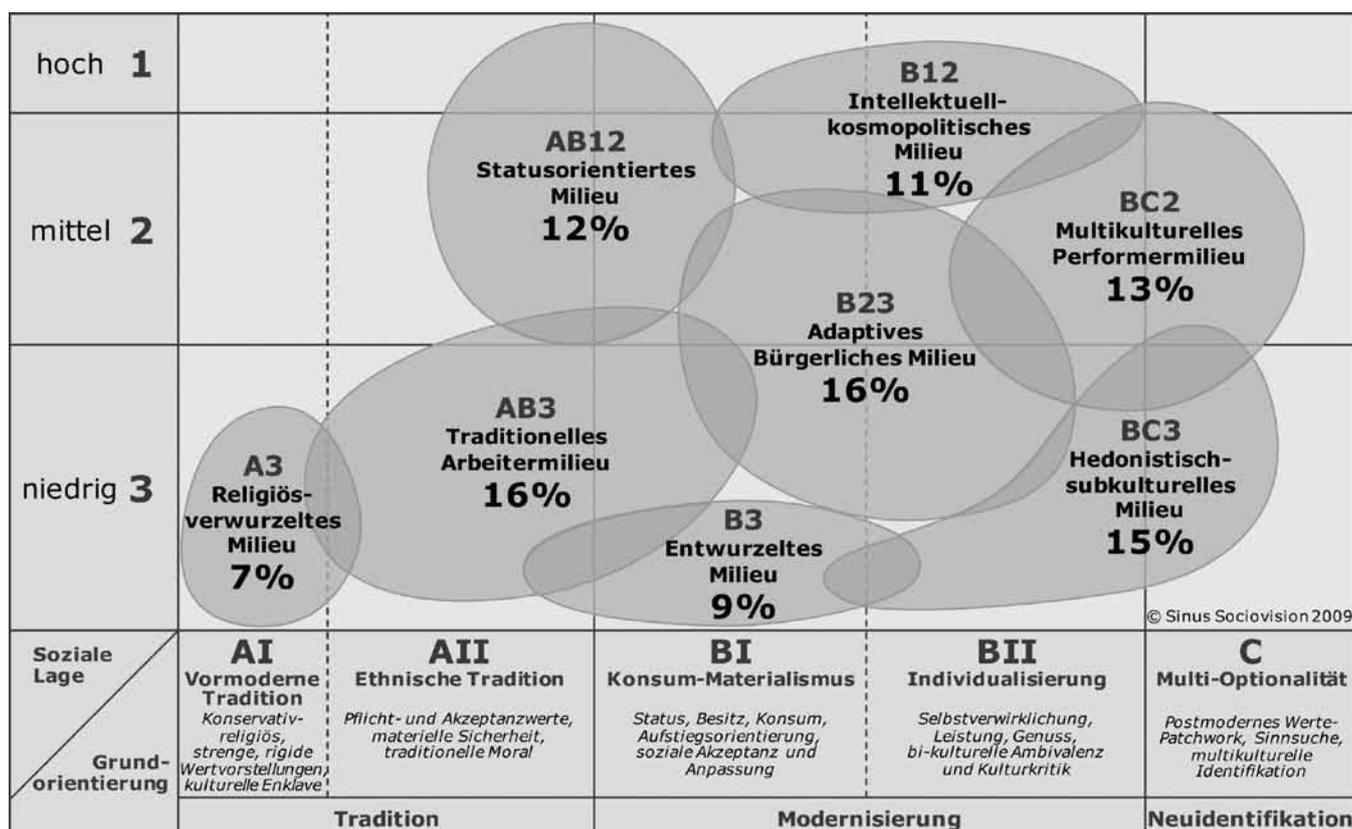
Sinus-Milieus[®] gibt es derzeit in 18 Ländern (von USA bis China) und zum ersten Mal jetzt auch für eine Migranten-Population. Die Grenzen zwischen den Milieus sind fließend; Lebenswelten sind nicht so (scheinbar) exakt eingrenzbar wie soziale Schichten. Sinus Sociovision nennt das die Unschärferelation der Alltagswirklichkeit. Ein grundlegender Bestandteil des Milieu-Konzepts ist, dass es zwischen den Milieus Berührungspunkte und Übergänge gibt.

Diese Überlappungspotenziale sowie die Position der Migranten-Milieus in der deutschen Gesellschaft nach sozialer Lage und Grundorientierung veranschaulicht die folgende Grafik: Je höher ein Milieu in dieser Grafik angesiedelt ist, desto gehobener sind Bildung, Einkommen und Berufsgruppe; je weiter rechts es positioniert ist, desto moderner ist die Grundorientierung.

Da die Studie qualitativ angelegt war, kann über die Größenordnung der einzelnen Milieus vorerst keine Aussage gemacht werden. Als nächster Forschungsschritt ist deshalb eine Quantifizierung des Modells geplant, um die Migranten-Milieus auf Basis repräsentativer Daten zu validieren und ihre Größe und Struktur zu bestimmen.

³ autochton: altgriechisch αὐτός (autós) „selbst“ und χθών (chthōn) „Erde“, also etwa „einheimisch“, „eingeboren“, „alteingesessen“, „bodenständig“ oder „an Ort und Stelle entstanden“). Quelle: Wikipedia

Sinus Sociovision
Die Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland 2007



Sinus A3 (Religiös-verwurzeltes Milieu)

Archaisches, bäuerlich geprägtes Milieu, verhaftet in den sozialen und religiösen Traditionen der Herkunftsregion

Sinus A23 (Traditionelles Gastarbeitermilieu)

Traditionelles Blue Collar-Milieu der Arbeitsmigranten, das den Traum einer Rückkehr in die Heimat aufgegeben hat

Sinus B2 (Statusorientiertes Milieu)

Klassisch aufstiegsorientiertes Milieu, das – aus kleinen Verhältnissen kommend – für sich und seine Kinder etwas Besseres erreichen will

Sinus B3 (Entwurzeltes Milieu)

Sozial und kulturell entwurzelt (traumatisiertes) Flüchtlingsmilieu – stark materialistisch geprägt und ohne Integrationsperspektive

Sinus B12 (Intellektuellkosmopolitisches Milieu)

Aufgeklärtes, nach Selbstverwirklichung strebendes Bildungsmilieu mit einer weltoffen - toleranten Grundhaltung und vielfältigen intellektuellen Interessen

Sinus B23 (Adaptives Integrationsmilieu)

Die pragmatische moderne Mitte der Migrantenpopulation, die nach sozialer Integration und einem harmonischen Leben in gesicherten Verhältnissen strebt

Sinus BC2 (Multikulturelles Performermilieu)

Junges, flexibles und leistungsorientiertes Milieu mit bi- bzw. multikulturellem Selbstbewusstsein, das nach Autonomie, beruflichem Erfolg und intensivem Leben strebt

Sinus BC3 (Hedonistisch-subkulturelles Milieu)

Die unangepasste zweite Generation mit defizitärer Identität und Perspektive, die Spaß haben will und sich den Erwartungen der Mehrheitsgesellschaft verweigert

Regine Hartung, Neil Heinsen und Lisa Höhn

Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund - Zahlen, Bildungsbeteiligung, Perspektiven¹

Gesamtüberblick: Deutschland als Einwanderungsland

Kulturelle, soziale und religiöse Vielfalt prägt das Bevölkerungsbild Deutschlands. Etwa 15,3 Millionen Menschen aus 200 verschiedenen Staaten² leben hier – damit haben rund 19% der Gesamtbevölkerung einen Migrationshintergrund.³ Bei den unter 25-Jährigen beläuft sich der Anteil der Menschen, die selbst oder deren Eltern zugewandert sind, auf 27,2% und bei den Kindern bis sechs Jahren liegt er bei einem Drittel.

Situation in Hamburg

Neben Bremen hat Hamburg bei den unter 18-Jährigen den höchsten Anteil an Personen mit Migrationshintergrund.⁴ Laut Mikrozensus 2005 haben in Hamburg 48% der Kinder unter 6 Jahren und 44% der Kinder und Jugendlichen im Alter von 6 bis 18 Jahren einen Migrationshintergrund.

Die meisten dieser Schülerinnen und Schüler verfügen über das Potential der Mehrsprachigkeit. Neben Türkisch (14.458) und Russisch (5.640) gehören Polnisch, Dari (überwiegend in Afghanistan gesprochen), Farsi (überwiegend im Iran gesprochen), Albanisch, Portugiesisch, Arabisch und Spanisch zu den häufigsten Herkunftssprachen in Hamburg 2007/2008.

Bildungsbenachteiligung

Schule und Bildungssystem müssen auf die aktuellen Herausforderungen und Potentiale, ausgehend vom heterogenen Bevölkerungsbild Deutschlands, reagieren, um ihre ‚Klientel‘ auf ein Leben in einer pluriformen Einwanderungsgesellschaft vorzubereiten.⁵ Leider sind

jedoch erhebliche „Schief lagen im Bildungssystem“⁶ zu konstatieren, was die Ergebnisse von PISA 2006 bestätigen. Hamburg belegt in allen Testbereichen den vorletzten Platz und hat seit 2003 kaum Fortschritte gemacht.⁷

Nach wie vor hängt der Schulerfolg in Hamburg extrem stark von der sozialen und kulturellen Herkunft der Eltern ab. Verdeutlichen lässt sich dies, wenn man die Schulabschlüsse von deutschen und ausländischen Jugendlichen (im Schuljahr 2005/2006) getrennt betrachtet:

Erschreckend ist auch, dass bei den Schüler und Schülerinnen, die bereits in der 2. Generation in Deutschland leben, im Vergleich zu jenen aus der 1. Generation sowie Jugendlichen mit einem zugezogenen Elternteil eine Verschlechterung in den von der PISA-Studie untersuchten Kompetenzen festzustellen ist.

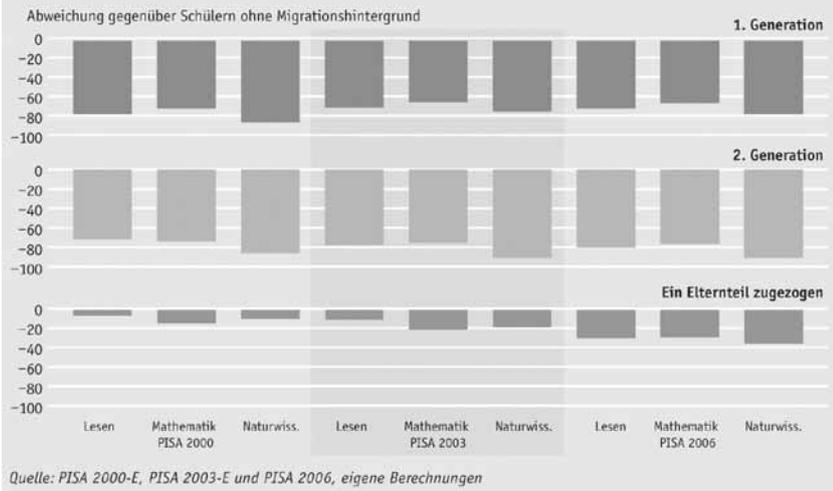
Ein Blick auf das Gesamtbild Deutschlands sieht keineswegs anders aus. Hamburg steht mit diesen Ergebnissen nicht alleine da. Die negative Schulkarriere beginnt unter Umständen bereits mit der verspäteten Einschulung. Ob bei der vermehrten Überweisung in die Sonderschule, bei der tendenziellen Schullaufbahnpflicht auf Haupt- oder Realschulen⁸ oder bei den Schwierigkeiten beim Übergang in den Beruf – die Benachteiligung der Kinder und Jugendliche im bundesweiten Bildungssystem ist traurige Realität.

Bildungspolitische Konsequenzen

Deutschland hat aus diesen erschreckenden Daten bildungspolitische Konsequenzen gezogen, die in Dokumenten wie den sieben Handlungsfeldern der Kultusministerkonferenz nach den Ergebnissen von PISA 2000⁹ und dem Nationalen Integrationsplan von 2007¹⁰ nachzulesen sind.

- 1 Arbeitsfassung eines Artikels, verfasst von Regine Hartung, Neil Heinsen und Lisa Höhn (BIE) für die LI-Publikation „Beratung im System Schule“ / Stand: 26.02.2009
- 2 Nationaler Integrationsplan, S.9
- 3 Laut Definition des Mikrozensus 2005 werden Personen mit Migrationshintergrund wie folgt definiert: 1) ausländische Staatsangehörige, 2) deutsche Staatsangehörige mit Migrationshintergrund. Diese sind: a) Spätaussiedler; b) Personen, die die deutsche Staatsangehörigkeit durch Einbürgerung besitzen; c) Kinder von Zuwanderern ausländischer Staatsangehörigkeit, die bei Geburt zusätzlich die deutsche Staatsangehörigkeit erhalten; d) Personen, bei denen mindestens ein Elternteil ausländischer Staatsangehörigkeit oder Spätaussiedler ist oder die deutsche Staatsbürgerschaft durch Einbürgerung besitzt.
- 4 Quelle: DJI Bulletin 76, S.4.
- 5 Schule in der Einwanderungsgesellschaft, S8.
- 6 Auernheimer 2003
- 7 www.hamburger-bildungserver.de: PISA-E im Ländervergleich
- 8 Hamburger, Franz, u. a.: Bildung und Migration. S.7
- 9 vgl.: <http://www.kmk.org/index.php?id=788&type=123>
- 10 vgl.: <http://www.bundesregierung.de> (unter: Integrationsbeauftragte)

Abb. D6-4: Kompetenzrückstand von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (1. Generation, 2. Generation sowie Jugendliche mit einem zugewanderten Elternteil) gegenüber Gleichaltrigen, deren Eltern in Deutschland geboren sind



© Bildungsbericht 2008

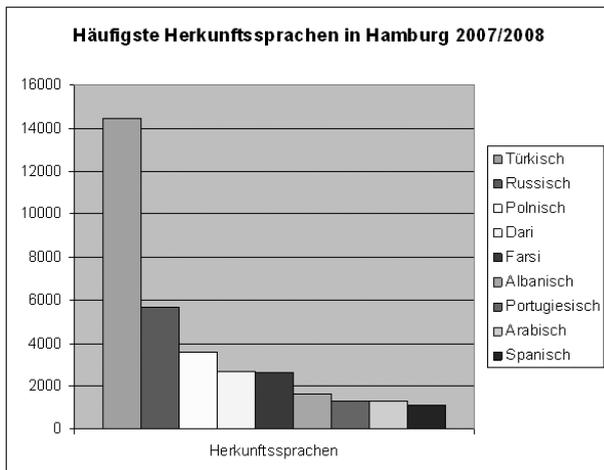
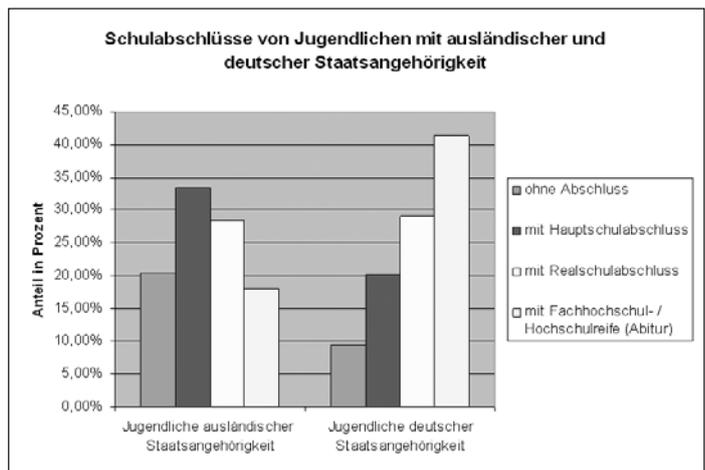
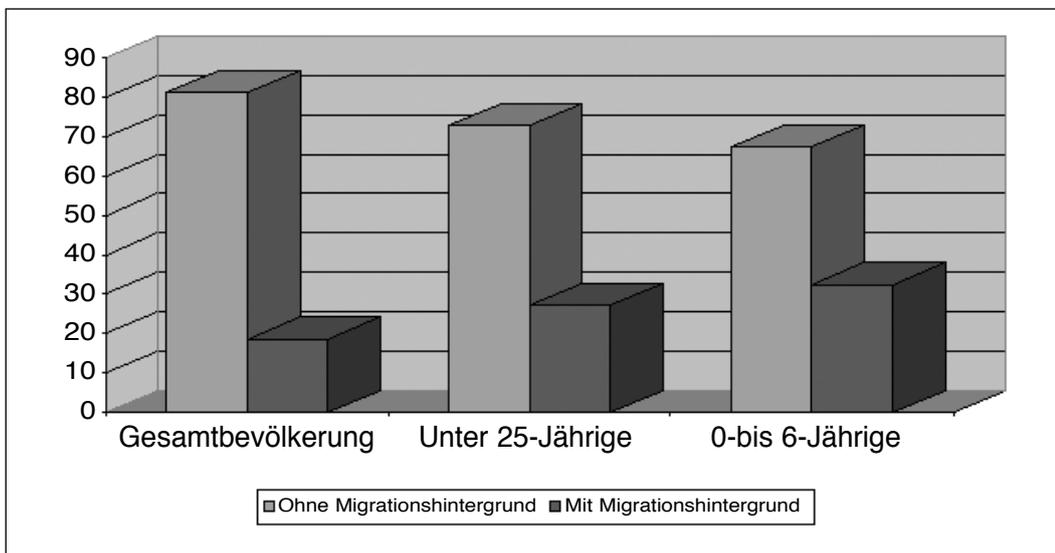


Abbildung: Die häufigsten Herkunftssprachen in Hamburg.
Quelle: Behörde für Bildung und Sport, Hamburg 2007/2008



(Quelle: Behörde für Bildung und Sport, Referat Unternehmensdaten und Statistik, 2005/2006)



Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2005

Dennoch bleibt die Teilhabe am deutschen Bildungssystem für die Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund eine Herausforderung. Interessant erscheinen in diesem Zusammenhang die Empfehlungen der Bertelsmann-Stiftung von 2008. Vor dem Hintergrund der weltweiten Recherche für den Carl-Bertelsmann Preis 2008 „Integration braucht faire Bildungschancen“ empfiehlt sie zusammen mit Prof. Friedrich Heckmann vom Europäischen Forum für Migrationsstudien „Zehn Schritte zu besseren Chancen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem“, die im folgenden nur verkürzt wiedergegeben werden¹¹:

1. Vielfalt in der Gesellschaft wertschätzen und ein Zusammengehörigkeitsgefühl ermöglichen
2. Das Bildungssystem am Leitbild von Teilhabe orientieren und integrativ weiterent-

- wickeln
3. Ressourcen im Bildungssystem dort einsetzen, wo sie am meisten gebraucht werden
4. Lehrkräfte für den Umgang mit Kindern aus Zuwandererfamilien systematisch aus- und fortbilden
5. Die neue Lernkultur und das schulische Qualitätsmanagement im Interesse benachteiligter Kinder voranbringen
6. Schule interkulturell öffnen
7. Sprache(n) frühzeitig und kontinuierlich fördern
8. Zuwandererfamilien am Schulalltag beteiligen
9. Schulen in die regionale Bildungslandschaft integrieren
10. Mentoren für jedes Kind und jeden Jugendlichen aus einer Zuwandererfamilie gewinnen

Mit diesem Beitrag hoffen wir im Bereich 4 und 6 ein wenig dazu beigetragen zu haben.

¹¹ weitere Informationen unter: www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-0A000F0A-0A6052C5/bst/xcms_bst_dms_25467_25468_2.pdf

Bernd Fechner

Kulturkonflikt – Kampf um Anerkennung – Diskriminierung: Orientierungspunkte für den Umgang mit „interkulturellen“ Konflikten in der Schule¹

Bernd Fechner arbeitet bei „inmedio“ (www.inmedio.de), einem Fortbildungs- und Beratungsinstitut für Mediation und Organisationsentwicklung in Berlin und Frankfurt am Main. Zu seinem Praxishintergrund zählt zudem seine Arbeit in der Jugendbegegnungsstätte Anne Frank in Frankfurt am Main, für die er zwischen 1997 und 2006 als Bildungsreferent und pädagogischer Leiter tätig war. Hier war Schule über Jahre hinweg sein wichtigstes Erfahrungs- und Tätigkeitsfeld als „interkulturell“ orientierter Mediator (vgl. Fechner 2003). Dieser Beitrag fasst seine Erfahrungen in diesem Feld anschaulich zusammen.

