Carola Mantel
Marianne Aepli
Marcus Büzberger
Heidi Dober
Janice Hubli
Jolanda Krummenacher
Andrea Müller
Julija Puškarić

AUF DEN ZWEITEN BLICK

Eine Sammlung von Fällen aus dem Schulalltag zum Umgang mit migrationsbezogener Vielfalt

hep

Mantel, Aepli, Büzberger, Dober, Hubli, Krummenacher, Müller, Puškarić

AUF DEN ZWEITEN BLICK

Carola Mantel, Marianne Aepli, Marcus Büzberger, Heidi Dober, Janice Hubli, Jolanda Krummenacher, Andrea Müller, Julija Puškarić

AUF DEN ZWEITEN BLICK

Eine Sammlung von Fällen aus dem Schulalltag zum Umgang mit migrationsbezogener Vielfalt

Ein Handbuch für Lehrpersonen im 1. und 2. Zyklus

hep der bildungsverlag

der bildungsverlag
www.hep-verlag.ch

IZB
Institut für internationale
Zusammenarbeit in Bildungsfragen
PH Zug

STIFTUNG
MERCATOR
SCHWEIZ

Unterstützt durch
– PH Zug
– Ernst Göhner Stiftung
– Stiftung Mercator Schweiz

Carola Mantel, Marianne Aepli, Marcus Büzberger, Heidi Dober,
Janice Hubli, Jolanda Krummenacher, Andrea Müller, Julija Puškarić
Auf den zweiten Blick
Eine Sammlung von Fällen aus dem Schulalltag zum Umgang
mit migrationsbezogener Vielfalt
ISBN Print: 978-3-0355-1428-5
ISBN E-Book: 978-3-0355-1429-2

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

1. Auflage 2019
Alle Rechte vorbehalten
© 2019 hep verlag ag, Bern

www.hep-verlag.ch

Inhalt

Vorwort 8

Zum Geleit: Wie lernen Lehrpersonen in einem professionellen Umgang mit Vielfalt? 9

Zur Geschichte des pädagogischen Umgangs mit Migration und Vielfalt 9

Ein Lernbuch für Lehrpersonen 10

Professionelles Lernen ist auch gemeinsames Lernen 11

Vom formalen Lernen und vom Lernen in der Praxis 11

Einleitung 13

TEIL 1 ORIENTIERUNGSRAHMEN 16

1.1 Anerkennung für alle 16

Emotionale Anerkennung: Arbeitsbündnis auf Vertrauensbasis 17

Anerkennung in der Gleichheit: Alle haben gleiche Rechte 17

Anerkennung in der Verschiedenheit: Jeder und jede ist einzigartig 19

1.2 Pädagogische Haltungen 21

1.3 Entwicklungswege zur Professionalisierung 24

Ungewissheit zulassen 24

Andere Perspektiven erwägen 26

Differenzieren 27

Sich selbst erkennen 28

Belastungen ernst nehmen und als Team gemeinsam unterwegs sein 31

TEIL 2 FÄLLE UND HINTERGRUNDINFORMATIONEN 38

2.1 Klassengemeinschaft 38

Fall 1: Das Erzählen von Freizeit- und Ferienerlebnissen führt zur Demonstration von Ungleichheiten 38

Fall 2: Schülerinnen und Schüler greifen negative Stereotype auf 51

Fall 3: Die Klasse reagiert ungeduldig auf Schülerinnen und Schüler, die Unterstützung brauchen 57

Fall 4: Schülerinnen und Schüler, die vor Kurzem migriert sind, verhalten sich passiv 60

Fall 5: Schülerinnen und Schüler machen diskriminierende Äusserungen über dunkle Hautfarbe 63

2.2 Besondere Anlässe 72

Fall 6: Schülerinnen und Schüler und deren Eltern nehmen an einem Schulfest nicht teil 72

Fall 7: Schülerinnen und Schüler kommen ohne Ausrüstung zur Schulreise 74

2.3 Vielfalt in der Welt 80

Fall 8: Schülerinnen und Schüler in der Rolle von Expertinnen und Experten für «ihr» Land 80

2.4 Sprachenvielfalt 91

Fall 9: Schülerinnen und Schüler sprechen nichtdeutsche Sprachen im Unterricht 91

Fall 10: Schülerinnen und Schüler dolmetschen füreinander 95

Fall 11: Schülerinnen und Schüler in der Rolle von Expertinnen und Experten für «ihre» Sprache 106

Fall 12: Mehrsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler resignieren 108

2.5 Chancengerechtigkeit 122

Fall 13: Schülerinnen und Schüler fühlen sich ungerecht behandelt, weil andere einen Ausgleich für einen Nachteil bekommen 122

Fall 14: Schülerinnen und Schüler fühlen sich bei Übertrittsentscheidungen aufgrund ihres «Migrationshintergrunds» benachteiligt 124

Fall 15: Bei einer Übertrittsentscheidung stellt sich die Frage der elterlichen Unterstützungsmöglichkeiten 136

2.6 Flucht und Trauma 142

Fall 16: Schülerinnen und Schüler mit Fluchterfahrung verhalten sich auf dem Pausenplatz zurückhaltend oder überbordend 142

Fall 17: Schülerinnen und Schüler mit Fluchterfahrung verhalten sich aggressiv 149

Fall 18: Schülerinnen und Schüler mit Fluchterfahrung weigern sich, etwas scheinbar Harmloses zu tun 152

2.7 Elternzusammenarbeit 162

Fall 19: Eltern mit Zuwanderungsgeschichte melden sich seltener für ein Elterngespräch an 162

Fall 20: Eltern legen grossen Wert auf Einteilung ihrer Kinder in die höchstmöglichen Schulstufen 173

Fall 21: Eltern stehen offenen Lernformen skeptisch gegenüber 176

Fall 22: Es gibt Schwierigkeiten, Eltern mit geringen Deutschkenntnissen über schulische Belange zu informieren 179

Fall 23: Eltern lehnen das Hinzuziehen eines Dolmetschers oder einer Dolmetscherin für ein Elterngespräch ab 185

Hintergrundinformationen

Klassen- und Schulkultur der Anerkennung 41
Soziale Grenzziehungsprozesse 54
Hautfarben und ihr koloniales Erbe 65
Gemeinschaftliche Anlässe und vielfältige Anliegen 76
Vielfalt in der Welt – ein faszinierendes Thema mit Tücken 83
Didaktik der Mehrsprachigkeit 98
Sprachen und die Frage der Zugehörigkeit 103
BICS und CALP: Der Vorsprung von Kindern aus bildungsprivilegierten Familienkontexten 111
Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) 113
Mundart oder Standarddeutsch im Unterricht? 117
Chancengerechtigkeit: Anspruch, Wirklichkeit und Handlungsmöglichkeiten 127
Elterliches Migrationsprojekt und Bildungsaspirationen 138
Kinder mit Fluchterfahrung 145
Flucht und Trauma 153
Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern 165
Interkulturelles Dolmetschen 181

TEIL 3 **FUNDGRUBE MIT HINWEISEN ZU WEBSITES, LITERATUR UND MATERIALIEN** **192**

3.1 Hinweise, nach Themen geordnet 193
Migration und die Schweiz 193
Migration und Bildung 194
Vorurteile, Diskriminierung, Rassismus, Gewalt 195
Mehrsprachigkeit 195
Schulerfolg und Chancengerechtigkeit 196
Flucht und Trauma 197
Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern 198
3.2 Hinweise, nach Medien geordnet 201
Allgemein 201
Kinderliteratur 1. Zyklus 202
Kinder- und Jugendliteratur 2. Zyklus 205
Filme 207
Musik, Tanz und Poesie 207
Die Autorinnen und der Autor 209

Vorwort

Unser Buch ist ein Gemeinschaftswerk. Wir haben uns ein Jahr lang regelmässig zusammengesetzt, erzählt, zugehört und diskutiert. «Was beschäftigt uns im Umgang mit migrationsbezogener Vielfalt?» war unsere Ausgangsfrage. Dabei haben wir uns voneinander inspirieren und irritieren lassen, gestaunt über die Vielfalt an Situationen und die damit verbundenen kreativen Wege, auch gerungen um angemessene Antworten auf offene Fragen.

Das vorliegende Buch ist das Ergebnis dieser Gespräche. Es enthält sowohl Beiträge aus der «professional community» mit einer Vielzahl an Erfahrungswerten und Anregungen aus der Unterrichtspraxis wie auch Beiträge aus der «scientific community» mit Erkenntnissen aus der Bildungsforschung und entsprechenden Hintergrundinformationen.

Angesichts der Fülle an Themen mussten wir uns beschränken. Schulentwicklungsfragen und Religionsbezüge konnten wir nur streifen; sie würden einen eigenen Band füllen. Zudem richten wir unseren Fokus auf den 1. und 2. Zyklus. An vielen Stellen lassen wir unterschiedliche Menschen mit ihren Bildungserfahrungen zu Wort kommen. Wir haben Anekdoten und Zitate von ihnen eingefügt und ihre Namen dabei meistens durch Pseudonyme ersetzt.

Bedanken möchten wir uns bei all unseren Kolleginnen und Kollegen, die uns bei der Entwicklung dieses Buchs mit ihrer Erfahrung und ihrem Fachwissen unterstützt haben.

Zum Geleit: Wie lernen Lehrpersonen in einem professionellen Umgang mit Vielfalt?

Zur Geschichte des pädagogischen Umgangs mit Migration und Vielfalt

Migration und Vielfalt sind keine neuen Phänomene im Bildungswesen der Schweiz. Seit den 1960er-Jahren ist die Zahl der Kinder von Eingewanderten in den Schulen stetig gestiegen. Ihr Anteil in Schweizer Schulen gehört zu den höchsten in den Ländern Europas und Nordamerikas. Das Bildungswesen in der Schweiz musste darauf seit Langem reagieren. Ab den 1970er-Jahren wurden unter dem Titel einer «Ausländerpädagogik» «Probleme der Gastarbeiterkinder» behandelt, indem diese durch Deutschunterricht für Fremdsprachige, Fremdsprachigenklassen und Aufgabenhilfen besondere Unterstützung erhielten. Das entsprach einer Perspektive, die schulische Defizite der Kinder reduzieren wollte. Ab den 1980er-Jahren folgte eine «interkulturelle Pädagogik», die das interkulturelle Lernen, den bereichernden Austausch und die Toleranz betonte. Dieser Ansatz wurde umgehend auch kritisiert. Kulturalistische Zuschreibungen würden die Wahrnehmung der Menschen verzerren. Die mit Migration verknüpften sozialen Ungleichheiten würden in naiver Weise verdeckt. Seit etwa dem Jahr 2000 wird nun eine Pädagogik der Diversität propagiert und verfolgt. Sie nimmt die Normalität der Vielfalt in den Blick – in ihren sozialen, sprachlichen, kulturellen, Gender- und individuellen Aspekten.

Mindestens dreimal in den letzten fünfzig Jahren wurde also ein grosser Paradigmenwechsel gefordert. Doch das Bildungssystem und die Bildungspraxis machen keine raschen Paradigmasprünge. Sie entwickeln sich langsam mit pragmatischen kleinen Schritten und Verbesserungen. Sie entwickeln sich einerseits unter dem Druck der sich ändernden demografischen Realitäten, andererseits unter dem Einfluss von ideologischen, politischen, medialen und fachlichen Diskursen, die immer kontrovers und widersprüchlich sind.

So bleiben pädagogische Diskurse aus den verschiedenen Phasen bis heute in den Schulen wirksam. Doch Ansätze und Elemente einer Diversitätspädagogik bekommen mehr Aufmerksamkeit und erhöhen ihren Einfluss auf die Bildungspolitik und -praxis. Das vorliegende Buch ist ein sehr gutes Instrument, um eine Pädagogik der Diversität in den Schulen weiter zu diskutieren und zu entwickeln. Das Buch hält sich dabei nicht mit den langen Vorgeschichten auf, es geht direkt auf die heutige Realität von Vielfalt und auf ihre Normalität ein. Und das ist gut so!

Ein Lernbuch für Lehrpersonen

Dieses Buch ist ein Lernbuch für Lehrpersonen. Die Autorinnen und der Autor legen darin dar, wie und was sie selbst im pädagogischen Umgang mit Migration und Vielfalt gelernt haben. Sie zeichnen zunächst einen theoretischen Rahmen. Damit begründen sie die leitenden Prinzipien einer Schulkultur der Anerkennung, die dazu gehörigen Haltungen und die Wege zur Professionalisierung in diesem Thema. Vor allem aber sammeln und beschreiben sie konkrete Situationen – «Fälle» genannt – aus dem Schulalltag. Es sind Situationen, die regelmässig in heutigen Schweizer Schulklassen anzutreffen sind. Es sind Situationen, in denen Herausforderungen, Irritationen und Unsicherheiten auftreten und in denen sich Lehrpersonen nicht sicher sind, wie sie am besten handeln sollen. Die konkreten Situationen bilden also den Ausgangspunkt. Hier kommt ein entscheidendes Moment professionellen Handelns ins Spiel: das Innehalten, der «zweite Blick», die Reflexion und das Denken in unterschiedlichen Perspektiven. Dabei werden vielfältige Möglichkeiten des pädagogischen Handelns in einer Situation bedacht. Die so entstehenden Anregungen sind bei Weitem kreativer und origineller, als was die überlieferte schulische Alltagsroutine auf einen ersten Blick nahelegen würde. Die Reflexion, auch wenn sie oft nur kurz sein kann, geht dem pädagogischen Handeln voraus. Und die Reflexion folgt dem Handeln beim Zurückblicken und der Lernzirkel kann sich von Neuem drehen.

Auf diese Weise wird im vorliegenden Buch forschendes Lernen betrieben. Dies wird modellhaft dargestellt, und es wird den lesenden Lehrpersonen zur Nachahmung empfohlen. Es wird vorgezeigt, wie sich die Lehrperson immer auch als Lernende verhalten kann. So kann sie zum Modell für das Lernen der Schülerinnen und Schüler werden.

Professionelles Lernen ist auch gemeinsames Lernen

Modellhaft zeigen die Autorinnen und der Autor zudem, dass das gemeinsame Lernen der Lehrpersonen produktiver ist als nur individuelles Lernen. Das Buch haben Lehrpersonen und Wissenschafterinnen und Wissenschafter aus der Pädagogischen Hochschule gemeinsam geschaffen. Die Fallbeispiele haben sie gemeinsam diskutiert. Praxis und Wissenschaft tragen so Wissen zusammen, das sich ergänzt. Praxiswissen wird durch theoretisches Wissen untermauert oder auch hinterfragt. Die Praxis bringt aktuelle Herausforderungen aus dem heutigen Schulalltag und Ideen zum Umgang damit ein, die Theorie neue Ansätze der Analyse wie beispielsweise Theorien der Diversität, der Mehrsprachigkeit, der institutionellen Diskriminierung und der Rassismuskritik. So ist eine interessante Mischung aus Praxis und Theorie, aus Konkretem und Abstraktem entstanden, wobei die Ausrichtung auf das praktische Handeln immer als Hauptziel verfolgt wird.

Das Buch eignet sich darum auch für gemeinsames Lernen von Lehrpersonen in schulinternen Weiterbildungen und für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen an pädagogischen Hochschulen.

Vom formalen Lernen und vom Lernen in der Praxis

Wie lernen Lehrpersonen den Umgang mit Vielfalt? Ich kann von meinem eigenen Beispiel erzählen. In meiner anderthalbjährigen Ausbildung zum Primarlehrer in der Mitte der 1970er-Jahre gab es eine anderthalbstündige Veranstaltung zur Schulung der Emigrantenkinder, damals vor allem aus Italien. Der Schuldirektor des italienischen Konsulats warb für Verständnis für die Lage dieser Kinder. In der Deutschdidaktik lernten wir, dass die Schule auf einen elaborierten Sprachcode der Mittel- und Oberschicht eingestellt sei, nicht auf den restringierten Code der Arbeiterkinder. Diese würden dadurch in ihren Chancen auf Schulerfolg benachteiligt. In der Praxis als Lehrer in einem Stadtzürcher Arbeiter- und Migrantenquartier wurde schnell klar, dass das noch in höherem Ausmass auf die Kinder der eingewanderten Arbeiterfamilien zutraf. Die sozialen Realitäten dieser Milieus – von Eingewanderten aus Schweizer Bergkantonen und aus ärmeren Regionen Südeuropas – lernte ich mit den Schülern und Schülerinnen und ihren Eltern kennen: ihr Leben in beengten Wohnverhältnissen, mit viel Arbeit, Opferbereitschaft und dem grossen Traum, dass es die Kinder einmal besser haben. Ein paar Lehrpersonen organisierten sich in Gruppen. Wir bereiteten einige Unterrichtseinheiten gemeinsam vor, beispielsweise auch zum Thema Einwanderung. Wir trafen uns an Versammlungen

mit Vertretern und Vertreterinnen italienischer, spanischer und griechischer Migrantenorganisationen. Dort erfuhren wir, was sie interessierte und was sie forderten: Mehr ihrer Kinder sollten in Gymnasien kommen, weniger in Sonderklassen; der Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur sollte in die öffentlichen Schulen integriert werden; die eingewanderten Eltern sollten Mitsprache in Schulfragen erhalten. Gemeinsam brachten wir diese Forderungen bei den kommunalen und später auch den kantonalen Schulbehörden vor und konnten Verbesserungen erreichen.

Das Beispiel – und ich nehme an, dass es vielen Lehrpersonen ähnlich geht – zeigt, dass formalisierte Ausbildungen nur ein Teil des Lernens im Umgang mit Vielfalt sind. Dieser Teil ist an den pädagogischen Hochschulen heute um ein Vielfaches besser ausgebaut als früher. Doch entscheidend bleibt das Weiterlernen in der Praxis, mit und von Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern, beim Erkunden von sozialen und kulturellen Milieus, beim pädagogischen und bildungspolitischen Handeln, in der Reflexion des Handelns, in der dauernden beruflichen Professionalisierung, im Erweitern der Horizonte.

Ich wünsche den Lesenden, dass sie mit diesem Buch beim Weiterlernen viel Lernlust und Lerngewinn haben mögen.

Markus Truniger
Ehemaliger Leiter der Fachstelle für Interkulturelle Pädagogik
in der Bildungsdirektion des Kantons Zürich

Einleitung

Vielfalt ist im Grunde das Normalste auf der Welt. Sie entsteht aus vielen, die als Einzelne einzigartig sind, die Träume und Sehnsüchte haben, Interessen und Talente, Geschichten und Verletzlichkeiten. Und alle haben ein Recht auf Bildung, auch auf Zugehörigkeit, Teilhabe und Anerkennung.

Das klingt selbstverständlicher als es oft erfahren wird. Insbesondere im Zusammenhang mit Migration entstehen häufig Unsicherheiten darüber, wie wir uns begegnen können, sodass sich alle respektiert und verstanden fühlen in dem, was sie ausmacht und was ihnen wichtig ist. Lehrpersonen navigieren durch viele Untiefen und suchen nach Wegen, um allen möglichst angemessen gerecht zu werden. In diesen Suchbewegungen sind sie gefragt und gefordert, mit ihren Überzeugungen, Haltungen und Kompetenzen.

Für manche stehen dabei die Anstrengungen im Vordergrund, auch die Erfahrung, dass es frustrierend sein kann, über Schwierigkeiten im Migrationskontext sprechen zu wollen, weil man latent riskiert, von anderen als rassistisch abgestempelt zu werden. Andere sehen in der Migration und in den Migrierten den Duft der weiten Welt, den Blick auf weitere Horizonte und das bunte Leben. Und schliesslich ist es für viele einfach zur Normalität geworden, dass die Gesellschaft und damit auch die Schule facettenreich und vielfältig ist, mit ihren schwierigen und ihren leichten Seiten.

Dieses Buch ist ihnen allen gewidmet. Wir möchten ermutigen und unterstützen, wo Herausforderungen entstehen; und bestätigen, wo Ansätze gelingen und ausgebaut werden können. Auch wollen wir zum kritischen Überdenken von Routinen anregen und zum Erweitern von Handlungsoptionen beitragen, indem wir Fälle aus dem Schulalltag diskutieren, sie mit Hintergrundinformationen durchleuchten, bewährte Ideen einbringen und dazu einladen, diese Ideen kreativ zu nutzen und sie im komplex strukturierten Schulalltag anzupassen und weiterzuentwickeln. Zu diesem Zweck haben wir zudem im letzten Kapitel eine Sammlung hilfreicher Literaturhinweise, Links und Angaben zu Unterrichtsmaterialien zusammengestellt.

Es ist nicht erforderlich, das Buch am Stück zu lesen, es kann auch einfach an denjenigen Stellen aufgeschlagen werden, die persönlich bedeutsam sind und zu denen Anknüpfungspunkte bestehen. Das Buch soll ein Alltagsbegleiter sein, der zu Rate gezogen werden kann, wo er gerade gebraucht wird und nützlich erscheint.

TEIL 1
ORIENTIERUNGS-RAHMEN

TEIL 1
ORIENTIERUNGSRAHMEN

1.1 Anerkennung für alle

Zunächst stellt sich die grundsätzliche Frage, wie das pädagogische Handeln im Migrationskontext verstanden werden kann und mit welchen Grundanliegen es verbunden ist. Im Anschluss daran möchten wir aufzeigen, welche Überlegungen helfen können, um diesen Anliegen immer besser gerecht zu werden.

