

Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu (Universität Bremen)
**„Interkulturelle Öffnung von Schule und Rassismus kritische
Schulentwicklung“**

**Impulsvortrag im Rahmen der Veranstaltung „Ausgrenzung stoppen –
Rassismus in der Gesellschaft und die Rolle der Schule“ am Landesinstitut für
Schule, Hamburg, 29.09.2020 – Es gilt das gesprochene Wort! Nur zu internen Zwecken
bestimmt.**

Rassismus wird bereits seit langem von Wissenschaft und Zivilgesellschaft als gesellschaftliches Problem identifiziert. Nun hat der lange von etablierten Politiker*innen gescheute Begriff Einzug in die alltäglichen politischen Diskurse auf Regierungsebene erhalten. So spricht Bundeskanzlerin Angela Merkel angesichts der der Morde von Hanau von Rassismus und Hass als Gift, das in der Gesellschaft existiert.

(<https://www.bundeskanzlerin.de/bkin-de/aktuelles/hanau-1723546>) . Im postnationalsozialistischen Deutschland (Messerschmidt 2016) ist es möglich von Rassismus zu sprechen, ja sogar von strukturellem Rassismus (aktuell diskutiert als struktureller Rassismus in der Polizeizeit), ohne sich damit verdächtig zu machen, den Mord an den Europäischen Juden bagatellisieren zu wollen. Der lange als den realen Verhältnissen nicht entsprechend, als akademisches Konstrukt missverstandene Begriff verweist darauf, dass institutionelle Alltagspraktiken, eingeschliffene Routinen so ausgestaltet sind, dass überdurchschnittlich oft und regelmäßig Menschen aufgrund ihrer tatsächlichen Herkunft oder ihrer zugeschriebenen ethnischen Gruppenzugehörigkeit, als anders markiert, ausgegrenzt bzw. benachteiligt werden. Was bedeutet dies für Schule und Lehrer*innenbildung?

Ich freue mich, dass ich heute zu Ihnen, den Interkulturellen Koordinatorinnen, über dieses Thema und seiner Bezüge zu Interkultureller Öffnung sprechen darf. Sie haben sich auf den Weg gemacht, mit Expertise und Engagement, mit der für diesen Job wichtigen Mischung aus migrationsgesellschaftlichem Wissen und selbst-reflexiver Kompetenz zur Veränderung von Schule in der Migrationsgesellschaft beizutragen, man erwartet viel von Ihnen als Change-Agents, die die Institution helfen sollen, migrationsgesellschaftlich ´fit´ zu machen. Welche Rolle eine kritisch reflektierte interkulturelle Kompetenz und rassismuskritische Haltung dabei spielt, möchte ich in meinem Vortrag ausführen.

Auch wenn ich der Bezeichnung meiner eigenen Fachzuordnung ´Interkulturelle Bildung´ inzwischen durchaus kritisch gegenüberstehe, da die damit vorgenommene Fokussierung auf Kultur, verstanden als kulturelle Vielfalt im Migrationskontext, einer unzulässigen Verengung von Perspektiven auf Bildung in der Migrationsgesellschaft auf vorgeblich interkulturelle Verständigung Vorschub leistet, denke ich, dass wir nicht umhin kommen, uns mit „interkulturell“ als ein Prädikat zu befassen. Aber in meinem Vortrag geht es nicht in erster Linie um Kultur, das will ich vorweg schicken, sondern vor allem um die Rolle, die Kultur bzw. kultureller Differenz in der Schule der Migrationsgesellschaft durch relevante, machtvolle Akteur*innen zugeschrieben wird. Es geht also um eine Reflexion der Relevanzsetzung von Kultur als Kerndimension von Migration.