Im Einwanderungsland Deutschland scheinen viele Konflikte allein durch die unterschiedliche Herkunft der Konfliktparteien einen „interkulturellen“ Hintergrund zu besitzen. Und die Vermutung liegt nahe, dass es bestimmter „interkultureller Kompetenzen“ bedarf, um in solchen Konflikten professionell zu vermitteln. Die Frage stellt sich: Was genau sind solche „interkulturelle Kompetenzen“?² Welche Rolle spielt der Faktor „Kultur“ tatsächlich und welche praktischen Folgerungen ergeben sich daraus? Sind Konflikte zum Beispiel schon allein deshalb „interkulturell“, weil die Beteiligten unterschiedlicher

ethnisch-nationaler Herkunft sind? Und – ist „Kultur“ überhaupt der entscheidende Schlüssel zum Verständnis und zur erfolgreichen Bearbeitung dieser Konflikte? (...)

Unter Experten und Praktikern gibt es unterschiedliche Auffassungen und Theorien darüber, was „interkulturelle Konflikte“ sind und wie man praktisch mit ihnen umgehen kann. Entscheidend ist die Frage, worin genau die konfliktträchtige Differenz gesehen wird und welche Relevanz die nationale bzw. ethnische Herkunft der Beteiligten für den betreffenden Konflikt hat. Im Folgenden sollen daher unterschiedliche Modelle von

1 Geringfügig überarbeiteter Textauszug aus: Bernd Fechner: Dialog der Anerkennung. Möglichkeiten und Grenzen der Mediation bei „interkulturellen“ Konflikten an der Schule; in: Thomas Quehl u.a. (Hg.): Handreichung interkulturelle und antirassistische Bildung in der Schule. IKO-Verlag, Frankfurt am Main 2003, S. 103-148
 2 Eine für Pädagogen gut lesbare Einführung in die Diskussion bietet der Band von Auernheimer 2008.

„interkulturellen“ Konflikten dargestellt und in ihrer Relevanz für den schulischen Kontext diskutiert werden.

Dabei möchte ich dafür argumentieren, dass wir uns als Lehrkräfte und Mediatoren nicht vorrangig mit kulturellen Differenzen beschäftigen sollten, sondern mit den in diesen Kontexten vorhandenen Machtasymmetrien und den damit verbundenen Kränkungen. „Interkulturelle Beziehungen“ sind in der Regel keine Beziehungen auf Augenhöhe. So geht es in den daraus erwachsenden Konflikten nicht einfach um das Verhältnis zwischen „kulturell Verschiedenen“, sondern zwischen Dominanten und Dominierten, Mehrheiten und Minderheiten, Etablierten und Außenseitern (vgl. Elias/Scotson 1993). Ich halte es für fruchtbarer, den Fokus von der Frage ‚Was sind Kulturen oder Ethnien – und wie funktionieren sie?‘ zu verschieben auf die Frage ‚Wo (in welchem Kontext) und wann (in welcher Situation) wird wie und mit welchem Ziel kulturalisiert oder ethnisiert?‘

1. Was sind „interkulturelle“ Konflikte?

Kulturkonflikt

Die im Alltag gängigste Erklärung stützt sich auf die kommunikationstheoretisch argumentierende These vom „Kulturkonflikt“.³ Ihr zufolge versteht man sich nicht, weil man sich nicht versteht: Menschen unterschiedlicher Herkunft geraten miteinander in Konflikt, weil ihre Kommunikation durch Missverständnisse und durch konkurrierende, nicht selten einander ausschließende Wertauffassungen beeinträchtigt ist. Vor allem die Kenntnis der Besonderheiten einer Kultur A im Unterschied zu einer Kultur B, so die damit verbundene praktische Schlussfolgerung, könnte einen Konfliktvermittler demzufolge in die Lage versetzen, die richtigen Interventionen zu wählen und das komplizierte Geflecht interkultureller Missverständnisse zu entwirren.

Konfliktvermittler und Lehrkräfte sollten Sensibilität entwickeln für die unterschiedlichen „Konfliktkulturen“, die sich zum Beispiel in Fragen der Nähe-Distanzregulierung, der Direktheit oder Indirektheit des Ausdrucks von Gefühls- und Beziehungsbotschaften oder im Umgang mit Autoritäten stark voneinander unterscheiden können. Solche Unterschiede gibt es jedoch nicht nur zwischen ethnisch oder national definierten Kulturen. Unter

einem erweiterten Kultur-Begriff, der sich generell auf Unterschiede in den Alltagswelten und Bedeutungszusammenhängen von Menschen bezieht (z.B. zwischen verschiedenen Jugendkulturen, Subkulturen, Genderkulturen, Berufskulturen, Unternehmenskulturen etc.), kann eine „Kultur“-Konflikt-Theorie auf systemisch induzierte Konfliktpotentiale in kulturellen Überschneidungssituationen aufmerksam machen. Zudem ist es eine alltägliche Beobachtung, dass jeder Konflikt eine Entfremdung der Gegner mit sich bringt. Auch Streitparteien gleicher Herkunft machen die Erfahrung, dass sie sich dem anderen nicht mehr verständlich machen können. In dieser Hinsicht sind bei jeder Konfliktvermittlung immer auch Übersetzungsleistungen gefragt.

Einen solchen erweiterten Kulturbegriff haben die Vertreter der Kulturkonflikt-These jedoch häufig nicht im Blick, wenn sie über Konflikte in einer Einwanderungsgesellschaft sprechen. Hier führt diese Theorie mehr zur Klischeeverstärkung und Mythenbildung, als dass sie zum Verständnis komplexer Situationen beitragen würde. Problematisch an ihr ist nicht nur, dass sie die Menschen durch ihren engen Kulturbegriff allein nach ihrer ethnisch-nationalen Herkunft sortiert, sondern dass sie trotz ihrer augenscheinlichen Neutralität von Vertretern der Mehrheitsgesellschaft oft dazu herangezogen wird, allein die „Kultur“ der eingewanderten „ausländischen“ Minderheiten zu problematisieren und abzuwerten. Gerade auch viele Lehrer berufen sich gerne auf das durch Alltagserfahrung scheinbar hinreichend bestätigte Erklärungsmuster „unterschiedlicher Mentalitäten“ – wobei in der Regel die Andersartigkeit und Fremdheit der „ausländischen“ Schüler bzw. ihrer Eltern betont und als Ursache für „Integrationsprobleme“ und Konflikte dargestellt wird. Vor allem eine „kulturbedingte Unwilligkeit oder Unfähigkeit“, die hier geltenden Gesetze, Werte und Normen zu akzeptieren, wird Angehörigen von Minderheiten nach dieser Lesart gerne attestiert – eine Argumentation, die man in immer wieder neuen Auflagen der bundesdeutschen „Leitkultur“-Debatte verfolgen kann. Vor allem aber blendet die Kulturkonflikt-These andere Faktoren aus, die das Zusammenleben und die Konflikte in einer durch Globalisierung und Migration geprägten Gesellschaft weitaus stärker bestimmen.

3 Die Kulturkonflikt-These bildet den theoretischen Hintergrund für die meisten „Interkulturellen Trainings“, die für Mitarbeiter international operierender Unternehmen entwickelt wurden. Neben einer generellen Sensibilisierung für die Untiefen und Irritationen, die der Kontakt zwischen einander Kulturfremden in sich birgt, vermitteln solche Trainings praktische Tipps im Umgang mit einer fremden Kultur. Im deutschen Sprachraum hat sich vor allem das Modell der „Kulturstandards“ von Alexander Thomas etabliert (vgl. Thomas/Kinast/Schroll-Machl 2003). Neben länderspezifischen Trainings sind kulturvergleichende „Kulturdimensionen“-Modelle im Umlauf (am häufigsten zitiert: Hofstede 1997).

Kampf um Anerkennung

Eine Alternative zu einer kulturalistischen Verengung stellt das Konzept vom „Kampf um Anerkennung“ dar (vgl. Honneth 1992), in dem „interkulturelle“ Aspekte von einem anderen Blickwinkel aus betrachtet werden. Das Verhältnis der gesellschaftlichen Gruppen zueinander, also auch das der unterschiedlichen Nationalitäten, die in einer Einwanderungsgesellschaft vertreten sind, wird dieser Theorie zufolge weniger durch den Faktor „Kultur“ geprägt, als durch die rechtlichen, ökonomischen und politischen Ressourcen, über die die Gruppen und Individuen jeweils verfügen und mit denen sie im Wettbewerb um die vorderen Plätze innerhalb der gesellschaftlichen Stushierarchie konkurrieren. Die entscheidende Differenz ergibt sich also nicht aus den zweifellos bestehenden kulturbedingten Unterschieden, sondern aus der Frage, wie das Zusammenleben zwischen Mehrheit und Minderheiten politisch und rechtlich geregelt ist. Welche Angebote macht eine Aufnahmegesellschaft den eingewanderten Minderheiten, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben? Welche Strategien verfolgen ihrerseits die verschiedenen ethnischen oder durch andere Zugehörigkeitsmerkmale definierten Gruppen, um einen anerkannten Platz in der Gesellschaft zu erlangen?

Statt das „kulturelle Missverständnis“ in den Mittelpunkt zu stellen, betont dieses Konzept stärker Aspekte, in denen man durchaus von einem gegenseitigen Verstehen ausgehen kann. Es existiert ein gemeinsamer Bezugspunkt: Wer hat hier die Macht? Insofern sich Konfliktvermittler um ein besseres Verständnis der Konfliktparteien bemühen wollen, sollten sie demnach nicht ausschließlich deren Herkunftskulturen studieren, sondern vor allem die rechtlichen, politischen und sozialen Aspekte zur Kenntnis nehmen, die mit dem Prozess der Migration verbunden sind. Vom Thema der kulturellen Fremdheit und der damit verbundenen Frage der ethnisch-nationalen Identität verschiebt sich der Fokus der Aufmerksamkeit auf die Situation der unterschiedlichen Statusgruppen, in die eine Gesellschaft ihre Mitglieder durch abgestufte Formen der Zugehörigkeit und der rechtlichen Teilhabe einordnet.

Der Faktor „Kultur“ kommt im gesellschaftlichen Kampf um Anerkennung auf andere Weise ins Spiel – weniger als verhaltensdeterminierende Dimension, sondern als eine zentrale argumentative und identitätsstiftende Ressource, mit der im Großen wie im Kleinen Politik gemacht wird. Für die Konfliktvermittlung besonders relevant ist das Verständnis der subjektiven Funktionalität kulturalisierender

bzw. ethnisierender Diskurse: Wozu werden sie geführt? Was bringt es den Beteiligten, Mehrheiten wie Minderheiten, kulturelle Deutungsmuster ins Feld zu führen? In der Mediationspraxis stellt sich schließlich die Frage, wie ein gleichberechtigter und offener Dialog bei einer gegebenen, aber oft gelegneten Machtdifferenz hergestellt werden kann und wo die Grenzen von Mediation liegen.

Rassismus und Institutionelle Diskriminierung

Rassismus, Antisemitismus und andere Formen von Diskriminierung sind in der Mitte unserer Gesellschaft fest verankert. Sie sind wirksam in der Politik, in Institutionen und im Alltagsbewusstsein der Bevölkerung. Eine Bearbeitung „interkultureller Konflikte“ in der Schule muss die vielfältigen Aspekte und Dimensionen des Rassismus zur Kenntnis nehmen und in ihr Handeln integrieren. Das ist gerade in Deutschland nicht so einfach. Allein der Begriff „Rassismus“ löst bei vielen Verantwortlichen an deutschen Schulen immer noch heftige Abwehrreflexe aus. Mit diesem Thema will man nicht in Verbindung gebracht werden. Das scheint zu einem großen Teil daran zu liegen, dass man Rassismus wesentlich als Eigenschaft einzelner „Rassisten“ begreift, und diese automatisch in der Nähe rechtsextremer Gesinnungstäter verortet werden. Aber auch wenn man Rassismus als ein umfassendes, gesellschaftliches Problem versteht, das vor allem politische und strukturelle Fragen berührt und weit mehr umfasst als die explizite „Ausländerfeindlichkeit“ rassistischer Individuen, muss in der Mediationspraxis mit dem Rassismusvorwurf irgendwie umgegangen werden.

Weitaus wirkmächtiger, weil weniger leicht zu beeinflussen, sind zudem jene Formen des Rassismus, die unter dem Stichwort „Institutionelle Diskriminierung“ gefasst werden. In ihrer gleichlautenden Studie beschreiben Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke (2002), wie Migrantenkinder im staatlichen Schulsystem nicht aus bösem Willen, sondern aufgrund scheinbar „neutraler“ Bewertungskriterien und administrativer Routinen systematisch benachteiligt werden. Nicht böse, „rassistische“ Absichten stehen nach Gomolla/Radtke hinter der ethnischen Differenzierung, sondern Abläufe und Entscheidungen, die nach systemimmanenten Kriterien und Interessen der Institution organisiert und gefällt werden und nur quasi „nebenbei“ dazu führen, dass „Gleiches ungleich und Ungleiches gleich“ behandelt wird. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt die vielbeachtete PISA-Studie: In kaum einem anderen Land wirkt sich der Migrantenstatus derart negativ auf die

Bildungs- und Karrierechancen von Schülern aus wie in der Bundesrepublik Deutschland.

Lehrkräften sind die diskriminierenden Implikationen und Wirkungen ihrer Berufsausübung häufig nicht bewusst. Das ist nicht zuletzt Folge ihres professionellen Selbstbildes. Die Leitidee vom „guten Lehrer“ betont fast ausschließlich die individualistische, von professioneller Autonomie geprägte Seite der direkten pädagogischen Arbeit mit Schülern. Administrative Elemente ihrer Tätigkeit werden in der Regel als Störgrößen erlebt, die als lästiges Beiwerk der „eigentlichen“ Arbeit irgendwie auch bewältigt werden müssen. Lehrer sehen sich selbst mehr als Opfer denn als Ausführende administrativer Vorgaben und (schul)amtlicher Erlasse.

Nicht zuletzt aus diesem Grund neigen sie dazu, die häufigen Konflikte, die sie mit Eltern ausländischer Herkunft zum Beispiel deshalb auszufechten haben, weil sie ihren Kindern die Versetzung in die nächst höhere Klasse verwehren oder gar ihre Überweisung in Sonderschulen veranlassen müssen, so oft und so einseitig zu kulturalisieren. So klagen sie immer wieder über den „massiven Druck“ seitens der – in der Regel männlichen – Familienmitglieder oder dass die Familien oft „in Clanggröße“ in der Sprechstunde vorstellig werden. Von solchen Vorkommnissen belastet fragen sie in Fortbildungen und Beratungen nach besonderen, „interkulturell wirksamen“ kommunikativen Methoden und Strategien, wie sie auf die „kulturellen Eigenheiten“ der Eltern besser eingehen können. Damit verbinden sie die Hoffnung, durch die Überwindung der scheinbar nur durch Sprachprobleme und unterschiedliche kulturelle Werte verursachten Kommunikationsbarrieren die Eltern letztlich doch auf ihre Seite zu ziehen. Konflikte in der Einwanderungsgesellschaft sind jedoch nur sehr selten rein „kultureller“ Natur. Der „interkulturelle Schlüssel“ zum Verständnis und Veränderung dieser zugegeben äußerst belastenden Situationen besteht nach unserer Erfahrung vor allem in einer Bewusstwerdung und kritischen Reflexion der eigenen, per Amtsausübung zugeteilten Machtposition. Die Chance liegt darin, zu erkennen, dass die Eltern von Migrantenkinder nicht nur „fremdartig“ oder „anmaßend“ reagieren, sondern dass ihre Entrüstung nachvollziehbar ist. Zum einen relativiert das den Defizit-Blick auf das „Problemklientel“, der sich aufgrund kultureller Zuschreibung so schnell bei Vertretern der Dominanzkultur einschleicht. Zum anderen werden die angeblich so „neutral“ und „sachlich“ ausgerichteten Kriterien der eigenen Verwaltungs- und Entscheidungspraxis hinterfragt. Eventuell tun sich da in Einzelfällen ganz andere Spiel- und Entschei-

dungsräume auf. Und wo solche nicht mehr vorhanden sein sollten, eröffnet die Fähigkeit, die Empörung und Wut der Eltern nachzuvollziehen und anzuerkennen – und das auch deutlich zum Ausdruck zu bringen – einen Raum, in dem eine menschlichere und von gegenseitiger Achtung geprägte Kommunikation zwischen Vertretern klar definierter Rollenvorgaben und Interessengegensätze möglich wird.

Schließlich sind an dieser Stelle die unterschiedlichen Ansätze zu nennen, die sich – wie etwa Projekte zur interkulturellen Öffnung und Orientierung, Diversity Management, Affirmative Action oder Antidiskriminierung – mit den strukturellen Aspekten von Interkulturalität und Diskriminierung in Organisationen befassen. Aus unterschiedlichen Blickwinkeln und Schwerpunktsetzungen zielen sie darauf ab, einen gerechteren und weniger diskriminierenden Umgang mit Differenz und sozialer Ungleichheit durch strukturelle, rechtliche und politische Veränderungen in Organisationen zu fördern.

2. Kampf um Anerkennung: „Interkulturelle“ Konflikte in Schulen

Das Modell vom „Kampf um Anerkennung“ ist auch für die Analyse und Bearbeitung interkultureller Konflikte in der Schule von praktischem Wert. In jeder Gesellschaft und Gruppe, also auch in jeder Schulklasse oder Schulgemeinde, wird ein Kampf um Status, Teilhabe und Anerkennung ausgefochten, in die die Beteiligten die unterschiedlichsten Mittel und Strategien zum Einsatz bringen. In der sozialen Dynamik einer Schulklasse geht es für die Schülerinnen und Schüler vor allem um Fragen der Identität und Zugehörigkeit: Wer bin ich? Was bin ich wert? Wie sehen mich die anderen? Zu welcher Gruppe gehöre ich? Wie kann ich verhindern, zum Außenseiter zu werden? (...)

Mehrheitsverhältnisse und die Wahrnehmung ethnischer Differenz

Je weniger „ausländische“ Schüler an einer Schule sind, um so eher wird von den Beteiligten „ethnische Fremdheit“ als entscheidender Faktor in der Beschreibung des sozialen Miteinanders und in der Erklärung von Konflikten thematisiert. In Klassen, Schulen oder Landkreisen mit nur geringem Migrantenanteil werden diese schnell als Sondergruppe identifiziert. Fallen sie unangenehm auf, dann deuten dies Mehrheitsvertreter schnell als kulturbedingte Eigenschaft der Minderheit, statt zu reflektieren, ob andere, institutionelle oder gesellschaftliche Faktoren

oder gar die eigenen – explizit oder nur implizit rassistischen – Haltungen eine Rolle spielen könnten. In Großstädten wie Frankfurt/M. oder Offenbach dagegen, in denen der Schüleranteil nicht-deutscher Herkunft in manchen Haupt- und Gesamtschulen bis zu 90 % beträgt, scheint das „Interkulturelle“ so sehr zum Alltag der Schüler zu gehören, dass „kulturelle Fremdheit“ oder der Faktor „unterschiedlicher Mentalitäten“ weniger oft als Erklärung für Konflikte herangezogen wird. Allen Beteiligten, vor allem den Schülern, scheint klar zu sein, dass die einfache Figur „Etablierte-Außenseiter“ (vgl. Elias/Scotson 1993) das Grundmuster bildet, nach dem sich die Beziehungen in der Klasse formieren: Wer zuletzt in eine Gruppe hinein kommt, muss sich hinten anstellen. Und diese Regel gilt gleichermaßen für einheimische wie für zugewanderte Jugendliche. (...) Insgesamt jedoch kann man sagen, dass der Umgang mit ethnischer Differenz für Jugendliche in multikulturellen Schulklassen zum Alltag gehört. An erster Stelle steht für viele Jugendliche – deutscher und nichtdeutscher Herkunft – die Identifikation mit der Stadt bzw. dem Stadtteil, in dem sie wohnen. Darüber hinaus ist für Schüler aus Migrantenfamilien die nationale Herkunft oft weniger entscheidend als die gemeinsam geteilte Erfahrung der Migration und damit des Ausländerseins in Deutschland. In vielen Klassen gibt es eine unsichtbare Trennlinie zwischen „deutschen“ und „ausländischen“ Schülern. Während sie vormittags im gleichen Klassenraum sitzen, verbringen sie ihre Freizeit oft in getrennten Freundeskreisen. Die „kulturelle Fremdheit“ zwischen diesen Welten ist jedoch weniger als eine direkte Ableitung aus den jeweiligen Herkunftskulturen zu verstehen, sondern stellt ein klassisches Phänomen in Einwanderungsgesellschaften dar, in denen die Neuankömmlinge so lange unter sich bleiben, wie ihnen nicht der gleiche rechtliche und politische Status zuerkannt wird wie den Einheimischen.