Der Lehrplan 21 hält fest, dass die Schule am grundlegenden Wert der Chancengleichheit orientiert sein soll (D-EDK, 2016, S. 21) und dass allen Schülerinnen und Schülern ermöglicht werden soll, ihr Potenzial bestmöglich zu entfalten (D-EDK, 2016, S. 42). Wenn es also um Chancengleichheit und Potenzialentfaltung geht, wird die Frage der Anerkennung zu einer entscheidenden Grösse. Nur auf der Grundlage der Anerkennung gleicher Rechte können gleiche Bildungschancen gewährleistet werden, und die Anerkennung der einzelnen Personen bildet die Basis für jegliche Form individueller Entfaltung (Honneth, 2014 [1994]).

Anerkennung ist damit nicht nur zu einem «Schlüsselbegriff unserer Zeit» geworden (Fraser & Honneth, 2003), sondern stellt auch für den Bildungskontext einen Dreh- und Angelpunkt dar (Helsper et al., 2001), ganz besonders dann, wenn durch Wanderungsbewegungen neue soziale Differenzierungen entstehen, Identitäten und Zugehörigkeitsgefühle mitunter brüchig, fragil und verletzlich sind und deshalb das Anerkennen vermehrter Aufmerksamkeit bedarf (Micus-Loos, 2012, S. 303).

Im Folgenden beziehen wir uns auf die Anerkennungstheorie von Axel Honneth und im Besonderen auf die Auslegungen für pädagogische Zusammenhänge durch Werner Helsper und Angelika Lingkost (2002, vgl. auch Helsper et al., 2001). Sie unterscheiden drei Formen von Anerkennung, die für das Handeln von Lehrpersonen – insbesondere im Migrationskontext – von fundamentaler Bedeutung sind: die «emotionale Anerkennung», die «moralische Anerkennung» und die «Anerkennung der Person».

Emotionale Anerkennung: Arbeitsbündnis auf Vertrauensbasis

Diese erste Form der Anerkennung, die emotionale Anerkennung und «Liebe» (Honneth, 2014 [1994]), S. 153 f.), wird idealerweise vor allem in den familiären Primärbeziehungen, also in einer Form von Eltern-Kind-Beziehung verwirklicht, hat aber auch im pädagogischen Handeln grosse Bedeutung: Ein funktionierendes Arbeitsbündnis zwischen Lehrperson und Schülerin oder Schüler kann sich am besten entwickeln, wenn es auf der Basis gegenseitigen Vertrauens steht. Diese Basis bildet gewissermassen den Boden für schulisches Lernen. Lehrpersonen können massgeblich zu einem solchen Vertrauensverhältnis beitragen, indem sie den Schülerinnen und Schülern mit einer «positiven, freundlichen und offenen Haltung» (Helsper & Lingkost, 2002, S. 133) begegnen.

Entsprechend wird auch im Lehrplan 21 die Bedeutung der Lehrperson und ihrer Beziehung zum Kind betont:

> Auch in einem Unterricht, der sich am Erwerb von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen orientiert, *sind die Lehrpersonen absolut zentral*. Sie gestalten zum einen fachlich gehaltvolle und methodisch vielfältige Lernumgebungen und Unterrichtseinheiten; zum anderen führen sie die Klasse und unterstützen die Schülerinnen und Schüler pädagogisch und fachdidaktisch in ihrem Lernen. Lehrerinnen und Lehrer stellen durch sensible Führung und möglichst individuell gerichtete Lernunterstützung sicher, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler ihren Voraussetzungen und Möglichkeiten entsprechend Kompetenzen aufbauen können. *Dabei ist eine Beziehung zwischen Lehrperson und Kind, die auf persönlicher Zuwendung, gegenseitigem Respekt und Vertrauen basiert, grundlegend* (D-EDK, 2016, S. 29; Kursive d. d. Verf.).

Anerkennung in der Gleichheit: Alle haben gleiche Rechte

Bei der zweiten Form der Anerkennung – der «moralischen Anerkennung» – geht es um Anerkennung in der *Gleichheit*. Alle Schülerinnen und Schüler sind gleich im Sinn gleichberechtigter Ansprüche auf Bildungschancen, unabhängig von Faktoren wie sozialer, ethnischer, nationaler Herkunft, Glaubensüberzeugung oder Geschlecht (Helsper & Lingkost, 2002, S. 133 f.; Helsper et al., 2001, S. 32 f.).

Der Lehrplan 21 bezieht sich bei dieser Frage auf die Grundrechte, wie sie in der Bundesverfassung und in den kantonalen Volksschulgesetzen formuliert sind, und erklärt unter anderem folgende Aspekte zu Orientierungswerten der Schule: «Sie fördert die Chancengleichheit» und «Sie wendet sich gegen alle Formen der Diskriminierung» (D-EDK, 2016, S. 20).

Bislang konnte diese angestrebte Chancengleichheit und Nichtdiskriminierung in den Schweizer Schulsystemen nicht vollständig verwirklicht werden. Immer wieder zeigen Forschungen, dass einzelne soziale Gruppen in ihren Bildungschancen benachteiligt werden. In den letzten Jahren waren dies vor allem Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte und tiefem sozioökonomischem Status (vgl. SKBF, 2014; 2018).

Diese ungleiche Verteilung von Bildungschancen hat viele Ursachen. Eine davon ist die Gestaltung der schweizerischen Bildungssysteme. Diese Systeme enthalten mit ihren Gruppeneinteilungen und Selektionskriterien versteckte Normalitätsvorstellungen, sodass diejenigen, die diesen Vorstellungen nahekommen, bevorzugt werden, während diejenigen, die sich davon weiter weg befinden, Benachteiligungen erfahren. Zum Beispiel besteht vielerorts die Erwartung, Eltern könnten ihre Kinder bei den Hausaufgaben unterstützen, was gewöhnlich Ober- und Mittelschichtsangehörige mit nur einem arbeitenden Elternteil und deutscher Familiensprache tendenziell bevorzugt (Dirim & Mecheril, 2010, S. 127 f.; Gomolla, 2011, S. 188). Aber auch das System der Jahrgangsklassen, die relativ späte Einschulung und die frühe und häufige Selektion in unterschiedlich anspruchsvolle weiterführende Schultypen sowie das Nichtbeachten von Mehrsprachigkeit sind Faktoren, an denen Normalitätsvorstellungen und Normalisierungstendenzen deutlich werden (Leiprecht & Lutz, 2015; Schader, 2012, S. 21; siehe auch Hintergrundinformationen, «Chancengerechtigkeit: Anspruch, Wirklichkeit und Handlungsmöglichkeiten»).

Würden angesichts dieser Systemlogik alle genau gleich behandelt, würden diejenigen begünstigt, die diesen inhärenten Normalitätsvorstellungen am meisten entsprechen. Gleiche Behandlung führt daher nicht zu gleichen Chancen, vielmehr ist *un*gleiche Behandlung erforderlich, um die unterschiedlichen Voraussetzungen und die unterschiedlichen Passungen mit den schulischen Normalitätserwartungen berücksichtigen zu können (Dirim & Mecheril, 2010, S. 128 f.; Helsper & Lingkost, 2002, S. 134). Für Lehrpersonen gehören diese Überlegungen zum Alltag. Immer wieder wird ausgelotet, wie sie den unterschiedlichen Voraussetzungen einzelner Schülerinnen und Schüler begegnen und dabei auch Benachteiligungen ausgleichen können, um alle bestmöglich in ihrem Lernen zu fördern.

Untersuchungen haben allerdings gezeigt, dass in diesen Bemühungen immer wieder nach einem bestimmten Muster gehandelt und entschieden wird: In der Tendenz werden Kinder mit Migrationsgeschichte eher als defizitär gesehen und in ihrer Leistungsfähigkeit unterschätzt. Wenn Kinder erleben, dass ihnen wenig zugetraut wird, ist die Wahrscheinlichkeit zudem gross, dass sie diese Fremdeinschätzung verinnerlichen und sich im Lauf ihrer Schulzeit auch selbst weniger zutrauen, was schliesslich zu tatsächlich tieferen Leistungen führen kann (siehe Hintergrundinformationen, «Chancengerechtigkeit: Anspruch, Wirklichkeit und Handlungsmöglichkeiten»).

In der Folge werden Kinder mit dem sogenannten Migrationshintergrund eher tieferen Schulstufen zugeteilt. Manchmal werden dafür Begründungen eingebracht, in denen sich die genannten Normalitätserwartungen spiegeln, etwa dass Eltern mit Migrationsgeschichte nicht über den erforderlichen Bildungshintergrund verfügen würden, um ihre Kinder in genügendem Mass unterstützen zu können, und dass es deshalb kaum Sinn habe, das Kind einer höheren Schulstufe zuzuteilen (Gomolla, 2011). Wenn sich solche Entscheidungen in einer Bildungslaufbahn wiederholen, entsteht eine Verkettung von Benachteiligungen, die im Grunde dadurch verursacht werden, dass Bildungsfachleute den «Migrationshintergrund» pauschal mit Defiziten und mit Abweichungen von einer unhinterfragten «Normalität» in Verbindung bringen.

Entsprechend besteht also die pädagogische Herausforderung darin, unterschiedliche – und vom Schulsystem wenig honorierte – Voraussetzungen zu berücksichtigen und Benachteiligungen nötigenfalls auszugleichen. Dabei ist allerdings entscheidend, dass diese Benachteiligungen nicht auf der Basis vermeintlich nationaler, ethnischer oder kultureller Gruppenzugehörigkeiten und entsprechenden Stereotypisierungen eingeschätzt werden, sondern dass dabei das einzelne Kind mit seinem Facettenreichtum im Blick bleibt. Letztlich geht es um das Ziel, dieser zweiten Form der Anerkennung zu entsprechen und allen das gleiche Recht auf Bildung zu gewähren.

Anerkennung in der Verschiedenheit: Jeder und jede ist einzigartig

Diese dritte Form der Anerkennung steht in einem Kontrast zur zweiten Form. Nicht die Gleichheit und Gleichberechtigung wird betont, sondern – gerade im Gegenteil – die Verschiedenheit: Jeder und jede soll Anerkennung bekommen für seine und ihre Einzigartigkeit und Individualität. Im Fokus stehen also die Besonderheiten, etwa bezüglich Charaktereigenschaften, Talenten, Leistungen und Interessen, aber auch bezüglich Lebensstilen (Helsper & Lingkost, 2002, S. 136), Herkunftsbezügen und Identifikationen, etwa mit Sprache, Kultur oder Religion. Resonanz auf diese eigene Individualität und Identität zu erfahren, bildet eine Grundvoraussetzung für das Erleben von Wertschätzung und für das Herausbilden von Selbstwert im Rahmen schulischer Bildung (Helsper & Lingkost, 2002, S. 136). Damit ist durchaus nicht gemeint, dass alle Eigenheiten unkritisch gutgeheissen werden sollen, vielmehr geht es darum, dass sie angemessen «gesehen» und einbezogen werden und also auch nicht versteckt oder verleugnet werden müssen.

Im Lehrplan 21 ist dieser Aspekt aufgenommen, indem auch hier auf die Grundrechte aus der Bundesverfassung und aus den kantonalen Volksschulgesetzen Bezug genommen und betont wird, die folgenden Werte gehörten zu den grundlegenden Aufgaben der Schule: «Sie fördert den gegenseitigen Respekt im Zusammenleben

mit anderen Menschen, insbesondere bezüglich Kulturen, Religionen und Lebensformen» und «Sie trägt in einer pluralistischen Gesellschaft zum sozialen Zusammenhalt bei» (D-EDK, 2016, S. 20 f.). Zudem sollen die Schülerinnen und Schüler «beim Aufbau von persönlichen Interessen, dem Vertiefen von individuellen Begabungen und in der Entwicklung ihrer individuellen Persönlichkeit ermutigt, begleitet und unterstützt werden» (D-EDK, 2016, S. 21).

Auch dieser Anspruch gehört wohl für die allermeisten Lehrpersonen zum selbstverständlichen alltäglichen Handeln. Allerdings zeigt sich auch hier eine spezifische Herausforderung im Migrationskontext: Besonderheiten, die mit Migration in Zusammenhang stehen, sind gewöhnlich gesellschaftlich konnotiert und entsprechend emotional aufgeladen, sodass das Betonen solcher Besonderheiten auch dazu führen kann, dass sich die angesprochenen Schülerinnen und Schüler nicht darin anerkannt, sondern vielmehr subtil abgewertet und ausgegrenzt fühlen. Statt Anerkennung resultiert daraus dann eher Beschämung oder Stigmatisierung (Helsper & Lingkost, 2002, S. 136). «Wie macht ihr das bei euch in Russland?», «Schau, deine Hände sind ganz schwarz, anders als unsere», «Wart ihr gestern wieder in eurer Moschee?» oder «Ihr esst sicher Reis zum Frühstück, ihr seid ja Chinesen» enthält schnell einen Beigeschmack von Anderssein, Abwertung und Nichtzugehörigkeit. Dazu kommt, dass sich die Angesprochenen mitunter gar nicht in diesen Kategorisierungen wiederfinden können oder wollen. Es wird ihnen damit eine Identität unterstellt – vielleicht sogar mit der guten Absicht der Anerkennung – die sie vielleicht gar nicht, nur zum Teil oder in ganz anderer Weise haben oder die sie gar nicht haben *wollen*. Stattdessen finden sie sich in einem Ausschlussszenario wieder, in dem zwischen «wir» und «die Anderen» unterschieden wird und in dem sie erleben, dass sie den «Anderen» zugeteilt werden und dass ihnen eine fraglose Zugehörigkeit zum «Wir» subtil abgesprochen wird. Die inhärente Botschaft lautet eher «Du bist irgendwie anders», «irgendwie fremd», «nicht normal und so wie wir» oder «Du gehörst nicht ganz dazu» (Balzer, 2007; Mecheril, 2010, S. 187).

Wie kann nun der Anspruch auf Anerkennung in der Verschieden- und Einzigartigkeit eingelöst werden, ohne diese ungewollte Wirkung zu erzielen? Manche Lehrpersonen lassen sich davon so sehr entmutigen, dass sie sich ausschliesslich auf Gemeinsamkeiten konzentrieren und herkunftsbezogene Besonderheiten konsequent ausblenden. Wir möchten hingegen dazu ermutigen, eine Haltung «bedächtiger Anerkennung» (Mecheril, 2005, S. 325 f.) einzunehmen, eine nämlich, die sich dieser potenziell negativen Wirkungen bewusst ist und dennoch wagt, herkunftsbezogenen Besonderheiten Beachtung zu schenken. Als Leitsatz kann dabei gelten: Die Schülerinnen und Schüler sollen sich so darstellen und zeigen können, wie sie «zu sein meinen» (vgl. Mecheril, 2010, S. 184) und sich dabei sicher und zugehörig fühlen. Bei einer solchen pädagogischen Orientierung sind Lehrpersonen sensibel dafür, dass Identitäten und Herkunftsbezüge oft vielschichtiger und komplexer sind als angenommen. Sie lassen Raum, damit sich Kinder mit dem zeigen können, was ihnen wichtig ist, und nicht reagieren müssen auf das, was ihnen zugeschrieben wird. Und

sie beachten, dass Zugehörigkeitsgefühle im Migrationskontext ganz besonders verletzlich sein können und immer wieder der besonderen Beachtung bedürfen.

Anerkennungsformen	**Emotionale Anerkennung**	**Moralische Anerkennung**	**Anerkennung der Person**
Bedeutung im Bildungskontext	**Vertrauensbasis im Arbeitsbündnis** zwischen Lehrenden und Lernenden	**Anerkennung in der Gleichheit** Anerkennung im Sinn von Gleichberechtigung, insbesondere in Bezug auf Bildungschancen	**Anerkennung in der Verschiedenheit** Anerkennung von Individualität und Einzigartigkeit

1.2 Pädagogische Haltungen

Im pädagogischen Handeln ist also beides gefragt: Einerseits sollen alle Schülerinnen und Schüler in ihrer *Gleichheit* im Sinn ihrer Gleich*berechtigung* anerkannt werden und andererseits auch in ihrer *Verschiedenheit* im Sinn ihrer Einzigartigkeit und Individualität. Lanfranchi (2008) spricht in diesem Zusammenhang von einem «Drahtseilakt»: Immer wieder muss balanciert und abgewogen werden, je nach Situation und Angemessenheit. Häufig ist deshalb die Rede von einem Anspruch auf «situationsangemessenes Handeln».

Aber woran können wir uns orientieren, wenn es darum geht, in der jeweiligen Situation das angemessene Handeln zu finden? Forschungen haben gezeigt, dass es einen grossen Unterschied macht, mit welcher Grundhaltung Lehrpersonen an diese Fragen herangehen (Leutwyler & Mantel, 2015). Es lohnt sich daher, auf die eigenen Einstellungen und Weltbilder zu achten, denn sie bilden den Ausgangspunkt für unsere Blickwinkel und Handlungsideen. Wir möchten dazu einladen, dabei insbesondere auf das zu achten, was erst auf den zweiten Blick ins Blickfeld gerät. Häufig merken wir erst bei genauerem Hinsehen, was es auch noch zu beachten gilt oder wo Handlungsmöglichkeiten liegen, die wir auf den ersten Blick übersehen haben. Im Pflegen dieses «zweiten Blicks» liegen die Chancen für das Entwickeln und bewusste Einnehmen einer Haltung, die das situationsangemessene Handeln im Migrationskontext massgeblich begünstigt und auch erleichtert.

Auf den ersten Blick reagieren wir häufig intuitiv, auch emotional und auf der Basis unserer Gewohnheiten. Und weil diese Gewohnheiten so stark von gesellschaftlichen Diskursen und gängigen Vorurteilen geprägt sind, enthalten diese ersten Reaktionen oftmals Stereotypisierungen. Dabei neigen wir dazu, Vorurteile zu rechtfertigen, um Unsicherheiten aus dem Weg gehen zu können.

Das Weltbild, das sich darin zeigt, ist oftmals eines, in dem Normalitätsvorstellungen auf eine «Wir-Gruppe» bezogen werden: «Wir» bilden gemeinsam die «Normalität», und die «Anderen» sind diejenigen, die von dieser «Normalität» abweichen, und meistens – so der häufige erste Gedanke – eher zum schlechteren. Dieses Schema von «wir» und «die Anderen» ist für diejenigen, die darin als «Andere» gelten, sehr gut spürbar. Allzu leicht entsteht daraus das Gefühl von Nichtzugehörigkeit und von subtiler Ausgrenzung und Abwertung.

Der zweite Blick bietet die Chance, dieses Weltbild zu überdenken, noch einmal genauer hinzusehen und zu neuen, auch kreativen und mitunter überraschend einfachen und entspannten Handlungsoptionen zu gelangen. Das Weltbild, das sich hier als überaus hilfreich erweist, ist eines, das von der Vielfalt als Normalität ausgeht: Wir sind vielfältig und das ist normal. Es hat mehr Platz für Vielfalt als wir oft denken.

Das heisst keineswegs, dass wir alles gutheissen müssen. Auch aus diesem Weltbild heraus gilt es, Normen und Regeln auszuhandeln (siehe Hintergrundinformationen, «Klassen- und Schulkultur der Anerkennung»). Allerdings bietet diese Sichtweise die weit bessere Ausgangslage, um dabei Zugehörigkeiten nicht infrage zu stellen und um in den Unterschiedlichkeiten auch die Gemeinsamkeiten wahrnehmen zu können. Über Unvertrautes kann gestaunt werden, ohne das Vertraute dabei abwerten zu müssen. Diese Grundhaltung, in der Verschiedenes in einer grundsätzlichen Gleichwertigkeit nebeneinander Platz hat, kann eine Klassen- und Schulkultur in einer Weise prägen, dass darin echte Anerkennung erfahren wird.

Auf den ersten Blick	Auf den zweiten Blick
Grundhaltung / Weltbild	
– Unterscheidung zwischen einem «Wir» und den «Anderen» – Tendenz zur Ausgrenzung und Abwertung der «Anderen»	– Alle gehören dazu
Normalitätsvorstellungen	
– Die «Wir»-Gruppe repräsentiert die «Normalität» – Die «Anderen» weichen von dieser «Normalität» ab	– Vielfalt ist die Normalität – Gemeinschaft braucht Regeln
Tendenz zum Handeln nach …	
– Gewohnheiten – gesellschaftlich gängigen Stereotypen – vermeintlichem Wissen	– kreativen Ansätzen – Sensibilität für Zugehörigkeitsfragen – Wissen um die Begrenztheit des Wissens

Auch Brügelmann (2001, zitiert in Friedli Deuter, 2014, S.10) unterscheidet zwischen diesen beiden Weltbildern und bildet dabei eine interessante Gegenüberstellung: Wenn wir von einer Norm ausgehen, von einem normativen Denken und Empfinden,

– bedeutet Heterogenität «Abweichung» von einer Norm,
– bedeutet Integration Einbeziehung des «Andersartigen»,
– bedeutet Differenzierung «Spezialbehandlung» gegenüber der Normgruppe.