Damit stehen nicht ausschließlich die sog. ´Migrant*innen´ im Mittelpunkt, sondern das Selbstverständnis einer Gesellschaft, ihrer Schule und der darin wirkenden Akteur*innen, die maßgeblich durch Migration geprägt ist. *Migration* kann als eine Form der Mobilität, als

Bewegung von Menschen im Raum beschrieben werden. Sie überschreiten politische, ökonomische, kulturelle, sprachliche und symbolische Grenzen meist nationalstaatlich verfasster Gesellschaften und stellen so die Gültigkeit dieser Grenzen in Frage. Migration drückt sich aus in Phänomenen der Ein- oder Auswanderung, der Pendel-, Ketten-, Transmigration, der temporären bzw. zirkulären und der illegalisierten Migration. All diese sind in empirisch je unterschiedlicher Weise politisch und pädagogisch bedeutsam. In Deutschland bleibt die Perspektive auf Migration mit Bezug zur Schule meist auf eindirektionale 'Einwanderung' beschränkt (Schroeder/Seukwa 2018) und die pädagogische Anforderung auf eine 'Integration' in das Bestehende, das heisst, die Beherrschung der deutschen Sprache und das Nachvollziehen von politisch oder historisch relevanten Ereignissen für den heute Deutschland genannten Raum.

Diese Perspektive blendet Transnationalität und damit verbunden Erfahrungen von Mehrsprachigkeit, Internationalität, Interkulturalität, mit Familienleben zwischen Staaten und Kontinenten, verschiedenen Aufenthaltsperspektiven und globalen Orientierungen, mit medialen Bildern von Wanderung ebenso wie weltweiten digitalen Vernetzungsmöglichkeiten, mit einer Vielzahl von teilweise sich auch widersprechenden soziokulturellen Werten und Normen, verschiedenen Sprachen, Religionen aus. Dabei prägt all dies heute mittelbar und unmittelbar die Sozialisationserfahrungen aller Kinder und Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft. In der Wahrnehmung des Einflusses von Ereignissen in anderen Teilen der Welt auf die eigenen Lebensverhältnisse wird Migration zu einem Erfahrungshorizont, zu einer Dimension, die Gesellschaft und damit auch die Schule insgesamt prägt.

Schon lange ist eigentlich klar, dass unter diesen Umständen der Nationalstaat nicht mehr die alleinige Referenz für Politik und Pädagogik sein kann. Es fällt aber ganz offenbar schwer, diese Perspektive zu verändern, die ursprünglich als 'Schule der (ethnisch homogen gedachten) Nation' gegründet worden war, als Ort zu verstehen, der einen substantiellen Beitrag zur Gestaltung eines neuen gesellschaftlichen 'Wir' leisten muss. Aus dieser Perspektive müssen gewohnte Praxen und Ordnungsschemata von Schule ganz fundamental überdacht werden.

In den Stadtstaaten bieten als Ergebnis von Schulreformen gegründete Schulformen, die länger gemeinsames Lernen ermöglichen, die mehr Zeit für einen höherwertigen Abschluss zur Verfügung stellen und einmal getroffene Entscheidungen für Bildungswege nicht absolut setzen, zumindest einen Anknüpfungspunkt für auch ein inhaltliches Umdenken. Dazu gehört auch ein weites Verständnis von „Inklusion“, das prinzipiell den Blick auf den einzelnen Schüler/die Schülerin und ihre Lernvoraussetzungen und Unterstützungsbedarfe schärft. Mit Inklusion ist ein ressourcenorientierter Blick auf die Schüler*innen verbunden. Er beinhaltet, nicht nur fehlende Kompetenzen und Voraussetzungen für schulische Bildung zu identifizieren, sondern auch zusätzliche oder andere wahrzunehmen, für die im klassischen, etablierten deutschen Schul-Wissenskanon bislang kein Raum war. Konsequenterweise wäre mit Inklusion der Blick weiter zu öffnen für im Wanderungsverlauf angeeignete vielfältige, häufig nicht-europäische Sprachen neben der Familiensprache, für Zugänge zu mathematischen Lösungen aus der Logik, die in anderen Regionen der Welt vermittelt wird, für unterschiedliche Sichtweisen auf politische Verhältnisse und historische Zusammenhänge in anderen Regionen der Welt wie auch auf Aspekte der deutschen Geschichte.