Der „Kulturkonflikt“ zwischen Lehrern und Schülern als Generationenkonflikt

Es gibt immer mehr Konflikte zwischen Schülern und Lehrern, die auf unterschiedliche Erfahrungen in der Einwanderungsgesellschaft sowie auf eine wachsende Entfremdung zwischen den Generationen hindeuten. Das Faktum der einseitig „deutsch“ ausgerichteten Lehrerschaft halte ich neben dem Prozess der zunehmenden Überalterung der Kollegien für eine der zentralen Ursachen für die wachsende Entfremdung zwischen Lehrern und Schülern in vielen großstädtischen Schulklassen. Es ist eine historische Tatsache, dass die derzeit

praktizierenden Lehrer noch in weitgehend monokulturell geprägten Umfeldern aufgewachsen sind und deshalb gegenüber ihren Schülern ein Erfahrungsdefizit in Bezug auf funktionierende Strategien eines multikulturellen Zusammenlebens aufweisen. Auch im Privatleben sind die Berührungspunkte deutscher Erwachsener mit der multikulturellen Wirklichkeit der Bundesrepublik andere als die der Jugendlichen. (...)

Die für „Jugendliche mit Migrationshintergrund“ charakteristischen Ausprägungen einer eigenständigen „migrantischen“ oder „kanakischen“ Identität – in ihrer intellektuellen Variante von Autoren wie Feridoun Zaimoglu beschrieben bzw. Gruppen wie Kanak Attak repräsentiert – sollten nicht voreilig in sozialpädagogischer Manier als „Krisenphänomene“ eines „Lebens zwischen den Kulturen“ problematisiert werden. Vielmehr lassen sie sich als kreative Antworten auf eine verwehrtete Anerkennung von Migranten durch die deutsche Aufnahmegesellschaft verstehen. Haben Jugendliche schon seit je her eigene Welten und Subkulturen geschaffen, die sie gegen „Verstehensübergriffe“ der Erwachsenen verteidigen mussten, so sind diese neuen, „migrantisch“ geprägten Subkulturen deutschen Erwachsenen auf doppelte Weise verschlossen. Demgegenüber partizipieren herkunftsdeutsche Jugendliche viel stärker an einem wachsenden kulturellen Transfer durch Migrantengenerationen. Trotz der oft erkennbaren Trennlinien zwischen einheimischen und zugewanderten Jugendlichen findet auf vielen Ebenen ein wechselseitiger kultureller Austausch statt. Ein prägnantes Beispiel dafür ist die wachsende Bedeutung der Werte „Ehre“ und „Respekt“ auch für viele deutsche Jugendliche, die nun zum Beispiel in immer größerer Zahl eine Mutterbeleidigung ebenso wie ihre „ausländischen“ Schulkameraden mit einer aggressiven Gegenreaktion parieren müssen.

Das Feld der Hybridbildungen und kulturellen Neuschöpfungen mit ihren teils hermetischen, teils durch die Medien popularisierten Codes und Stilbildungen wird immer unübersichtlicher. Allerdings stellt das für die meisten deutschen Erwachsenen kein besonderes Problem dar. In der kulturellen Pluralität einer Einwanderungsgesellschaft können sie diese Szenen und Wirklichkeiten einfach ignorieren. Lehrer können es sich demgegenüber nicht so einfach machen. Die Schule ist der Ort, an dem sie mit Jugendlichen aus aller Welt und allen Schichten irgendwie klar kommen müssen. Die etablierten, auf einem ethnisch-nationalen Kulturbegriff aufbauenden Erklärungsmuster greifen jedoch zu kurz und verstärken die ohnehin bestehende Sprachlosigkeit zwischen den

Generationen. Da ihnen die subkulturellen Äußerungsformen ihrer Schüler zunehmend fremd werden, überwiegt in vielen Kollegien mittlerweile eine resignative, abwehrende Haltung gegenüber der Welt der Jugendlichen. Kulturpessimistisch gestimmt springt ihnen vor allem der auffallend konsumorientierte und sexualisierte Habitus der Jugendlichen ins Auge, während ihnen das Sensorium für die politischen und ethischen Fragen der Jugendlichen zunehmend abhanden zu kommen scheint. Hinzu kommt ein gerade für deutsche Schulen charakteristisches, immer weiter anwachsendes „Autoritätsvakuum“, das sich in respektlosem Verhalten von Schülern gegenüber den Lehrkräften, demonstrativem Desinteresse am Unterricht oder einem rüden Umgangston unter den Jugendlichen äußert.

Rassismus unter jugendlichen Migranten

In scheinbarem Widerspruch zur bisher vorgetragenen Sichtweise steht die Beobachtung, dass in vielen Schulklassen eine rassistische Hackordnung gerade auch unter Schülern aus Migrantenfamilien existiert. Auch wenn sie gesellschaftlich (rechtlich, politisch) einen prekären Stand haben mögen und im Alltag oft genug selbst Opfer rassistischer Diskriminierung sind, so reproduzieren auch Schüler nichtdeutscher Herkunft in hohem Maße rassistische Diskurse. Gar nicht so selten existiert gerade unter Migrantenjugendlichen eine Hack- und Rangordnung unter den Nationalitäten – sei es entlang der Helligkeit der Hautfarbe, sei es als ein direktes Abbild der durch die Ausländergesetzgebung erzeugten unterschiedlichen Statusgruppen: EU-Bürger vor Arbeitsmigranten vor Flüchtlingen vor Asylbewerbern... Die Zuteilung von Rechten und Privilegien wird davon abhängig gemacht, wie lange jemand bereits im Land ist und was er „geleistet“ hat. Eine Gleichbehandlung neu eingewanderter Gruppen wäre für sie ein eklatanter Verstoß gegen das Gerechtigkeitsprinzip, dem sie selbst und ihre Angehörigen sich so lange Zeit zu unterwerfen hatten und das sie deshalb nun auch auf die Neuen angewendet sehen wollen. Wohlstandschauvinismus als eine hierzulande besonders virulente Erscheinungsform von Rassismus ist keine originär deutsche Erfindung. Zudem bringen viele Migrantenjugendliche aus ihren Familien politische Einstellungen, Traditionen und Narrative der Herkunftsländer mit, die oft nationalistisch, ethnozentrisch oder rassistisch geprägt sind und die zu Lagerbildungen und Konflikten zwischen ethnischen Herkunftsgruppen führen können. Schließlich kann es dazu kommen, dass in Schulklassen, in denen die jungen Migranten in der Mehrzahl sind, deutsche Schüler als

ethnische Minderheit in Bedrängnis geraten – eine Situation, von der sich Lehrer, gerade wenn sie eine antirassistische Haltung vertreten, oftmals überfordert fühlen.

Die Rangordnung in der Klasse ist jedenfalls nicht zwangsläufig das genaue Abbild der gesellschaftlichen Verhältnisse. Jede Klasse formt ihre eigene, kleine Gesellschaft. Ob es in ihr eine ethnisch definierte „Dominanzkultur“ gibt oder ob Ethnizität nur sekundäres Attribut von Jugendlichen ist, die aufgrund ganz anderer Qualitäten zu den Angesagten in einer Klasse zählen, muss in jedem Einzelfall genau ergründet werden. (...)

Literatur

- Auernheimer, Georg (2008) (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, Wiesbaden.
- Elias, Norbert; John L. Scotson (1993): Etablierte und Außenseiter, Frankfurt am Main.
- Fechler, Bernd (2003): Dialog der Anerkennung. Möglichkeiten und Grenzen der Mediation bei „interkulturellen“ Konflikten in der Schule. In: Kloeters, Ulrike; Lüddecke, Julian; Quehl, Thomas (Hrsg.) (2003): Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule. Frankfurt am Main: IKO-Verlag, S. 103-148.
- Gomolla, Mechthild; Frank-Olaf Radtke (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Opladen.
- Hofstede, Geert (1997): Lokales Denken, globales Handeln: Kulturen, Zusammenarbeit und Management, München.
- Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt/M.
- Thomas, Alexander; Kinast, Eva-Ulrike; Schroll-Machl, Sylvia (2003) (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation. 2 Bde. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Sammlung gelungener Integrationsbeispiele

1. **Louise Schroeder Schule** (<http://www.louise-schroeder-schule.hamburg.de>)
2. **Margaretha-Rothe-Gymnasium** (<http://www.mrg-online.de/Joomla/>)
3. **Theodor-Haubach-Schule** (<http://www.theodor-haubach-schule-hh.de/>)
4. **Ida-Ehre-Gesamtschule** (<http://www.idaehregesamtschule.de/>)

Im Folgenden stellen wir Ihnen eine kleine Auswahl praktischer Projekte zur Umsetzung interkultureller Arbeit an Schulen vor. Sie sollen als Anregung dienen mit einem kleinen Projekt an der Schule zu starten, ohne gleich allen in diesem Heft genannten Ansprüchen gerecht werden zu wollen. Wenn Sie Anregungen zur interkulturellen Öffnung von Schulen erhalten möchten, verweisen wir Sie auf die Angebote der Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung unter Praxismaterialien (Checklisten zur interkulturellen Schule) und ihren Beratungsangeboten.

1. Louise Schroeder Schule in Altona (ehem. Schule Chemnitzstraße)

- Ganztagsgrundschule mit Integrationsklassen und integrativen Regelklassen
- 2005 Pilotschule für Kultur und 2008 „Kulturschule“: Preisverleihung durch die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung

Zielsetzung: Die Schule soll ein Ort sein, an dem sich alle wohlfühlen. Dazu sollen Barrieren zwischen Elternhaus und Schule abgebaut sowie gegenseitiges Vertrauen aufgebaut werden. Die Schule muss auf Eltern und Kinder zugehen und zuhören, was sie zu sagen haben. Das gemeinsame Lernen miteinander und voneinander kann gelingen, wenn es vielfältige Möglichkeiten für Schüler und Eltern gibt, sich einzubringen. Beispiele für Angebote der Schule – nicht nur für Migrantinnen und Migranten:

Kooperation

- An der Schule sind so genannte Kulturmittler aktiv, das sind Pädagogen, Kursleiter und Künstler mit Migrationshintergrund.
- Es wird mit dem Türkischen Elternbund Hamburg, dem Türkischen Lehrerverband Hamburg und der Türkischen Gemeinde in Hamburg zusammen gearbeitet.

Kultur

- Das Nisan/Kinderfest (23. April) und das „Zuckerfest/Ramadanfest“ werden jedes Jahr in der Schule mit den Eltern zusammen gefeiert.
- Das ausgezeichnete Theater-Ganzjahresprojekt „Weltmeister“ ist aus dem Schulalltag einer dritten Klasse entstanden.
- In Instrumentalklassen lernen alle Kinder einer Klasse ein Instrument und treten zusammen auf (Trommeln, Geige, Keyboard).
- Für türkischsprachige Kinder wird von

Anfang an „Herkunftssprachlicher Unterricht“ angeboten. Der Leitgedanke ist die ausdrückliche Anerkennung der Mehrsprachigkeit als gesellschaftlicher Reichtum.

Elternarbeit

- Die Eltern bringen ihr Kulturwissen ein und lernen gleichzeitig die Anforderungen des deutschen Bildungssystems kennen. Neben türkischen Elternabenden, einem türkischen Müttertreff und einem türkischen Vätertreff finden regelmäßig Deutschkurse für Mütter in der Schule statt (ein Angebot der Volkshochschule).
- Ein Väterprojekt führt regelmäßig Väter und ihre eigenen Kinder oder „Patenkinder“ zu gemeinsamen Aktivitäten zusammen: Sie kochen, backen, klettern oder spielen.
- Das Projekt „Family Literacy“ (FLY) für VSK und erste Klassen schafft für Mütter und Väter die Möglichkeit, den Einstieg ihrer Kinder in die Schule aktiv zu begleiten. Die Eltern werden darin befähigt und bestärkt, den Schriftspracherwerb ihrer Kinder zu Hause zu unterstützen. Die Schulklassen werden zu bestimmten Zeiten für die Eltern geöffnet, und es werden gemeinsame außerschulische Aktivitäten unternommen (Bücherhallenbesuch, Museumsbesuch, Buchstaben sammeln in der Umgebung u.a.). Zur Einschulung ihrer Kinder stellen die Vorschuleltern für ihre Kinder z.B. kleine Fotobücher her und lesen daraus bei einem Schulfest vor. Die Kinder erleben ihre Eltern als Schreibende, als Akteure in der Schule und erfahren, dass ihre Eltern Interesse an der Schule zeigen. Gleichzeitig werden die Erwartungen der Eltern an ihre Kinder realistischer, weil sie mehr Einblick in die Anforderungen, die in der Schule gestellt werden, erhalten.

Aysen Ciker (Herkunftssprachenlehrerin) und Centa Kast-May (Beratungslehrerin)

2. Interkultureller Kompetenzkurs (IKK) für Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe – ein Pilotprojekt am Margaretha-Rothe-Gymnasium

- Das Margaretha-Rothe-Gymnasium liegt in Hamburg-Barmbek
- Schwerpunkte sind Spanisch als erste Fremdsprache, Sport und interkulturelles Lernen

Welche kulturellen Einflüsse haben meine Identität geprägt und inwiefern ist meine Wahrnehmung kulturgebunden? Welche Auswirkungen hat dies auf mein Denken und Handeln? Diese Fragen ergründeten Schülerinnen und Schüler der Studienstufe 1 des Margaretha-Rothe-Gymnasiums in Hamburg im Rahmen eines Interkulturellen Kompetenzkurses.

Ziel der Leitungsgruppe am MRG war es, einen ähnlichen Kurs für die gymnasiale Oberstufe zu entwickeln. Im Zentrum sollte jedoch verstärkt die gesellschaftliche Rele-



vanz interkultureller Kompetenz stehen. Die Schülerinnen und Schüler sollten mithilfe des Kurses auf eine Lebenswelt vorbereitet werden, in der das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft zum Alltag gehört, jedoch nicht automatisch ohne Irritationen und Spannungen abläuft.

Ausgehend von der eigenen kulturellen Prägung wurde daher die Kulturgebundenheit der eigenen Wahrnehmung anhand verschiedener Beispiele verdeutlicht und die Konsequenzen derselben für das eigene Denken und Handeln reflektiert. Darüber hinaus hinterfragten die Jugendlichen eigene und fremde Wert- und Verhaltensmuster, erlebten, wie schnell es in interkulturellen Kommunikationssituationen zu Missverständnissen kommen kann, und setzten sich mit möglichen Lösungsstrategien zur Vermeidung interkultureller Konflikte auseinander. Ein Blick in die Wirtschaftswelt, die zunehmend interkulturell kompetente Arbeitskräfte fordert, die es verstehen sich auf globalisierten Märkten zu bewegen und mit Geschäftspartnern aus anderen Kulturkreisen

zu interagieren, rundete den Kurs schließlich thematisch ab.

Das abschließende überaus positive Feedback der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler bestärkte die Trainer in ihrem Vorhaben, den IKK am Margaretha-Rothe-Gymnasium zu institutionalisieren und motivierte die Leitungsgruppe, auch in Zukunft intensiv an der Weiterentwicklung des Kurses zu arbeiten.

Fariad Ragab, Lehrer und Beauftragter für Interkulturelles am MRG

3. Eltern stärken! Elternseminar an der Theodor-Haubach-Schule in Altona Veliler Seminerine Davetiye

- zweizügige Grund- und integrierte Haupt- und Realschule
- Ganztagschule ab Klasse 5 mit etwa 400 Schülerinnen und Schülern

Zielsetzung: Mit dem Elternseminar für die Eltern der Kinder, die in die neuen 5. Klasse eingeschult werden, wollen wir die Aufmerksamkeit der Eltern beim Übergang in die Beobachtungsstufe, ihre Neugier auf die neue Lernumgebung ihres Kindes nutzen sowie ihre Hoffnungen und Befürchtungen aufgreifen. Dies soll ein Schritt für eine Erziehungspartnerschaft von Elternhaus und Schule sein, in deren Mittelpunkt wir die Stärkung der Erziehungskompetenzen und den Aufbau eines Netzwerks von und für Eltern stellen. Mut gemacht hat uns dabei die positive Erfahrung der Nicolaus-August-Otto Hauptschule in Berlin Lichterfelde, die die Eltern der neuen 7.-Klässler dazu verpflichtet, an einem 10-teiligen Elterntraining vor den Sommerferien teilzunehmen.

Planung und Durchführung

In Kooperation mit dem Projekt „Übergänge schaffen“ und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Vereinigung für interkulturelle Pädagogik (VIP) planten wir ein dreitägiges mehrsprachiges Elternseminar. Finanziell unterstützt wurde dieses Pilotprojekt im Rahmen der sozialräumlichen Angebotsentwicklung in Altona Altstadt.

Auf einem Elternabend für die zukünftigen 5. Klassen im Juni wurde das „Elternseminar“ vorgestellt. In den Sommerferien wurde an alle Eltern ein deutsch-türkischer Einladungsbrief verschickt.

Der Seminarablauf folgte dem Konzept des Dialogs¹, mit dem die Seminarleitung einen Raum für den Austausch unter den Eltern schafft. Entsprechend begann das Seminar mit einem Karussell zu den Erwartungen

und Befürchtungen hinsichtlich der Schule. In Kleingruppen wurde sich zu der Frage „Was habe ich mir vorgenommen anders zu machen als meine Eltern, wo ist es mir gelungen, wo nicht?“ ausgetauscht.

Es war eine gute Erfahrung, da ich die Gelegenheit hatte, in meine eigene Schulzeit zurück zu gehen. Es erleichtert mich, da ich merke, dass ich mit meinen Ängsten nicht alleine bin.

Ich freue mich, die Eltern kennen gelernt zu haben. Ich habe die Gelegenheit bekommen, die Eltern und die Schule ein wenig näher kennen zu lernen. Ich finde es sehr gut, dass so ein Seminar stattgefunden hat, um unsere Erwartungen und Ängste auszusprechen.

Ich bin glücklich und habe die Hoffnung, dass es für mein Kind gut wird.

Ich finde es gut, dass die Schule uns den Tag geboten hat. Ich fühle mich ernst genommen.

Es hat mir Spaß gemacht. Wir haben alle die gleichen Schmerzen, es ist gut, sich gemeinsam auszutauschen. Hersey cok güzeldi. Tesekkürler!

Ich bin in Stresssituationen sehr aggressiv. Ich frage mich, warum ich ihn anschreie.

Mein Kind hält mir den Spiegel vor: Es verhält sich so wie ich!

Ich drohe Konsequenzen an und halte sie nicht durch. Ich tue alles für meine Kinder. Ich kann mein Kind nicht ansehen, wenn es unglücklich ist.

Mein Wunsch ist, mein Kind mit einer Aktentasche zu sehen und nicht mit einem Putzlappen.

Ich hoffe, für mein Kind wird es besser als für mich. Äußerungen der teilnehmenden Eltern (z.T. übersetzt)

Deutlich wurden dabei große Unsicherheiten in der Gestaltung der Erziehung in der Einwanderergesellschaft und der Wunsch, die Familien zusammenzuhalten sowie eine Gemeinschaft zu bilden.

Es war sehr gut, kindliche Gefühle wieder zu erinnern, vor allem als Mann. Es war sehr schön, ich bin berührt. Beim nächsten Seminar wünsche ich mir Rollenspiele dazu

Die Teilnehmer beschlossen, einen Brief an die nicht anwesenden Eltern zu richten mit der Aufforderung, beim nächsten Treffen bitte auch dabei zu sein: „Cocugunuz icin üç saatiniz yokmu“? (Haben Sie keine drei Stunden Zeit für Ihre Kinder?) „Cabamiz cocugunuz ve gelecegi icin“! (Unsere Bemühungen sind für unsere Kinder und ihre Zukunft!)

Ausblick

Mehrsprachigkeit, interkulturelle Sicht und „langer Atem“ im Aufbau von Beziehun-

gen sind für uns wesentliche Gelingensbedingungen. Es bleibt die Frage, wie der Widerspruch zwischen dem positiven Verlauf und dem Feedback der Elterntreffen einerseits und der unverbindlichen Teilnahme / Nichtteilnahme andererseits aufzulösen ist. Mehrfachjobs, Schichtarbeit, Versorgung kranker Angehöriger, Müdigkeit, Misstrauen, Angst und Unsicherheit sind zum Teil genannte, zum Teil mutmaßliche Gründe dafür, dass die Beteiligung der Eltern unverbindlich und nicht regelmäßig bleibt. Der Begriff „bildungsfern“ hat für uns eine neue Aktualität erfahren. Wir schließen daraus, dass nur eine verpflichtende Teilnahme aller Eltern (wie bei unserem Vorbild aus Berlin) die Voraussetzung für einen erfolgreichen Austausch schafft und verschiedene offene Angebote das Elternseminar ergänzen sollten (z.B. Klassencafé, gemeinsames Kochen).