Verstehen wir unter «Normalität» aber, dass jeder Mensch einzigartig ist, dass die Vielfalt die Norm ist,

– bedeutet Heterogenität schlicht «Unterschiedlichkeit»,
– bedeutet Integration «Gemeinsamkeit»,
– bedeutet Differenzierung Raum für die «Individualität».

Wenn wir dieser Perspektive, die von der Vielfalt als Norm ausgeht, vermehrte Beachtung schenken, kann sie zum Ausgangspunkt werden für das Abwägen von Handlungsoptionen.

Allerdings ist der Schulalltag oft hektisch, Entscheidungen müssen mitunter schnell gefällt werden, und oftmals besteht ein Handlungsdruck, bei dem wenig Zeit bleibt für besonnenes Betrachten und wohlüberlegtes Handeln. Stattdessen hat man häufig schon gehandelt, bevor man eine Chance hatte, die ganze Situation zu überblicken. Es ist einfach nicht immer möglich, auf Anhieb die angemessenste Handlungsoption zu finden. Auch im Nachhinein lohnt es sich aber, noch einmal über eine solche Situation nachzudenken, sich auch im Kollegium darüber auszutauschen und die weitere Planung an diesen Reflexionen auszurichten.

1.3 Entwicklungswege zur Professionalisierung

Welche Wege führen nun aber von einer Wahrnehmung «auf den ersten» zu einer Wahrnehmung «auf den zweiten Blick»? – Es gibt eine Reihe bewährter Strategien, die für pädagogisches Handeln im Allgemeinen erforderlich und für einen professionellen Umgang mit Vielfalt von ganz besonders grosser Bedeutung sind: Ungewissheit aushalten und zulassen zu können, andere Perspektiven zu erwägen, ein differenziertes Bild zu entwickeln, sich auch selbst zu erkennen sowie Belastungen ernst zu nehmen und als Team gemeinsam unterwegs zu sein.

Ungewissheit zulassen

Wir bringen diesen Aspekt gleich an erster Stelle ein, da er häufig unterschätzt wird: Wenn wir Situationen begegnen, die uns unvertraut erscheinen, dann reagieren wir gewöhnlich damit, dass wir das Wissen, das wir haben, anwenden und so die Lücke des Unvertrauten mit diesem Wissen zu füllen versuchen. Bei diesem Wissen handelt es sich um Bilder und Vorstellungen, die wir uns im Verlauf unserer Geschichte aufgebaut haben und die uns ein Stück Orientierung geben, wenn wir einer neuen Situation begegnen und uns unsicher fühlen. Manchmal sind diese Bilder allerdings gar nicht so hilfreich, denn manchmal meinen wir so viel über andere zu wissen, dass für unser Gegenüber kaum Raum bleibt, sich selbst zu artikulieren und auf diese Weise wirklich kennengelernt und verstanden zu werden.

Michael Ende (1960) hat dieses Phänomen mit seiner Figur des «Riesen Tur Tur» feinfühlig illustriert: Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer reisen durch eine Wüste, und auf einmal taucht am Horizont eine riesenhafte Gestalt auf. Jim Knopf geht davon aus, dass etwas so Riesenhaftes fremd und bedrohlich sein müsse und möchte sich so schnell wie möglich aus dem Staub machen. Aber dann halten sie doch noch einen Moment inne, lauschen und wagen einige Schritte in Richtung des Riesen, worauf auch der Riese beginnt, sich in ihre Richtung zu bewegen. Sie gehen sich Schritt um Schritt entgegen, und nun geschieht das Erstaunliche, denn mit jedem Schritt wird der Riese kleiner und kleiner und verliert damit auch seine vermeintliche Bedrohlichkeit, bis sie sich schliesslich in gleicher Grösse gegenüberstehen und sich in ganz anderer Weise begegnen und kennenlernen können. Das «Fremde» und «Ferne» erscheint uns oft grösser und bedrohlicher, als es in Wirklichkeit ist.

Wer kennt sie nicht, diese Momente, in denen man allerlei über andere denkt und vermutet, was sich dann als Fehlinterpretation herausstellt. Vermeintliches Wissen

und vorschnelle Bewertungen können uns den Blick versperren und das eigentliche Sehen, Zuhören und Kennenlernen verhindern (vgl. auch die witzige Episode im Kurzfilm «The Cookie Thief» auf der DVD «Respekt statt Rassismus», Hinweis dazu in Kapitel 3.2 unter «Filme»).

«Wenn die Studierenden in der Vorlesung ihren Kaffee ausgeleert haben, dann haben sie mich immer nach einem Putzlappen gefragt. Aber eigentlich war ich als Doktorand an der Uni.» (Patrick Ngowi, aufgewachsen in Tansania. Und ja: Er hat eine dunkle Hautfarbe)

«Mein Mann wird häufig gefragt, warum er mich so schlecht behandle. Nur weil ich ein Kopftuch trage, denken alle, ich werde von meinem Mann unterdrückt. Und manche reden ganz laut und langsam und auf Hochdeutsch mit mir, obwohl sie ja hören, dass ich ganz normal Schweizerdeutsch rede und auch nicht schwerhörig bin. Ich weiss nicht, was sie sich denken.» (Salima Hamoudi)

«Die Leute haben immer gemeint, ich könne kaum lesen und schreiben, weil ich aus Kroatien komme. Dabei haben wir in der Schule Kant, Pestalozzi und Schiller gelesen. Aber das konnte sich hier niemand vorstellen. Die Leute meinen, wenn du vom Balkan kommst, dann bist du ungebildet.» (Ivana Marić Kovačević, als Jugendliche aus Kroatien in die Schweiz geflüchtet)

«Nur weil ich einen griechischen Namen habe, werde ich dauernd gefragt, warum ich so gut Deutsch könne. Das ist schon seltsam, denn ich bin ja in der Schweiz aufgewachsen.» (Alexis Fotakis)

Es lässt sich nicht ganz vermeiden, dass wir immer wieder falsch liegen mit unseren Ideen und Urteilen über andere. Allerdings ist mit dem Erkennen dieser Tendenz bereits sehr viel gewonnen. Dann wissen wir um unser Nichtwissen und lassen dem Gegenüber Raum, sodass er oder sie gehört und kennengelernt werden kann. Die eigenen Konzepte lassen sich nicht einfach ausschalten, aber sie lassen sich relativieren und hinterfragen. «Es könnte auch anders sein» ist ein Leitspruch dafür. Diese Haltung verzichtet auf schnelle Bewertungen und lässt die Tür offen für das Unerwartete.

Für viele mag das auch eine Entlastung sein, denn es bedeutet im Umkehrschluss, dass es auch nicht nötig ist, alles zu wissen. Wir müssen nicht alle kulturellen Ausprägungen im Detail kennen und über die diversen Lebensweisen genauestens informiert sein. Solches Wissen ist zwar spannend, aber es ist erst dann wirklich hilfreich, wenn es mit dem Wissen um das eigene Nichtwissen ergänzt wird. Auf diese Weise kann die Gefahr gemindert werden, das Gegenüber mit vermeintlichem

Wissen zu vereinnahmen, und es kann ermöglicht werden, trotz aller Konzepte und Vorstellungen wirklich zuzuhören, wahrzunehmen und allenfalls nachzufragen (vgl. auch Mecheril, 2008; Kalpaka & Mecheril, 2010, S. 97).

«Zuhören ist sehr viel schwieriger, als gemeinhin angenommen wird; wirkliches Zuhören bedeutet, uns selbst völlig loszulassen, alle Informationen, Konzepte, Vorstellungen und Vorurteile fallenzulassen, mit denen unsere Köpfe so vollgestopft sind.» (Sogyal Rinpoche)

«Eines meiner Kindergartenkinder erzählt mir eines Tages mit Stolz, dass sie nun in die Koranschule gehe und dabei ein Kopftuch trage, sie lerne jetzt nämlich den Koran. Ich ertappe mich dabei, dass ich auf das Stichwort ‹Koranschule› irritiert reagiere und damit viele Befürchtungen für die Entwicklung des Mädchens verbinde. Um diesen Gedanken und Gefühlen – die von meinen eigenen Vorstellungen und Bildern geprägt sind – nicht zu viel Raum zu geben, frage ich beim Mädchen interessiert nach, was sie in der Koranschule alles lerne. Dabei entstand ein schönes Gespräch, in dem ich einigen Einblick in eine Welt erhielt, die ich eigentlich kaum kenne.» (Zitat aus der Projektgruppe)

«Nachdem ich viele Gespräche mit Eltern aus Serbien als schwierig erlebt hatte, wollte ich mehr über die Menschen aus dieser Gegend erfahren. Ich organisierte deshalb, dass ich meine Intensivweiterbildung in Serbien und Kroatien verbringen konnte. Diese Monate voller neuer Eindrücke und Begegnungen bewirkten, dass ich die Gespräche seither viel gelassener angehen kann.» (Zitat aus der Projektgruppe)

Andere Perspektiven erwägen

Auf der Basis einer solchen Offenheit ist es ausserdem hilfreich, andere Perspektiven in Betracht zu ziehen. Es kann verblüffend sein, wie anders eine Situation aussieht, wenn sie aus der Sicht des Gegenübers betrachtet wird. Allerdings ist es oft nicht ganz einfach, sich Sichtweisen vorzustellen, die von der eigenen abweichen, und deshalb besonders hilfreich, sich darüber mit Kolleginnen und Kollegen auszutauschen. Und am hilfreichsten ist natürlich das direkte Nachfragen, sofern das möglich und passend ist.

Kölsch-Bunzen, Morys und Knoblauch (2015) erzählen dazu eine erhellende Geschichte: Eine Mutter holt ihren Sohn jeweils abends von einer Kindertagesstätte ab. Die Fachkraft beobachtet, dass der Junge sich dabei auf die Garderobenbank setzt und seiner Mutter die Schuhe zum Zubinden entgegenstreckt, woraufhin sich die Mutter vor ihn auf den Boden kniet und ihm die Schuhe bindet. Die Fachkraft

schüttelt innerlich den Kopf, da sie weiss, dass der Junge auch selbst in der Lage ist, seine Schuhe zu binden, und es nicht richtig findet, dass er sich von seiner Mutter bedienen lässt. Spontan vermutet sie darin ein männlich-dominantes Verhalten, das von der Mutter auch noch gefördert wird. Die Fachkraft sucht daraufhin das Teamgespräch, und dabei wird ihr bewusst, wie viele Annahmen in ihre Vermutungen eingeflossen sind, über die sie im Grunde wenig weiss: Handelt es sich um ein Verhalten, das immer auftritt oder nur in bestimmten Situationen? Handelt es sich dabei um ein «Bedienen» oder möchte die Mutter ihre Fürsorge ausdrücken? Möchte sich der Sohn bedienen lassen, oder möchte er seine Verbundenheit mit der Mutter zeigen? Spielt es zur Erklärung dieser Situation eine Rolle, dass die Mutter in der Türkei aufgewachsen ist? Im Verlauf dieses kollegialen Austauschs wird bei der Fachkraft aus dem innerlichen Kopfschütteln allmählich Neugier und Offenheit, sodass sie beschliesst, bei nächster Gelegenheit das Gespräch mit der Mutter zu suchen. Die Mutter erzählt ihr, dass sie einer Vollzeitarbeit nachgeht, ihren Sohn deshalb abends erst spät abholen kann und ihm dabei von Anfang an zeigen möchte, dass sie ihn liebt und gern für ihn sorgt. Gleichzeitig sei ihr die Selbstständigkeit ihres Sohnes wichtig, er habe deshalb bereits gelernt, die Schuhe selbst zu binden. Das Verhalten ihres Sohns deutet sie so, dass er sich in der abendlichen Abholsituation gerne auf das «Begrüssungsspiel» einlasse (ebd., S. 35).

Das Verhalten der Fachkraft ist dabei beispielhaft: Sie nimmt ihre eigene Irritation wahr, tauscht sich mit ihrem Team darüber aus, reflektiert ihre eingeflossenen Annahmen, wandelt sie in Fragen um und öffnet sich schliesslich dafür, der Erklärung der Mutter zuzuhören und dieser anderen Perspektive Raum zu geben.

> «Aus der Sicht des Anderen kann eine Situation manchmal dramatisch anders aussehen.» (Zitat aus der Projektgruppe)

Differenzieren

Eine weitere nützliche Strategie ist das bewusste Ausdifferenzieren der Wahrnehmung. Auch dazu eine kleine Geschichte: Eine Lehrperson hat vor, mit ihren Schülerinnen und Schülern aus einer Klasse im 2. Zyklus ein Theater einzuüben und aufzuführen. In diesem Theaterstück gibt es eine Rolle, bei der ein Kind mit schwarzen Haaren davon erzählt, wie es mit seinen Eltern und seinen Brüdern aus der Türkei in die Schweiz migriert ist. Als die Klasse von dieser Rolle erfährt, zeigen einige gleich auf Oeznur und schlagen vor, dass sie die Rolle spielen solle, da sie die einzige mit schwarzen Haaren und ausserdem Türkin sei. Oeznur reagiert auf diesen Vorschlag mit grosser Zurückhaltung. Nach der Schule tauscht sich die Lehrperson mit ihrer Stellenpartnerin aus. Gemeinsam überlegen sie, inwiefern diese Idee, Oeznur als «Türkin» zu bezeichnen, wirklich angemessen ist. Sie denken, dass

sich Oeznur nicht einfach nur als «Türkin» sieht. Soweit sie wissen, hat sie zwar emotionale Bezüge zu ihrer Verwandtschaft in der Türkei, gleichzeitig aber ebenso bedeutsame Zugehörigkeitsgefühle innerhalb der Schweiz. Ausserdem ist sie in den letzten Jahren zu einer leidenschaftlichen Pfadfinderin geworden und hat dort bestimmt eine wichtige Bezugsgruppe. Zeitweise steht auch ihr Heranreifen zu einer Frau im Mittelpunkt, und sie identifiziert sich vor allem mit ihren Freundinnen. Im Vergleich zu ihren Freundinnen hat Oeznur aber weniger Handlungsspielraum, was die finanziellen Möglichkeiten betrifft, denn es gab Zeiten der Arbeitslosigkeit in der Familie, und was ihre Eltern verdienen konnten, haben sie zum Teil an ihre Verwandtschaft in der Türkei gesendet. Oeznur träumt davon, einmal genügend zu verdienen, London zu besuchen und dort vielleicht auch einmal zu arbeiten. Oder in Istanbul. Etwa einmal im Jahr reist die Familie auf Verwandtschaftsbesuch in die Türkei, und Oeznur hat wohl besonders gute Beziehungen zu ihren Grosseltern mütterlicherseits. Insgesamt spielen die Türkeibezüge vermutlich eine Rolle in Oeznurs Leben, sind aber bestimmt bei Weitem nicht so dominant, wie ihr oft zugeschrieben wird, wenn sie «Türkin» genannt wird. Eine der Lehrpersonen erinnert sich zudem daran, dass Oeznur einmal enttäuscht gesagt habe: In der Türkei bin ich immer einfach «die Schweizerin» und in der Schweiz bin ich immer einfach «die Türkin». Im Verlauf dieses Gesprächs wird den beiden Lehrpersonen klar, dass die Rolle der «Türkin» für Oeznur nicht automatisch attraktiv, vielleicht sogar mit einem bitteren Beigeschmack verbunden ist, weil sie auf Türkeibezüge reduziert wird und diese im Theater dann auch noch zur Schau stellen soll. Die beiden Lehrpersonen beschliessen deshalb, die Rollenverteilung noch einmal zu überdenken und dabei Oeznur stärker zu Wort kommen zu lassen. Und die Frage der schwarzen Haare liesse sich ja auch noch mit Theaterrequisiten wie Perücken und Hüten lösen.

Unsere gesellschaftlich gängigen Stereotypen leiten uns häufig in allzu vereinfachte Vorstellungen nationaler, ethnischer oder kultureller Zugehörigkeit und Prägung. Das Ausdifferenzieren ermöglicht dann ein Bild, das gewissermassen in der Anzahl seiner Pixel zunimmt, dadurch facettenreicher wird und schliesslich dazu verhilft, eine Situation besser einschätzen zu können.

Sich selbst erkennen

Neben dem offenen und differenzierten Blick auf das Gegenüber und dem Versuch eines Perspektivenwechsels ist es auch hilfreich, den Blick zurückzulenken auf sich selbst. Wir sind Teil sozialer Strukturen, in denen manche mehr, andere weniger Handlungsspielraum haben und deshalb auch Begrenzungen und Einschränkungen erleben. Für diejenigen, die selbst solche Begrenzungserfahrungen gemacht haben, ist diese Form der Selbsterkenntnis leichter, während sie für diejenigen, die über weniger solcher Erfahrungen verfügen, oft eine grosse Herausforderung darstellt.

Wir können uns aber vor Augen führen, was für Mehrheitsangehörige der Gesellschaft im Grunde «normal», hingegen für andere – etwa für manche Eltern – durchaus nicht selbstverständlich ist (vgl. auch McIntosh, 1989):

- Wenn ich rechtliche oder medizinische Hilfe benötige, kann ich recht sicher sein, dass meine Herkunft nicht gegen mich arbeitet.

- Ich habe keine Schwierigkeiten, ein Wohnviertel zu finden, in dem ich von der Nachbarschaft neutral behandelt oder fraglos respektiert werde.

- Ich kann gekaufte Artikel, die einen Defekt haben, ins Geschäft zurückbringen und davon ausgehen, dass ich eine Rückerstattung dafür bekomme.

- Ich kann zu spät zu einer Verabredung kommen, fluchen oder Secondhandkleidung tragen, ohne dass mir das als Kulturdifferenz, schlechte Moral oder Armut ausgelegt wird.

- Ich kann Spass haben am Trommelspielen und werde nicht gleich mit klischierten Vorstellungen von Strohhüttenromantik oder Voodoo in Verbindung gebracht.

- Wenn ich an einem Elternabend etwas Kritisches anmerke, kann ich damit rechnen, dass meine Kritik gehört wird und ein gewisses Gewicht hat.

- Wenn ich kritisiert werde, dann hat das ziemlich sicher nichts mit meiner Herkunft zu tun.

- Ich kann von einem Elternabend nach Hause gehen und mich einigermassen eingebunden und «normal» fühlen anstatt fehl am Platz, exotisch, auf Abstand gehalten oder latent unerwünscht.

- Wenn es bei meinen Kindern schulische Schwierigkeiten gibt, ist es sehr wahrscheinlich, dass ich darauf einigen Einfluss nehmen kann.

- Ich kann mich mit Migrationsphänomenen auseinandersetzen, ohne dass mir dabei Eigennützigkeit unterstellt wird.

- Ich werde dort, wo ich wohne und mich zu Hause fühle, nie danach gefragt, woher ich komme.

Diese alltäglichen Selbstverständlichkeiten sind eine Folge gewachsener gesellschaftlicher Strukturen, in denen die Einflussmöglichkeiten ungleich verteilt sind und in denen inhärente Glaubenssätze wirksam sind, wie etwa: «Wir» sind die «Entwickelten», «demokratisch Denkenden», «Kultivierten», «Aufgeklärten» und

«Gebildeten», während im Gegenzug eine Gruppe von «Anderen» konstruiert wird, denen kontrastierende und abwertende Attribute wie «unterentwickelt», «rückständig» oder «ungebildet» pauschal zugeschrieben werden. Häufig ist in diesem Zusammenhang von einem subtil wirksamen Alltagsrassismus die Rede (vgl. Eser Davolio, 2016, S. 41; Scharathow, 2015).

Als Lehrperson ist es nützlich, sich dieser Strukturen bewusst zu sein und eine Sensibilität dafür zu entwickeln. Gerade bei Migrationsthemen, die medial und öffentlich vorwiegend negativ diskutiert werden, braucht es bei Migrierten oftmals wenig, um sich ein weiteres Mal abgelehnt, missverstanden oder unerwünscht zu fühlen. Eine Primarlehrerin, die aus Kroatien in die Schweiz migriert ist und diese Strukturen aus eigener Erfahrung nur zu gut kennt, rät dazu, sich diese Verhältnisse ab und zu vor Augen zu führen, um das Verhalten mancher Migrierter besser nachvollziehen zu können. Ein Oberstufenlehrer mit langjähriger Lehrerfahrung in einem Einwanderungsquartier erzählt, es habe ihm neben den Begegnungen auch geholfen, entsprechende Filme zu sehen und Bücher zu lesen, um diese sozialen Verhältnisse besser zu verstehen und sich in die Lebensumstände von Migrantinnen und Migranten besser einfühlen zu können. Zu diesem Zweck könnten folgende Bücher nützlich sein:

- **Unter Weissen. Was es heisst, privilegiert zu sein** (von Mohamed Amjahid, erschienen 2017 im Hanser Berlin Verlag)
  - Witzige und unterhaltsame Erzählungen über das ernsthafte Thema, wie es ist, in einem Land zu leben, in dem man für viele anders aussieht als «normal» und in dem die Privilegierten nicht wissen, dass sie privilegiert sind.