Das Material, die Lehrwerke bieten dafür nicht gerade die günstigsten Voraussetzungen, wie das Georg-Eckert-Institut für Schulbuchforschung in seinen Studien 2011 und 2015 wiederholt festgestellt hat, wo etwa Migration als ein marginales und ausschliesslich aus der Defizitperspektive behandeltes Thema dargestellt wird. Daher ist es umso wichtiger, dass mit engagierten Personen wie Ihnen, interkulturelle Koordinator*innen Wege aufzeigen, mit dem vorhandenen Material so reflektiert zu arbeiten, dass etablierte Stereotypen, die sich auch im Lehrmaterial spiegeln, aus einer Rassismus kritischen Perspektive hinterfragt werden können, Bewusstsein für die eigenen Stereotypen, die im alltäglichen Sprechen über 'die Migrant*innen' und 'Migration' in den Lehrer*innenzimmern verbreitet sind, zu schaffen, Wege zu finden, diese im Kollegium ansprechbar zu machen. Migrationssensibel und Rassismus kritisch bedeutet, dass Stereotypen hinterfragt werden, dass migrationsbedingte kulturelle/religiöse Vielfalt nicht besonders wird. Aber das geschieht etwa, wenn der Islam zwar thematisiert wird, aber sich Schüler*innen mit dem Islam als fremder, problematischer Religion beschäftigen sollen. Muslimische Schülerinnen und Schüler werden dadurch schlicht ausgegrenzt.

Migrationssensibel und rassistischkritisch bedeutet aber auch ein erweitertes Angebot an Fremdsprachen, die die Familiensprachen der Schüler/innen proaktiv (d.h. indem Eltern und Schüler*innen explizit auf diese Möglichkeit hingewiesen werden) auf den Rang von zweiten und dritten anerkannten Fremdsprachen hebt und entsprechend fachliche Weiterentwicklung fördert. Sie bedeutet, dass eine Vermittlung von Fachinhalten unter Verwendung des Gesamtsprachenrepertoires von Kindern und Jugendlichen angestrebt wird, damit sie nicht mit inhaltlichem Input warten müssen, bis sie in Deutsch gut genug sind, dem deutschsprachigen Fachunterricht zu folgen. Sicher wäre – insbesondere bezogen auf Neu-Zugewanderte – eine Dehnung von Lernzeit im Sinne einer Hebung des Alters für ein Recht auf Schulbesuch für viele der Schüler*innen mit häufig unterbrochenen oder lückenhaften Schulbiographien eine weitere sinnvolle strukturelle Maßnahme, dies umzusetzen, wird aber nicht im Möglichkeitsraum ihrer Tätigkeit liegen.

Sehr wohl aber sind Fortbildungen im Kollegium, bei denen es um eine migrationssensible und rassistischkritische Befragung der Praxen und Grundlagen für den Regelunterricht gehen müsste, ein wichtiges Handlungsfeld für ihren Job. Denn entsprechende Erfahrungen mit Rassifizierung, Diskriminierung, Beschämung aufgrund der zugeschriebenen Herkunft machen Schüler*innen vielfach. Schauen wir in den Erfahrungsschatz von heute 18 bis 24-Jährigen. Es braucht keine großen Anstrengungen, um in meiner jährlichen Vorlesung, an der 330 Studierende des Lehramts Sek I/II teilnehmen auf Alltagserfahrungen zu stossen, die verdeutlichen, wie 'normal' es für viele Professionelle im Schulalltag ist, auf kulturelle Stereotypen zurückzugreifen. Nachdem wir uns theoretisch mit Mechanismen von Othering, Rassifizierung und Ausgrenzung befasst haben, stelle ich regelmäßig die Frage: Haben Sie in ihrem Schulalltag Situationen erlebt, die sie als Erfahrungen mit diesem Phänomen einordnen würden? Mir ist wichtig darauf hinzuweisen, dass hier nicht gefragt wird, ob sie selbst die Erfahrung als von Othering und Rassifizierung Betroffene gemacht haben, sondern die Frage so formuliert ist, dass auch Beobachtungen bei anderen geschildert werden können.