1 vgl. J. Schopp, Eltern stärken, Dialogische Elternseminare, Opladen 2006

Sabine Brinkmann, Resul Önal

Theodor-Haubach-Schule

Nikos Petratos

Vereinigung für Interkulturelle Pädagogik, VIP e.V.

4. Interkulturelle Arbeit an der Ida Ehre Gesamtschule (IEG)

Vor ca. drei Jahren fanden wir uns an der Ida Ehre Gesamtschule zu einer Schulentwicklungsgruppe zusammen, die es sich zur Aufgabe machte, das Zusammenleben verschiedener Kulturen in der Schule zu verbessern. Anlass waren Konflikte in den damaligen Jahrgängen 9 und 10, die die Kolleginnen und Kollegen in erster Linie auf kulturbedingte Unterschiede im Umgang miteinander zurückführten. Eine Fortbildungsveranstaltung bei der Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung verdeutlichte uns, dass es keine Rezepte zur schnellen Lösung dieser Probleme gibt. Stattdessen mussten wir uns auf einen langen Weg einstellen und entschieden uns dafür – auch nach kontrovers geführten Diskussionen – unseren Schwerpunkt auf **Elternarbeit** zu legen.

So einigten wir uns auf die Durchführung von jahrgangsbezogenen, **internationalen Elternabenden**, zu denen wir in Deutsch, Türkisch und Farsi einluden. Die Einladungen wurden über die Kinder an die Eltern verteilt. Wir machten dabei die Erfahrung, dass der Erfolg größer war, wenn sich auch die Tutorinnen und Tutoren einschalteten d.h. bei den Eltern anriefen und sie auf diesen Abend besonders aufmerksam machten. Bei vielen Eltern mit Migrationshintergrund kommt es sehr auf die persönliche Beziehung zwischen

ihnen und den Lehrkräften an.

Neben den jahrgangsbezogenen Elternabenden bieten wir aus aktuellen Anlässen auch **themenbezogene Elternabende** an. Z.B. im Jahrgang 6, in dem seit Jahren das Projekt „Liebe, Freundschaft, Sexualität“ durchgeführt wird. In diesem Jahr führten wir mit Hilfe von Frau Ayshe Can, Mitarbeiterin von Pro Familia, einen Abend als Vorbereitung zu diesem Projekt für türkische Mütter durch.

Inzwischen gibt es eine kleine **Gruppe türkischer Mütter**, die sich ca. alle vier bis sechs Wochen zu informellen Gesprächen bei Tee und meist selbst gebackenen Kuchen trifft. Es geht um Kennenlernen, Austausch, Fragen zur Schule und gegenseitige Unterstützung bei Erziehungsproblemen. Aus der Gruppe heraus werden jetzt die Einladungen zu weiteren Treffen geschrieben, die wir dann in den Klassen verteilen.

Sprachförderung ist ein weiteres Thema, an dem nach der letzten Pädagogischen Ganztagskonferenz weiter gearbeitet wird. Sowohl in den Stufen 5 und 6 als auch ab Jahrgang 7 wird ein Wahlpflichtkurs „Basis Deutsch“ für von uns ausgewählte Schülerinnen und Schüler mit großen sprachlichen Defiziten angeboten. In den Jahrgängen 9 und 10 gibt es prüfungsvorbereitende Kurse. Auch bieten

wir in einer AG Herkunftssprachenunterricht **Türkisch** für Schülerinnen und Schüler der 5. – 7. Klassen an.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass wir mit der interkulturellen Arbeit an der IEG begonnen haben und in kleinen Schritten vorankommen. Von einigen Eltern werden die Angebote gerne angenommen, von anderen nicht. Wir können bisher nicht alle erreichen. Wir können aber mit Offenheit und wirklichem Interesse aneinander ein Klima des **aufeinander Zugehens** schaffen. Dazu gehören auch kulturelle Veranstaltungen, in denen die Vielfalt unserer Schule(n) zum Ausdruck kommt. Um alles zu realisieren, was uns vorschwebt, braucht man viel Zeit, Kreativität und auch organisatorisches Talent. Unsere Schulentwicklungsgruppe ist nach wie vor mit großem Engagement dabei.

Mehr Informationen zu unseren Aktivitäten (u.a. eine Pädagogische Jahreskonferenz zum Thema „Vielfalt“ finden Sie auf unserer Website).

Sabine Hoffmann-Skotides, Heidi Veneris (Mitglieder der Schulentwicklungsgruppe „Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität“ an der Ida-Ehre-Gesamtschule)

Regine Hartung

Gelingensbedingungen im Umgang mit kultureller Vielfalt - Praxis in anderen Ländern¹

Erfolgreiche „schwierige Schulen“ in Großbritannien

In einem Forschungsprojekt wurden sogenannte „schwierige Schulen“ (d.h. mit sozioökonomisch benachteiligter, multikultureller Schülerschaft) vor dem Hintergrund der Fragestellung untersucht, warum sich manche Schulen innerhalb weniger Jahre zu erfolgreichen Schulen entwickelt haben und andere nicht.

Folgende gemeinsame Faktoren fanden sich in allen erfolgreichen Schulen (vgl. Bourne 2006):

1. Erfolgreiche Schulen haben eine starke Schulleitung und ein von allen Beteiligten (Lehrkräften, Eltern, Schülerinnen und Schülern) getragenes pädagogisches Konzept.

2. Sie setzen hohe Erwartungen in Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler. Sie haben klare Regelungen für die Wahrnehmung der Fortschritte sowie für die Planung von Unterstützungsmaßnahmen für diejenigen, die hinter den Erwartungen zurück liegen.
3. Sie haben eine respektvolle Grundhaltung. Sie hören den Schülerinnen und Schülern zu, versuchen die Dinge vom Standpunkt der Schülerinnen zu sehen und die schulische Praxis unter dem Eindruck dieser Einblicke zu überarbeiten.
4. Sie pflegen ihre Verbindungen zum kommunalen Umfeld: Sie arbeiten mit dem Schulträger, den Eltern und den Gemeinschaften der Minderheiten zusammen.
5. Sie sind in der Lage, im Lehrplan geeignete Bezüge zu den mitgebrachten Traditionen,

¹ Auszug aus dem Artikel „Systemische Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft – Strategien, Konzepte und erprobte Praxis“ von Regine Hartung und Claudia Schanz. In: „PraxisWissen SchulLeitung“, in Druck. Siehe auch: <http://www.praxiswissen-schulleitung.de>

- Sprachen, Religionen und Kulturen herzustellen.
6. Sie bieten ein breites Spektrum an modernen Sprachen an – unter Einbeziehung der Sprachen, die als Herkunftssprachen von den Schülerinnen und Schülern gesprochen werden.
 7. Sie erarbeiten besondere Konzepte zur sprachlichen Förderung und Bildung, die darauf abzielen, dass alle Lehrkräfte das Selbstverständnis haben, Sprachlehrer zu sein und Sprachbildungskonzepte für den Unterricht in allen Fächern zur Verfügung stehen (language across the curriculum).
 8. Sie haben gut ausgebildete Lehrkräfte für Sprachförderung. Diese arbeiten eng mit den Fachlehrern zusammen, um deren Bewusstsein für die sprachlichen Bedürfnisse im Fachunterricht zu entwickeln und den Erwerb effektiver Lernstrategien zu fördern.
 9. Sie sind sich der Rolle und Bedeutung der Sprache für die Lernentwicklung der Kinder sehr bewusst. Sie beschäftigen bilinguale Lehrer und Hilfslehrer, um das Lernen im Klassenzimmer zu unterstützen.

Außerdem kennzeichnen zwei wichtige Rahmenbedingungen ihr Schulwesen:

1. **Lehrerbildung und Schulinspektion**
In der Lehrerbildung werden Kompetenzen für die Gestaltung von sprachlichen Unterstützungsmaßnahmen für Englisch als Zweitsprache und für bilinguale Lernansätze vermittelt und im Rahmen der Schulinspektion überprüft.
2. **Race Relations Amendment Act (2000)**
Das Gesetz verpflichtet Institutionen, zu einer aktiven und explizit formulierten Gleichstellungspolitik.

Ähnliche Elemente finden sich übrigens auch beim „PISA-Sieger“ Kanada bzw. bei der regionalen Schulbehörde Toronto. Als kanadische Stadt mit der höchsten Zuwanderungsrate (von 2,3 Millionen Einwohnern haben 50% einen anderen ethnischen Hintergrund) ist die regionale Schulbehörde Toronto für ihren umfassenden strukturellen Ansatz, die Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft im Schulwesen zu ermöglichen, im Jahre 2008 von der Bertelsmann-Stiftung als weltweites Best-Practice-Beispiel ausgezeichnet (vgl. Change 2008).

Perspektiven für Deutschland und Hamburg?

Deutschland blickt natürlich auf eine andere Geschichte der Migration zurück als Großbritannien und Kanada. Aber auch in Deutsch-

land und seinen historischen Vorgängerstaaten hat es immer Ein- und Auswanderungen gegeben, denn Migration kann als weltgeschichtlicher „Normalfall“ gesehen werden, ohne die es keine Weiterentwicklung gegeben hätte (Bade 2007). Betrachtet man die hierigen integrationspolitischen Entwicklungen, so sind etliche Versäumnisse festzustellen, die auf der irrigen Annahme beruhten, Integration entwickle sich von allein und müsse nicht gestaltet werden. Man bedenke nur, dass das erste Anwerbeabkommen mit Italien 1955 abgeschlossen wurde, das erste Zuwanderungsgesetz jedoch erst 2005 und der erste Nationale Integrationsplan 2007 verabschiedet wurden. Diese Versäumnisse sind in den Schulen noch heute spürbar.

Von den Beispielen guter Praxis anderer Länder können wir hierzulande jedoch lernen und bereits auf der Ebene der jeweiligen Schule wichtige Elemente übernehmen. Eine Schlüsselrolle spielt dabei ein gesellschaftliches Klima, in dem Vielfalt nicht als Problem, sondern als Chance geschätzt wird. Einen ersten Hinweis, welche Rahmenbedingungen darüber hinaus für Integration im Sinne von gleichberechtigter Teilhabe aller am wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, politischen, kulturellen und sozialen Leben in Deutschland hilfreich sind, geben die „Zehn Schritte zu besseren Chancen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem“ auf (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2008).

Literatur

- Bade, Klaus J. (2007) (Hrsg.): Enzyklopädie Migration in Europa, Paderborn.
- Feist, Sylvia „Toronto packt Probleme an“, in: Change - Das Magazin der Bertelsmann-Stiftung 2/2008, S. 14-23.
- Bertelsmann Stiftung in Zusammenarbeit mit Friedrich Heckmann (efms) (2008). „Zehn Schritte zu besseren Chancen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem“, in: Integration braucht faire Bildungschancen. S. 239-243. www.bertelsmann-stiftung.de
- Bourne, Jill. University of Southampton (2006), UK: Making the difference. Teaching and learning strategies in multi-ethnic schools. Handout zu einem Referat auf der Tagung des BLK-Programms FörMig, 4. - 6.5.2006, Saarbrücken, www.blk-foermig.uni-hamburg.de/

„Ich interessiere mich für dich und für die Besonderheiten deiner Kultur“ – Erfahrungen in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund

In dem folgenden Interview äußern sich Antje Zingel, Schulleiterin der Schule Griesstraße, die beiden Beratungslehrerinnen dieser Schule, Silke Barske und Meike Borchert, sowie Muradiye Karakuş, Schulpsychologin in der REBUS Wilhelmsburg, zu ihren Erfahrungen in der Arbeit mit Schülern mit Migrationshintergrund – und nehmen Einschätzungen zu Gelingensbedingungen dieser Arbeit vor. Das Interview führte Dr. Katharina Melbeck-Thiemann.

BiSS:

Haben Sie selbst Konflikte erlebt, die Sie in erster Linie auf interkulturelle Missverständnisse bzw. Vorurteile zurückführen würden? Könnten Sie uns einen davon schildern?

Muradiye Karakuş (REBUS Wilhelmsburg):

Ich erlebe ständig Konflikte, die aufgrund von kulturellen Unterschieden entstehen. Ein Konflikt, der immer wieder in der Beratung auftaucht, ist die unterschiedliche Vorstellung von Kooperation zwischen Schule und Eltern.

Meike Borchert (BL):

Schülerinnen dürfen nicht mit auf Klassenreise. Ihre Familien denken, es kommt auf der Reise zu Situationen, die für die moralische Entwicklung ihrer Töchter nicht förderlich sind, z.B. Gelegenheit zu engerem Kontakt zu männlichen Klassenkameraden, zu liberale Einstellung der Lehrkräfte hinsichtlich der Kontakte der Jugendlichen untereinander, Schwimmen gehen.

BiSS:

Gab oder gibt es in der Unterrichts- bzw. pädagogischen Arbeit mit Schülerinnen und Schülern Schwierigkeiten, die aus Ihrer Sicht vor allen Dingen auf einen bestehenden Migrationshintergrund zurückzuführen sind?

Antje Zingel (SL):

Noch vor ein paar Jahren schienen viele männliche moslemische Jugendliche die Haltung zu haben, dass Frauen ihnen nichts zu sagen hätten. Dieses hat sich meiner Erfahrung nach geändert. Ich glaube allerdings, dass die Aggressivität oder sogar Gewaltbereitschaft vieler dieser Jugendlichen auf die unterschiedlichen Erziehungsvorstellungen von Schule und Elternhaus zurück zu führen sind. Insbesondere die Jungen aus strenggläubigen Elternhäusern passen sich zuhause aus Überzeugung oder unter Druck stark

an, treffen aber in der Schule auf liberalere Vorstellungen und leben dann ihre zuhause unterdrückten Gefühle aus – in der Meinung, hier ist das leicht möglich, weil keine ernsten, d.h. mit der Religion verbundenen Strafen ausgesprochen werden.

Muradiye Karakuş (REBUS Wilhelmsburg):

Ich glaube, dass viele Schülerinnen, besonders jedoch Jungen, häufig negative Erfahrungen machen aufgrund ihres Migrationshintergrundes. Die Vorurteile, mit denen sie sich ständig auseinandersetzen müssen, sind in der Regel sehr subtil, so dass sie auf lange Zeit das Selbstvertrauen und Selbstverständnis dieser Jugendlichen vermindern. Da ich selber Migrantin bin, erlebe ich fast ausschließlich eine konstruktive Zusammenarbeit mit diesen Jugendlichen. Sie sind oft fasziniert davon, dass ich selber „Ausländerin“ bin und in einer so wichtigen Position arbeite. Oft bekomme ich darüber den ersten Kontakt, der meist erhalten bleibt. Ich erlebe eher, dass Deutsche oft irritiert sind, wenn sie mich erleben.

BiSS:

Auf welche Vorurteile treffen Sie in diesem Zusammenhang am häufigsten? Sind dabei auch eigene Vorurteile verstärkt worden?

Muradiye Karakuş (REBUS Wilhelmsburg):

Ich treffe im Zusammenhang mit meiner Person häufig auf das Vorurteil, dass ich als türkische Frau arbeite. Meine eigenen Vorurteile sind eher in Hinsicht auf die Mittelschicht, als auf ethnische Zugehörigkeit verstärkt worden.

Antje Zingel (SL):

Ich kann nach wie vor nicht nachvollziehen, warum Jugendliche, die in der Klasse in einer Mischung aus verschiedensten Nationalitäten zusammen lernen, außerhalb der Klasse dazu neigen, sich stets mit Jugendlichen ihrer eigenen Nationalität zusammen zu tun.

Dieses kann nicht nur mit der Sprache zusammen hängen, denn es betrifft auch Jugendliche, die gar nicht dieselbe Muttersprache haben, sondern lediglich die gleiche Hautfarbe. Möglicherweise wird dadurch ein Sicherheitsgefühl geschaffen, das bei diesen Jugendlichen auch nach längerem Aufenthalt in Deutschland noch nicht in ausreichendem Maße besteht.

BiSS:

Wenn es Probleme mit Schülern mit Migrationshintergrund gibt: Worin sehen Sie und die Lehrkräfte in der Schule das Hauptproblem im Umgang mit diesen Kindern bzw. Jugendlichen?

Meike Borchert (BL):

Viele dieser Jugendlichen benehmen sich in der eigenen Familie, in „ihrer Gesellschaft“ völlig anders als in der Schule. Sie können dann angepasst, respektvoll, sogar unterwürfig sein. In Elterngesprächen scheint es dann so, als reden die Lehrkraft und die Eltern von unterschiedlichen Personen. Bei Konflikten in den Familien erfolgt die Konfliktlösung oft als Bestrafung, in der Schule werden bei Auseinandersetzungen Gespräche geführt und an die Einsicht der Schüler appelliert. Dieser unterschiedliche Umgang mit Problemen kann zu Desorientierung der Schüler führen.

Muradiye Karakuş (REBUS Wilhelmsburg):

Das Hauptproblem sehe ich darin, dass sich nicht alle Lehrkräfte die Mühe machen, die Welt aus der Sicht dieser Jugendlichen zu sehen. Sie werden gemessen an Maßstäben, die sie nicht erfüllen können. Ich glaube, dass viele Lehrkräfte die Realität, in der diese Jugendlichen leben, nicht sehen und wahrhaben wollen.

BiSS:

Welche Probleme zeigen sich bei der Förderung von leistungsschwachen Schülerinnen oder Schülern mit Migrationshintergrund?

Silke Barske (BL):

Wie bei deutschen Schülern sind oft Leistung und Verhalten unglücklich miteinander verquickt. Die Verhaltensauffälligkeiten behindern den Schüler bei der Leistungssteigerung. Ist der Bildungsgrad der Eltern niedrig und die Sprachkenntnisse gering, haben leistungsschwache Schüler mit Migrationshintergrund wenige Chancen, erfolgreich die Schule zu durchlaufen, obwohl die Schule viele Förderangebote macht. Diese werden aber oft nicht angenommen, z.B. Hausaufgabenhilfe, nicht durchgehalten, z.B. Sprachförderung und/oder nicht genügend/ kontinuierlich elterlich

unterstützt, z. B. Kontrolle der Hausaufgaben, Arbeitsmaterial besorgen etc.

BiSS:

Welche Hilfen/ Unterstützungsarten werden in der Schule hauptsächlich eingesetzt? Mit welchem Erfolg?

Antje Zingel (SL):

Wie die deutschen SchülerInnen werden auch die SchülerInnen mit Migrationshintergrund beim Auftreten von Problemen von einer unserer beiden Beratungslehrerinnen betreut. Neben den für alle SchülerInnen bestehenden Maßnahmen wie der Verpflichtung der Teilnahme am Sprachförderunterricht und dem Angebot der Hausaufgabenhilfe haben wir einen Roma-Lehrer und seit kurzem eine „Assistenz für Schulbesuchsüberwachung“, die in unserem Fall eine Mitarbeiterin mit türkischem Hintergrund ist. Es ist deutlich, dass sie über ihre eigentliche Aufgabe hinaus von etlichen, gerade türkischen, Schülerinnen als Gesprächspartnerin favorisiert wird.

BiSS:

Welche Rolle spielt für den Integrationserfolg nach Ihrer Einschätzung die innere Haltung der Lehrkraft gegenüber den Schülern insgesamt und speziell gegenüber den Schülern mit Migrationshintergrund?

Silke Barske (BL):

Die Kollegen an unserer Schule arbeiten seit mehr als 20 Jahren zusammen mit Kindern mit Migrationshintergrund. Viele von ihnen haben damals, als wir uns entschieden haben, gezielt diesen Schülern ein Angebot an unserer Schule zu bieten, eine zusätzliche einjährige Ausbildung „Deutsch als Zweitsprache“ absolviert. Diese Schüler waren damals eine absolute Bereicherung im deutschen Schulalltag. Für beide Gruppen – Deutsche und Ausländer – bedeutete die Zusammenarbeit eine Herausforderung der eigenen Fähigkeiten und die Möglichkeit, gegenseitige Unterschiede zu erkennen und wahrzunehmen.