- **Fremde Federn. Geschichten zur Migration in der Schweiz** (herausgegeben von Migros Kulturprozent, erschienen 2004 im schulverlag plus)
  - Im Rahmen eines Wettbewerbs wurden Migrantinnen und Migranten eingeladen, eine persönliche Geschichte aus ihrem Leben aufzuschreiben. Es wurden über 500 Geschichten eingereicht und 22 davon für dieses Buch ausgewählt. Die Erzählungen geben bewegende Einblicke und spiegeln den schweizerischen Alltag in zahlreichen Facetten.

- **balkan-kids. Die neuen Schweizer erzählen** (von Eva Burkard, erschienen 2010 im Huber Verlag)
  - Berührende Texte von Jugendlichen mit einer Migrationsgeschichte aus dem ehemaligen Jugoslawien und aus der Türkei.

- **Als Serbe warst Du plötzlich nichts mehr wert: Serben und Serbinnen in der Schweiz** (von Dejan Mikic und Erika Sommer, erschienen 2003 bei Orell Füssli)
  - Erzählungen von acht Lebensgeschichten aus einer Zeit, in der die serbische Bevölkerung in der Schweiz ein pauschal-negatives Image bekam.

– **Exit RACISM. rassismuskritisch denken lernen** (von Tupoka Ogette, erschienen 2017 im Unrast-Verlag)
  – Eine kleine rassismuskritische Reise, auf der Wissen über die Wirkung von Rassismus erworben werden kann und auf der die Lesenden eingeladen werden, über sich selbst nachzudenken.

Belastungen ernst nehmen und als Team gemeinsam unterwegs sein

Ein situationsangemessener Umgang mit Vielfalt kann spannend, bereichernd und inspirierend sein, manchmal aber auch anstrengend oder belastend.

Belastungen können auch damit zu tun haben, dass die institutionellen Strukturen der Schule nicht immer vielfaltsfreundlich angelegt sind und deshalb mitunter die Arbeit von Lehrpersonen erschweren. Das bewusste Einbeziehen von Mehrsprachigkeit etwa wird nicht unbedingt begünstigt durch Selektionszwänge zu einem ungünstigen Zeitpunkt in der kindlichen Entwicklung oder durch die Marginalisierung von herkunftssprachlichem Unterricht (vgl. dazu auch Schader, 2012, S. 21).

Es gehört zu einem professionellen Umgang mit migrationsbezogener Vielfalt, Belastungen ernst zu nehmen und als Team gemeinsam unterwegs zu sein. Dabei ist es besonders unterstützend, eine Kultur der Fehlerfreundlichkeit zu pflegen, in der Irritationen und Fehlinterpretationen gemeinsam erkannt und benannt werden können. Wenn ein feinfühliger Umgang damit gepflegt wird, ist es nicht nötig, Irritationen zu tabuisieren oder zu dramatisieren. Sie gehören einfach dazu und bilden ein Lernpotenzial für die persönliche und kollegiale Weiterentwicklung (vgl. dazu auch Kölsch-Bunzen et al., 2015, S. 108 f.).

> «Ich habe gelernt, Fehler als wertvolle Wegweiser zu verstehen.» (Zitat aus der Projektgruppe)

Neben dem Kollegium gibt es aber noch zahlreiche andere Möglichkeiten, sich selbstbewusst Unterstützung zu holen oder den fachlichen Austausch zu suchen. Dabei gilt es, aufmerksam darauf zu achten, dass der Datenschutz der besprochenen Menschen gewahrt bleibt.

Wo finde ich Unterstützung?

Ich will Dampf ablassen.	Ich will mich über Erlebnisse/ Erfahrungen austauschen.	Ich will eine professionelle Diskussion führen.	Ich will fundierte Hintergrundinformationen erhalten.	Ich will an einem Fachdiskurs teilnehmen.
– Kollegium – Verwandte – Bekannte – Schulsozialarbeitende*	– Kollegium – Verwandte – Bekannte – Schulsozialarbeitende* – Weiterbildungskurse	– Kollegium – Schulsozialarbeitende* – Beratungsstellen für Lehrpersonen* – Weiterbildungskurse	– Fachstellen von Gemeinde, Kanton oder Bund* – Medien, Websites, Literatur usw.* – Weiterbildungskurse	– Weiterbildungskurse – Tagungen, Konferenzen

*Hier kann ich anonym bleiben.

Insgesamt wird deutlich, dass ein professioneller Umgang mit migrationsbezogener Vielfalt hohe Anforderungen an Bildungsfachleute stellt. Gleichzeitig ist es ein faszinierendes Feld voller Möglichkeiten, den eigenen Blick zu weiten, sich anregen zu lassen, kreativ zu sein, sich selbst besser kennenzulernen, an der Dynamik gegenseitiger Wertschätzung teilzuhaben und dabei bestmöglich dafür Sorge zu tragen, dass die Schülerinnen und Schüler Anerkennung erfahren, sowohl in ihren gleichberechtigten Bildungschancen wie auch in ihrer jeweiligen Besonderheit und Einzigartigkeit.

Auf den ersten Blick	Auf den zweiten Blick

Ungewissheit zulassen
Andere Perspektiven erwägen
Differenzieren
Sich selbst erkennen
Belastungen ernst nehmen
Als Team gemeinsam unterwegs sein

Literatur

Balzer, N. (2007). Die doppelte Bedeutung der Anerkennung. Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit. In M. Wimmer, R. Reichenbach & L. Pongratz (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Bildung* (S. 49–76). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

D-EDK (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz) (2016). Lehrplan 21. Gesamtausgabe. Online unter: www.lehrplan.ch (30.11.2017).

Dirim, İ. & Mecheril, P. (2010). Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In S. Andresen, K. Hurrelmann, C. Palentien & W. Schröer (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 121–149). Weinheim: Beltz.

Ende, M. (1960). *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer.* Basel: Literabuch.

Eser Davolio, M. (2016). Fortschritte trotz fehlender Verbindlichkeit. Antirassistische Bildung noch nicht flächendeckend. *TANGRAM*, 37, 40–44.

Fraser, N. & Honneth, A. (2003). *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Friedli Deuter, B. (2014). *Bilder im Kopf. Irritationen und Impulse zum Umgang mit Vielfalt. Anregungen für Reflexionen und Gespräche.* Bern: schulverlag plus.

Gomolla, M. (2011). Institutionelle Diskriminierung. Rechtliche und politische Hintergründe, Forschungsergebnisse und Interventionsmöglichkeiten im Praxisfeld Schule. In U. Neumann & J. Schneider (Hrsg.), *Schule mit Migrationshintergrund* (S. 181–195). Münster: Waxmann.

Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T. & Lingkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess. Rekonstruktionen zur Schulkultur I.* Opladen: Leske + Budrich.

Helsper, W. & Lingkost, A. (2002). Schülerpartizipation in den Antinomien von Autonomie und Zwang sowie Organisation und Interaktion. Exemplarische Rekonstruktionen im Horizont einer Theorie schulischer Anerkennung. In B. Hafeneger, P. Henkenborg & A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (S. 132–156). Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.

Honneth, A. (2014 [1994]). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kalpaka, A. & Mecheril, P. (2010). «Interkulturell». Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In P. Mecheril, M. Mar Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 77–98). Weinheim: Beltz.

Kölsch-Bunzen, N., Morys, R. & Knoblauch, C. (2015). *Kulturelle Vielfalt annehmen und gestalten. Eine Handreichung zur Umsetzung des Orientierungsplans für Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg.* Freiburg: Herder.

Lanfranchi, A. (2008). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität. Schlussfolgerungen für die Lehrerausbildung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 231–260). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Leiprecht, R. & Lutz, H. (2015). Intersektionalität im Klassenzimmer. Zur sozialen Konstruktion und Bedeutung von Ethnie, Klasse, Geschlecht und ihren Verbindungen. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken* (S. 283–302). Schwalbach am Taunus: Debus Pädagogik Verlag.

Leutwyler, B. & Mantel, C. (2015). Teachers' Beliefs and Intercultural Sensitivity. In G. Mészáros & F. Körtvélyesi (Hrsg.), *Social Justice and Diversity in Teacher Education. Proceedings of the ATEE Winter Conference 2014* (S. 145–156). Brussels: Association for Teacher Education in Europe, ATEE.

McIntosh, P. (1989). White Privilege. Unpacking the Invisible Knapsack. *Peace and Freedom Magazine*, July/August, 10–12.

Mecheril, P. (2005). Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In F. Hamburger, T. Badawia & M. Hummrich (Hrsg.), *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 311–328). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mecheril, P. (2008). «Kompetenzlosigkeitskompetenz». Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 15–34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mecheril, P. (2010). Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In S. Andresen, K. Hurrelmann, C. Palentien & W. Schröer (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 179–191). Weinheim: Beltz.

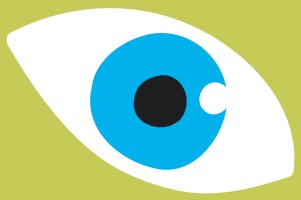
Micus-Loos, C. (2012). Anerkennung des Anderen als Herausforderung in Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(3), 302–320.

Schader, B. (2012). *Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen.* Zürich: Orell Füssli.

Scharathow, W. (2015). Ich sehe was, was du nicht siehst … Rassismuserfahrungen in der Schule. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität* (S.161–178). Schwalbach am Taunus: Debus Pädagogik Verlag.

SKBF (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014.* Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

SKBF (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018.* Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.



TEIL 2
FAELLE UND HINTERGRUND-INFORMATIONEN

TEIL 2
FÄLLE UND HINTERGRUND-INFORMATIONEN

2.1 Klassengemeinschaft

Fall 1: Das Erzählen von Freizeit- und Ferienerlebnissen führt zur Demonstration von Ungleichheiten

Es ist der erste Schultag nach den Sommerferien. Die Lehrperson fordert die Schülerinnen und Schüler auf, von ihren Ferienerlebnissen zu berichten. Manche von ihnen erzählen von weiten Flugreisen, andere vom Besuch bei ihrer Verwandtschaft in den Herkunftsländern der Eltern und einige davon, dass sie zu Hause geblieben sind, weil ihre Eltern arbeiten mussten.

Die Lehrperson beobachtet, dass Gefühle von Neid entstehen, und fragt sich, ob und wie sie darauf eingehen soll.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ERSTEN BLICK

- Enttäuschung darüber, dass der gut gemeinte Einstieg gar nicht so gut angekommen ist: Die Absicht wäre das Vermitteln von Wertschätzung gewesen, nun ist eher Neid und Frustration dabei entstanden.
- Spontaner Gedanke: «Ja, so ist es halt, manche haben mehr, andere weniger finanzielle Möglichkeiten, das kann ich auch nicht ändern. Die Schülerinnen und Schüler müssen ohnehin früher oder später lernen, sich damit abzufinden.»
- Verdacht, dass einige der Schülerinnen und Schüler, die wenig erzählt haben, viel Zeit vor dem Fernseher verbracht haben und von den Eltern vernachlässigt werden, daraus Gefühle von Ärger über die Eltern und Mitleid mit den jeweiligen Kindern.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ZWEITEN BLICK

- Anerkennen, dass Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Familienverhältnissen aufwachsen und dass darin mitunter unterschiedliche Prioritäten gelten oder gelebt werden müssen, etwa
  - das Pflegen verwandtschaftlicher Beziehungen,
  - das Arbeiten beider Elternteile mit wenig Möglichkeiten zur Gestaltung von Ferien (auch aus finanziellen Gründen) und unter Umständen mit gleichzeitigem Fehlen eines sozialen Netzwerks für die Kinderbetreuung,
  - die Mitarbeit der Kinder im Haushalt oder in der Betreuung von jüngeren Geschwistern,
  - die Unmöglichkeit wegen des Aufenthaltsstatus, ins Ausland zu reisen.

- Differenzieren, dass es für Kinder nicht unbedingt wichtig ist, wie teuer die Ferien waren, und dass auch Verwandtschaftsbesuche und Ferien zu Hause attraktiv sein können. Allerdings ist es naheliegend, dass Gefühle von Benachteiligung und Neid entstehen, wenn Kinder unerfüllte Wünsche für Ferienreisen haben und die Klassenkolleginnen und -kollegen von genau solchen Reisen berichten.
- Eine Chance darin sehen, dass diese Erzählungen im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs begleitet werden können. Viele Schülerinnen und Schüler berichten sehr gerne von ihren Ferienerlebnissen und sollen dafür auch Gelegenheit bekommen. Die Ungleichheiten, die dabei zum Ausdruck kommen, sollen weder ausgeblendet noch beschönigt werden, allerdings macht es für die Kinder einen grossen Unterschied, wenn die Lehrperson mit Sorgfalt und Einfühlungsvermögen damit umgeht. Sie lebt den Schülerinnen und Schülern vor, dass all die verschiedenen Feriengestaltungen ihren Wert haben und dass allen mit Interesse und Zuwendung begegnet werden kann.

ANREGUNGEN

- **Offene Fragen stellen und auf implizite Normalitätsvorstellungen achten:** Wird etwa die Frage gestellt: «Wer von euch möchte berichten, wohin ihr in den Ferien gefahren seid», enthält sie implizit die Vorstellung, es sei «normal», in die Ferien zu fahren. Kinder, die nicht in die Ferien gefahren sind, bekommen das Gefühl, nichts erzählen zu können und irgendwie «anders» zu sein, vielleicht fühlen sie sich darüber sogar beschämt. Wenn die Frage hingegen offener gestellt ist, können damit alle angesprochen werden: «Wir haben uns fünf Wochen nicht gesehen, das ist eine lange Zeit. Manche von euch waren zu Hause, andere haben Verwandte besucht, einige waren mit der Familie unterwegs, und manche haben noch etwas anderes gemacht. Überlegt euch etwas, das ihr uns gerne erzählen möchtet.» Auf diese Weise fühlen sich alle angesprochen, und die Lehrperson signalisiert von Anfang an, dass allen gleichermassen Aufmerksamkeit geschenkt werden soll (vgl. auch Kölsch-Bunzen et al., 2015, S. 33).

– **Achtsam mit impliziten Wertungen umgehen:** Die Chance in einer solchen Austauschrunde liegt darin, dass die Schülerinnen und Schüler sehen, wie vielfältig die Lebenssituationen und Erfahrungen sind und dass allen mit Wertschätzung und Interesse begegnet werden kann, unabhängig davon, ob es sich dabei um eine weite Flugreise handelt oder um etwas, das zu Hause erlebt wurde. Es erfordert allerdings ein hohes Mass an Achtsamkeit und Bewusstmachen der eigenen Werturteile, damit implizite Wertungen, wie etwa «Oh, das ist ja toll, das war sicher schön dort» oder «Aber hast du auch noch etwas anderes gemacht?» nicht doch wieder das Gegenteil vermitteln (vgl. auch Kölsch-Bunzen et al., 2015, S. 34; Nevyjel, 2009, S. 58).

– **Das Gespräch stärker strukturieren,** sodass alle einen Anknüpfungspunkt zum Erzählen finden können. Die Schülerinnen und Schüler können zum Beispiel dazu aufgefordert werden, von einem einzelnen Ereignis zu erzählen, bei dem sie etwas Neues entdeckt haben, oder von einem, das sie berührt oder nachdenklich gemacht hat. Dabei kann es hilfreich sein, explizit darauf hinzuweisen, dass es sich um etwas handeln kann, das am Wohnort oder auch an einem anderen Ort erlebt wurde, oder auch um etwas aus einem Film, Buch, Spiel oder aus einer Begegnung oder Beobachtung.

– **Alternative Kommunikationsformen wählen,** bei denen die Schülerinnen und Schüler zwar auch berichten können, gleichzeitig aber weniger exponiert sind, etwa einen Schreibanlass (Tagebuch- oder Blogeintrag) oder eine Gestaltungaufgabe zu einem auf die Ferien bezogenen Thema.

– **Alternative Übergänge gestalten** im Wechsel von den Ferien in den Schulalltag, beispielsweise mit einer vorgelesenen Geschichte, einem neuen Lied oder einer Sportlektion, in der alle ein Erfolgserlebnis haben können.

– **Anregungen vermitteln für künftige Feriengestaltung zu Hause,** indem die Lehrperson diejenigen Kinder aufeinander aufmerksam macht, die zu Hause bleiben, sodass sie sich verabreden können, oder indem sie den Kindern und ihren Eltern Freizeitangebot bekannt macht («Ferienpass», öffentliche und kostengünstige Freizeitangebote usw.)

«In der Klasse meiner Schwester fragte ‹Gwunderi› – ein Plüschnilpferd – die Kinder, was sie am Wochenende gemacht hätten. Meine Schwester mochte diese Austauschrunden nicht, weil sie fand, dass sie nie von so tollen Sachen berichten konnte wie die anderen. Wir haben dann einmal einen Ausflug auf den Bürgenstock unternommen, und sie war ganz froh, dass sie endlich auch etwas Tolles zu berichten hatte am Montagmorgen.» (Susanne Meier)

Klassen- und Schulkultur der Anerkennung

Eine Schul- und Klassengemeinschaft, in der Vielfalt als Normalität gesehen und Anerkennung gelebt wird, ist sowohl für den Bildungserfolg aller wie auch für die Identitätsentwicklung und den Aufbau sozialer Kompetenzen von überaus grosser Bedeutung. Allerdings ist das leichter gesagt als umgesetzt. Und gleichzeitig ist es inspirierend zu sehen, welche Ideen mancherorts verwirklicht werden und wie gerade Schulen mit einem hohen Anteil zugewanderter Kinder zu Laboratorien für pädagogische Innovation werden und spannende Ansätze entwickeln, um diesen Ansprüchen zunehmend gerecht zu werden (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2007; Truniger, 2001, S. 4).

Sträuli und Truniger (2001) knüpfen an diesen praxiserprobten Ideen an und schlagen vor, die entsprechenden Schulentwicklungen an zwei Polen auszurichten, denn Gemeinschaft müsse einerseits reguliert, andererseits auch gepflegt und gestaltet werden.

GEMEINSCHAFT REGULIEREN

Kinder mit und ohne Migrationsgeschichte wachsen oft in unterschiedlichen Regelsystemen auf und erleben Anforderungen an ihr soziales Verhalten, die sich mitunter widersprechen. In der Familie mögen andere Regeln gelten als in der Schule und auch in der Verwandtschaft, unter Gleichaltrigen, im Sportverein oder in einer Religionsgemeinschaft kann es sein, dass die Erwartungen divergieren. Während es am einen Ort vielleicht üblich ist, die eigene Meinung selbstbewusst zu äussern und Anschauungen zu verhandeln, kann an einem anderen Ort erwartet werden, Ältere als Autorität anzuerkennen und ihnen mit Respekt zu begegnen. In manchen Kontexten gilt die Orientierung an Solidarität und Gemeinschaft, in anderen wird Individualität und Besonderheit hochgehalten. Manche Kinder sind gewohnt, viele Freiheiten zu haben, andere werden stärker begrenzt und begleitet. Diese unterschiedlichen Vorstellungen können verunsichern und zu Missverständnissen, Frustrationen und Konflikten führen. Gleichzeitig wird die Schule zu einem exemplarischen Lernort, an dem demokratische Prozesse gelebt und eingeübt werden können: «Die Schule vermittelt, was Grundrechte und -pflichten sind und dass sie beachtet werden müssen, dass die meisten Konflikte lösbar sind, dass man in einer Gruppe verschiedene Meinungen haben und akzeptieren kann, dass ungerechtes Verhalten Konsequenzen hat, dass Stärkere Schwächere nicht einfach unterdrücken können, dass andere Sprachen und Religionen gleich viel wert sind wie die eigenen oder dass man den Platz, der allen gehört, nicht für sich allein beansprucht» (Sträuli & Truniger, 2001, S. 118 f.).

Damit ein solches Lernen stattfinden kann, ist es wichtig, dass gemeinsame Regeln formuliert werden, in denen das Erwartete klar benannt wird. Für die Entwicklung

solcher Regeln gibt es eine Reihe von Empfehlungen, die aus der Erfahrung entstanden sind (vgl. auch Huschitt & Sturm-Schubert, 2009; Kirchhart, 2014, S. 72 f.):

- Die Regeln werden idealerweise gemeinsam entwickelt und eingehend besprochen, damit sich alle daran beteiligen und sich damit einverstanden erklären können.

- Der Prozess kann damit begonnen werden, dass jedes Kind seine Wünsche an die Klassengemeinschaft aufschreibt. Aus dieser Sammlung werden danach diejenigen Anliegen nach Oberthemen gruppiert und ausgewählt, zu denen es Regulationsbedarf gibt.

- Es werden nur so viele Regeln ausgewählt, wie gerade sinnvoll sind, und diese werden relativ einfach formuliert, damit sie übersichtlich und eingängig bleiben.

- Die Regeln werden wenn möglich positiv und in Wir- oder Ich-Form formuliert, zum Beispiel «Ich verhalte mich allen gegenüber respektvoll und nicht verletzend, weder mit Taten noch mit Worten», «Wenn jemand stopp sagt, höre ich auf» oder «Wir lösen Konflikte, indem wir miteinander reden».

- Wenn sich Regeln auf das Lösen von Konflikten beziehen, ist es hilfreich, wenn die Schülerinnen und Schüler mit mindestens einem Konfliktlösungsschema vertraut gemacht werden, damit sie in der Lage sind, die Regeln einzuhalten.