Ich habe einmal sechs Beispiele aus den Rückmeldungen der Studierenden (es handelt sich nicht um eine benotete Studienleistung!) aus dem Sommersemester 2020 für Sie

zusammengestellt, um verschiedene Dimensionen von Rassismus in der Schule plastisch zu machen. Sie enthalten auch Beispiele, wie über eine ggf. gut gemeinte aber unreflektierte Referenz auf 'Kultur' Othering und Ausgrenzung funktionieren:

Fall 1 „Einer meiner ehemaligen Mathelehrer nahm mich des Öfteren bei Fragen an die gesamte Klasse dran, ohne dass ich mich gemeldet hatte, da er der Meinung war ‚die Asiatin müsse es ja wissen, die seien doch so gut in Mathe‘. Da Mathe nicht eine meiner Stärken war und ich dementsprechend keine richtige Antwort auf die Fragen geben konnte hieß es seitens des Lehrers ‚Da hätte ich aber jetzt mehr erwartet‘ (...). Obwohl ich zu diesem Zeitpunkt noch nie in Asien war und dementsprechend keinerlei Berührungspunkte oder persönliche Erfahrungen mit der Kultur und Mentalität habe, wird von mir erwartet besser in Mathe zu sein, als Schüler*innen die nicht daher kommen.“

Fall 2: „Vor allem im Latein- und Französischunterricht, wurde ich aufgefordert Vokabeln in meine „Muttersprache“ zu übersetzen, weil es mir so bestimmt leichter fiel. Da selbst meine Eltern in Deutschland aufgewachsen sind, ist die Annahme, ich könne besser Türkisch als Deutsch, eher irrational und es brachte mich jedes Mal in eine unangenehme Situation, dies regelmäßig wiederholen zu müssen. Auch die Lehrkraft im Fach Geschichte hat gerne auf mein „Wissen“ über die Geschichte des Osmanischen Reichs zurückgreifen wollen, obwohl ich aufgrund dessen, dass ich nur in Deutschland zur Schule gegangen bin und dies kein Teil des Curriculums ist, lieber über Deutschland berichtet hätte. „

Fall 3: „Eine Lehrkraft hat Schüler*innen, die einen offensichtlich nicht typisch deutsche Namen tragen, gefragt: „Welcher Landsmann bist du?“ Wenn dann „Deutsch“ die Antwort war, schien das die Lehrkraft zu verblüffen, teilweise sogar zu verärgern, weil sie sich nicht ernst genommen gefühlt hat. Dass die Schüler*innen und ihre Familien evtl. schon seit Generationen in Deutschland leben, mit der Namensgebung aber z.B. einfach nur ein Stückchen Kultur bewahrt werden will, schien gar nicht erst in den Gedanken der Lehrkraft gekommen zu sein.“

Fall 4: „Im Philosophieunterricht sollten Schüler Referate über alle Religionen halten. Ich und meine Mitschülerin, deren Vater aus dem Irak kommt, hielten ein Referat über den Islam. Der Lehrer freute sich und meinte, dass wir ja bestimmt schon viel darüber wissen würden, weil wir beide ‚Migrationshintergrund‘ haben. Dass meine Familie Muslime sind ist ein Zufall, denn in Bosnien und Herzegowina sind viele Religionen vertreten. Er hätte nicht notwendiger Weise darauf schließen können, dass wir darüber Bescheid wissen würden, aber tat es trotzdem.“