Die Schülerschaft, so wie sie heute an unserer Schule besteht, hat sich im Laufe dieser Zeit jedoch erheblich verändert. Dies trifft für die deutschen wie für die Schüler mit Migrationshintergrund gleichermaßen zu. Die innere Haltung von Enthusiasmus und Akzeptanz ist zum Teil einer Haltung von Resignation gewichen. Nicht selten scheitern Integrationsversuche am Desinteresse bzw. an der Unkenntnis auf Seiten der Migranten oder deren Eltern. Unterschiedliche Auffassung von Arbeitshaltung, Zuverlässigkeit oder Umgangsformen werden von Kollegen inzwi-

schen nicht mehr im interkulturellen Kontext gesehen, sondern klargestellt, den eigenen Normen entsprechend eingefordert, bzw. auch gehandelt.

BiSS:

Welche Rolle spielt aus Ihrer Sicht die Beziehungsarbeit im Unterricht und/ oder auch in außerunterrichtlichen Maßnahmen für die Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund und für deren soziale Integration?

Muradiye Karakuş (REBUS Wilhelmsburg):

Die Beziehungsarbeit ist in der Arbeit mit Familien und Kindern/Jugendlichen mit Migrationshintergrund unerlässlich. Eine Kooperation mit diesen Familien ist ohne eine gute Beziehungsarbeit fast unmöglich.

Antje Zingel (SL):

In dem eben beschriebenen Sinne ist auch die Beziehungsarbeit zu sehen: „Ich interessiere mich für dich und für die Besonderheiten deiner Kultur. Wie können wir die Reibungspunkte gemeinsam, für beide Seiten befriedigend und so lösen, dass dein Schulerfolg gewährleistet ist?“ Grundsätzlich sollte meiner Meinung nach allerdings weniger auf die Besonderheiten der Kultur geguckt werden als auf die Einhaltung bestimmter schulischer und gesellschaftlicher Regeln, die für alle SchülerInnen die gleichen sind. Dieses ist weniger eine Frage der Beratung als vielmehr eine Frage der Einigkeit im Umgang der einzelnen Lehrkräfte und der Schulleitung mit den Schülerinnen und Schülern.

BiSS:

Welche positiven Erfahrungen haben Sie mit der Einbeziehung von Eltern mit Migrationshintergrund in die Erziehungsarbeit der Schule gemacht? Auf welche Weise ist es Ihnen gelungen, die Eltern zur konstruktiven Mitarbeit zu motivieren?

Antje Zingel (SL):

Wir haben im letzten Jahr in Klasse 5 das Projekt „Family Literacy“ in Kooperation mit einer Sozialpädagogin durchgeführt und auf diesem Weg Mütter mit Migrationshintergrund motivieren können, in die Schule zu kommen und an bestimmten Vorhaben teilzunehmen. Wie an vielen Haupt- und Realschulen erweist es sich aber sonst als weitgehend schwierig, die Eltern der Jugendlichen mit Migrationshintergrund einzubeziehen, die Elternbeteiligung an Elternabenden nimmt ab Klasse 5 kontinuierlich ab und es ist kaum Bereitschaft vorhanden, sich in schulischen Gremien zu beteiligen. Wir haben einen

aktiven Elternrat, der sich ausschließlich aus deutschen Eltern zusammensetzt. Die Bereitschaft, etwas zum Schulleben beizutragen, ist etwas größer, wenn es um die Ausrichtung von Festen durch das Beitragen landestypischer Gerichte geht.

Muradiye Karakuş (REBUS Wilhelmsburg):

Wenn die Beziehung zu den entsprechenden Lehrkräften gut ist, können Eltern eher eingebunden werden. Viele Eltern sind jedoch mit der Schule ihrer Kinder und ihren Möglichkeiten zu unterstützen vollkommen überfordert. Weder kennen Sie das Schulsystem, noch haben sie eine Vorstellung davon, was für die Entwicklung einer Lernhaltung notwendig ist. Alle Eltern, die ich kennen gelernt habe, sind sehr daran interessiert, dass ihre Kinder einen guten Schulabschluss machen. Sie verstehen jedoch nicht, dass dies ohne ihre intensive Unterstützung nicht möglich ist. Die schulischen Strukturen in Deutschland passen oft nicht zu den Strukturen, die sie in ihrer Heimat kennen. Während hier alles auf Kooperation aufbaut, ist es in vielen Ländern in der Schule eher autoritär ausgerichtet. Eltern sind oft überfordert, wenn Lehrer fragen: „Was können wir tun, um ihrem Kind zu helfen?“

BiSS:

Wenn REBUS um Beratung und Unterstützung gebeten wird: Welche Hilfen/ Unterstützungsarten werden von REBUS hauptsächlich eingesetzt? Mit welchem Erfolg?

Antje Zingel (SL):

Als erfolgreich haben sich „Beratungsrunden“ für die Eingangsklassen 5 und 7 erwiesen, in denen mit einem REBUS-Mitarbeiter und einer Beratungslehrerin mit den in der Klasse unterrichtenden Lehrkräften zusammen über die Situation der Klasse und Einzelfälle in dieser Klasse beraten wird. Diese Runden finden im Allgemeinen einmal pro Halbjahr statt. Hilfreich für den Informationsfluss sind auch die einmal wöchentlich an einem festen Termin stattfindenden Besprechungen der Beratungslehrerinnen mit der Schulleitung.

Muradiye Karakuş (REBUS Wilhelmsburg):

REBUS als neutrale Einrichtung kann eher als vermittelnde Beratungsinstanz agieren. Die Maßnahmen, die auch von REBUS angeboten werden, stehen und fallen mit der Haltung, die die einzelnen Mitarbeiter ihren Klienten entgegen bringen.

BiSS:

Welche Empfehlung würden Sie den

Schulen als Systeme und den darin tätigen Lehrkräften auf dem Hintergrund Ihrer Erfahrungen zum Umgang mit Schülern mit Migrationshintergrund und deren Eltern geben?

Muradiye Karakuş (REBUS Wilhelmsburg):
Mehr Öffnung der Schule den Eltern gegenüber, Eltern stärker einbeziehen unter Beachtung ihrer Möglichkeiten, ganz früh, schon in der Vorschule, anfangen. Eltern über das Schulsystem und über die Art, wie Eltern ihre Kinder unterstützen können, aufklären. Mehr Sozialarbeiter, die sich speziell auch um die Beziehungsarbeit mit den Eltern bemühen.

Silke Barske(BL)

Grundlage für den Erfolg fast aller Schüler ist eine enge Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule. Eltern mit Migrationshintergrund ist manchmal gar nicht klar, dass deutsche Eltern ähnliche Erziehungsvorstellungen und Erziehungsziele haben wie sie selbst: respektvoller Umgang miteinander, Regeln für die Heranwachsenden bezüglich Rauchen, Alkohol, pünktliches Nachhausekommen, zeitliche Begrenzung der Freizeit. Die Schule sollte es schaffen, einerseits die Schüler mit Migrationshintergrund mit dem „German way of life“ und seinen Wertvorstellungen, dem Schulsystem, den Gesetzen und Traditionen bekannt zu machen – und andererseits diesen Schülern auch Raum geben, die eigene Kultur zu zeigen und auch zu leben. Wünschenswert wären zudem mehr Mitarbeiter mit Migrationshintergrund in Schulen mit hohem Migrantenanteil.

Antje Zingel (SL):

Wir versuchen, das Bewusstsein dafür zu stärken, dass die Nationalitätenvielfalt eine Bereicherung darstellt und möchten dieses auch nach außen darstellen. Bisher hat man ja eher dazu geneigt, den hohen Migrantenanteil möglichst zu verschweigen, um deutsche Eltern nicht abzuschrecken. Schön wäre es, wenn es uns gelingen würde, die Eltern mit Migrationshintergrund stärker dazu zu motivieren, die Schwelle der Schule zu überschreiten und sich einzubringen.

BiSS: Vielen Dank für Ihre Beiträge.

Tipps für die Beratung bei interkulturellen Konflikten

Von interkulturellen Konflikten sprechen wir, wenn die am Konflikt beteiligten Parteien unterschiedlichen kulturellen Gruppen angehören bzw. bezogen auf eine bestimmte Konfliktsituation bewusst oder unbewusst differierende kulturelle Standpunkte eingenommen werden. Wir gehen dabei von einem erweiterten Kulturbegriff aus, der neben der ethnischen Herkunft auch Variablen wie Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung etc. umfasst. In interkulturellen Konflikten ist daher die ethnische Herkunft auch nur eine Variable, die einen Konflikt beeinflussen kann, jedoch oft eine sehr stark wirkende, da sie oft mit Emotionen und gegenseitigen Zuschreibungen verbunden ist.

1. Organisatorische Rahmenbedingungen für das Beratungsgespräch klären

- Sind die Teilnehmer nur schriftlich oder auch telefonisch eingeladen worden?
- Wo findet das Gespräch statt? In der Schule oder an einem neutralen Ort?
- Wer leitet das Gespräch? Wen kann ich sinnvollerweise von meiner Schule noch zu dem Gespräch dazubitten? (Dabei darauf achten, dass möglichst eine gleiche Anzahl von Elternvertretern und Schulvertretern beteiligt sind)
- Ist die Einbeziehung eines Dolmetschers sinnvoll und möglich? Wer übernimmt ggf. die Kosten? (Finanzierung und Vermittlung über das SIZ-B, 42863-3320, Inge.Rasmussen@bsb.hamburg.de). Bei Übersetzungen ist die Rolle des Dolmetschers vorab zu klären, denn auch ein Dolmetscher bringt eigene Vorstellungen in den Übersetzungsprozess ein.
- Ist die Einbeziehung eines „Kulturmittlers“ sinnvoll und möglich? (z.B. die Herkunftssprachenlehrerinnen und -lehrer an der Schule/ in der Region oder Vertreter von Migrantenorganisationen etc - Informationen bei der Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung www.li-hamburg.de/bie)

2. Eigene Selbstreflexion vorab

- Welche kulturelle und persönliche Prägnanzen habe ich in Bezug auf Pünktlichkeit, direkte Kommunikation, Nähe-Distanz, Machtempfinden, Geschlechterrollen, Erziehungsstile?¹ Worauf basieren sie?
- Inwieweit könnten sich meine Wertvorstellungen von denen meines Gesprächspartners unterscheiden? Wie wichtig sind sie mir?
- Welche Bilder, Assoziationen und Erfahrungen habe ich mit der Community meiner Gesprächspartner? Inwiefern sind diese positiv oder negativ belastet?

3. Art und Weise der Moderation und des Nachfragens vorbereiten

- Die Bedeutung von Schlüsselbegriffen in der jeweiligen Muttersprache ist nicht zu unterschätzen. Nachfragen kann hier dazu führen, dass sich die Konfliktparteien angenommen und anerkannt fühlen (z.B. „Was bedeutet „Ehre“ konkret für Sie?).
- Tabu-Wörter/ Tabu-Themen vermeiden oder umformulieren.
- Entscheiden, ob und wie man Gefühle ansprechen will.
- Entscheiden, ob man ausreden lässt oder nicht, v.a. wenn der Gesprächspartner nicht „auf den Punkt kommt“.

4. Mögliche Fallstricke (die zu vermeiden sind)

- Nicht alle Verhaltensunsicherheiten in einem interkulturellen Kontext sind als kulturell bedingt einzuordnen.
- Wird das Kriterium „Kultur“ vorschnell als Erklärung herangezogen, so bleibt die wirkliche Konfliktsache vielleicht unerwähnt.
- Kultur wird zu einem „Fass ohne Boden“. Das gegenseitige Verstehen wird so ausichtslos.

1 siehe Christine Tuschinsky: „Kulturgrammatik“ in „Beratung im System Schule“, Heft 5

Dr. Mohammad Heidari

Werte und Ideale traditioneller Erziehung im Kontext interkultureller Auseinandersetzungen am Beispiel der Muslime¹

Dr. Mohammad Heidari ist gebürtiger Iraner mit deutscher Staatsbürgerschaft. Er hat Orientalistik/ Islamwissenschaft und Medienwissenschaft studiert sowie im Aufbaustudium Konflikt- und Friedenswissenschaft. Dr. Heidari verfügt über vielfältige Erfahrungen in der pädagogischen Arbeit, sowohl mit Jugendlichen als auch mit Erwachsenen und ist Begründer der interkulturellen Bildungsinitiative Pro Dialog Köln. Neben seiner Dozententätigkeit an der Universität Köln ist er als Berater bei interkulturellen Veränderungs- und Entwicklungsthemen tätig, wozu auch seine zahlreichen Veröffentlichungen einen Beitrag leisten.

Kollidieren die Erziehungsideale der Türken und Deutschen?

„Die Erziehungsideale türkischer Eltern kollidieren mit den Erziehungsidealen der Schule in Deutschland“ - Aussage einer Lehrerin.

Im Rahmen meines Lehrauftrags an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln/ Interkulturelle Pädagogik beschäftigten wir uns in einem Seminarangebot zum Thema: „Erziehungsvorstellungen der Migrantinnen und Migranten aus muslimischen Herkunftsländern“ ausführlich mit dieser Frage². Die ca. 20 Studierenden erhielten den Auftrag, sich jeweils eine türkische Familie (möglichst aus unterschiedlichen Schichten und Altersgruppen etc.) auszusuchen und sie nach ihren Erziehungsidealen zu befragen. Bei der Auswertung stellten wir fest, dass wir es fast mit 20 unterschiedlichen Erziehungsvorstellungen zu tun hatten. Jede Familie war etwas anders. Wir versuchten nun anhand von Fallbeispielen, die ich im Rahmen der Lehrerfortbildungen gesammelt hatte, Kategorien zu bilden, um ihnen diese Familien zuzuordnen. Die wichtigsten und häufigsten Begriffe, die in diesen Fallbeispielen zur Beschreibung von türkischen Familien benutzt wurden, sind „traditionell“, „modern“ (nicht traditionell, westlich), „religiös“ und „nicht religiös“.

Bei der Zuordnung der genannten türkischen Familien zu diesen fremdkategorialen Bestimmungen („traditionell“ versus „modern“) stellten wir fest, dass sich zwei gleich große Kreise nebeneinander bildeten. Als wir die

Kategorien „religiös“ versus „nicht religiös“ hinzunahmen, entstand ein dritter Kreis, der sich über die beiden anderen Kreise legte und eine Schnittmenge mit den beiden bildete. Es gab also Familien, die „modern“ und „religiös“ sind, und Familien, die „traditionell“ und „religiös“ sind, sowie auch Familien, die „modern“ und „nicht religiös“ sind, und „traditionelle“ und „nicht religiöse“ Familien.

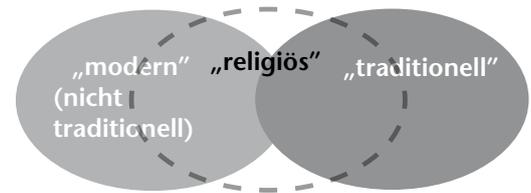


Abbildung: Kategorisierung türkischer Familien im Seminar

Die Durchsicht vieler Fallbeispiele der Pädagoginnen und Pädagogen ergab, dass sie meist sowohl mit religiösen als auch mit nicht religiösen traditionell orientierten türkischen Eltern Konflikte haben. Bei den Lehrenden, die einen Konflikt schilderten, überwog der Anteil der Frauen, die sehr stark „moderne Wertehaltungen“ betonten und „traditionelle Wertehaltungen“ für überholt und nicht erhaltenswert erachteten, z.B. die geschlechtsspezifische Erziehung. Es gibt eine Reihe von unterschiedlichen Wertehaltungen, die mehr „modern orientierte“ und „nicht religiöse“ Lehrerinnen und Lehrern von den „traditionell orientierten und/ oder „religiösen“ türkischen Eltern entzweiten. Die Kollisionsthese wird auch von rechtskonservativen christlichen Pädagogen

1 Gekürzter Auszug aus: M. Heidari (2007), Migrationsarbeit und Islam als Sozialisationsfaktor. Referat für Multikulturelles der Bundesstadt Bonn

2 Die Zusammenstellung dieser Werte und Ideale basiert in erster Linie auf Beobachtungen und Erfahrungen in meinen Seminaren, d.h. auf den problembehafteten Wahrnehmung und Darstellung interkultureller Begegnungen der vor allem deutschen Teilnehmenden. Es muss betont werden, dass traditionelle Wertehaltungen keine spezifische Besonderheit der traditionellen Muslime sind. Die Annahme, dass sie muslimisch/ türkisch sind, wird jedoch bei der Erfassung und Bearbeitung von konfliktbehafteten Begegnungssituationen von Deutschen und Migranten/ Migrantinnen aus muslimischen Herkunftsländern besonders deutlich. Dieses soll hier thematisiert werden.

und Pädagoginnen verbreitet, obwohl sie große Gemeinsamkeiten mit muslimischen in Bezug auf traditionelle Werthaltungen aufweisen, von denen einige hier am Beispiel der Muslime kurz dargestellt werden sollen.

Sozialkollektiver Gemeinschaftsbegriff

Zu den „traditionellen“ Werthaltungen gehört ein sozialkollektiver Gemeinschaftsbegriff, d.h. dass ein so orientierter Mensch die Bedürfnisse der Eigengruppe/ Familie etc. höher bewertet als eigene individuelle Bedürfnisse und Wünsche. Ein individualistischer Gemeinschaftsbegriff, der großen Wert auf Individualität und Selbstverwirklichung legt, ist dagegen den modernen Werthaltungen zu zuordnen.

Nach der Werthaltung der traditionellen Familie ist es die Aufgabe von Familienangehörigen, ihren Verwandten schützend zur Seite zu stehen bzw. Probleme zusammen zu lösen, ohne Rücksicht auf persönliche Nachteile. LehrerInnen und ErzieherInnen in deutschen Schulen vertreten dagegen häufig den Wert, dass jeder seine Probleme individuell lösen soll und empfindet z. B. das Verhalten von SchülerInnen, die ihre (jüngeren) Geschwister beschützen und Konflikte für sie lösen wollen, als unangebrachte und das Problem verschärfende Einmischung.

Externalistische Gesellschaftsstruktur

Während moderne Werthaltungen betonen, dass man sein Verhalten primär vor sich selber verantworten muss und die Grundlage für eigenes Verhalten in sich selber suchen sollte, misst die traditionelle muslimische Gesellschaft dem Umfeld, das nach Lehre des Korans den Menschen formt, und damit auch dem externalistischen Gesellschaftsverständnis, große Bedeutung zu.

Das Umfeld als Kontrollinstanz spielt für die Einhaltung der Regeln, die das reibungslose Zusammenleben garantieren sollen, eine zentrale Rolle.

Das Ehrkonzept als Schutz der persönlichen und familialen Intimsphäre

In einer solchen Form des Gemeinschaftslebens gilt der Schutz der persönlichen Intimsphäre als höchstes Gebot.

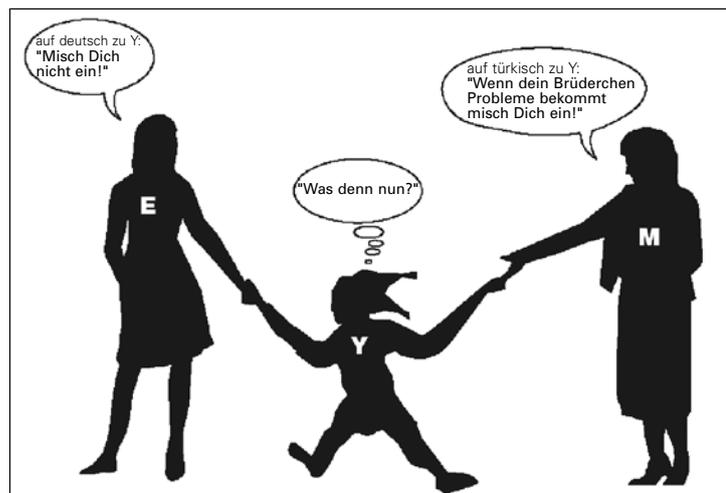
Während moderne Werthaltungen die Intimsphäre als privaten Bereich betrachten, in dem jeder nur vor sich selber zu rechtfertigen hat, was er tut, hängt für traditionell orientierte Menschen die persönliche eng mit der

familialen Intimsphäre zusammen, und eine Übertretung des Verhaltenskodex kann weit reichende Auswirkungen auf den Ruf und das Ansehen der Familie haben.

Man versucht, die Heranwachsenden so früh wie möglich zum Scham- und Ehrgefühl zu erziehen. Als persönliche Intimsphäre wird z. B. der eigene Körper betrachtet, den man nicht nackt der Öffentlichkeit zeigen soll. Dies hat oft erhebliche Konsequenzen für den Sportunterricht und für die Sexualkunde in den Schulen.