- Die gemeinsame Einigung auf eine bestimmte Auswahl von Regeln kann mit einem Ritual bekräftigt werden, etwa indem sich alle an einer schönen Darstellung der Klassenregeln beteiligen oder indem das Produkt feierlich von allen unterzeichnet und anschliessend gut sichtbar aufgehängt wird.

- Die Regeln sollten immer wieder im Rahmen eines Klassenrats besprochen und erneuert werden, damit sie lebendig und relevant bleiben.

Das Regulieren des Zusammenlebens über solche Vereinbarungen ist ein zentraler Bestandteil einer respektvollen Klassen- und Schulgemeinschaft. Allerdings kann nicht vorausgesetzt werden, dass damit das Thema der Diskriminierung automatisch in genügendem Mass Beachtung erfährt.

Diskriminierung, Vorurteile und Ausgrenzung sind soziale Realitäten, die typischerweise eher unsichtbar bleiben, besonders für diejenigen, die nicht davon betroffen sind. Oftmals gehören sie so sehr zum gesellschaftlich «Normalen», dass wir uns weitgehend daran gewöhnt haben. Plakate mit fremdenfeindlichen Abbildungen, Schlagzeilen in Gratiszeitschriften und beiläufig geäusserte rassistische Bemerkungen bleiben oft unkommentiert stehen und wirken auf diejenigen, die damit gemeint sind, wie Nadelstiche, die umso schmerzhafter sind, je mehr sie einem gesellschaftlichen Konsens zu entsprechen scheinen (vgl. Wagner, 2009).

Ein solcher gesellschaftlicher Konsens kann sich hartnäckig halten, denn das implizite oder explizite Abwerten «Anderer» trägt den attraktiven Gewinn in sich, das «Eigene» gleichzeitig aufzuwerten und die entsprechende Wir-Gruppenidentität zu stärken (siehe Hintergrundinformationen, «Soziale Grenzziehungsprozesse»).

Kinder erleben manchmal schon früh, dass sie gemeint sind, wenn von den «Anderen» die Rede ist, und manche Kinder – mit und ohne Migrationsgeschichte – wissen diese Vulnerabilität auch schon früh für sich zu nutzen (Diehm & Kuhn, 2005, S. 229), indem sie lernen, andere unter Verweis auf ihre Herkunft mehr oder weniger subtil herablassend zu behandeln oder auszugrenzen. Gleichzeitig ist es schwierig, solchen Angriffen wirksam entgegenzutreten. Reagiert ein Kind etwa auf eine Beschimpfung als «Jugo», mag darauf ein Kommentar folgen wie «Aber stimmt doch, du bist doch von dort», und wehrt es sich dagegen, dass behauptet wird, «die Muslime» seien frauenfeindlich, hört es möglicherweise als Erwiderung «Aber das steht ja in der Zeitung». Es kommt dazu, dass auch manche Erwachsene zurückhaltend darin sind, sich dagegen auszusprechen, weil sie nicht moralisierend auftreten wollen oder weil sie das dumpfe Gefühl haben, es wäre an den rassistischen Äusserungen doch etwas dran (vgl. Sträuli & Truniger, 2001, S. 121).

Wagner (2008) rät deshalb, als Lehrperson bei dieser Thematik proaktiv zu sein, sie zum Thema zu machen und sich klar und hörbar gegen diskriminierendes Verhalten auszusprechen (ebd., S. 28). Für Schülerinnen und Schüler mit bitteren Ausgrenzungserfahrungen macht es einen grossen Unterschied, wenn sie spüren, dass sie sich auf die Unterstützung ihrer Lehrperson verlassen können, und erleben, dass diese eine «Kultur des Hinschauens» pflegt (Wagner, 2009, S. 13). Damit ist die Lehrperson auch ein Vorbild für alle Schülerinnen und Schüler und kann dazu beitragen, dass alle Kinder für Diskriminierung und Ausgrenzung sensibilisiert werden und insbesondere lernen, sich ins Erleben Anderer einfühlen zu können (vgl. Huschitt & Sturm-Schubert, 2009, S. 41).

Diskriminierung nicht zu dulden sowie Klassenregeln auszuhandeln und damit die Gemeinschaft zu regulieren, sind schwierige Aufgaben. Es erscheint uns deshalb besonders wichtig, darauf hinzuweisen, dass die einzelnen Lehrpersonen damit nicht allein bleiben sollten. Es ist sowohl für die Wirksamkeit als auch für die Entlastung der einzelnen Bildungsfachleute höchst ratsam, diese Themen als Team anzugehen. Das gemeinsame Entwickeln und Durchsetzen von Vereinbarungen, die für die ganze Schule gelten, entlastet vom kräftezehrenden Anspruch, ganz allein immer wieder die geeigneten Antworten zu finden, und ermöglicht eine Form gegenseitiger Unterstützung, von der letztlich alle profitieren, insbesondere diejenigen Schülerinnen und Schüler, die den sozialen Ausgrenzungen ausgesetzt sind (vgl. auch Sträuli & Truniger, 2001, S. 118). Und schliesslich sei angemerkt, dass auch Lehrpersonen selbst rassistische oder sexistische Diskriminierung erfahren können und ebenso Anrecht auf Schutz und Unterstützung haben sollten (vgl. Fereidooni, 2012).

Im Folgenden führen wir einige Ansätze und Ideen auf, die in Schulen mit einem hohen Anteil Zugewanderter durchgeführt wurden:

– **Ideenbüro,** Kinder beraten Kinder: Die Schule Leubringen führt ein Ideenbüro, bei dem Schülerinnen und Schüler einmal pro Woche an Alltagsproblemen tüfteln und andere Kinder beraten. Dabei geht es um Probleme in der Klasse, Schule oder Gemeinde, und es wird immer nach dem Schema «Aufnahme des Problems – Lösungsvorschlag – Überprüfung» vorgegangen. Mit diesem «Ideenbüro» wurden Möglichkeiten geschaffen, um Partizipation und Verantwortung zu üben. Und es wurde 2004 von Unicef mit dem 1. Preis zur Förderung des Interkulturellen Dialogs ausgezeichnet (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2007, S. 28).

– **Ausbildung von Peacemakern:** In manchen Schulen können sich Schülerinnen und Schüler zur Wahl stellen, um Vermittlungspersonen bei Konflikten zu werden und bekommen – wenn sie gewählt werden – eine Ausbildung als «Peacemaker» oder Mediatorinnen respektive Mediatoren (beispielsweise angeboten von NCBI, Hinweise dazu in Kapitel 3.1 unter «Vorurteile, Diskriminierung, Rassismus, Gewalt»). Mit dieser Ausbildung und in dieser Rolle sollen sie helfen, dass Schülerinnen und Schüler Konflikte selbstständig unter sich lösen können. Einige Schulen vermerken diese Funktion im Zeugnis, sodass die «Peacemaker» diese Erfahrung auch später in ihrer Laufbahn ausweisen können (vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2007, S. 28).

– **Schulregeln:** Verschiedene Schulen erarbeiten mit den Schülerinnen und Schülern Regeln ihres Zusammenlebens, die für das ganze Schulhaus gelten. In einigen werden Schülerinnen und Schüler, die neu in die Schule kommen, jeweils durch ältere in diese Regeln eingeführt. In manchen Schulen gehören zu den Regeln auch solche zur Konfliktbewältigung und Hinweise auf Anlaufstellen, die helfen, wenn der Konflikt nicht allein bewältigt werden kann (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2007, S. 30).

– **Lösungsorientiert und faustlos:** Einzelne Schulteams haben sich dazu entschlossen, auf ein bestimmtes Programm zu fokussieren, sich darin weiterzubilden und es dann an ihrer Schule zu etablieren. In der Schule Gutschick in Winterthur sind es die Prinzipien des «Lösungsorientierten Ansatzes» (LOA), nach denen mit einer lösungs- und ressourcenorientierten Grundhaltung gearbeitet und Wertschätzung gelebt wird; in der Schule Ruggenacher in Regensdorf ist es das Gewaltpräventionsprojekt «Faustlos», das vom «Heidelberger Präventionszentrum» (HPZ) angeboten wird und bei dem Schülerinnen und Schüler lernen, aggressives Verhalten zu vermindern und Sozialkompetenzen sowie sprachlichen Ausdruck zu stärken (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2007, S. 29).

– **Der Ton macht die Musik:** In Gruppen von Gleichaltrigen gibt es manchmal Phasen, in denen ein rauer Ton herrscht und Beschimpfungen, Provokationen,

Beleidigungen und verletzende Übernamen allzu gebräuchlich werden. Schulklassen können sich zu diesem Thema aber besprechen – zum Beispiel im Klassenrat – und darüber nachdenken, welche Wirkungen solche Ausdrücke haben können und wie über den Gebrauch von Sprache das Klima verbessert werden kann. Dabei kann ganz konkret aufgeschrieben und vereinbart werden, welche Wörter und Ausdrücke toleriert werden und welche nicht (Kirchhart, 2014, S. 114–115).

GEMEINSCHAFT PFLEGEN UND GESTALTEN

Wenn in einer Klassen- oder Schulgemeinschaft allzu viel Betonung auf Regeln und Vereinbarungen liegt, läuft sie Gefahr, mit der Zeit ängstliche Mitglieder zu erzeugen. Sie braucht deshalb den Gegenpol, bei dem die Gemeinschaft in ihrer Vielfalt gepflegt, gestaltet und auch zelebriert wird (Sträuli & Truniger, 2001, S. 119).

An erster Stelle stehen dafür all die Rituale, Feste, sportlichen und kulturellen Anlässe, Aktionen, Ausflüge und Projektwochen, in denen die Gemeinschaft gemeinsam ein Ziel erreicht, Applaus erhält, zusammen etwas Schönes, Spannendes oder Interessantes erlebt und bei denen sich die Schülerinnen und Schüler besser und auch von anderen Seiten und in unterschiedlichen Rollen kennenlernen und erleben können (siehe auch Kapitel 2.2, «Besondere Anlässe»).

Es ist erstaunlich, wie allein das gegenseitige Sichkennen bewirken kann, dass eine Schulklasse – und insbesondere eine ganze Schulgemeinschaft – respektvoller miteinander umgeht. Ein starkes Beziehungsnetz kann massgeblich dazu beitragen, dass der Gewaltpegel sinkt, und Konflikte können leichter bewältigt werden, wenn sich die involvierten und helfenden Personen gegenseitig kennen oder wenn sie gar miteinander vertraut sind (Sträuli & Truniger, 2001, S. 122).

«Wir sind erstaunt, wie wenig Aggressionen vorhanden sind. Die Kinder kennen sich aus den Kursen, weil diese klassendurchmischt sind. Sie kennen sich aus den Horten, wo sie wieder durchmischt werden. Sie kennen sich aus der Projektwoche, wieder durchmischt, oder aus den Nordlichtstunden, bei denen alle Kinder zusammen etwas unternehmen. So kommen sie viel weniger dazu, einander gegenseitig zu diskriminieren oder zu plagen.» (Schulleiterin, zitiert in Häusler, 1999, S. 32)

Ein scheinbar profaner, aber bedeutsamer Aspekt ist dabei das gegenseitige Kennen der Namen. Namen sind eng mit dem eigenen Identitätsgefühl verbunden, und es ist ein Ausdruck von Anerkennung, Namen korrekt aussprechen und schreiben zu können (vgl. auch Windischbauer, 2009, S. 59). Möglicherweise erfordert gerade die Aussprache etwas Übung, sowohl für die Lehrpersonen als auch für die Mitschülerinnen und Mitschüler, aber die jeweiligen Kinder werden vermutlich gerne – auch wiederholt – darüber Auskunft geben, wie ihr Name klingen soll.

«In der Primarschule wurde ich von meiner Klassenlehrerin lange mit dem Nachnamen angesprochen – und den hat sie auch noch falsch ausgesprochen. Mittlerweile bin ich erwachsen, aber das weiss ich bis heute.» (Neijla, vgl. Terkessidis, 2004, S. 158)

«In unserer Schule kommen viele Kinder aus sehr schwierigen Verhältnissen. Wir möchten sie deshalb an jedem Schultag als Erstes spüren lassen, dass sie willkommen sind, und empfangen sie jeden Morgen vor der Schule, indem wir jedes Kind mit Namen begrüssen.» (Sabrina Monti Giordano, Primarlehrerin)

«Im Berndeutschen ist es geläufig, männliche Namen mit einem -u abzukürzen, aus Daniel wird ‹Dänu›, aus Raphael ‹Räphu› und aus Michael ‹Michu›. In einer Klasse gab es auch einen Jungen mit dem tamilischen Namen Lashan, und kurzerhand nannten ihn seine Freunde ‹Läschu›, er war schliesslich einer von ihnen, und Lashan fand das super. Ausserdem war es ja beim Fussballspielen besonders wichtig, einen kurzen Namen zu haben, den man gut rufen konnte …» (Aus einer Schule im Kanton Bern)

Die Namen können auch zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden:

– **Namen untersuchen:** Es ist faszinierend für Kinder, der Bedeutung ihrer Namen nachzugehen und auch über die Namen anderer mehr zu erfahren. Gleichzeitig ist das eine Möglichkeit, den kulturellen Horizont zu erweitern: Welche Namen haben eine Bedeutung, die man gleich erkennt (Erika, Iris, Müller, Schneider usw.)? Gibt es solche Namen auch in anderen Sprachen? Wer kennt die Bedeutung des eigenen Namens? Gibt es Namen, die Entsprechungen haben in anderen Sprachen (Peter, Pierre, Pietro usw.)? Haben Namen eine Herkunft (griechische, hebräische, italienische, arabische Namen usw.)? Haben alle Menschen einen Vor- und einen Nachnamen und welche anderen Formen der Namensgebung gibt es? Diese Fragen können durch Recherchen beantwortet werden, etwa mithilfe von Namensbüchern oder entsprechenden Internetseiten wie auch durch Nachfragen bei den Eltern oder Grosseltern. Als Produkt könnte ein schönes Bild mit den gewonnenen Informationen über den eigenen Namen gestaltet werden (diese und weitere Ideen finden sich bei Schader, 2012, S. 290 f.).

Auch das folgende kleine Spiel kann die Gemeinschaft und das positive gegenseitige Wahrnehmen stärken:

– **Positiver Spiegel:** In diesem Spiel werden die Schülerinnen und Schüler in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt, und sie erleben, dass auch diejenigen Kolleginnen und Kollegen, mit denen sie selten zu tun haben, positive Eigenschaften haben. In einem ersten Schritt werden gemeinsam mögliche positive Eigenschaften und Fähigkeiten von Menschen gesammelt und aufgeschrieben, etwa «fröhlich»,

«mutig», «aufgeschlossen», «verlässlich», «einfühlsam», «geduldig», «kreativ», «sportlich», «basteln», «Witze erzählen» oder «Fussball spielen». Im zweiten Schritt bekommen die Schülerinnen und Schüler eine Vorlage mit allen Namen der Klasse. Sie schneiden die Namen einzeln aus und notieren auf der Rückseite bei jedem etwas Positives, das ihnen zu dieser Person einfällt. Die Zettel werden pro Name in einem Couvert gesammelt, danach liest jedes Kind für ein anderes alle ihm oder ihr zugeteilten Aspekte vor und übergibt danach das Couvert. Es wäre reizvoll, dieses Spiel auch über die Klassengrenzen hinweg durchzuführen (inspiriert von Kirchhart, 2014, S. 120–121).

Neben diesem gezielten Gestalten der Gemeinschaft durch besondere Anlässe ist es auch das alltägliche Einbeziehen von Vielfaltsthemen, das wesentlich zu einer Schul- und Klassenkultur der Anerkennung beiträgt. Wenn Vielfalt nicht als Sonder-, sondern als Normalfall gesehen wird, kann sie zu einem selbstverständlichen Bestandteil des Schulalltags werden, indem über unterschiedliche Familiengeschichten, Zugehörigkeiten, Sprachen, Lebensweisen oder Formen von Religiosität – einschliesslich der damit verbundenen unterschiedlichen Meinungen – respektvoll gesprochen und nachgedacht wird (siehe dazu insbesondere die Kapitel 2.3, «Vielfalt in der Welt», und 2.4, «Sprachenvielfalt»).

Auch hier ist es überaus hilfreich, diese Fragen als Gesamtteam zu thematisieren und Vielfalt auch in der Schulhausgestaltung sichtbar zu machen, etwa durch eine entsprechende Auswahl von Medien in der Schulbibliothek, mehrsprachige Beschriftungen, das Aufhängen eines «interreligiösen Kalenders» (Hinweis dazu in Kapitel 3.1 unter «Migration und Bildung») oder das Ausstellen von Fotos mit Namen von all denjenigen, die im Schulhaus ein- und ausgehen, einschliesslich des Reinigungspersonals.

Wenn es gelingt, insgesamt einen Rahmen zu schaffen, in dem sich die Schülerinnen und Schüler gut aufgehoben fühlen und gleichzeitig nichts verbergen müssen von dem, was ihnen wichtig ist und was sie ausmacht, dann ist viel erreicht.

«Ich übernehme eine Stellvertretung in einem Kindergarten, und als mich die Kinder zum ersten Mal sehen, kommt ein Junge auf mich zu und sagt mit Überzeugung und in stolzem Tonfall: ‹Ich bin Serbe! Er auch!› Dabei zeigt er zuerst mit dem Finger auf sich und dann auf den Jungen neben ihm. Wie schön, dass die beiden in dieser Schule so stolz sein können auf ihre Herkunft.» (Zitat aus der Projektgruppe)

Lehrplan 21

– «Bildung: Bildung ermöglicht dem Einzelnen, seine Potenziale in geistiger, kultureller und lebenspraktischer Hinsicht zu erkunden, sie zu entfalten und über die Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt eine eigene *Identität* zu entwickeln. Bildung befähigt zu einer *eigenständigen und selbstverantwortlichen Lebensführung*, die zu *verantwortungsbewusster und selbstständiger Teilhabe und Mitwirkung* im gesellschaftlichen Leben in sozialer, kultureller, beruflicher und politischer Hinsicht führt» (LP 21. Bildungsziele, S. 20).

– «Gesetzliche Grundlagen; Bildungsauftrag der Volksschule: Der Bildungsauftrag an die obligatorische Schule wird in der Interkantonalen Vereinbarung zur Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) folgendermassen formuliert: Art. 3 Grundbildung, Absatz 1: In der obligatorischen Schule erwerben und entwickeln alle Schülerinnen und Schüler grundlegende Kenntnisse und Kompetenzen sowie kulturelle Identität, die es ihnen erlauben, lebenslang zu lernen und ihren *Platz in der Gesellschaft und im Berufsleben* zu finden» (LP 21. Bildungsziele, S. 20).

– «Gesetzliche Grundlagen; Orientierung der Volksschule: Ausgehend von den Grundrechten, wie sie in der Bundesverfassung und den kantonalen Volksschulgesetzen formuliert sind, orientiert sich die Schule an folgenden Werten: … Sie *fördert den gegenseitigen Respekt* im Zusammenleben mit anderen Menschen, insbesondere bezüglich Kulturen, Religionen und Lebensformen. … Sie trägt in einer pluralistischen Gesellschaft zum *sozialen Zusammenhalt* bei» (LP 21. Bildungsziele, S. 20–21).

– «Schule als Gestaltungs-, Lern- und Lebensraum: Die Schule als Ort des *sozialen, partizipativen Lernens* fördert die *Beziehungsfähigkeit* der Schülerinnen und Schüler, die Fähigkeit zur Zusammenarbeit und das Übernehmen von *Verantwortung für die Gemeinschaft*. *Gegenseitige Wertschätzung*, Lebensfreude und Musse stellen wichtige Werte dar» (LP 21. Bildungsziele, S. 21).

– «Überfachliche Kompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler … erwerben soziale und kommunikative Fähigkeiten und lernen, mit anderen Kindern zusammenzuarbeiten, Konflikte zu lösen und *mit Vielfalt umzugehen*» (LP 21. Überfachliche Kompetenzen, S. 22).

– «Personale Kompetenzen (Selbstreflexion, Selbstständigkeit und Eigenständigkeit; Eigene Ziele und Werte reflektieren und verfolgen: Die Schülerinnen und Schüler … können sich *eigener Meinungen und Überzeugungen* (z. B. zu Geschlechterrollen) bewusst werden und diese mitteilen … eigene und andere Meinungen und Überzeugungen auf zugrunde liegende Argumente (Fakten, Interessen, Werte) hin befragen … Argumente abwägen und einen eigenen Standpunkt

einnehmen … die Argumente zum eigenen Standpunkt verständlich und glaubwürdig vortragen … aufgrund neuer Einsichten einen bisherigen Standpunkt ändern; sie können in Auseinandersetzungen nach Alternativen oder neuen Wegen suchen … einen eigenen Standpunkt einnehmen und vertreten, auch wenn dieser im Gegensatz zu vorherrschenden Meinungen/Erwartungen steht» (LP 21. Überfachliche Kompetenzen, S. 32).