Fall 5: „In der zehnten Klasse diskutierten wir im Deutschunterricht regelmäßig kontroverse Themen im Plenum. An einem Tag entwickelte sich eine sachliche Diskussionsthema über den Sinn und die Funktion von Gefängnissen zu der moralischen Frage, ob das Töten von Menschen in manchen Fällen sinnvoll wäre, woraufhin ein Mitschüler das Thema Terrorismus ansprach. Meine Lehrerin fragte, ob das Töten von Terroristen in Ordnung wäre, und die Diskussion ging weiter, bis meine Lehrerin sich zu mir drehte und fragte, was ich „davon“ hielt. Üblicherweise rief meine Lehrerin keine Schüler dazu auf, ihre Meinung zu äußern, ohne dass sie sich meldeten, weshalb sich der Moment damals anfühlte, als spielte meine Meinung zum Thema Terrorismus eine gesonderte Rolle. Sie wusste, dass ich die einzige Muslime in der Klasse war, und ich vermute, dass sie annahm, meine Meinung hätte aufgrund meiner Religiosität einen speziellen Wert, auch wenn ich zum Thema nicht anders als die meisten meiner Mitschüler dachte.“

Und Fall 6 bezieht sich auf die Beobachtung im Rahmen einer aktuellen Praktikumserfahrung: „Die Lehrerin Frau Mustermann spricht mit ihren Schülern darüber, wie sie in den Ferien außerhalb der Schule mit der englischen Sprache in Berührung kommen. Sie sagt folgendes „Ich weiss ja nicht, ob ihr da in euren Dörfern in der Türkei überhaupt Internet habt, oder ihr da nur den gazon Tag mit Ziegen melken beschäftigt seid“

Wir haben im Rahmen des Vortrags keine Zeit, diese Fälle casuistisch zu analysieren, was ein in der Lehramtsausbildung etablierter Weg ist, offen zu legen, auf welche ganz offenbar routinisierten Stereotypen hier zurückgegriffen wird und darüber zu reflektieren, woher die Bilder und Annahmen kommen, die sich hier mehr oder weniger offen präsentieren. Ich denke aber, es ist deutlich geworden, dass eine Arbeit an den Haltungen von Lehrkräften gegenüber Kindern und Eltern mit sog. Migrationshintergrund, über die viele Stereotypen und Mythen im Alltagsjargon der Lehrer*innenzimmer etabliert sind, zentral ist für eine rassismuskritische Schule und einen kritischen Umgang mit 'Interkulturalität'. Denn wie jüngere Studien des SVR (2017) zu den Effekten von Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber Migration für die Lernatmosphäre und den Lernerfolg von Schüler*innen mit Migrationshintergrund gezeigt haben, haben negative Haltungen zu Veränderungen von Schule durch Migration, die sich in diskriminierenden Zuschreibungen gegenüber Schüler*innen äußern, Einfluss auf den Glauben der Schüler*innen daran, dass sie von ihren Lehrkräften als klug und wissensbegierig wahrgenommen werden, dass ihnen Leistung zugetraut wird, dass ihre Perspektiven respektiert werden, oder eben nicht (SVR 2017). Das wird dann 'Stereotype Threat' genannt.

Schulen müssen diskriminierenden Äußerungen und rassifizierenden Zuschreibungen entschiedener entgegentreten. Diskriminierungskritik bzw. rassismuskritische Perspektiven von Schule bedeuten, dass sich der Blick der Verantwortlichen nicht nur auf Haltungen und Äußerungen Einzelner ausrichtet, die offengelegt und verändert werden müssen, sondern auch ausgrenzende strukturelle Praktiken offenlegt und bereit ist, grundlegende Veränderungen in den Routinen vorzunehmen. Dazu gehört eben eine selbstkritische Auseinandersetzung mit alltäglichen Routinen des Austausches von Stereotypen, der Hinterfragung von verbreiteten Bildern über 'die Anderen' und der Versuchung zu widerstehen, medial verbreitete Bilder als Erklärung für problematische Situationen an Schulen, an denen Menschen „mit Migrationshintergrund“ beteiligt sind, heranzuziehen, überhaupt der Versuchung, Kultur als Erklärung für scheinbar Unerklärliches zu bemühen.