Das geläufige Wort für „Ehre“ bei Muslimen ist „Namus“. Es beinhaltet alle Verhaltensformen, die den guten Ruf einer Person in der Gemeinschaft garantieren. Ehre wird allgemein als abstraktes Gut betrachtet, über das jede Person verfügt. Man kann sie (im rein traditionellen Sinne) nur verteidigen oder verlieren.

Das Empfinden für Ehre und Schande als Angelegenheit der ganzen Familie spielt bis heute eine beherrschende Rolle in den traditionell und religiös orientierten Gesellschaften.



Der Grund hierfür ist vor allem, dass sich der einzelne in der Regel durch seine Zugehörigkeit zu einer bestimmten Familie, zu einem Clan, zu einer Gruppe definiert. Die Ehre wird vom Familienverband aktiv verteidigt. Ehre und Schande werden auch häufig als Verdienst bzw. Sünde vor Gott eingestuft.

Namus als zentraler Wert und Schlüsselbegriff ist mit zwei weiteren Werten unmittelbar verknüpft, und zwar mit dem „sozialen Ansehen“ („Scharaf“, „Scheref“) und dem Respekt („Hurma“, „Ihtiram“, „Saygi“).

Als Wert steht „Namus“ über dem sozialen Ansehen, das eher durch vorbildliche Lebensführung, Fürsorge, Großzügigkeit und soziales Engagement erworben wird.

Respekt erweist man den Personen, die einen Anspruch darauf haben, z. B. Eltern, Großeltern und Menschen, die einem wohlwollend etwas beibringen (also Pädagoginnen

und Pädagogen). Durch diese drei Werte (Ehre, soziales Ansehen und Respekt) werden die Handlungen der Einzelnen in der Gemeinschaft reguliert.

Das falsche Verhalten einer Person, das die gültigen Normen unmissverständlich verletzt, riskiert die Familienehre. Die wichtigsten Handlungen, die zum Verlust der Familienehre führen können, sind:

- Mord,
- Stehlen,
- Unzucht,
- Verantwortungslosigkeit und Gleichgültigkeit gegenüber den Familienmitgliedern,
- unsittliche Berufe (z. B. Zuhälterei, Prostitution, Schmuggel etc.),
- die Lüge, die vorsätzliche Verletzung der Privatsphäre anderer,
- das bewusste Provozieren/ Animieren der Sexualtriebe von Mitmenschen etc.

Im Mittelpunkt dieser traditionellen erzieherischen Bemühungen steht deshalb die Vermittlung von Ehrgefühl und Stolz an Heranwachsende.

Die Ehre einzelner Personen wird also bestimmt durch die Meinung der Gesellschaft („Was sollen die anderen von uns denken?“). Sie ist davon abhängig, ob die Personen fähig sind, den eigenen Ruf zu schützen, der im rein traditionellen Kontext als gut gilt, solange er nicht geschädigt wird. Die Religion lässt in solchen Fällen das Prinzip der Reue und Wiedergutmachung zu.

Die Ehre einer Familie hängt vor allem davon ab, ob deren Mitglieder in der Lage sind, die Versorgung, den Schutz der Privatsphäre, Sicherung der ordnungsgemäßen Familienzugehörigkeit und Garantie der sexuellen Integrität der Familienmitglieder zu gewährleisten. Der Schutz des guten Rufs einer Person

hängt von mehreren Faktoren mit teilweise geschlechtsspezifischen Unterschieden ab.

Geschlechter-/ Generationenkonflikte innerhalb der Familie sind möglich, wenn die Rolle von der Frau/ Tochter nicht angenommen wird. Die Angst vor dem Auseinanderbrechen der Familie ist sehr groß. Frauen, die diese traditionelle Rolle freiwillig erfüllen, werden von den traditionsorientierten Männern verehrt und mit allen Mitteln beschützt. Frauen, die im traditionellen Lebensalltag diese Rolle verweigern, können teilweise große Konflikte auslösen.

Frauen tragen für die Anerkennung und Beachtung der Ordnungsstruktur innerhalb der Familie Sorge, d.h. die Mutter muss wollen, dass der Vater der Chef ist und als solcher anerkannt wird. Außerhalb der Familie hält sich die Frau eher bedeckt und positioniert sich auch räumlich hinter ihrem Mann, aber im Haus ist in der Regel sie die stützende Säule der Familie.

Beispiel: Die Mutter möchte nicht, dass die Tochter mit auf die Klassenfahrt geht. Sie schickt ihren Mann vor, dies bei der Lehrerin durchzusetzen. Während des Gesprächs mit der Lehrerin bleibt sie unbeteiligt, lässt ihren Mann verhandeln.

Bei Männern schränkt die Verpflichtung zum Schutz der familialen Intimsphäre vor allem im Migrationskontext zunehmend ihre subjektive Handlungsfreiheit ein und lässt sie oft zu bloßen Rollenträgern werden. Sie sind dann nur bemüht, die Erwartungen der Gemeinschaft zu erfüllen, um von dieser wiederum als ehrenhaft anerkannt zu werden.

So sind die Männer (Beschützer) vom Verhalten der Frauen (Schützlinge) abhängig. Mit diesem Abhängigkeitsgefühl sind viele männliche Familienmitglieder überfordert, weil sie

Die Ehre einer Frau hängt z. B. davon ab,	Die Ehre eines Mannes hängt z. B. davon ab,
<ul style="list-style-type: none"> ▶ ob sie oder er sich selbst und ihre persönliche Intimsphäre schützt. Sie/ er soll sich nicht zum Lustobjekt machen, oder andere als solche betrachten. ▶ ob sie oder er sorgfältig und verantwortungsbewusst wirtschaftet und dadurch die Familie nicht in den sozialen Abgrund treibt, 	
<ul style="list-style-type: none"> ▶ ob sie die Familie - durch vor allem mütterliche Wärme und Liebe - zusammenhält, und dadurch die (emotionale) Bindung der einzelnen Familienmitglieder festigt, ▶ ob sie für die Anerkennung und Beachtung der traditionellen Ordnungsstruktur innerhalb der Familie Sorge trägt, ▶ ob sie den sozialen Kontakt nach außen (zu der Solidaritätsgruppe, zu den Verwandten und Bekannten, Nachbarn etc.) pflegt, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ ob er seine Versorgungspflicht (in Bezug auf Kernfamilie und Großfamilie, d. h. Eltern, Geschwister auch der Frau) wahrnimmt, ▶ ob er die Intimsphäre seiner Familie schützt, ▶ ob er die sexuelle Integrität (Anständigkeit) der Familienmitglieder garantieren kann.

ständig mit der Angst leben, ihrer Schutzpflicht nicht nachkommen zu können und von ihrem Umfeld als Schwächling oder sogar als ehrlos bezeichnet zu werden. Die Angst, den guten Ruf zu verlieren, die Zielscheibe von Spott oder Belästigungen zu werden, macht viele Männer und Frauen seelisch krank.

Um die sexuell moralische Integrität der Familienmitglieder garantieren zu können, ist sexuelle Selbstbestimmung unerwünscht. Dies kann Konflikte, vor allem für Mädchen, verursachen, die z. T. unter Bewachung der volljährigen männlichen Familienmitglieder stehen und sich großem Druck ausgesetzt fühlen. Jungen haben unter oft der Doppelmoral zu leiden, nach der sie einerseits den Traditionen folgen müssen, andererseits bleiben sie nicht unberührt vom Hedonismus der westlichen Welt.

Starke familiäre Bindung

Eine weitere mehr traditionelle Werthaltung ist die starke Bindung, Lenkung und die gegenseitige Verpflichtung zur Fürsorge in der traditionellen Ordnungsstruktur der Familie. Eltern und Kinder sind füreinander verantwortlich, ebenso die Geschwister. Versorgung und Fürsorge werden mit persönlicher Anerkennung und Achtung belohnt.

Die Familie gilt auch bei den Muslimen als Keimzelle menschlicher Gemeinschaft. Kinder sind ein Segen Gottes. Zu den gemeinsamen Aufgaben von Mann und Frau gehört die fürsorgliche Erziehung. Die Familie gilt vor allem im traditionell religiösen Kontext als festes Fundament, als Ort der Sicherheit und der harmonischen Beziehungen zwischen Eltern und Kindern. Die Familiengründung das vorzügliche Ziel, um ein erfülltes Leben erzielen zu können. Eine Loslösung der Kinder von der Familie im modernen Sinne ist hier nicht erwünscht.

Die Erziehung zu einem ausgeprägten Familiensinn und zum Zusammenhalt nimmt in den erzieherischen Bemühungen eine zentrale Stelle ein. Die Familie hat die Aufgabe, die einzelnen Mitglieder in die Lebensgemeinschaft einzubinden, ihnen ein Gefühl der Zugehörigkeit zu vermitteln und ihnen den nötigen gesellschaftlichen Schutz zu garantieren. Die wichtigsten Entscheidungen des Lebens sollen im Einklang mit der Familie getroffen werden, z.B. die Partnerwahl: In traditionell orientierten Familien soll diese Wahl nicht individuell getroffen werden. Es wird darauf geachtet, ob das junge Paar sich in das Gefüge der betreffenden Familien integrieren kann/will.

Erziehungsablauf und erzieherisches Handeln der Muslime im traditionell familialen Kontext

Der Erziehungsablauf eines Kindes im familiären Kontext wird von der muslimischen Lehre in verschiedene Phasen eingeteilt. Eine der ältesten Einteilungen ist das Dreiphasenmodell von der Geburt bis zum Geschlechtsreifealter:

Die Säuglingsphase

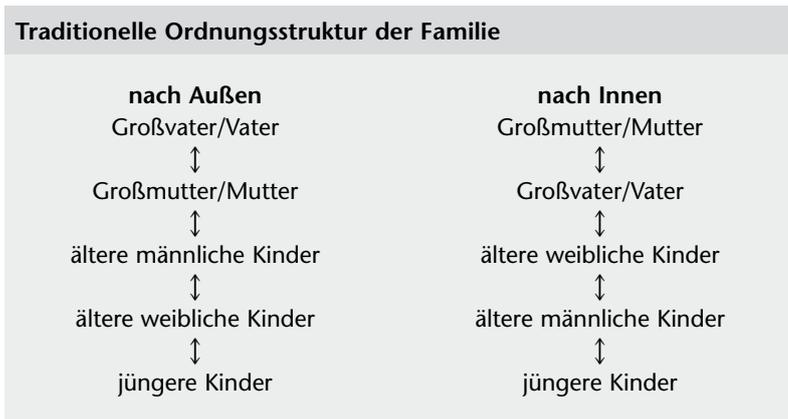
Die Säuglingsphase dauert bis zum Ende des zweiten Lebensjahres. Die Erziehung des Säuglings gilt als Grundlage jeglicher Erziehung, die ein Mensch erhält. Er wird nicht zu festen Zeiten gestillt, sondern immer, wenn er Hunger hat. Die Nähe und Wärme der vertrauten Bezugspersonen ist Grundvoraussetzung für eine normale Säuglingserziehung. Man lässt einen Säugling nicht lange weinen und niemals für längere Zeit allein.

Die pflichtfreie Phase

Der Umgang mit kleineren Kindern ist sehr zugewandt und personennah, aber weniger ziel- und zweckorientiert. Er ist in der Regel gewaltfrei.

Die Kinder sind von allen Pflichten ausgenommen und frei. Sie haben ein Anrecht darauf, versorgt zu werden. Die Forderung nach Selbständigkeit wird an die Kinder bis zum siebten Lebensjahr kaum gestellt. Sie sollen die Möglichkeit erhalten, am Leben der Erwachsenen aktiv teilzunehmen. Daher werden sie fast überallhin mitgenommen und wenn Besuch da ist, verzichtet man gern darauf, sie zur gewohnten Zeit ins Bett zu bringen.

Im Konfliktfall erhält das Kind in dieser Phase zunächst intensive Zuwendung. Wenn dies nichts nützt, werden erste Anweisungen ausgesprochen. Falls weiter erforderlich, werden die Anweisungen in kleinen Variationen (teilweise mit Begründungen) wiederholt. Bei andauerndem Widerstand wird häufig die Bemühung eingestellt, obwohl man die Maß-



nahme rational für richtig hält.

Die Erklärung hierfür ist: Das Kind soll überredet, überzeugt, aber nicht überwunden werden. Dies soll seine Ich-Stärke fördern, die von den Eltern unterstützt wird. Dies gilt nicht als ein Zeichen der Gleichgültigkeit seitens der Eltern.

Vor Respektpersonen (ältere Familienmitglieder, Pädagoginnen, Pädagogen etc.) verzichtet man darauf, Kinder für ihr Fehlverhalten zu rügen. Dies gilt als unhöflich gegenüber der Respektperson. Man erlaubt jedoch den Respektpersonen, die Kinder zu Recht zu weisen. Wenn eine Maßnahme notwendig ist (das Kind muss z. B. eine Spritze bekommen, weigert sich aber), überlässt man möglichst die zwangsmäßige Ausübung der Maßnahme dem als Autorität anerkannten Fachmann.

Die beschriebenen Verhaltensregeln kann man vielleicht ansatzweise mit anti-autoritärer Erziehung vergleichen. Die Bedeutung einer ungezwungenen Säuglings- und Kindheitsphase wird von muslimischen Ethikern immer wieder betont.

Die Quasi-Erwachsenenphase:

Diese Phase beginnt mit der Geschlechtsreife. Damit endet auch die schöne pflichtfreie Phase. Das Kind soll jetzt möglichst bald lernen, sich wie ein Erwachsener zu benehmen. Die Geschlechtsreife gilt als Eintrittstor zur Erwachsenenwelt. Da aber die Geschlechtsreife bei den Jungen später einsetzt als bei den Mädchen, werden die Mädchen eher (manchmal ab Vollendung des 9., in der Regel aber des 11. Lebensjahrs) in die Erwachsenenrolle eingeübt. Bei den Jungen setzt die Geschlechtsreife erst später an, in der Regel ab dem 13. Geburtstag.

Wir erkennen hier eine Lücke. Wie bereits erwähnt, genießen die Kinder bis zum 7. Lebensjahr viele Freiheiten. Die Forderung nach Selbständigkeit wird im traditionellen Kontext kaum gestellt. Da das Schulreifealter nicht mit dem Geschlechtsreifealter übereinstimmt, übernimmt die institutionelle Erziehung in den islamischen Ländern mit dem Schuleintritt (ab 6 Jahren) eine größere Verantwortung bei der Vermittlung ethischer Werte und muslimischer Verhaltensregeln als die Familie. Diese Lücke (bei den Jungen ca. 6 Jahre) wird normalerweise durch institutionelle Erziehungsorgane gefüllt, die im Vergleich zur Familie eine viel aktivere und stärkere Rolle übernehmen, um die Heranwachsenden auf Pflichten vorzubereiten. Durch das Vorbild werden die Jugendlichen auf der Handlungsebene zu kleinen Erwachsenen erzogen. Sie müssen in dieser Phase alle gesellschaftlichen Werte und Regeln beachten und die religiösen Pflichten einhalten, damit sie die Erwartungen der Familie und der Gemeinschaft erfüllen. Dieses wird in der Regel durch die

Familie und das entsprechende Umfeld gefördert und kontrolliert.

Die meisten Probleme und Konflikte junger muslimischer Migrantinnen und Migranten entstehen in dieser Lücke. Die Schule in Deutschland sieht es nicht als ihre Aufgabe an, aktiver in die familiäre Erziehung einzugreifen als die Erziehungsberechtigten selbst. Hinzu kommen noch die divergierenden Erziehungs- und Wertvorstellungen der Pädagoginnen und Pädagogen, die häufig zu einer Verschärfung des Identitätsspagats seitens der muslimischen Migrantenjugendlichen führen können.

Der traditionelle Erziehungsvorgang basiert auf einer freiwilligen respektvollen Achtung und nicht auf blindem Gehorsam. In die Diskussion um die kindliche Freiheit in muslimischen Familien sollte vielleicht auch die fast übertriebene Opferbereitschaft und liebevolle Zuwendung der Eltern und Geschwister einbezogen werden.

Die Vermittlung der Lern- und Kulturinhalte ist in dieser Phase soweit wie möglich gewaltfrei und hängt sehr stark von dem Charakter und dem erzieherischen Verhalten der Erziehungsberechtigten ab. Wenn alle Versuche (Anweisungen mit Begründung; schärfere Anweisungen; Schimpfen) versagen, kommen zweckmäßige Griffe oder leider auch Schläge vor - als Zeichen der Effektivität der Bemühung, um dem Erlernen dieses Verhaltens Nachdruck zu verleihen. Dies spielt aber meiner Ansicht nach keine tragende Rolle beim Verinnerlichungsprozess familiärer und traditioneller Erziehungswerte. Wichtiger sind liebevolle Zuwendung, Fürsorge, Opferbereitschaft und viele soziale Kontakte, die diesen Prozess stark beeinflussen. Die Anpassung an die vorgegebenen Verhaltensweisen wird von den traditionell Erziehenden allgemein und stillschweigend als optimaler Weg betrachtet. Jede Abweichung stellt für sie intuitiv ein potenzielles Risiko dar. Daher findet auch in dem traditionellen Kontext kaum eine konstruktive und von Angst freie Auseinandersetzung mit anderen Erziehungsmodellen und -normen statt.

Die wichtigsten Voraussetzungen für diesen traditionellen Erziehungsstil sind die Akzeptanz des Vorbildes und eine stabile Umwelt. In Bezug hierauf wäre ein Umdenken für die heutige Zeit notwendig, die ja durch instabile Zukunftsperspektiven gekennzeichnet ist. Wichtig ist deshalb die Förderung kritischer Beurteilung eigener Verhaltensweisen und Einstellungen sowie der selbständigen Bewertung und Infragestellung ethischer, politischer und religiöser Entscheidungen.

So kann man meines Erachtens als Mensch, ob Muslim oder nicht, zu kreativen, produktiven, individuellen Entscheidungs- und Handlungskompetenzen gelangen. Dies ist - im Falle der Muslime - meiner Kenntnis nach im Sinne des Islam als Religion.

Beate Proll

„Zu Hause ist nicht immer schön.“

Zwangsverheiratung und familiäre Gewalt in Migrantenfamilien

Zu diesem Thema fand am 5. November 2008 im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung eine Informationsveranstaltung für in Schulen tätige Pädagoginnen und Pädagogen statt. Die Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung und die Abteilung LIP (Sexualerziehung und Gender) hatte als Referentinnen Fatma Bläser sowie zwei Kolleginnen der Hamburger Beratungsstellen LÂLE und i.bera eingeladen.

Zu Fatma Bläser

Fatma Bläser wurde in der Türkei geboren und kam als Neunjährige nach Deutschland. Sie erfuhr in ihrer Familie Gewalt und war als junge Frau von Zwangsheirat bedroht. Diese Erlebnisse hat sie in ihrem Buch „HennaMond“ verarbeitet. Sie gründete den Verein HennaMond e.V. und berät Mädchen, Frauen und junge Männer, die von Zwangsheirat, Ehrenmord und häuslicher Gewalt bedroht werden. Im Rahmen ihrer Tätigkeit kann sie auch auf Erfahrungen mit Sinti- und Roma-Familien zurückgreifen. Seit einigen Jahren steht Fatma Bläser Schulen für Informationsveranstaltungen zur Verfügung. Sie arbeitet dort sowohl mit Schülerinnen und Schülern als auch mit Eltern. Außerdem qualifiziert Fatma Bläser Multiplikatorinnen und Multiplikatoren im Rahmen der Aus- und Fortbildung. Informationen darüber sind auf ihrer Internetseite www.hennamond-ev.de zu finden. Über eine Notruf Nummer bietet Fatma Bläser Mädchen und Frauen in akuten Bedrohungssituationen Hilfe an. Sie arbeitet eng mit anderen Einrichtungen, wie z.B. Terre des Femmes und dem Weissen Ring zusammen.