– «Fächerübergreifende Themen unter der Leitidee Nachhaltige Entwicklung; Politik, Demokratie und Menschenrechte: Demokratie und Menschenrechte sind Grundwerte unserer Gesellschaft und bilden zusammen mit der Rechtsstaatlichkeit die Leitlinien für die Politik. Die Schülerinnen und Schüler befassen sich mit unterschiedlichen Gesellschaftsformen, Traditionen und Weltsichten, diskutieren deren Entstehung und Wandel und lernen historische, gesellschaftliche und politische Zusammenhänge verstehen. Sie setzen sich mit politischen Prozessen auseinander, lernen diese zu erkennen, verstehen Grundelemente der Demokratie und kennen grundlegende Funktionen öffentlicher Institutionen. Sie befassen sich mit den *Menschenrechten*, kennen deren Entwicklung und Bedeutung und sind in der Lage, *Benachteiligung und Diskriminierungen* zu erkennen. Die Schülerinnen und Schüler *engagieren sich in der schulischen Gemeinschaft und gestalten diese mit. Sie lernen, sich eine eigene Meinung zu bilden, eigene Anliegen einzubringen und diese begründet zu vertreten.* Sie befassen sich mit dem Verhältnis von Macht und Recht, diskutieren grundlegende Werte und Normen und setzen sich mit Konflikten, deren Hintergründen sowie möglichen Lösungen auseinander» (LP 21. Bildung für Nachhaltige Entwicklung, S. 36–37).

– «Soziale Kompetenzen (Dialog- und Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Umgang mit Vielfalt); Umgang mit Vielfalt: Vielfalt als Bereicherung erfahren, Gleichberechtigung mittragen: Die Schülerinnen und Schüler … *können Menschen in ihren Gemeinsamkeiten und Differenzen wahrnehmen und verstehen*, … *respektvoll mit Menschen umgehen, die unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen oder sich in Geschlecht, Hautfarbe, Sprache, sozialer Herkunft, Religion oder Lebensform unterscheiden*, … die Schülerinnen und Schüler können die Wirkung von Sprache reflektieren und achten in Bezug auf Vielfalt … auf einen *wertschätzenden Sprachgebrauch,* … die Schülerinnen und Schüler können einen herabwürdigenden Sprachgebrauch erkennen und nehmen einen solchen nicht passiv hin» (LP 21. Überfachliche Kompetenzen, S. 33).

– NMG.7 «Lebensweisen und Lebensräume von Menschen erschliessen und vergleichen: 1. Die Schülerinnen und Schüler können *unterschiedliche Lebensweisen beschreiben und erkennen, was Menschen ihre Herkunft und Zugehörigkeiten bedeuten*» (LP 21. Natur, Mensch, Gesellschaft, Kompetenzaufbau, S. 294).

– NMG.7.1 «1a: Die Schülerinnen und Schüler können Alltagswelten (z. B. soziales Umfeld, familiäre Organisation, Leben in der Stadt, auf dem Land) von Kindern

beschreiben (z. B. in Geschichten, Filmen) und darin *Vertrautes und Unvertrautes entdecken*» (LP 21. Natur, Mensch, Gesellschaft; Kompetenzaufbau, S. 294).

– NMG.7.1 «1b: Die Schülerinnen und Schüler können *unterschiedliche Merkmale und Lebensweisen* von Mädchen/Frauen und Jungen/Männern beschreiben (z. B. Sprache, Kultur, Behinderung) und verwenden eine *wertschätzende Sprache*» (LP 21. Natur, Mensch, Gesellschaft; Kompetenzaufbau, S. 294).

– NMG.7.1 «2c: Die Schülerinnen und Schüler können *wahrnehmen, was Herkunft und Zugehörigkeiten* (z. B. Familie, Sprache, Vereine, Herkunftsland, Religion) *Menschen bedeuten*» (LP 21. Natur, Mensch, Gesellschaft; Kompetenzaufbau, S. 294).

– NMG.7.1 «2d: Die Schülerinnen und Schüler können ihre *Vorstellungen über wenig vertraute Lebensweisen in ihrer Alltagswelt anhand von Informationen und eigenen Erkundungen erweitern* (z. B. kulturelle Merkmale, Gemeinschaftsformen, religiöses Leben)» (LP 21. Natur, Mensch, Gesellschaft; Kompetenzaufbau, S. 294).

– NMG.7.1 «2e: Die Schülerinnen und Schüler *können Stereotypen und Vorurteile über Menschen mit anderen Lebensweisen hinterfragen* (z. B. auf dem Pausenplatz, in Medien, Politik)» (LP 21. Natur, Mensch, Gesellschaft; Kompetenzaufbau, S. 294).

(D-EDK, 2016; Kursivsetzungen d. d. Verf.)

Weiterführende Informationsquelle

– Sträuli, B. & Truniger, M. (2001). Schulkultur. Die Anerkennung des anderen. In S. Mächler (Hrsg.), *Schulerfolg: kein Zufall* (S. 118–129). Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Fall 2: Schülerinnen und Schüler greifen negative Stereotype auf

Einige Schülerinnen und Schüler in einer sechsten Klasse sprechen über das Heiraten. Eine Schülerin sagt, einen Albaner würde sie nie heiraten, bei denen seien die Frauen ja nur zum Putzen da.

Die Lehrperson hört das Gespräch zufällig und unbemerkt mit.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ERSTEN BLICK

- Ungutes Gefühl, dass an den Vorbehalten der Schülerin etwas dran ist und dass es tatsächlich besser ist, wenn sie keinen «Albaner» heiratet.
- Befürchtung, bei diesem Thema eine hitzige Diskussion über «die Albaner» loszutreten und deshalb der Wunsch, gar nicht involviert zu werden. Immerhin hat die Lehrperson das Gespräch ja nur zufällig und unbemerkt gehört, und es wird daher nicht von ihr erwartet, dass sie die Bemerkung kommentiert.
- Eindruck, dass es sich um einen der vielen unbedacht geäusserten Sätze in Peer-Gesprächen handelt und dass man aus einer Mücke keinen Elefanten machen sollte.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ZWEITEN BLICK

- Nüchtern betrachten und sehen,
  - dass es sich bei der Äusserung um eine Stereotypisierung handelt, mit der «alle Albaner» unter den Generalverdacht gestellt werden, Frauen schlecht zu behandeln oder zu unterdrücken,
  - dass es sich dabei um ein gesellschaftlich gängiges Vorurteil handelt, das sich leicht reproduzieren lässt und dem wohl auch viele spontan beipflichten würden,
  - dass die Wirkung solcher Äusserungen häufig unterschätzt wird und
  - dass die Frage der Gleichberechtigung der Geschlechter ernst zu nehmen ist, aber dass damit differenziert umgegangen werden sollte.

- Eine Chance darin sehen, dass die Lehrperson das Gespräch mitgehört hat, denn manchmal geben gerade die informellen Gespräche viel Auskunft darüber, was die Schülerinnen und Schüler beschäftigt und in welche Richtungen sich die Gruppendynamik entwickelt.
- Mit dieser Haltung erkunden:
  - Was hat die Schülerin dazu gebracht, eine solche Aussage zu machen? Ist es gerade «in», so zu sprechen, hat sie es jemandem nachgesprochen oder steht dahinter eine persönliche Meinung oder Erfahrung?
  - Erkennen die Beteiligten die Stereotypisierung in der Aussage?
  - Wissen die Beteiligten um die Wirkung solcher Äusserungen?

  - Je nachdem sind unterschiedliche Reaktionen angemessen:
    - mit der Schülerin ein Gespräch unter vier Augen führen, um mehr über den Kontext ihrer Äusserung zu erfahren,
    - die Schülerinnen und Schüler darin bestärken, sich mutig ihre eigene Meinung zu bilden und gängige Vorurteile nicht unreflektiert nachzusprechen,
    - die Wirkung von Stereotypisierungen und negativen Zuschreibungen mit der Klasse thematisieren und
    - die Frage der Gleichberechtigung der Geschlechter separat thematisieren.

ANREGUNGEN

- **Aufzeigen, dass eine ethnische oder nationale Kategorisierung unendlich viele Unterschiede beinhaltet:** Ein Gespräch führen darüber, was zum Beispiel alles unter «Zugerinnen und Zuger» gefasst werden kann, dass diese Kategorie eine enorme Vielfalt enthält und dass darin sehr viele Lebensstile und Weltanschauungen Platz haben – was ebenso auf andere Kategorisierungen wie etwa «Albaner» zutrifft.

- **Schlagzeilen unter die Lupe nehmen:** Für Stereotypisierungen sensibilisieren und gleichzeitig Medienkompetenz fördern, indem beispielsweise Schlagzeilen in Gratiszeitungen, Parolen auf Abstimmungsplakaten oder Behauptungen auf Social-Media-Plattformen kritisch hinterfragt und mit differenzierten Berichten verglichen werden (vgl. im Lehrplan 21 NMG.7.1.2e: «Die Schülerinnen und Schüler können Stereotype und Vorurteile über Menschen mit anderen Lebensweisen hinterfragen (z. B. auf dem Pausenplatz, in Medien, Politik)».

- **Die Gleichberechtigung der Geschlechter thematisieren,** indem beispielsweise eine Unterrichtseinheit geplant wird, in der die Mädchen und die Jungen der Klasse unter sich sind, sodass Gespräche über eigene Rollenvorstellungen, Wünsche und Befürchtungen für einmal in einer solchen Konstellation geführt werden können. Dazu kann es hilfreich sein, als Lehrer*in* einen männlichen Kollegen oder Sozialarbeiter für die Jungengruppe einzuladen oder als Lehr*er* eine weibliche Kollegin oder Sozialarbeiterin für die Mädchengruppe. Und natürlich kann dabei auch berücksichtigt werden, dass es mehr als diese beiden Kategorisierungen von Gender gibt (vgl. im Lehrplan 21 NMG 1.6.1b: «Die Schülerinnen und Schüler können vielfältige Geschlechterrollen beschreiben (z. B. in Beruf, Familie, Sport) und wissen, dass Mädchen/Frauen und Jungen/Männer dieselben Rechte haben» und NMG 1.6.2d: «Die Schülerinnen und Schüler können Geschlechterrollen (z. B. Merkmale, Stereotype, Verhalten) beschreiben und hinterfragen sowie Vorurteile und Klischees in Alltag und Medien erkennen»).

- **Aufzeigen, dass wir auf vielfältige Weise verschieden sind:** Es liegt manchmal so viel Betonung auf den Unterschieden, die an nationaler oder ethnischer Herkunft festgemacht werden, dass dabei vergessen geht, dass wir auf vielfältige Weise verschieden sind und dass auch Gemeinsamkeiten bestehen, wo man sie vielleicht weniger vermuten würde. Das lässt sich pädagogisch nutzen, indem man auf diese unverfängliche Vielfalt verweist,
  - **zum Beispiel beim Essen:** Die einen essen kein Gluten oder keine Laktose, andere sind Fan von Kebab oder Pizza, weitere essen kein Schweinefleisch, andere gar kein Fleisch und noch andere essen vegan. Und manchmal besteht die gleiche Leidenschaft für ein bestimmtes Lieblingsessen, obwohl zwei unterschiedliche religiöse Traditionen gelebt werden. Solche Gespräche können helfen, wenn die Schülerinnen und Schüler allzu sehr in nationalen oder ethnischen «Schubladen» denken.
  - **Oder bei den Familienstrukturen:** Manche haben grosse, andere kleine Familien, einige wohnen bei einem Elternteil oder bei ihren Grosseltern, andere sind tagsüber oder immer in einer Pflegefamilie. Die einen nennen auch ihre Cousins oder Cousinen «Brüder» und «Schwestern», und für andere gehören alle zu den Geschwistern, die der gleichen Religionsgemeinschaft angehören. Und wiederum andere würden ihren Hund oder ihre Katze ebenfalls zur Familie zählen. Auch mit diesem Thema lässt sich zeigen, wie sehr wir unterschiedlich und dann auch wieder ähnlich sind, Migration hin oder her.

Wichtig ist dabei, dass jeweils am Gemeinsamen angesetzt wird oder an dem, was alle teilen: Alle essen, alle haben Familie, jedes Kind hat Freundschaften und jedes Kind kennt Gefühle wie Wut oder Angst. Und aus dieser Perspektive kann danach über all die Unterschiedlichkeiten nachgedacht und gestaunt werden (vgl. auch das anregende Bilderbuch mit Begleitmaterial «Alle da! Unser kunterbuntes Leben» und das Buch «Willkommen in Deutschland»; Hinweise dazu in Kapitel 3.2 unter «Kinderliteratur 1. Zyklus»).

Soziale Grenzziehungsprozesse

«Soziale Grenzziehungsprozesse» ist die Bezeichnung für einen sozialen Mechanismus, mit dem versucht wird, eine bevorzugte «Wir-Gruppe» zu schaffen und diese Gruppenbildung damit zu rechtfertigen, dass im Kontrast dazu eine Gruppe konstruiert wird mit denjenigen, die nicht dazugehören respektive ausgeschlossen werden sollen. Zu diesem Zweck werden laufend diejenigen Argumente eingebracht, die dieser gewünschten Gruppenbildung am besten dienen und die am effektivsten zur Folge haben, dass die als «Andere» Definierten von Zugehörigkeit, Mitsprache oder Teilhabe ausgeschlossen oder darin zumindest prekarisiert und benachteiligt werden (Barth, 1969; Elias & Scotson, 2013 [1965]; Wimmer, 2013).

Im Kontext von Migration und Staat spielt dieser Mechanismus einerseits mittels migrationspolitischer Regulierungen andererseits aber auch mittels gesellschaftlicher Diskurse, die sowohl in offiziellen Debatten und Medien als auch in informellen, alltäglichen Interaktionen geführt werden. Dabei unterliegt dieses Konstruieren der Gruppen von «unerwünschten Anderen» einem starken Wandel. In der Schweiz war in den 1960er-Jahren vor allem von der Kategorie der «Gastarbeiter» die Rede, seit den 1990er-Jahren dann vermehrt von «Flüchtlingen» und «Kulturfernen» und seit der Jahrtausendwende insbesondere von «Muslimen» (Mantel, 2017, S. 75 f.).

Charakteristisch daran ist, dass in den Diskursen häufig negativ-abwertende Stereotype produziert und reproduziert werden, sodass etwa ein bestimmtes Bild «der Muslime» oder «der Flüchtlinge» gezeichnet wird und für alle steht, die dieser Gruppe zugeordnet werden. Menschen, die solche Fremdzuschreibungen erfahren, stehen entsprechend kategorisch unter einem bestimmten Generalverdacht und geraten unter Rechtfertigungsdruck, unabhängig davon, wie sehr sie diesen Zuschreibungen tatsächlich entsprechen. Inwiefern sie Möglichkeiten haben, den Zuschreibungen entgegenzuwirken, hängt dabei massgeblich davon ab, in welcher relativen Machtposition sie sich befinden, also etwa welchen Status sie in der Gesellschaft einnehmen (Elias & Scotson, 2013 [1965]; Wimmer, 2013).

Auch in Schulen finden solche Mechanismen statt. Sogar bei Kindern im Vorschulalter lässt sich beobachten, dass sie damit experimentieren. Diehm und Kuhn (2005) haben bei Drei- bis Sechsjährigen festgestellt, dass sie selbstgewählt und relativ häufig ethnische Unterscheidungen in ihr Spiel einbringen und diese einerseits scherzhaft einsetzen, andererseits aber auch dafür nutzen, um zu definieren, wer in welcher Rolle mitspielen darf und wer nicht. Die Kinder verwenden dafür Argumente in Bezug auf phänotypische Merkmale, Sprache oder Nationalität – einschliesslich der entsprechenden Abwertungen – und reproduzieren damit Teile aus gesellschaftlich etablierten Diskursen, die ihnen offenbar bereits bekannt sind (ebd., S. 227–229).

Auch Wagner (2009) beobachtet solche Mechanismen unter Kindern. Sie berichtet von einem zehnjährigen Mädchen, das sich beklagt, sie werde in ihrer Klasse immer gleich verdächtigt, wenn etwas verschwinde, und das nur, weil ihre Eltern aus Polen stammen würden. «Polen sind Diebe», das würden alle denken. Bei ihrer Lehrerin fand sie keine Unterstützung und als ihre Mutter in die Schule kam, um ihr zu helfen, fand sie das eher peinlich und kontraproduktiv. Entsprechend entstanden bei diesem Mädchen Gefühle von Ohnmacht, denn die Stereotypisierungen schienen in der Gruppe auf Zustimmung zu stossen und zu vermitteln, sie und «alle Polen» seien irgendwie selbst schuld an ihrer sozialen Randstellung. Diese wiederholte Erfahrung, als Repräsentantin für eine Gruppe zu gelten, die mit Geringschätzung und Herabwürdigung betrachtet wird, ist äusserst leidvoll, bedeutet einen Angriff auf Wohlergehen und psychische Gesundheit und geht häufig mit einer Lernbehinderung einher (ebd., S. 7).

Eindrücklich ist auch die Studie von Dahinden, Dümmler und Moret (2010), in der gezeigt wird, wie sehr sich die gesellschaftlichen Diskurse der Schweiz in den Interaktionen des Alltags wiederfinden. Sie haben in den Städten Luzern und Neuenburg die sozialen Grenzziehungsprozesse unter Jugendlichen untersucht und festgestellt, dass die Haupt-Grenzlinien der Zugehörigkeit mit den beiden Ausschlussargumenten «albanischsprachig» und «muslimisch» gezogen wurden. Die damit adressierten Jugendlichen versuchten mit unterschiedlichen Strategien, diesen Zuschreibungen entgegenzuwirken. Manche versuchten, sie umzudeuten und etwa ihre Herkunft als Bereicherung darzustellen, oder sie zu «überschreiten» und sich im Sinn einer Assimilation an die Mehrheit von «den Kosovoalbanern» oder «den Muslimen» vollkommen zu distanzieren. Diese Strategien waren allerdings weit weniger wirksam als erhofft und hatten sogar oft gegenteilige Wirkung: Durch widerständige Positionierungen fühlten sich die Mehrheitsjugendlichen in ihrer Meinung oft bestätigt, sodass sich die Grenzlinien noch zusätzlich verhärteten (Dümmler, 2015, S. 398–399).

Soziale Grenzziehungsprozesse finden dabei nicht nur unter Verweis auf nationale oder ethnische Dimensionen statt, sondern können sich auch auf zahlreiche andere Kategorisierungen beziehen, etwa auf Geschlecht, sexuelle Orientierung, Behinderung, sozioökonomischen Status, Hautfarbe, Sprache, Religiosität, Kultur, Migrationsgeschichte, Fluchterfahrung oder Aufenthaltsstatus. Dabei können sich diese Dimensionen auch günstig oder ungünstig verschränken. Ein weisshäutiger deutschsprachiger Mann ohne Migrationshintergrund aus der Mittelschicht etwa hat eine andere gesellschaftliche Ausgangslage als eine dunkelhäutige Frau mit Migrationshintergrund, die als Erstsprache Suaheli spricht, einen tiefen sozioökonomischem Status hat und vielleicht ein Kopftuch trägt. Je nach Zuschreibungsmerkmalen und sozialen Konnotationen entstehen und verfestigen sich soziale Positionen, die weitgehend vorgeben, über welche Möglichkeitsräume jemand verfügt.

Dieses Phänomen wird mit dem Begriff «Intersektionalität» gefasst. Der Begriff kommt ursprünglich aus dem US-amerikanischen und juristischen Kontext und verweist auf das Bild einer Strassenkreuzung, um damit auszudrücken, dass sich unterschiedliche Ungleichheitsdimensionen treffen und in ihrem Zusammentreffen oder in ihrer Überkreuzung zu spezifischen und mitunter verstärkten Diskriminierungseffekten führen können (Crenshaw, 1991; Walgenbach, 2012).

Weiterführende Informationsquellen

- Dahinden, J. (2014). «Kultur» als Form symbolischer Gewalt. Grenzziehungsprozesse im Kontext von Migration am Beispiel der Schweiz. In B. Nieswand & H. Drotbohm (Hrsg.), *Kultur, Gesellschaft, Migration. Studien zur Migrations- und Integrationspolitik* (S. 97–121). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wagner, P. (Hrsg.) (2008). *Handbuch Kinderwelten*. Freiburg: Herder.

«Wenn die Leute meinen Namen hören, machen sie aus mir gleich einen Serben. Ihr könnt aus mir auch einen Indianer machen, wenn ihr wollt, nur weil ich so ein Halsband trage. Aber ich sage selbst, wer ich bin. Aber ihr hört mir ja nicht zu!» (Tom Branković)

«Es ist schwierig, in diesen Zeiten in der Schweiz einen Namen zu tragen, der mit einem ‹-ić› endet … Durch die alltäglichen Medienberichte über ‹Jugo-Raser› und andere ‹kriminelle Jugos› haben sich viele Schweizer ein falsches Bild von Kroaten, Serben oder Bosniern gemacht.» (Zvonimir Smokrović; zitiert in Burkard, 2010, S. 80)

Fall 3: Die Klasse reagiert ungeduldig auf Schülerinnen und Schüler, die Unterstützung brauchen

Die Klasse wartet darauf, dass die Sportstunde mit dem angekündigten Unihockeyspiel beginnt. Dafür sollten alle ihre Turnschuhe mitbringen. Ein Schüler – der ein halbes Jahr zuvor mit seinen Eltern aus Eritrea in die Schweiz migriert ist – kommt barfuss in die Halle. Die Lehrperson erkundigt sich, weshalb er keine Turnschuhe trage, worauf er sagt, er hätte keine. Daraufhin fragt die Lehrperson in die Klasse, ob jemand ein zweites Paar habe, das ihr Kollege ausleihen dürfe. Viele der Schülerinnen und Schüler reagieren mit einem ungeduldigen Stöhnen, und einige sagen: «Ah, immer *der*», «*Schon* wieder der» und «Wir wollen jetzt aber anfangen».