Das beinhaltet auch gegenüber gesellschaftlichen Diskursen, die Migration als Bedrohung nationaler Integrität und 'Kultur' diffamieren, entschieden aufzutreten und sich nicht einschüchtern zu lassen durch neo-nationale Anforderungen, etwa der AfD an die sog. politische 'Neutralität' von Lehrkräften. Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft ist eine genuine Aufgabe von Schule. Und Schule ist der einzige Ort in der Gesellschaft, an dem Kinder und Jugendliche mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen und Orientierungen lernen können, kontroverse Positionen kennenzulernen, respektvoll und friedvoll eben diese Positionen auszutauschen, neue untereinander auszuhandeln. Wir müssen uns an Schulen aneinander reiben dürfen, streiten dürften. Dafür brauchen wir Lehrkräfte, die keine Angst vor dem Einsickern der dysfunktionalen Effekte der Weltpolitik in Schule haben sondern diese weltgesellschaftlichen, politischen Impulse aufgreifen und den Schüler*innen helfen, zwischen Polemik, Agitation und Argumentation zu unterscheiden. In vielen dieser Punkte könnten Deutschland und damit natürlich auch Hamburg von anderen Ländern lernen.

Im Projekt Transnationale Mobilität in Schulen (TraMiS) versuchen wir dafür konkrete Beispiele mit einem Blick auf die USA, auf Italien, Schweden und Kanada beizubringen. In diesem Forschungs- und Entwicklungsprojekt sehen wir uns aber auch gelungene Beispiele aus Deutschland an, denn es gibt auch hierzulande eine sehr ausdifferenzierte Schullandschaft, in der sich gelungene Beispiele für den adäquaten Umgang mit transnationalen Bildungsinteressen von Jugendlichen im staatlich finanzierten Regelsystem finden lassen. Etwa wenn im AvH-Gymnasium im Bremer Stadtteil Huchting schon seit mehr als 10 Jahren Angebote für neuzugewanderte Schüler/innen selbstverständlicher Bestandteil des Schulprofils sind, diese damit nicht automatisch jenseits des Gymnasiums verwiesen werden, wenn die Lehrkräfte für alle Fächer dort gezielt danach ausgewählt werden, dass sie Qualifikationen in Deutsch als Fremdsprache aufweisen. Wenn an der Neuen Oberschule Gröpelingen eine eigene Sprachenstrategie dazu beiträgt, dass alle Beschilderungen in Deutsch, Englisch und Türkisch vorgenommen werden, als demonstratives Beispiel für eine sprachliche Willkommenskultur, wenn dort Fachkräfte für Interkulturelle Bildung und Kommunikation das Kollegium in der Kommunikation mit Eltern unterstützen, sprachsensibler Fachunterricht umgesetzt wird und bei der Einstellung der Lehrer*innen auf eine möglichst breite Repräsentanz von Vielfalt geachtet wird. Das sind Beispiele, die Hoffnung machen, dass sich eine migrationssensible Ausrichtung sich auch in Deutschland ausbreiten kann.