Zur Einführung wurde ein kurzer Ausschnitt aus dem Film „Iss Zucker und sprich süß“ gezeigt. In dieser Dokumentation berichten Frauen über Zwangsheirat und über den Stellenwert der so genannten „Ehre“ in der Familie.¹

Anschließend referierte Fatma Bläser sehr anschaulich und engagiert aus ihrer Arbeitsspraxis mit Schulen: Grundvoraussetzung für die Auseinandersetzung mit dem Thema ist, dass das Thema offen bearbeitet werden muss. Als Einstieg in ihre Veranstaltungen liest sie meist einzelne Passagen aus ihrem Buch vor. Dadurch dass sie sehr berührend von ihren eigenen Erfahrungen erzählt, finden Schülerinnen und Schüler schnell Anknüpfungspunkte zu ihrem eigenen Leben. Durch diese Offenheit der Autorin ist schnell eine Vertrauensatmosphäre hergestellt, in der viel

gefragt und aus der eigenen Familie berichtet wird. Dabei wird immer wieder deutlich, dass viele Jugendliche kaum Informationen über ihre Rechte haben und Gewalt in der Familie als Teil von Normalität erleben. Es fallen Äußerungen wie z.B. „Dass Mädchen und Frauen geschlagen werden, ist bei uns eben so.“ oder „Mädchen müssen sich daran gewöhnen, dass der Mann für sie ausgesucht wird.“ Im Gespräch informiert Fatma Bläser die Jugendlichen darüber, was Zwangsheirat zur Folge haben kann: Viele Frauen sind traumatisiert, haben Selbstmordgedanken, leiden unter Depressionen, sind tablettensüchtig oder zeigen Autoaggressionen. Auch Jungen sind betroffen: Entweder als so genannter Beschützer der Schwester „Ich will doch nicht, dass meine Schwester eine Schlampe wird“ oder als ausgesuchter zukünftiger Ehemann. Um sich diesem familiären Druck zu entziehen, flüchten sich Jungen meist in Alkohol und andere Drogen. Sie versuchen den Anforderungen der Familie auszuweichen, in dem sie sich möglichst wenig zu Hause aufhalten. Bläser berichtete, dass in den Gesprächen mit Schulklassen oder bei Kontaktaufnahme über das Internet Jungen sehr offen ihre Unsicherheit und ihre Überforderung äußern. So beschreiben sie den Zwiespalt, einerseits ihre Schwester zu mögen, aber andererseits aufgrund der Erwartung der Familie, gegenüber ihrer Schwester u.U. Gewalt ausüben zu müssen. Zunehmend mehr Jungen äußern sich auch dahingehend, dass sie sich selbst für eine Partnerin entscheiden möchten und nicht ihre Freundin wegen einer ausgesuchten Frau verlassen wollen. Sie möchten Tipps bekommen, wie sie aus diesen Situationen rauskommen können.

Betroffene Jugendliche haben Angst davor, dass sofort die Polizei oder das Jugendamt eingeschaltet wird. Ihnen fehlen Erwachsene mit denen sie offen über ihre familiäre Situation, über die Normen in der Familie und ihre eigenen Zukunftswünsche sprechen können. Für solche informellen Gespräche

¹ Der Film kann im LI-Medienverleih unter der Nummer 040 - 46 40 510 ausgeliehen werden.

fehlen in vielen Schulen häufig die Zeit und die entsprechende Atmosphäre.

Nach einer intensiven Diskussion zum Zusammenhang zwischen Zwangsheirat und Islam sowie vielen Nachfragen zur konkreten Beratungspraxis der Autorin wurden im zweiten Teil der Veranstaltung zwei Mitarbeiterinnen von Hamburger Beratungseinrichtungen zu ihrem Beratungsfeld interviewt.

Dabei lassen sich folgende Punkte aus dem Gespräch besonders hervorheben:

- Die Mitarbeiterinnen beraten sehr unterschiedliche Mädchen bzw. junge Frauen. Die Hilfesuchenden kommen nicht alle aus sehr religiös orientierten Familien, d.h. am „Kopftuch“ lässt sich keine Gefahr für eine Zwangsverheiratung festmachen.
- Es kommen auch Freundinnen und Freunde in die Beratung. Teilweise werden Mädchen beim Erstbesuch von ihrer Lehrerin bzw. einer Sozialpädagogin begleitet. Auch Jungen suchen das Gespräch.
- Im Vordergrund der Beratung stehen die Wünsche der Ratsuchenden. Zeit spielt dabei eine große Rolle: Es müssen nur in den wenigsten Situationen sofort schwerwiegende Entscheidungen gefällt werden.
- Die Gefährdungssituation ist sehr unterschiedlich. Nicht immer liegt eine akute Bedrohung vor. Dies muss von der Beraterin richtig eingeschätzt werden.

- Viele Jugendliche stehen im Zwiespalt, auf der einen Seite die Familie zu lieben und auf der anderen Seite, sich mehr Freiraum und weniger Kontrolle zu wünschen.
- In vielen Fällen wird versucht, Unterstützerinnen und Unterstützer innerhalb der Familie zu finden und einzubinden. Auch ein Dialog mit den Eltern kann möglich sein.
- Sinnvoll ist es mit der Schule abzustimmen, wie das Mädchen oder der Junge unterstützt werden kann.
- Lehrerinnen und Lehrer, denen sich Schülerinnen oder Schüler anvertrauen, sind oft unsicher, welches die richtigen nächsten Schritte sein können. Die eigene Betroffenheit führt dabei manchmal zu übereilten Reaktionen. Der kulturelle Kontext wird oft zu wenig berücksichtigt bzw. verunsichert. Hier müssen – stärker als bisher – interkulturelle Beratungsangebote genutzt werden.

Literatur

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Zwangsheirat bekämpfen – Betroffene wirksam schützen. Eine Handreichung für die Kinder- und Jugendhilfe. Dezember 2008, Bezugsquelle: publikationen@bundesregierung.de
- Meral Renz: Sexualpädagogik in interkulturellen Gruppen. Infos, Methoden und Arbeitsblätter, Verlag an der Ruhr 2007
- Ursula Röger, Ruthild Hockenjobs: Themen und Materialien. Geschlechterrollen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen, Bezugsquelle: Bundeszentrale für politische Bildung
- Terre des femmes: Unterrichtsmappe Zwangsheirat. Wer entscheidet, wen du heiratest? Tübingen 2006

Zu LÂLE und i.bera

Beide Einrichtungen sind interkulturelle Beratungsstellen für Opfer von häuslicher Gewalt und Zwangsheirat, die eng miteinander kooperieren. LÂLE ist in der IKB (Interkulturelle Begegnungsstätte e.V.) angesiedelt, i.bera gehört zu der Einrichtung verikom (Verbund für interkulturelle Kommunikation und Bildung e.V.). Es werden Frauen, Männer und Jugendliche, die durch angedrohte oder vollzogene häusliche Gewalt oder Zwangsverheiratung bedroht werden, beraten. Auch MultiplikatorInnen, BeraterInnen, Freunde und Angehörige erhalten Informationen und Unterstützung. Den Betroffenen werden Perspektiven aufgezeigt und sie werden auf dem Weg in ein selbstbestimmtes Leben begleitet. Die Beraterinnen sind interkulturell geschult, sprechen mehrere Sprachen und haben teilweise selbst einen Migrationshintergrund. Sie tauschen sich regelmäßig aus und nutzen Supervision.

Kontakt

LÂLE

Rendsburger Str. 10, 20359 Hamburg, Tel.: 040/72963226/25

Email: LALEQikb-frauen.de, www.ikb-frauen.de

i.bera

Hospitalstraße 109, 22767 Hamburg, 040/238558323

i.bera@verikom.de, www.verikom.de

Plakate und Postkarten, die auf die Hamburger Beratungsstellen hinweisen, können über die Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung am LI bezogen werden.

Service der Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung (BIE)

Felix-Dahn-Str.3, Raum 316, 20357 Hamburg,
Tel. 42801-2129/ -2192 Fax 42801-2799
E-Mail: interkultur@li-hamburg.de
Internet: www.li-hamburg.de u
Interkulturelle Erziehung
Bezug des Newsletters der BIE über interkul-
tur@li-hamburg.de Betreff: Abo Newsletter

Mitarbeiter/innen und Erreichbarkeit:
Büro
Tel.: 42801-2974
E-Mail: interkultur@li-hamburg.de

Leitung der BIE & Gestaltungsreferat
Interkulturelle Erziehung
Regine Hartung,
E-Mail: Regine.Hartung@li-hamburg.de
Tel.: 42801-2129
Sprechzeit montags 14-16 Uhr und n.V.

Schwerpunkt „interkultureller
Fachunterricht“
N.N.
Tel.: 42801-2192
E-Mail: interkultur@li-hamburg.de
Sprechzeit: n.V.

Häufige Fragestellungen

- Welche Unterstützungssysteme gibt es für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund? Worauf muss ich achten, wenn ich Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und ihre Eltern berate? Wie gestalte ich Gesprächssituationen „interkulturell kompetent“?
- Wie berücksichtige ich in meinem Unterricht/ in meiner Lehrerrolle die Multikulturalität, die für Hamburgs Schulen typisch ist?
- Wie kann ich Gelegenheiten zum interkulturellen Lernen für alle Schülerinnen und Schüler schaffen?
- Wo finde ich Materialien für interkulturellen Fachunterricht oder Projekte?
- Was sind mögliche Schritte für eine Schule, die die Multikulturalität ihrer Schülerschaft als Potenzial nutzen und sich „interkulturell öffnen“ möchte?
- Wo arbeiten andere Kolleginnen und Kollegen im interkulturellen Bereich?

Auf diese und andere Fragen antworten gern die MitarbeiterInnen der Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung bzw. bieten Fortbildungen – gern auch auf Abruf – an.

Thematische Schwerpunkte der Fortbildungen:

- Kulturelle und soziale Heterogenität im Klassenzimmer: Hintergrundinformationen und Integrationsansätze zu verschiedenen Migrantengruppen bzw. zu Flüchtlingen und „Sans-Papiers“
- Trainingsprogramme zum Umgang mit Vorurteilen und Diskriminierung im Klassenzimmer
- interkulturelle Elternarbeit: erfolgreiche Zusammenarbeit mit allen Eltern
- Konflikte: Prävention von Konflikten mit interkulturellem Hintergrund
- Europa und die Welt im Klassenzimmer: Internationales und interkulturelles Lernen im Fachunterricht und in Projekten (nicht nur) für Ganztagschulen: Projekte und Kooperationspartner im Stadtteil
- Schulentwicklung: Interkulturelle Öffnung der Schule: Begleitung und Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler

Service:

- Beratung: telefonisch oder in der Sprechzeit (s. o.)
- Präsenzbibliothek: mit Materialien zu den oben genannten inhaltlichen Schwerpunkten
- Fortbildungen (auch schulintern): Angebote siehe Website bzw. <http://tis.li-hamburg.de>
- Fachforum Interkulturelle Erziehung – Arbeitskreis interkulturell arbeitender bzw. interessierter Lehrerinnen und Lehrer (bei Interesse: Mail an interkultur@li-hamburg.de)
- Newsletter mit Informationen zu aktuellen interkulturellen Veranstaltungen, Hinweisen zu interreligiösen Festen und Materialempfehlungen (ca. alle 2 Monate) – Bezug des Newsletters: s.o.

Weitere Angebote auf der Website unserer Beratungsstelle (s.o.)

- Hamburger Adressen im Bereich Internationales und Interkulturelles
- Downloads von Handreichungen, Curricula, praktischen Materialien wie interreligiösen Festkalendern und vielem mehr.

Wir beraten Sie diesbezüglich gern bzw. kommen auch an Ihre Schule, nehmen Sie bitte mit uns Kontakt auf, um Termine zu vereinbaren.

Regine Hartung, Lisa Höhn

Nützliche Literatur, Materialhinweise und Links zum Themenfeld

(Alle Materialien sind in der LI-Bibliothek ausleihbar bzw. in der Präsenzbibliothek der Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung einsehbar, Sprechzeit mit vorheriger Anmeldung: vgl. www.li-hamburg.de/bie)

1.) Handreichungen

Hartung, Regine u.a. **Vielfalt in der Schule – Teilnahme an Schulfahrten, Sportunterricht, Sexualerziehung, Umgang mit religiösen Feiertagen und Fastenzeiten**. Hamburg 2007.

Hartung, Regine. **Einführung in das Aufgabengebiet Interkulturelle Erziehung**. Hamburg 2008.

(Download: www.li-hamburg.de/bie unter: Praxismaterialien)

2.) Grundlagen der interkulturellen Bildung

Auernheimer, Georg: **Einführung in die Interkulturelle Pädagogik**. Darmstadt 2005, 4. Auflage.

Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Interkulturellen Bildung (www.li-hamburg.de/bie unter: Interkulturelle Rahmenpläne und bildungspolitische Dokumente)

Rahmenpläne für Interkulturelle Erziehung: Aufgabengebiete für Primarstufe und Sekundarstufe I & II (www.li-hamburg.de/bie unter: Interkulturelle Rahmenpläne und bildungspolitische Dokumente)

3.) Interkulturelle Kommunikation

Kumbier, Dagmar/ Schulz von Thun, Friedemann: **Interkulturelle Kommunikation. Methoden, Modelle, Beispiele**. 3. Auflage. Rowohlt Taschenbuch Verlag. Reinbek 2009.

Roth, Juliana/ Köck, Christoph (Hrsg.): **culture communication skills – interkulturelle Kompetenz. Handbuch für Erwachsenenbildung**. Bayerischer Volkshochschulverband e.V.; München 2004.

4.) Interkulturelle Schulentwicklung – ein Blick über die Grenzen

Kloeters, Ulrike/ Lüddecke, Julian/ Quehl, Thomas (Hrsg.): **Schulwege in die Vielfalt**, Frankfurt/Main 2003, S.103-148.

Leiprecht, Rudolf/ Kerber, Anne (Hrsg.): **Schule in der Einwanderungsgesellschaft: ein Handbuch**. Wochenschau Verlag. Schwalbach/Ts 2005.

Großbritannien: Frank, Susanne: **Citizenship education und Diversität – Perspektiven aus England und Fragen für Deutschland**. In: INKA. Qualitätsentwicklung von Schulen – der Beitrag der Interkulturellen Bildung. Forum Lehrerfortbildung. LI Hamburg, 2008.

Schweiz: „**Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)**“, www.quims.ch

5.) Geschichte der Migration nach '45/ Situation von Migrantengruppen heute Fokus Migration Länderprofil Deutschland Mai 2007

Bundeszentrale für politische Bildung **Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten**. Reihe: Aus Politik und Zeitgeschichte 5/2009.

> zu finden unter: www.li-hamburg.de/bie unter „Material für Multiplikator/innen“

> siehe auch Fortbildungsangebot der Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung: unter www.li-hamburg.de/bie unter ‚Veranstaltungen‘.

6.) interkulturelle Konflikte – interkulturelle Mediation

Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V. (Hrsg.): **Kulturkonflikt? Methoden des interkulturellen Konfliktmanagements in der Jugendhilfe**. München 2003.

Fechler, Bernd: **Dialog der Anerkennung. Möglichkeiten und Grenzen der Mediation bei „interkulturellen“ Konflikten an der Schule**. In: Thomas Quehl u.a. (Hg.): **Handreichung interkulturelle und anti-**

rassistische Bildung in der Schule. IKO-Verlag, Frankfurt am Main 2003, S. 103-148.

Heidari, Mohammed: **Wege aus der interkulturellen Konfrontation. Konzeptionelle Grundlagen für interkulturelles Kommunikationstraining und Konfliktmanagement.** Köln 2005.

Mayer, Claude-Hélène: **Trainingshandbuch interkulturelle Mediation und Konfliktlösung : didaktische Materialien zum Kompetenzerwerb.** Waxmann. Münster [u. a.], 2006.

Materialien für den Unterricht

Trainingsprogramme

(Die Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung bietet zu den unten aufgeführten Materialien Informationsveranstaltungen, „Schnupperkurse“ und auch umfangreiche „Train-the-Trainer-Kurse“ an (vgl. www.li-hamburg.de/bie unter Veranstaltungen)

Betzavta – Erziehung zu Demokratie und Toleranz. Verlag Bertelsmann Stiftung, 4. überarbeitete Auflage. Gütersloh 2005. www.betzavta.de

(Praxishandbuch für die politische Bildung für den Einsatz in der deutschen schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit.)

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrg.) **Kompass. Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit.** Bonn 2005.

Eine Welt der Vielfalt. Verlag Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 1998. www.vielfaltwelt.de (interkulturelles Trainingsprogramm - Praxishandbuch für Lehrerinnen und Lehrer, das von der Grundschule bis zur Sekundarstufe eingesetzt werden kann.)

Ulrich, Susanne (Verf.): **Achtung (+) Toleranz. Wege demokratischer Konfliktregelung. Praxishandbuch für die politische Bildung.** 3. überarbeitete Auflage. Verlag Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2005.

Ulrich, Susanne/ Wenzel, Florian: **Praxishandbuch SPRACHE MACHT DEMOKRATIE.** Schwalbach 2006. (Übungen rund um die oben genannten Themen)

Wagner, Petra (Hg.) **Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance - Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung** Berlin 2008.

Unterrichtsmaterialien zum interkulturellen Lernen

„Das bin ich“ – „Das sind wir“ – „Das sind wir II“

Interkulturelle Unterrichtsideen und Medienpakete für die Klassen 0-4, 5-6 und 7+.
Bezug: Anne Frank Zentrum Berlin, <http://www.annefrank.de>

Interkulturelle Spiele für Klassen 5-10

Spiele und Übungen für besseres wechselseitiges Verständnis von Schülern aus unterschiedlichen Kulturkreisen.

Rademacher, Helmolt/ Wilhelm, Maria.
Cornelsen Verlag. Berlin 2005.

Ackermann, Zeno u.a. **Einwanderungsgesellschaft als Fakt und Chance. Perspektiven und Bausteine für die politische Bildung. Praxishandbuch für Schule und Jugendarbeit von.** Wochenschau Verlag 2006.

Nützliche Adressen

Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung
Felix-Dahn-Str.3, 20357 Hamburg
Tel.: 040 42801 – 2192, - 2129
www.li-hamburg.de/bie

Beratung zu interkulturellen Fragen in Kombination mit Themen wie Religion, Gender, Gewalt, Sucht etc:
vgl. **Fachberatungsstellen des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung**
www.li-hamburg.de

Dolmetscher - Vermittlung und Finanzierung
Behörde für Bildung und Sport
Schulinformationszentrum
Inge Rasmussen
Tel.: 42863-3320, Fax: 42863-2728,
Email: inge.rasmussen@bsb.hamburg.de

Ombudsfrau für Hamburger Schülervertreter/innen
Behörde für Schule und Berufsbildung
Schulinformationszentrum
Barbara Beutner
Tel.: 42863-2897, Fax: 040 42863-2728,
Email: barbara.beutner@bsb.hamburg.de

Anti-Diskriminierungsberatung für MigrantInnen

Basis & Woge e.V.
Birte Weiß
040-39842671 (bitte Name und Telefonnummer auf Anrufbeantworter hinterlassen)
Email: birte.weiss@basisundwoge.de
dienstags: 16-18 Uhr: Steindamm 11,
20099 Hamburg,
dienstags: 13-15 Uhr:
Straßburger Platz 3, 22049 Hamburg
<http://wogeev.de/>

Willkommen in Hamburg – Beratungsangebote für Migrantinnen und Migranten

Bezug:
Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz, Broschürens-service (nur Bereich Soziales / Familie)
Hamburger Straße 47 22083 Hamburg
Tel: 42863-7778, Fax: 42863-2286
E-Mail: publikationen@bsg.hamburg.de
Download:
<http://www.hamburg.de/zuwanderung>

Integrationskurse in Hamburg

<http://www.hamburg.de/integration>

Auf dem **Hamburger Bildungsserver** finden Sie zu folgenden für Beratungslehrer/innen relevanten Themen Informationen:

- Förderung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund
- Interkulturelle Angebote für Schüler/innen
- Interkulturelle Beratung für Migrantinnen und Migranten und Flüchtlingen
- Interkulturelle Beratungsstätten für Opfer von häuslicher Gewalt und Zwangsheirat
- Berufsorientierung
- Interkulturelle Elternarbeit
- Interkulturelle und im Bereich Schule tätige Stiftungen in Hamburg
- Wissenschaftliche Einrichtungen

Adresse:

www.hamburger-bildungsserver.de

unter: Themen / Interkulturelle Erziehung/
Interkulturelle Erziehung in Hamburg/
Adressen und Ansprechpartner

Dr. Katharina Melbeck-Thiemann (im LI zuständig für die Aus- und Fortbildung von Beratungslehrkräften)

Infos für Beraterinnen und Berater

Gern nutze ich diese Rubrik des BiSS, um auf zwei wichtige Veröffentlichungen zur Tätigkeit von BL hinzuweisen.