Die Lehrperson fühlt sich in einer Zwickmühle.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ERSTEN BLICK

- Auch bei der Lehrperson der Gedanke «Ah, immer *der* …» oder auch «Das sollte doch normal sein, dass man solche Schuhe hat oder zumindest in der Lage ist, sich welche zu organisieren».
- Gefühl von Ungeduld, weil die Lehrperson sieht, wie sich viele Schülerinnen und Schüler auf das Spiel freuen und dafür bereit sind, sodass das Spiel doch auch möglichst bald beginnen sollte.
- Frustration, weil die Lehrperson bewusst vorausschauend war, das Spiel angekündigt und alle Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert hatte, die Turnschuhe mitzubringen.
- Gefühl von Ermüdung beim Gedanken, «immer auf alle Extrabedürfnisse Rücksicht nehmen zu müssen».
- Impuls, das Kind einfach von diesem Spiel auszuschliessen und sich nicht weiter um diese Angelegenheit zu kümmern, damit es lernt, in Zukunft selbst für sein Turnmaterial zu sorgen.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ZWEITEN BLICK

- Mit sich selbst Geduld haben, denn solche Gedanken wie «Ah, immer *der* …» haben wir manchmal. Es ist allerdings sehr hilfreich, sie nicht auszusprechen, sondern eine professionelle Haltung einzunehmen und den Schülerinnen und Schülern vorzuleben, dass alle fair behandelt werden. Andernfalls vermittelt die Lehrperson, ein solcher Kommentar sei in Ordnung, während die damit gemeinten Schülerinnen und Schüler das Gefühl bekommen, ein unerwünschter Spezialfall zu sein. In der Folge verhalten sie sich mitunter auch zunehmend als «Spezialfall» oder sie resignieren, etwa mit den Worten «Ist mir doch egal. Ich spiele nicht mit. Das macht mir nichts aus».

- Sich in den Jungen hineinversetzen, denn während es ihm wahrscheinlich bereits unangenehm war, ohne Turnschuhe in die Turnhalle zu kommen, erlebt er nun auch noch die ungeduldige Reaktion der Klasse, gleichzeitig ist es ihm offensichtlich nicht möglich, das Problem ganz allein zu lösen.
- Gefühle von Ermüdung als Lehrperson ernst nehmen und nach pragmatischen Lösungen suchen, die keine Zusatzbelastung darstellen müssen:
  - für den Moment möglichst schnell mit dem Spiel beginnen und zu dem Jungen beispielsweise sagen: «Oh schade, ich wollte, dass du mitspielen kannst. Wir schauen, dass du möglichst bald zu Turnschuhen kommst und dann spielen wir noch einmal.» Zur Klasse könnte gesagt werden: «Ah komm, alle haben schon einmal etwas nicht dabei gehabt, die Hausaufgaben oder das Etui oder …»,
  - nach der Sportlektion beim Schüler noch einmal in Ruhe nachfragen und herausfinden, woran es lag, dass er keine Turnschuhe hatte. Es könnte auch sein, dass er den Auftrag nicht verstanden hat oder dass es ihm peinlich ist, keine Turnschuhe zu haben und dass er sich deshalb nicht früher gemeldet hat,
  - im Klassengespräch in einer ruhigen Minute das Thema noch einmal kurz aufgreifen, damit die anderen Schülerinnen und Schüler verstehen können, wie es dazu gekommen ist. Ein solches Gespräch kann enorm helfen, damit die Schülerinnen und Schüler nicht mit einem ungeduldigen «Ah, immer *der* …» reagieren, sondern mit Verständnis und vielleicht sogar mit gegenseitiger Unterstützung, zum Beispiel, indem sie ihrem Kollegen ein Paar Schuhe ausleihen,
  - sobald die Turnschuhe organisiert sind, eine weitere Turnstunde mit einem weiteren Hockeyspiel durchführen.

ANREGUNGEN

- **Auf solche Situationen vorbereitet sein** und – falls möglich – schon im Voraus dafür sorgen, dass alle zu Schuhen kommen, etwa, indem sie welche voneinander ausleihen.

- **Regelmässige Klassengespräche einplanen,** damit solche Situationen nicht unter Zeitdruck und stattdessen in einem ruhigen Rahmen besprochen werden können.

- **Einen Wohlfühltag schenken:** Wenn eine Schülerin oder ein Schüler «mit dem falschen Bein aufgestanden» ist, einen schlechten Tag hat und blöde oder ungeduldige Sprüche macht oder alle stört, dann kann dem Kind von der Klasse ein «Wohlfühltag» geschenkt werden. Das Kind wird dann von den Kolleginnen und Kollegen Dinge gefragt wie: «Was können wir dir Gutes tun?», «Soll ich dir die Schultasche tragen?», «Willst du im Kreis neben mir sitzen?» Oder auch: «Willst

du ein bisschen allein sein?» Es ist dabei natürlich nicht das Ziel, das unerwünschte Verhalten zu belohnen, sondern vielmehr der schlechten Laune mit einem überraschenden kleinen Geschenk eines «Wohlfühltags» zu begegnen.

– **Einen kleinen Kleider- und Materialfundus bereithalten:** Es gibt immer wieder Situationen, in denen ein Kind ein Kleidungsstück bräuchte und nicht besitzt, etwas vergessen hat oder etwas nass geworden ist. Für solche Fälle ist es ratsam, ein paar der üblichen Sachen im Schulzimmer zu haben, etwa Schuhe, Handschuhe, Mützen oder Turnhosen. Oft gibt es in den Fundkisten der Schulhäuser Liegengebliebenes, das nicht mehr abgeholt wird und das dann auf diese Weise zur Verfügung stehen kann.

– **Dafür sorgen, dass das Kind bei anderer Gelegenheit positiv auffällt:** Wenn ein Kind immer wieder unangenehm ausgestellt ist, kann es hilfreich sein, wenn es bei anderen Gelegenheiten positiv zur Geltung kommt.

«Ich erachte es als sehr wichtig, jedes Kind so zu nehmen, wie es ist, egal wie es ist, wer es ist und woher es kommt. Es hat seinen Platz in meiner Klasse und soll sich sicher fühlen. Kinder, welche dies erfahren, zeigen hohe Bereitschaft Leistung zu erbringen.» (Zitat aus der Projektgruppe)

Fall 4: Schülerinnen und Schüler, die vor Kurzem migriert sind, verhalten sich passiv

Die Lehrperson hat eine Bastelarbeit vorbereitet, bei der in kleinen Gruppen Kugelbahnen gebaut werden sollen. Nachdem sie die Aufgabe erklärt hat, machen sich fast alle mit Begeisterung ans Werk. Eine Schülerin bleibt auf ihrem Platz sitzen und sieht zu. Diese Schülerin ist seit einem Monat in der Klasse, sie ist davor mit ihren Eltern aus Somalia in die Schweiz migriert. Seit sie in der Klasse ist, verhält sie sich sehr still und passiv und sagt oft, sie wolle nicht mitmachen.

Die Lehrperson beobachtet dieses Verhalten und ist unsicher, wie sie damit umgehen kann.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ERSTEN BLICK

- Enttäuschung darüber, dass die Schülerin sich nicht auf diese Aufgabe einlässt, hatte sich die Lehrperson doch besondere Mühe damit gegeben und insbesondere für die Kinder mit Migrationsgeschichte gehofft, dass sie davon profitieren würden. Sie hatte dafür bewusst eine Aufgabe gewählt, bei der sie ohne Leistungsdruck kreativ sein und im Austausch mit den anderen die deutsche Sprache üben könnten. Ausserdem hatte sie gehofft, damit auch die Beziehungen unter den Schülerinnen und Schülern zu stärken.
- Verdacht, es könne daran liegen, dass Bildung bei den Eltern der Schülerin keinen hohen Stellenwert einnimmt und dass die Schülerin deshalb zu Hause zu wenig zum schulischen Lernen und Mitmachen ermutigt wird.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ZWEITEN BLICK

- In Betracht ziehen,
  - dass es unzählige mögliche Gründe für das Verhalten dieser Schülerin gibt – mit und ohne Migrationszusammenhang – einschliesslich gesundheitlicher Ursachen oder vorübergehender Verunsicherungen oder Frustrationen, wie sie im Leben eines Kindes auftreten können,
  - dass es hilfreich sein kann, ein behutsam geführtes Gespräch mit der Schülerin und den Eltern zu suchen und dafür eventuell jemanden zum Dolmetschen hinzuzuziehen,
  - dass insbesondere Lehrpersonen für Heimatliche Sprache und Kultur helfen können, um mehr über die Lebensumstände der Familie zu erfahren, allenfalls auch Sozialarbeitende oder Lehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache.

- Erkunden, worum es sich handeln könnte. Dabei berücksichtigen,
  - dass es höchst verunsichernd sein kann, wenn ein Kind die Sprache wechseln muss. Manche Kinder beginnen sofort mit der neuen Sprache zu experimentieren, andere verhalten sich längere Zeit relativ still, um Sicherheit zu gewinnen (siehe auch Kapitel 2.4, «Sprachenvielfalt»),
  - dass die Aufgabenstellung vielleicht ungewohnt frei ist: Falls das Kind vor der Migration in eine Schule gegangen ist, kann es sein, dass es einen ganz anderen Unterrichtsstil gewohnt war, dass etwa freie Aufgabenstellungen darin kaum vorkamen und entsprechend verunsichern können. Frei zu basteln, zu zeichnen oder Geschichten zu erfinden und die Fantasie walten zu lassen, sind Aufgabenstellungen, die nicht in allen Schulsystemen gestellt werden. Entsprechend kann es beängstigend sein, sich darauf einzulassen, weil es darin kein eindeutiges Richtig und Falsch gibt und das Kind deshalb nicht abschätzen kann, ob es die Aufgabe «richtig» löst,
  - dass es sich bei zurückhaltendem Verhalten sowohl um Über- wie auch um *Unter*forderung handeln kann (siehe dazu auch den Fall 12, «Mehrsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler resignieren»),
  - dass Bildung bei Migrierten aus Somalia oft durchaus einen hohen Stellenwert einnimmt (Eyer & Schweizer, 2010, S. 51 f.),
  - dass ein Migrationsprojekt mit grossen Unsicherheiten einhergehen kann. Wenn damit gerechnet werden muss, dass der neue Wohnort nur ein vorübergehender ist, kann es sein, dass die Kinder zurückhaltend sind, sich auf die Menschen und die Sprache des Ortes einzulassen,
  - dass ein Migrationsprojekt aus Kinderperspektive sehr anders aussehen kann als aus der Perspektive der Eltern. Mitunter hatten die Kinder vorher ein grosses Beziehungsnetz, konnten spielen und wären im Grunde gern geblieben; oder es sind nicht alle Geschwister mitgekommen und die Kinder verstehen nicht weshalb. – Es können unzählige offene Fragen sein, mit denen die Kinder in einer solchen Situation zurechtkommen müssen.

ANREGUNGEN

- **Zeit geben und gemeinsam einen Weg gehen.** Solche Fragen lösen sich oft nicht von heute auf morgen, und es braucht für alle Beteiligten etwas Geduld, bis sich neue Wege finden und bis beim Kind eine neue Vertrautheit mit dem Umfeld entsteht, sodass es den Mut findet, sich darauf einzulassen.

- **Die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK) verstärken:** Gerade, wenn es darum geht, für Neuzugezogene mit geringen Deutschkenntnissen einen ermutigenden Einstieg zu ermöglichen, kann eine verstärkte Zusammenarbeit mit den HSK-Lehrpersonen überaus hilfreich sein,

idealerweise natürlich mit der entsprechenden Kostengutsprache. Insbesondere am Anfang könnte die HSK-Lehrperson als Ansprechperson in der vertrauten Sprache zur Verfügung stehen und das Kind am ersten Schultag begleiten. Das Kind bekommt auf diese Weise die Möglichkeit, sein bisher erworbenes Wissen zu zeigen, gerade auch, was seine Erstsprachkenntnisse betrifft (vgl. auch Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011, S. 17 f.).

– **Die Ankunft eines neuen Klassenmitglieds mit der Klasse vorbereiten:** Wenn ein Kind neu in eine Klasse kommt, kann ihm der Einstieg erleichtert werden, wenn sich auch die Klasse vorgängig Gedanken macht, etwa mit der Frage: «Was würdet ihr euch wünschen, wenn ihr in eine neue Klasse kommen würdet?» Gewöhnlich haben die Kinder viele Ideen und sind stolz, wenn sie helfen können.

«Die Lehrer haben viel von mir erwartet, bis sie gemerkt haben, dass ich sehr schlecht wurde und mir keine Mühe gab. Ich hatte einfach keine Lust, mich anzustrengen, ich habe mich verweigert. Mir hat alles gestunken. Zu Hause war immer die Rede davon, dass wir die Schweiz wieder verlassen würden … Also wofür wollte ich mir dann in der Schule Mühe geben.» (Sajma, die als Neunjährige mit ihren Eltern in die Schweiz geflüchtet ist; zitiert in Burkard, 2010, S. 27)

«Céline ist zwei Jahre in Frankreich zur Schule gegangen, bevor sie in die Schweiz kam. Am Anfang war sie recht zurückhaltend, aber alle schienen sie sympathisch zu finden. Doch dann begann sie sich auf einmal zu verändern. Sie war oft wütend und fing an, andere Kinder zu stossen und dann auch zu beissen. Die Eltern verstanden die Welt nicht mehr, so hatten sie ihre Tochter noch nie erlebt. Mit der Zeit wurde klar: Céline hatte in ihrer Klasse in Frankreich häufig den Mittelpunkt eingenommen, sie war dort sehr kommunikativ und beliebt gewesen. Mit dem Wechsel in ein anderes Sprachgebiet war für sie auf einmal alles anders. Céline fühlte sich sprachlich wie gelähmt, und andere standen jetzt im Mittelpunkt.» (Erzählung aus der Projektgruppe)

Fall 5: Schülerinnen und Schüler machen diskriminierende Äusserungen über dunkle Hautfarbe

Die Lehrperson fordert die Klasse auf, einen Kreis zu bilden und sich gegenseitig die Hand zu geben. Eine hellhäutige Schülerin weigert sich, einer dunkelhäutigen Klassenkollegin die Hand zu geben und sagt: «Sie hat ihre Hand nicht gewaschen», woraufhin viele lachen.

Die Lehrperson ist unsicher, wie sie reagieren soll.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ERSTEN BLICK

- Ärger darüber, dass ein solch rassistischer Witz gemacht wird und dass dann auch noch so viele darüber lachen.
- Impuls, solche Äusserungen zu bestrafen und für die Zukunft zu verbieten.
- Alternativ die Idee, die Äusserung zu ignorieren, ihr also die Aufmerksamkeit zu entziehen und sie damit auch abzuschwächen.
- Mitleid mit dem dunkelhäutigen Kind.
- Überlegung, dass es sich vielleicht auch nur um einen harmlosen – vielleicht etwas misslungenen – Witz handelt, dass das hellhäutige Kind also im Grunde nur etwas Lustiges sagen und alle zum Lachen bringen wollte und dass das dunkelhäutige solche Witze ja irgendwie gewohnt ist, sodass es vielleicht übertrieben wäre, vertieft darauf einzugehen.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ZWEITEN BLICK

- Bedenken,
  - dass es sich um Diskriminierung handelt, wenn ein Kind aufgrund etwa seines Geschlechts, seines Körpers oder seiner nationalen, ethnischen oder religiösen Zugehörigkeit Ausgrenzung oder Ablehnung erlebt,
  - dass solche Erfahrungen nicht harmlos sind,
  - dass sie aber gleichzeitig nicht einer einzelnen Person oder Situation angelastet werden können,
  - dass es nicht hilfreich ist, darauf mit Verboten, Strafen, Ignorieren oder Verharmlosung zu reagieren.

- Zwischen dem kurzfristigen und dem längerfristigen Reagieren unterscheiden und dabei beispielsweise nach den folgenden vier Punkten vorgehen (ausführlich in den Hintergrundinformationen «Hautfarben und ihr koloniales Erbe»):
  - *in der Situation kurz reagieren* und – je nach Alter – etwas sagen wie «Das ist nicht lustig» oder «Auslachen macht traurig, das wollen wir nicht», danach das Spiel fortsetzen,
  - *mit beiden Hauptbeteiligten den Kontakt suchen:* Sobald die Spielrunde vorbei ist und sich eine Gelegenheit ergibt, dem dunkelhäutigen Kind

Aufmerksamkeit schenken und beispielsweise sagen: «Das war nicht gerecht, was xy zu dir gesagt hat», dann auch den Kontakt zum Kind suchen, das die Äusserung gemacht hat und etwas rückmelden wie «Das war nicht lustig, was du gesagt hast, das war ungerecht». Vielleicht gibt es in der Klasse ein Ritual, mit dem solche Situationen gelöst werden – etwa sich die Hand zu geben und «Frieden zu machen» – dann wäre das sicherlich eine gute Möglichkeit, um die Sache für den Moment zu bereinigen. Allerdings ist das nur sinnvoll, wenn bei der Äusserung eine gewisse kränkende Absicht mitgespielt hat,

- *ein Klassengespräch zu Diskriminierung und Gerechtigkeit* führen: Einige Tage später – zum Beispiel im Rahmen eines Klassenrats – ein Gespräch führen, in dem es darum geht, für Diskriminierungen sensibler zu werden und den Gerechtigkeitssinn zu stärken. Einige Tage Abstand zum Vorfall können helfen, um zu verdeutlichen, dass es dabei nicht mehr um den vergangenen Vorfall und um Schuldzuweisungen oder Moralisierung geht, sondern vielmehr darum, über ein wichtiges Thema mehr zu lernen,
- *Sensibilisierung als Querschnittsaufgabe betrachten:* Fragen im Zusammenhang mit Diskriminierung und Gerechtigkeit zu einem ständigen Thema des Unterrichts machen.

ANREGUNGEN

- **Dunkelhäutige Stars und Idole zum Thema machen,** etwa aus den Bereichen Sport, Musik oder Kunst und beispielsweise Vorträge gestalten oder einen Brief schreiben und – wenn das möglich ist – sogar eine Adresse ausfindig machen und den Brief senden.

- **Hautfarben und ihr koloniales Erbe thematisieren,** indem die historische Perspektive eingenommen und besprochen wird, welche geschichtlichen Ereignisse und Ungerechtigkeiten damit zusammenhängen und wie sich diese Ungerechtigkeiten noch heute in unserem Sprachgebrauch spiegeln (siehe Hintergrundinformationen, «Hautfarben und ihr koloniales Erbe»).

- **Alltagsrassismus thematisieren** und denjenigen zuhören, die davon betroffen sind. Es gibt unzählige eindrückliche Videoclips im Internet unter Stichwörtern wie «Alltagsrassismus», «Rassismus Experiment» oder «Rassismus Doku».

- **Hände als Motiv gestalterisch nutzen und positiv in Szene setzen:** Die Schülerinnen und Schüler legen ihre eigene Hand auf je ein Blatt Papier und fahren mit einem Stift die Handkontur nach. Anschliessend schreiben jeweils fünf Klassenkameradinnen oder -kameraden auf je einen der gezeichneten Finger ein Kompliment an das Kind, dem die Hand gehört. Diese gemalten und beschrifteten Hände werden danach schön verziert.

Hautfarben und ihr koloniales Erbe

Es ist ernüchternd zu sehen, dass «Schwarze» bis heute und auch in der Schweiz viel Diskriminierung erfahren (Naguib et al., 2017). Die Bezeichnung «Schwarze» setzen wir dabei bewusst unter Anführungszeichen, um damit auszudrücken, dass es nicht um die eigentliche Hautfarbe geht, sondern um eine soziale Konstruktion mit einer jahrhundertealten Geschichte. Insbesondere in der Kolonialzeit wurde die Unterscheidung zwischen «Weissen» und «Schwarzen» intensiv konstruiert und dazu verwendet, den «Weissen» Überlegenheit zuzuschreiben und damit Beherrschung, Unterdrückung und sogar Versklavung von «Schwarzen» zu rechtfertigen.