Andere Beispiele, wie Mehrsprachigkeit bzw. die Tatsache, dass die Landessprache bei Schuleintritt noch nicht beherrscht wird, angemessen berücksichtigt werden kann, finden sich im Rahmen des TraMiS-Projektes z.B. in Schweden, wo der Lern- und Entwicklungsstand neu-zugewanderter Schüler*innen im Rahmen eines Mapping-Verfahrens in 37 Sprachen möglich ist und Web-basierte Kurse Lehrer*innen qualifizieren, die Fachkompetenzen von Schüler*innen ohne Schwedisch-Kenntnisse einschätzen zu können. Eine interessante Perspektivenerweiterung stellen auch spezielle Schulprojekte für neu-zugewanderte Schüler*innen in New York (Internationals Network of Public Schools) oder in Toronto (Greenwood Secondary School) dar. Beispiele für die konstruktive Kooperation von Schule und Elternhaus finden sich bei den vieldimensionalen Kooperationen von Schulen mit Organisationen von Eingewanderten in Toronto oder Winnipeg/Kanada, wo telefonische Übersetzungsdienste die Schulen in die Lage versetzen, in allen an der Schule gesprochenen Sprachen mit den Eltern Kontakt aufnehmen zu können und diese Aufgabe nicht einzelnen Lehrer*innen mit verschiedenen Sprachkenntnissen aufgebürdet wird. Multiprofessionelle und multikulturelle Teams sind ein Schlüssel für die positive Annahme von Aufgaben des sozialen Lernens und der Schulgemeinschaft als Lern- und Lebensgemeinschaft sowie als soziales Zentrum von Stadtteilen. An Schulen angesiedelte Unterstützungssysteme für Neu-Zugewanderte zur Erstorientierung erweisen sich als hilfreich für die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Eltern. Mit den sog. Community, settlement und den intercultural support workers an Schulen hat Kanada hier ein gutes Beispiel vorgelegt, das – wie ich mich bei einem Forschungsaufenthalt überzeugen konnte, sehr gut funktioniert. Übrigens gelten Schüler/innen in Toronto und in Winnipeg, wo ich meine Forschung betrieben habe, in den ersten vier Jahren ihrer Zuwanderung als 'Neu-Zugewanderte' mit dem Anspruch auf spezielle Förderung in English as a second language. In der Provinz Ottawa wird Englisch als zweite Sprache in 5-7 Jahren begleitend zur Teilnahme am Regelunterricht gefördert, was den Erkenntnissen zum Erwerb von bildungssprachlichen Kompetenzen bei Seiteneinsteigenden Schülerinnen aus der Spracherwerbsforschung eher entspricht als unsere 1-2 Jahre Vorkurs. Allerdings wäre damit auch verbunden, mehr qualifiziertes

Personal einsetzen zu können, das aktuell ohne Zweifel fehlt, wie der umfangreiche Rückgriff auf Lehramtsstudierende als Honorarkräfte in Schule in Bremen und sicher ähnlich auch in HH verdeutlicht. Campus-Projekte, wie der Campus Rütli, der Quadratkilometer Bildung, der in Mannheim, in Herten oder Berlin durch die Freudenberg-Stiftung als Langfrist-Projekt für 10 Jahre gefördert wird, sind auch in Deutschland Modelle, die die Idee der Schulen als soziale und kulturelle Zentren der Stadtteile umsetzen. Ihre reformpädagogisch inspirierten pädagogischen Ansätze in Werkstätten sind inspiriert von dieser Idee der Kanadischen community education centers. Die Anerkennung von Lehramtserfahrungen aus anderen Länderkontexten zur möglichst raschen Einbeziehung von Lehrkräften mit Erfahrungen aus anderen Länderkontexten wäre ein ebenso wichtiger Schritt. Ein Umdenken gilt auch für fachliche Inhalte in Geschichte, Geographie, Welt- und Umweltkunde, die die Geschehnisse in anderen Teilen der Welt von der Grundschule an in den Blick nehmen sollten und somit Anschlussfähigkeit an die weltweiten Vernetzungen der Kinder und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund, die ihre Lebensrealität vielfach schon jetzt, aber vermehrt noch in der Zukunft ausmachen, ermöglichen. Umgekehrt muss sich Schule darauf einstellen, dass bisher als selbstverständlich vorausgesetzte Gemeinsamkeiten wie die Orientierung am lateinischen Alphabet, eine christliche Zeitrechnung und damit auch der vom Christentum geprägte Jahresverlauf mit Feiertagen etc. als solche zunehmend nicht mehr als Wissensbestände vorauszusetzen sind und in besonderer Weise erklärungsbedürftig werden.