Zum einen gibt es **seit November 2008 eine neue Aufgabenbeschreibung für Beratungslehrkräfte**, die im Februar 2009 von der BSB als gültige neue Fassung in Kraft gesetzt wurde – und demnächst auch im Mitteilungsblatt der Behörde veröffentlicht wird. Sie ist zu finden auf der LI-Website unter Fortbildung – Personalentwicklung – Aus- und Fortbildung für BL.

Auf die wichtigsten Neuerungen sei hier zusammenfassend hingewiesen:

- Der Katalog von Anlässen, die die Inanspruchnahme der BL erfordern, ist erweitert worden, z.B. Absentismus, Konfliktvermittlung/ Beratung in Gewaltfällen, Fragen besonderer Begabungen und Verhaltensprobleme.
- Bei den Prinzipien der Tätigkeit von Beratungslehrkräften wurde ergänzt, dass ein Beratungsangebot sich am Anliegen des Ratsuchenden orientiert und dass unter Aufrechterhaltung der Freiwilligkeit der Annahme von Beratung Schülern die Wahrnehmung einer Beratung auch als verordnete Maßnahme durch Lehrkräfte oder Schulleitung auferlegt werden kann. Wird

die Beratung nicht angenommen, werden von den Verantwortlichen (Lehrkräfte und Schulleitung) andere Maßnahmen eingeleitet.

- Neu aufgenommen wurde die Aufgabe der innerschulischen Vernetzung der Schulberatung, an der Beratungslehrkräfte aktiv und impulsgebend mitwirken sollen. BL können von der Schulleitung mit der Erstellung eines schulspezifischen Beratungskonzepts sowie der Koordination der Beratungs- und Betreuungsleistung aller in der Schule tätigen Berater/innen beauftragt werden.
- Aufgenommen wurde auch der Hinweis auf die Möglichkeit, einen Teil der Fortbildungsverpflichtung für funktions-spezifische Fortbildung und Supervision zur Qualitätssicherung der Tätigkeit von Beratungslehrkräften zu verwenden.

Als zweite wichtige Information wird hier die **Stellungnahme zu Rolle und Aufgabe von Beratungslehrkräften im Vorfeld eines sonderpädagogischen Überprüfungsverfahrens** von Frau Dreher, die in der BSB zuständig ist für die Gestaltung von sonderpädagogischen Fördermaßnahmen in Sonderschulen und Integration, veröffentlicht.

Hierin wird verbindlich geklärt, dass Beratungslehrkräfte mit dem CFT nur testen dürfen, wenn sich die Erziehungsberechtigten sowohl mit der Testung selbst als auch mit der Weitergabe der Testergebnisse an Dritte einverstanden erklären.

Die Rolle von Beratungslehrkräften im Rahmen eines sonderpädagogischen Überprüfungsverfahrens

Stellungnahme von Frau Dreher, die in der BSB zuständig ist für die Gestaltung von sonderpädagogischen Fördermaßnahmen in Sonderschulen und Integration

Beratungslehrkräfte werden in ihren Schulen häufig um diagnostische Unterstützung gebeten, wenn es darum geht, Anhaltspunkte dafür zu finden, warum eine Schülerin oder ein Schüler die an sie gestellten Leistungsanforderungen nicht erfüllen kann.

Wenn die Fragestellung es erfordert, können BL hierzu, eine CFT-Testung durchführen. Voraussetzung ist, dass die Testung im Beratungskontext und mit Einverständnis der Sorgeberechtigten erfolgt.

Wenn eine solche Testung durch eine Beratungslehrkraft im Vorfeld der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs gewünscht wird, gibt es auf Seiten der Beratungslehrkräfte und auch der Schulleitungen immer wieder Verfahrensunsicherheiten in Bezug auf die Notwendigkeit der Zustimmung durch die Eltern zur Testung selber und zur Weitergabe der Testergebnisse an Dritte.

Zur Klärung dieser Fragen und der Rolle von Beratungslehrkräften im Rahmen eines sonderpädagogischen Überprüfungsverfahrens bat Frau Dr. Krause (Referentin für Beratungslehrer - Aus- und Fortbildung) Frau Dreher (in der BSB zuständig für die Gestaltung von sonderpädagogischen Fördermaßnahmen in Sonderschulen und Integration) um Auskunft.

Wir freuen uns, die Stellungnahme von Frau Dreher mit ihrer Zustimmung hier veröffentlichen zu können, weil dadurch **eine klare Richtlinie für die Durchführung einer diagnostischen Untersuchung im Vorfeld der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs durch Beratungslehrkräfte** gegeben wird:

- **Beratungslehrkräfte führen keine sonderpädagogische Diagnostik im Rahmen des Feststellungsverfahrens durch;** das dürfen nach der rechtlichen Lage nur Sonderpädagogen. Insofern sind die BL, anders als Sonderpädagogen, im Rahmen des Feststellungsverfahrens bei der Durchführung von Intelligenztests auf die Zustimmung der Eltern angewiesen, weil ihre Tätigkeit

von § 34 (1) HmbSG nicht erfasst wird.

- Daher bedarf die Weitergabe der Ergebnisse von Intelligenztests, die von Beratungslehrkräften durchgeführt wurden, zur Verwendung im sonderpädagogischen Feststellungsverfahren der Zustimmung der Eltern.
- Wegen der Subsidiarität sonderpädagogischer Förderung haben **Beratungslehrkräfte** gleichwohl im Rahmen des Feststellungsverfahrens eine **verpflichtende Vorfeldaufgabe**. Zur Plausibilität einer Meldung auf Feststellung gehört der Nachweis der allgemein bildenden Schule, dass und in welcher Weise sie ihre eigenen Fördermöglichkeiten für das betreffende Kind ausgeschöpft hat, was auch den Einsatz der BL einschließt. Im Rahmen dieses Einsatzes kann es sinnvoll sein, die kognitiven Voraussetzungen zu überprüfen.
- Wenn dafür ein formelles Testverfahren eingesetzt wird, ist es jedoch dann kontraproduktiv, den CFT einzusetzen, wenn die Eltern nicht vorher ihr schriftliches Einverständnis zur Weitergabe der Testergebnisse für ein möglicherweise durchzuführendes Feststellungsverfahren geben. Diese Bitte um das Einverständnis setzt die vorherige „Offenlegung der Karten“ und damit eine umfassende transparente Beratung mit den Eltern voraus.
- Wenn die **Eltern ihr Einverständnis zur Weitergabe nicht geben, sollte** entweder ein **anderes Testverfahren** von der betreffenden Beratungslehrkraft verwendet werden – oder **ganz auf den Einsatz eines Intelligenztests verzichtet werden**. Denn der CFT ist der obligatorische erste Test im sonderpädagogischen Feststellungsverfahren und man darf ihn nicht kurzzeitig wiederholen, da dieses die Ergebnisse erheblich verfälschen würde.
- Zugespielt bedeutet dieses, dass die Beratungslehrkräfte nicht nur **nicht verpflichtet werden** können, den CFT bei einer beabsichtigten Meldung auf Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf durchzuführen, sondern gehalten sind, dieses Testverfahren **keinesfalls** durchzuführen, wenn die Eltern ihre **Zustimmung** zu einer Verwendung der Ergebnisse im Feststellungsverfahren, und damit auch im sonderpädagogischen Gutachten, **nicht geben**.
- Diese klare, rechtlich abgesicherte Linie muss beibehalten werden, weil nur sie Verfahrenssicherheit und Vergleichbarkeit gewährleistet – auch für den Fall, dass vor Ort bisweilen andere und davon abweichende Absprachen zwischen Sonderschulen und Beratungslehrkräften getroffen worden sein sollten.



Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung

November 2008

Aufgabenbeschreibung für Beratungslehrkräfte

1. Rolle und Funktion

Jede Lehrerin und jeder Lehrer berät die Schülerinnen und Schüler und deren Erziehungsberechtigte in Fragen des Unterrichts, der Schullaufbahn und der Erziehung. Beratung ist Teil des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schule. Beratungslehrkräfte unterstützen die Schule dabei.

Beratungslehrkräfte sind Teil der Schule, innerhalb derer sie beraten. Ihre Funktion ermöglicht einen niedrighschwelligigen Zugang zur Beratung immer dann, wenn ein Problem von den unmittelbar Beteiligten nicht mehr alleine gelöst werden kann.

Beratungslehrkräfte werden in Anspruch genommen,

- bevor andere Institutionen eingeschaltet werden. Sie werden in jedem Fall mit einbezogen und darüber unterrichtet
- bevor Ordnungsmaßnahmen nach § 49 HmbSG, Abs. 4 und 5 verhängt werden
- bei schwierigen Schullaufbahnentscheidungen
- bei Absentismus
- bei Einschulungen und Umschulungen
- bei der Konfliktvermittlung/ Beratung in Gewaltfällen
- bei Fragen besonderer Begabungen
- bei Verhaltensproblemen sowie psychosozialen und gesundheitlichen Schwierigkeiten

Sie können angefragt werden von der Schulleitung, Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern, Erziehungsberechtigten und - in berufsbildenden Schulen - von Vertretern der Ausbildungsbetriebe.

Voraussetzung für die Tätigkeit als Beratungslehrkraft ist die erfolgreiche Teilnahme an dem spezifischen Ausbildungsgang im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

Die Ausbildung qualifiziert für die unter Punkt drei genannten Aufgaben mit besonderer Berücksichtigung des Kompetenzerwerbs für einzelfallbezogene Klärungshilfe,

lösungsorientierte Beratung sowie Beratung bei Problemen mit Klassen oder Lerngruppen.

Zusätzliche Qualifikationen zur Bearbeitung spezifischer Problemlagen erwerben die Beratungslehrkräfte in Veranstaltungen des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung im Rahmen eines Fortbildungskonzepts für tätige Beratungslehrkräfte, das in enger Verzahnung mit den Inhalten der BL-Ausbildung steht. Sie erfüllen damit ihre funktionspezifische Fortbildungsverpflichtung auch mit Blick auf neue Aufgabenzuweisungen durch bürgerschaftliche Drucksachen oder behördliche Entscheidungen.

Die Teilnahme an der Ausbildung zur Beratungslehrkraft verpflichtet zur Ausübung dieser Tätigkeit. Über eine Entpflichtung entscheidet im Einzelfall die zuständige Schulaufsicht. Bei der Übernahme einer Leitungsfunktion wird regelhaft von der Tätigkeit als Beratungslehrkraft entpflichtet.

Die Aufgaben der Beratungslehrerinnen und Beratungslehrer sind im Lehrerarbeitszeitmodell als Funktionsbereich ausgewiesen (F 2 Funktionen). Darin wird die Beratungslehrertätigkeit mit mindestens 6 Zeitstunden bewertet. Es liegt in der Verantwortung der Schule je nach Belastungsfaktor auch andere Zuweisungen vorzunehmen.

Zur Qualitätssicherung der Beratungslehrertätigkeit ist eine begleitende Fortbildung erforderlich. Beratungslehrkräfte sollten einen Teil ihrer Fortbildungsverpflichtung für die Teilnahme an speziell für sie konzipierten Seminaren zur Weiterqualifizierung und zur Supervision nutzen.

Die Dienstanweisung für Lehrerinnen und Lehrer gilt auch für Beratungslehrkräfte.

2. Prinzipien der Tätigkeit

- *Kooperation* → Beratungslehrkräfte kooperieren eng mit der Schulleitung und den Lehrerinnen und Lehrern der Schule.
- *Neutralität/ Allparteilichkeit der Beratung* →

Auch als Mitglieder des Systems Schule bewahren sie Offenheit gegenüber den unterschiedlichen Sichtweisen aller an einem Problem Beteiligten.

- *Systemische Sicht* → In der Beratung haben sie neben den subjektiven Sichtweisen der Ratsuchenden die besonderen Bedingungen des Systems Schule im Blick.
- *Hilfe zur Selbsthilfe* → Beratungslehrkräfte bieten Hilfe zur Selbsthilfe an.
- *Anliegenorientierung der Beratung* → Beratungslehrkräfte werden tätig, wenn von einem oder mehreren Mitgliedern des Systems Schule (Schülern, Lehrkräften, Erziehungsberechtigten oder der Schulleitung) ein Anliegen an sie gerichtet wird.
- *Freiwilligkeit der Beratung* → Die Annahme von Beratung durch die Ratsuchenden ist in der Regel freiwillig. Bei von Lehrkräften oder Schulleitungsmitgliedern bei einem/r Schüler/in festgestelltem Beratungsbedarf bzw. bei durch Lehrkräfte oder Schulleitungen verordneten Beratungsaufträgen wird eine Vereinbarung zwischen der beauftragenden Lehrkraft/Schulleitung, dem Schüler/in (ggf. auch Eltern) und der Beratungslehrkraft getroffen, in der Rahmenbedingungen, Ziele und zeitliche Perspektive der Beratung des Schülers sowie ein Bilanzierungszeitpunkt festgelegt. Nimmt der Schüler die Beratung nicht an, werden andere beraterische, therapeutische oder disziplinarische Maßnahmen ergriffen oder angebahnt. Letztere verantworten und kontrollieren die Lehrkraft/der Schulleitung.
- *Vertraulichkeit* → Persönlich mitgeteilte Inhalte der Beratung sind vertraulich. Bei akuten Gefährdungen muss die Schulleitung über den anstehenden Handlungsbedarf informiert werden; die Ratsuchenden werden darüber vorher aufgeklärt.
- *Transparenz* → Beratungslehrkräfte handeln nach transparenten, für die Beratungspartner nachvollziehbaren Kriterien und Standards, sie kommunizieren diese.
- *Ökonomie* → Beratungslehrkräfte prüfen vor Auftragsübernahme, ob das Anliegen nicht von anderen Personen innerhalb oder außerhalb der Schule fachkompetenter und effektiver bearbeitet werden kann.
- *Kontaktperson nach außen* → Beratungslehrkräfte unterstützen die Kontakte der Schulen zu anderen Einrichtungen. Insbesondere kooperieren sie (unter Wahrung der Vertraulichkeit) mit folgenden Institutionen:
 - Regionalen Beratungs- und Unterstützungsstellen (REBUS),
 - Beratungsstellen des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung

(LI): Beratungsstelle besondere Begabungen (BbB),

- Suchtpräventionszentrum (SPZ),
- Beratungsstelle Gewaltprävention,
- Schulinformationszentrum (SIZ) im Amt für Bildung,
- Einrichtungen der Jugendhilfe, den sozialen Diensten, den Schulärzten, den Jugendpsychiatrischen und Sozialpsychiatrischen Diensten, Kinder- und jugendpsychiatrischen Einrichtungen, den Jugendbeauftragten der Polizei.
- privaten Anbietern von Therapie und Beratung.
- *Vernetzung* → Beratungslehrkräfte nehmen zur Vernetzung ihrer Arbeit an den Koordinationstreffen der für ihre Schule zuständigen REBUS teil. Diese unterstützt und berät die Beratungslehrkräfte in ihrer fachlichen Arbeit.

3. Aufgaben der Beratungslehrkräfte

Bezogen auf die nachfolgenden Aufgaben legen die Beratungslehrkräfte ihre Tätigkeitsschwerpunkte (Beratungsprofil) fest. Sie berücksichtigen dabei den spezifischen Beratungsbedarf der Schule und die gegebenen spezifischen Beratungsleistungen anderer Beraterinnen und Berater an der Schule. Die Schwerpunktsetzung erfolgt in Abstimmung mit dem Kollegium und mit Einverständnis der Schulleitung und wird von Zeit zu Zeit neu verhandelt (beispielsweise jährlich).

3.1. Einzelhilfe

Beratungslehrkräfte leisten fallbezogene Einzelhilfe, hier insbesondere Klärungshilfe, diagnostische Abklärung der Problemlage, lösungsorientierte Beratung und ggf. Vermittlung an Einrichtungen.

beispielsweise

- Erarbeitung verschiedener Perspektiven auf das Problem und seine Bedingungen mit Hilfe geeigneter diagnostischer Mittel, etwa durch strukturierte Gespräche, Unterrichtsbeobachtungen, Schulleistungstests oder Intelligenztests (soweit ihre Anwendung in der Aus- oder Fortbildung vermittelt wurde und ihr Einsatz im Rahmen eines Beratungsauftrages erfolgt).
- Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten und Vorschlägen zur Problemlösung,
- Treffen von verbindlichen und überprüfbareren Vereinbarungen,
- Unterstützung von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und Eltern bei der Realisierung von Problemlösungen,
- Vermittlung an andere Einrichtungen und

Fachkräfte (z.B. bei Verdacht einer Gefährdung des Kindeswohls oder zur Abklärung der Notwendigkeit einer medizinischen oder psychotherapeutischen Behandlung),

- Koordination verschiedener Hilfsmaßnahmen („casemanagement“),
- Präventive, beratende und unterstützende Maßnahmen für Schüler (Eingliederungshilfen) insbesondere in Zusammenhang mit längeren Absentismusphasen und langen Krankheitszeiten sowie nach Ordnungsmaßnahmen
- Beratung in Fragen bzgl. der Schullaufbahn oder des Zugangs zu speziellen Fördermaßnahmen (z.B. bei Schülern und Schülerinnen mit Teilleistungsstörungen oder mit besonderen oder hohen Begabungen)
- Konfliktvermittlung/Beratung in Gewaltfällen
- Beratung bei Problemen im Zusammenhang mit Drogenkonsum, -handel und Suchtrisiken

3.2. Klassen oder Lerngruppen

Beratungslehrkräfte bieten Beratung und Unterstützung an bei Lern-, Leistungs-Verhaltensschwierigkeiten in Klassen oder Lerngruppen.

beispielsweise durch

- Unterrichtsbeobachtungen und kollegiale Beratung
- Moderation von Gesprächen zwischen Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften
- Einleitung und Begleitung von Veränderungsprozessen

3.3. Systembezogene Prävention

Beratungslehrkräfte stellen ihre im Zusammenhang mit der Beratung in Problemfällen und in der Fortbildung erworbenen Erfahrungen, Kenntnisse und Kompetenzen den Mitgliedern des Systems Schule zur Verfügung, indem sie impulsgebend, beratend und unterstützend an der Entwicklung innerschulischer Präventionsmaßnahmen und Schulentwicklungsprojekten mitwirken, insbesondere in Bezug auf Sucht- und Gewaltprävention

3.4. Innerschulische Vernetzung der Schulberatung

Die Beratungslehrkräfte wirken an der Entwicklung und Einführung eines schuleigenen integrierten Beratungskonzeptes aktiv und impulsgebend mit und bringen dabei ihre in der Ausbildung und Fortbildung erworbene systemische Sicht auf Veränderungsprozesse und Schulentwicklung ein. Die Koordination der Beratungs- und Betreuungsleistungen aller an der Schule tätigen spezifischen Beraterinnen und Berater (z.B. Sprachlernkoordinatoren, Schulsozialarbeiter, Sonderpädagogen) kann

von der Schulleitung an die Beratungslehrkraft delegiert werden. Die dafür aufgewendete Zeit sollte nicht zu Lasten der direkten Beratungstätigkeit gehen.

4. Rechenschaftspflicht

Die Beratungslehrkräfte

- legen mit der Schulleitung für einen vereinbarten Zeitraum das Arbeitsprofil und die Schwerpunkte der Beratungstätigkeit fest,
- dokumentieren ihre Arbeit nach Quantität (Häufigkeit, Zeitaufwand bestimmter Aktivitäten) und Qualität (thematische Schwerpunkte, Wirkungen),
- berichten dem Kollegium einmal im Schuljahr über ihre Tätigkeit,
- berichten der Schulleitung halbjährlich, darüber hinaus auch aus gegebenem Anlass, über die Beratungstätigkeit sowie über besondere Probleme und Entwicklungen, die dabei sichtbar geworden sind.

Impressum

Herausgeber: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung
Felix-Dahn-Straße 3, 20357 Hamburg

Redaktion: Brigitte Holstein-Hendriks (Beratungslehrerin an der Schule Sachsenweg)
Centa Kast-May (Beratungslehrerin an der Louise Schröder Schule, REBUS Eimsbüttel)
Peer Kaeding (LI – Beratungsstelle Gewaltprävention)
Dr. Katharina Melbeck-Thiemann (LI – Aus- und Fortbildung von BL)
E-Mail: katharina.melbeck-thiemann@li-hamburg.de

Regine Hartung (Leitung der BIE & Gestaltungsreferat Interkulturelle Erziehung)
Beate Proll (Leiterin des Arbeitsbereichs Gesundheitsförderung, Sexualerziehung und Gender)

Layout: Jochen Möhle

Auflage: 2.000

Hamburg, Juli 2009

Download des Heftes unter www.li-hamburg.de → Publikationen