Dafür müssen eine Sprache, müssen Methoden gefunden werden, die achtungsvoll mit anderen Wissensbeständen (Stichwort „decolonizing knowledge“) umgehen und zugleich an die hier im regionalen Kontext relevanten Bestand – nicht zuletzt auch im Sinne einer Einmündung in berufliche oder akademische Kontexte, heranführen. Hilfreich wäre eine kritische Revision von Unterrichtsinhalten und -materialien. Dringend nötig ist auch eine Hinterfragung von etablierten Formen der Kommunikation z.B. mit Eltern (nur deutschsprachige Elternabende grenzen Eltern ohne oder mit wenig Deutschkenntnissen aus, das Fehlen von spezialisiertem Personal, das die Zusammenarbeit mit Eltern, in enger Zusammenarbeit mit den Lehrer*innen voran bringt – ähnlich wie die Settlement und Intercultural Support Workers in Kanada – wird hier schmerzlich bewusst, dass Fachlehrer*innen mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen oder ethno-kulturellen biographischen Bezügen das nicht auffangen können bzw. sollten, müsste eigentlich klar sein). Diese kursorischen Einblicke in Konzepte und Praktiken aus anderen – auch internationalen Kontexten – in denen wir übrigens immer wieder enthusiastische Kolleg*innen erleben können, die die vielzitierte Formulierung von ‘Vielfalt oder Migration als Chance’ nicht als leere Formel begreifen, sondern verinnerlicht haben und entsprechend pädagogisch umsetzen, komme ich langsam zum Schluss meines kleinen Vortrags. Abschliessend will ich noch einmal zurückkehren zur Rassismus kritischen Haltung. Rassismus ist eine Analyseperspektive, die Praktiken der herabwürdigenden Unterscheidung unter Rückgriff auf natio-ethno-kulturelle Zuschreibungen sichtbar macht. Andere werden als solche erst markiert. Notwendig ist ein selbstkritischer Umgang mit Vorurteilen, Diskriminierungsroutinen und Rassismen, ein „zuschreibungsreflexiver Habitus“ und das Hinterfragen von Selbst- und Weltverhältnissen mit Biographiearbeit als Teil davon.

Literaturhinweise:

- *Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM)/Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) 2017: Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können, Berlin.
- *Doğmuş, A. & Karakaşoğlu, Y. & Mecheril, P. (Hrsg.) (2016). Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- *Georg-Eckert-Institut für Schulbuchanalyse (2015): Schulbuchstudie Migration und Integration
[http://www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BPA/IB/Schulbuchstudie Migration und Integration_09_03_2015.pdf? blob=publicationFile&v=3](http://www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BPA/IB/Schulbuchstudie_Migration_und_Integration_09_03_2015.pdf?blob=publicationFile&v=3) (abgerufen 10.12.2019)
- *Karakaşoğlu, Y. & Mecheril, P. ; Goddar, Jeannette (2019): Pädagogik neu denken! Die Migrationsgesellschaft und ihre Lehrer_innen, Beltz-Verlag
- *Karakaşoğlu, Y./Gruhn, M./Wojciechowicz, A. (2011): Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter-)Nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen, Münster, Waxmann
- *Morris-Lange, S. & Wagner, K. & Altinay, L. (2016): Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall. Policy Brief des SVR-Forschungsbereichs 2016-4. Berlin: SVR GmbH. https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/05/SVR_FB_Lehrerbildung.pdf. (abgerufen 10.12.2019)
- *Schroeder, Joachim/ Seukwa, Louis Henri (2018): *(Dis-)Kontinuitäten im Übergang*. In: Dewitz, Nora von/ Terhart, Henrike/ Massumi, Mona (Hrsg.): Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem. Weinheim: Beltz Juventa. S. 141–157.
- *Vogel, Dita/ Dittmer, Torben (2019): *Migration von Kindern und Jugendlichen in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Hinweise auf transnationale Mobilität*. TraMiS-Arbeitspapier (1). Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung.

Zum Projekt „**Transnationale Mobilität in Schule – TraMiS**“ finden Sie detaillierte Informationen sowie Material zum Einsatz bei Lehrer*innenfortbildungen und Schulworkshops hier: <https://tramis.de/>