Angesichts dieser ungeheuren und folgenreichen Geschichte stellt sich die Frage, wie wir heute damit umgehen können. Es wird kaum möglich sein, diese Unterscheidung auszublenden und sie als irrelevant zu erklären, denn sie ist längst in die Kultur eingedrungen, sodass sich ihre Symbolkraft vielerorts und häufig beinahe unbemerkt entfaltet. Die Farbe «schwarz» ist vielfältig negativ belegt, wenn wir etwa von «schwarzmalen», «schwarzsehen», «schwarzfahren», «anschwärzen», vom Weitergeben des «schwarzen Peters» oder von «schwarzen Schafen» sprechen und wenn wir Schokolade mit «Mohrenkopf» oder «N*gerkuss» bezeichnen – wobei wir hier das Wort bewusst nicht ganz ausschreiben, um dieses Wort mit seiner demütigenden «Aufladung» nicht unnötig zu aktivieren (alternativ kann auch vom «N-Wort» gesprochen werden). In Filmen und Büchern wird «schwarz» häufig subtil als «unzivilisiert», «rückständig» oder «primitiv» dargestellt und unzählige Untersuchungen und Experimente zeigen, dass «Schwarzen» a priori weniger getraut wird als «Weissen», während das «Weisssein» als «normal» und deshalb als nicht erwähnenswert erscheint, aber im Grund mit den Ideen von Überlegenheit ebenso ein Konstrukt darstellt (vgl. auch Arndt & Ofuatey-Alazard, 2011; Purtschert et al., 2012; siehe Hintergrundinformationen, «Vielfalt in der Welt – ein faszinierendes Thema mit Tücken»).

Diese inhärenten Bewertungen gehen auch an Kindern nicht spurlos vorüber. Bei «weissen» Kindern sind sie früh verinnerlicht und «schwarze» Kinder lernen mitunter ebenso früh, dass sie damit gemeint sind und dass es daraus kaum ein Entkommen gibt, ist doch die Hautfarbe und Familiengeschichte kein Merkmal, das sich verändern liesse wie ein Hobby oder ein Kleidungsstil (vgl. Krause, 2008).

Werden nun in einem solchen Kontext, in dem häufig implizite Bewertungen spürbar sind, auch noch explizite und diskriminierende Bemerkungen gemacht, entstehen für Bildungsfachleute herausfordernde Situationen. «Wäh, dem gebe ich die Hand nicht, die ist dreckig» oder «N*gerlein, du stinkst und du hast Ebola» (vgl. den Bericht von Gamp 2018 über einen Zehnjährigen in der SonntagsZeitung) sind Äusserungen, die im Alltag vorkommen können und auf die es zu reagieren gilt.

Dabei ist es unseres Erachtens wichtig zu sehen, dass es um mehr als um persönliche Beleidigungen zwischen Kindern oder um einen misslungenen Witz geht, den man einfach übergehen kann. Vielmehr werden darin Höher- und Minderwertigkeiten mit den entsprechenden Diskriminierungseffekten reproduziert, und es ist wahrscheinlich, dass die betroffenen Kinder dazu auch schon einiges an Vorerfahrungen mitbringen. Die Wirkung kann daher kaum einem einzelnen Kind oder einer einzelnen Aussage angelastet werden.

Entsprechend ist es auch nur wenig sinnvoll, mit Verboten oder Strafen darauf zu reagieren. Eine solche Reaktion würde den betreffenden Kindern gezielte rassistische Absichten unterstellen und sie für Verhältnisse beschuldigen, in die sie genauso verstrickt sind wie wir alle.

Wäre es also besser, möglichst wenig darauf einzugehen, um dem Thema möglichst wenig Gewicht zu geben? Auch diese Reaktion ist problematisch, würden die Kinder doch daraus lernen, dass ihre Äusserung unkommentiert stehen bleibt und dass es also in Ordnung ist, andere herabwürdigend zu behandeln. Die «schwarzen» Kinder wiederum würden lernen, dass sie nicht mit Schutz rechnen können, wenn sie ihn brauchen.

Wir schlagen deshalb vor, in vier Schritten auf rassistische Witze, Sprüche oder Bemerkungen zu reagieren (vgl. auch Kölsch-Bunzen et al., 2015, S. 84 f.):

1. **In der Situation kurz reagieren:** Je nach Alter kann beispielsweise gesagt werden: «Das ist nicht freundlich» oder «Das ist nicht lustig». Wichtig ist klarzustellen, dass eine solche Aussage – auch wenn sie unbedacht geäussert wurde – nicht in Ordnung ist.

2. **Mit beiden Hauptbeteiligten den Kontakt suchen:** Es wäre gut, dem betroffenen Kind zu zeigen, dass man die Diskriminierung bemerkt hat, etwa, indem man ihm einen Moment spezielle Aufmerksamkeit schenkt oder die Aussage der Kollegin oder des Kollegen kurz anspricht. Dem Kind, das die Äusserung gemacht hat, kann kurz rückgemeldet werden, dass eine solche Bemerkung ungerecht und nicht in Ordnung ist. Falls vermutet werden kann, dass es sich um eine absichtliche Kränkung handelt, wäre es sicherlich sinnvoll, wenn sich das Kind in der für die Klasse üblichen Form entschuldigt. Falls keine Absicht dahinterstand, wäre es wohl kontraproduktiv, Einsicht oder Entschuldigung zu verlangen, in diesem Fall ist es sinnvoller, an der Sensibilisierung und am Gerechtigkeitssinn anzusetzen.

3. **Ein Klassengespräch zu «Diskriminierung» führen:** Ein bewusster Umgang mit Diskriminierung setzt Sensibilisierung voraus, sodass es hilfreich ist, dieses Thema in einem Klassengespräch aufzunehmen. Dramatisierung, Moralisierung, Blossstellung oder Schuldzuweisung helfen wenig, stattdessen geht es darum, die Wirkung von Diskriminierung kennenzulernen, ein Stück weit nachzufühlen und

dabei den Gerechtigkeitssinn zu stärken. Passende Fragen dazu können sein: «Wie fühlt es sich an, wenn einem etwas Negatives nachgesagt wird oder wenn man ausgegrenzt wird?»

4. Sensibilisierung als Querschnittsaufgabe betrachten: Neben einem solchen Klassengespräch nach einem bestimmten Vorfall sollte dieses Thema auch als Querschnittsaufgabe verstanden werden, sodass auch andere Gelegenheiten genutzt werden, um etwa den Sprachgebrauch zu reflektieren und nichtdiskriminierende Redeweisen zu üben. Die Vorbildfunktion der Lehrperson spielt dabei eine wesentliche Rolle. Und selbstverständlich gilt das für alle Formen von Unterscheidungen, also auch für Unterscheidungen nach Geschlecht, sozialer Herkunft oder Religiosität.

Lehrplan 21

– «Soziale Kompetenzen (Dialog- und Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Umgang mit Vielfalt); Umgang mit Vielfalt: Vielfalt als Bereicherung erfahren, Gleichberechtigung mittragen: Die Schülerinnen und Schüler … *können Menschen in ihren Gemeinsamkeiten und Differenzen wahrnehmen und verstehen, … respektvoll mit Menschen umgehen, die unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen oder sich in Geschlecht, Hautfarbe, Sprache, sozialer Herkunft, Religion oder Lebensform unterscheiden,* … die Schülerinnen und Schüler können die Wirkung von Sprache reflektieren und achten in Bezug auf Vielfalt … auf einen *wertschätzenden Sprachgebrauch,* … die Schülerinnen und Schüler können einen herabwürdigenden Sprachgebrauch erkennen und nehmen einen solchen nicht passiv hin» (LP 21. Überfachliche Kompetenzen, S. 33).

– NMG.7.1 «2e: Die Schülerinnen und Schüler *können Stereotype und Vorurteile über Menschen mit anderen Lebensweisen hinterfragen* (z. B. auf dem Pausenplatz, in Medien, Politik)» (LP 21. Natur, Mensch, Gesellschaft; Kompetenzaufbau, S. 294).

(D-EDK, 2016; Kursivsetzungen d. d. Verf.)

Weiterführende Informationsquellen

– Purtschert, P., Lüthi, B. & Falk, F. (Hrsg.). (2012). *Postkoloniale Schweiz. Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien.* Bielefeld: transcript.
– Wagner, P. (Hrsg.) (2008). *Handbuch Kinderwelten*. Freiburg: Herder.

«In der Primarschule wurde ich von älteren Schülern N*ger genannt und dass ich zurück in mein Affenland gehen soll. Ich war in der zweiten Klasse und habe fürchterlich geweint.» (Emma Hovokela)

«Alle denken, ich finde das witzig, wenn die in einer Malstunde so etwas sagen wie ‹Komm mal her, ich brauch Schwarz›, oder als wir mal etwas mit Tarnung besprochen haben, hat sich eiskalt jemand gemeldet und gesagt: ‹Ja, sie braucht gar keine Tarnungsjacke, sie ist schwarz, das ist genug Tarnung› … Alle denken, ich finde das funny, wenn die so etwas sagen, aber nein das tu ich nicht! Aber die kapieren es einfach nicht!» (Yemi Saraki)

«Die Gesellschaft sollte sich mittlerweile daran gewöhnt haben, dass nicht alle Schweizer gleich aussehen. Die Frage, woher ich ‹ursprünglich› komme, höre ich trotzdem mehrmals monatlich. Wenn ich neue Leute kennenlerne oder auch nur eine Glace am Kiosk kaufe. ‹Aus Zürich›, antworte ich dann meistens. Worauf die Leute nachfragen: ‹Ja, aber ursprünglich› – und ich genervt bin. Nicht darüber, dass diese Frage kommt, sondern, dass meine Herkunft das erste Thema ist. In Situationen, in denen diese Information absolut nichts zur Sache tut. Es vermittelt mir das Gefühl, dass meine Herkunft, die die Leute offensichtlich einzig an Äusserlichkeiten festmachen, das erste und Einzige ist, was mich ausmacht … Ziemlich oft bekomme ich auch Komplimente für mein ‹megagutes› Züritüütsch. Dann wird's absurd. Ich bin hier geboren, warum sollte ich nicht unserer Sprache mächtig sein? Ab und zu passiert es sogar, dass ich auf meine schweizerdeutsche Frage hochdeutsche Antworten bekomme. Manchmal in normalem Tempo, gern aber auch speziell langsam und deutlich. Könnte ja sein, dass ich sonst nichts verstehe – obwohl ich Dialekt spreche. Das alles ist nicht schlimm. Aber anstrengend. Und es bewirkt, dass ich mich ausgegrenzt fühle … Mir ist ja klar, dass das alles Vorfälle sind, die niemand böse meint. Ich fühle mich auch nicht direkt angegriffen, weil sie unbewusst passieren.» (Aus dem Magazin 20 Minuten Friday vom 31.10.2016)

Literatur

Arndt, S. & Ofuatey-Alazard, N. (Hrsg.) (2011). *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk.* Münster: Unrast-Verlag.

Barth, F. (1969). Introduction. In F. Barth (Hrsg.), *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference* (S. 9–38). London: Allen & Unwin.

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2007). *Praxisbeispiele zu «Förderung von Schulerfolg» und «Förderung von Integration». Ideen, Materialien und Partner für schulische Projekte.* Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich. Volkschulamt.

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2011). *Mehrsprachig und interkulturell. Beispiele guter Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen der Heimatlichen Sprache und Kultur (HSK) und der Volksschule*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Volkschulamt.

Burkard, E. (2010). *balkan-kids. Die neuen Schweizer erzählen.* Frauenfeld: Huber.

Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins. Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.

D-EDK (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz) (2016). Lehrplan 21. Gesamtausgabe. Online unter: www.lehrplan.ch (30.11.2017).

Dahinden, J., Dümmler, K. & Moret, J. (2010). Religion und Ethnizität: Welche Praktiken, Identitäten und Grenzziehungen? Eine Untersuchung mit jungen Erwachsenen. Schlussbericht. Nationales Forschungsprogramm NFP 58 «Religionsgemeinschaften, Staat und Gesellschaft». Online unter: www.nfp58.ch/files/downloads/schlussbericht_DahindenJanine.pdf (10.10.2013).

Diehm, I. & Kuhn, M. (2005). Ethnische Unterscheidungen in der frühen Kindheit. In F. Hamburger, T. Badawia & M. Hummrich (Hrsg.), *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 221–232). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dümmler, K. (2015). *Symbolische Grenzen. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch ethnische und religiöse Zuschreibungen.* Bielefeld: transcript.

Elias, N. & Scotson, J.L. (2013 [1965]). *Etablierte und Aussenseiter* [*The Established and the Outsiders. A sociological enquiry into community problems*]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Eyer, P. & Schweizer, R. (2010). *Die somalische und eritreische Diaspora in der Schweiz.* Bern: Bundesamt für Migration.

Fereidooni, K. (2012). *Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gamp, R. (2018). Rassismus macht Schule. Ein nationaler Bericht zeigt einen neuen Höchstwert bei Diskriminierungen – vor allem im Bildungsbereich nehmen die Übergriffe zu. In SonntagsZeitung vom 8. April.

Häusler, M. (1999). *Innovation in multikulturellen Schulen. Fallstudie über fünf Schulen in der Deutschschweiz.* Zürich: Orell Füssli.

Huschitt, H. & Sturm-Schubert, T. (2009). Leitideen für eine vorurteilssensible Schule. In Sir Ustinov Institut (Hrsg.), *Kompetenz im Umgang mit Vorurteilen. Vorurteilsbewusstes Unterrichten an Grundschulen* (S. 31–38). Wien: Sir Ustinov Institut.

Kirchhart, S. (2014). *Mobbing in der Schule sicher begegnen. Handlungsstrategien und Werkzeuge für die Klasse und die gesamte Schule.* Berlin: Rabe Fachverlag für Bildungsmanagement.

Kölsch-Bunzen, N., Morys, R. & Knoblauch, C. (2015). *Kulturelle Vielfalt annehmen und gestalten. Eine Handreichung zur Umsetzung des Orientierungsplans für Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg.* Freiburg: Herder.

Krause, A. (2008). «Woher kommst du?». Wie junge Kinder Herkunftsfragen begreifen. In P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Kinderwelten* (S. 92–101). Freiburg: Herder.

Mantel, C. (2017). *Lehrer_in, Migration und Differenz. Fragen der Zugehörigkeit bei Grundschullehrer_innen der zweiten Einwanderungsgeneration in der Schweiz.* Bielefeld: transcript.

Naguib, T., Pärli, K., Bircher, N., Licci, S. & Schärer, S. (2017). *Anti-Schwarze-Rassismus. Juristische Untersuchung zu Problem und Handlungsbedarf.* Winterthur / Basel: ZHAW / Universität Basel.

Nevyjel, E. (2009). «Es ist einfacher, ein Atom zu zertrümmern als ein Vorurteil» (Albert Einstein). Tolerante Grundhaltung erleben anstelle von Vorurteilen. In Sir Ustinov Institut (Hrsg.), *Kompetenz im Umgang mit Vorurteilen. Vorurteilsbewusstes Unterrichten an Grundschulen* (S. 58–62). Wien: Sir Ustinov Institut.

Purtschert, P., Lüthi, B. & Falk, F. (Hrsg.) (2012). *Postkoloniale Schweiz. Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien.* Bielefeld: transcript.

Schader, B. (2012). *Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen.* Zürich: Orell Füssli.

Sträuli, B. & Truniger, M. (2001). Schulkultur. Die Anerkennung des anderen. In S. Mächler (Hrsg.), *Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld* (S. 118–129). Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Terkessidis, M. (2004). *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive.* Bielefeld: transcript.

Truniger, M. (2001). Vorwort. In S. Mächler (Hrsg.), *Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld* (S. 4–5). Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Wagner, P. (2008). Gleichheit und Differenz im Kindergarten. Eine lange Geschichte. In P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung* (S. 11–33). Freiburg: Herder.

Wagner, P. (2009). «Dass jedes Kind dazugehört und alle Kinder gut lernen können …». Die Bedeutung vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung für die Schule. In Sir Ustinov Institut (Hrsg.), *Kompetenz im Umgang mit Vorurteilen. Vorurteilsbewusstes Unterrichten an Grundschulen* (S. 7–15). Wien: Sir Ustinov Institut.

Walgenbach, K. (2012). Intersektionalität. Eine Einführung. Online unter: www.portal-intersektionalität.de (24.04.2016).

Wimmer, A. (2013). *Ethnic boundary making.* Oxford: Oxford University Press.

Windischbauer, E. (2009). «Die Geggis» von Mira Lobe. Toleranz-Erziehung am Beispiel eines Kinderbuch-Klassikers. In Sir Ustinov Institut (Hrsg.), *Kompetenz im Umgang mit Vorurteilen. Vorurteilsbewusstes Unterrichten an Grundschulen* (S. 50–57). Wien: Sir Ustinov Institut.

Zweidler, K. (2016). «Ich weiss, dass sie es nicht böse meinen». In 20 Minuten Friday vom 31. Oktober, S. 13.

2.2 Besondere Anlässe

Fall 6: Schülerinnen und Schüler und deren Eltern nehmen an einem Schulfest nicht teil

Die Klasse feiert ein Jahresabschlussfest, zu dem auch die Eltern eingeladen sind. Eines der Kinder und seine Eltern nehmen am Abend nicht teil, ohne sich davon abzumelden. Die Familie ist einige Jahre zuvor aus Sri Lanka in die Schweiz migriert.

Die Lehrperson fragt sich, wie sie deren Nichtteilnahme am Fest verstehen und wie sie damit umgehen kann.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ERSTEN BLICK

- Gefühl von Enttäuschung, denn die Lehrperson hatte sich besonders darum bemüht, dass es ein tolles Fest und ein schönes Erlebnis für alle wird, insbesondere auch für die Kinder mit Migrationsgeschichte.
- Ärger über die Eltern, dass sie dem Kind die Teilnahme an einem so schönen Erlebnis – das für die ganze Klassengemeinschaft bedeutsam ist – nicht ermöglichen.
- Vermutung, es könnte daran liegen, dass den Eltern das Wohl ihres Kindes nicht sehr wichtig ist.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ZWEITEN BLICK

- Vielfältige mögliche Gründe in Betracht ziehen, etwa:
  - der Termin wurde vergessen oder etwas anderes Wichtiges liess sich nicht mehr verschieben,
  - jemand ist krank geworden,
  - ein Missverständnis, dass es sich um ein freiwilliges Freizeitangebot handle,
  - ein sprachliches Missverständnis,
  - Unkenntnis über die Erwartungen vonseiten der Schule und eine geringe Vorstellung davon, was so ein Abend für das Kind und die Klassengemeinschaft bedeuten kann.

ANREGUNGEN

- **Eine verständnisvolle Haltung einnehmen:** Es ist hilfreich, sich als Lehrperson zu sagen: «Es ist okay. Vielleicht haben sie zu Hause gerade ganz andere Prioritäten.» Dadurch entsteht kein Groll und das erleichtert die Kommunikation.

– **Das Kind nicht negativ exponieren:** Darauf achten, dass nicht eine ungeduldige Reaktion wie «Ach, die wieder» gezeigt wird, die das Kind vor der Klasse unnötig negativ exponiert (siehe auch Fall 3, «Die Klasse reagiert ungeduldig auf Schülerinnen und -Schüler, die Unterstützung brauchen»). Stattdessen kann die Situation genutzt werden, um vor der Klasse – und damit als Vorbild – eine Haltung einzunehmen, bei der weder vorschnell gewertet noch kulturalisiert oder stereotypisiert wird, etwa mit einem Satz wie «Oh schade, ich hätte wollen, dass das Kind teilnimmt. Wir werden morgen klären, warum es nicht kommen konnte».

– **Die Leistung des Kindes anerkennen:** Es kann sein, dass sich das Kind gefreut hat und nun enttäuscht ist. Es kann ausserdem sein, dass das Kind solche Situationen immer wieder erlebt, in denen es zwischen der Schule und den Eltern vermitteln muss, und damit eine verantwortungsvolle Rolle einnimmt. Untersuchungen haben gezeigt, dass insbesondere die ältesten in den Geschwisterreihen dabei wahre Pionierleistungen vollbringen (Juhasz & Mey, 2003, S. 229 f.).

– **Nachträglich die Gründe ermitteln:** Angesichts all der unzähligen Möglichkeiten von Gründen ist es wichtig, mehr über die Umstände zu erfahren, um dann auch angemessen darauf reagieren zu können (siehe Hintergrundinformationen, «Gemeinschaftliche Anlässe und vielfältige Anliegen»).

– **Eltern in die Vorbereitungen einbinden:** Manchmal werden Feiern in Zusammenarbeit mit Eltern gestaltet, indem beispielsweise die Bühne gemeinsam gestaltet wird, Eltern einen Imbiss bereiten, bei Technischem wie Musik- oder Lichtanlagen helfen oder mit einem Instrument bei der Liederbegleitung mitwirken. Mitunter entstehen daraus Chancen, insbesondere diejenigen Eltern zur Mitwirkung anzufragen, die mit der Schule noch wenig Erfahrung haben, und sie auf diese Weise besser kennenlernen zu können.

– **Sich nicht entmutigen lassen:** Feste, Rituale, Theater und andere besondere Anlässe sind überaus bedeutsame und gemeinschaftsfördernde Momente im Schulalltag, die besonders Schülerinnen und Schülern mit schwierigen Rollen und wenig Erfolgserlebnissen Möglichkeiten bieten, die Schule positiv zu erfahren, künstlerische, schauspielerische oder sportliche Talente zu zeigen oder sich in einer anderen Rolle wahrzunehmen (siehe Hintergrundinformationen, «Klassen- und Schulkultur der Anerkennung»).

Fall 7: Schülerinnen und Schüler kommen ohne Ausrüstung zur Schulreise

An dem Tag, an dem die Schulreise einer ersten Klasse stattfindet, kommt eine Schülerin ohne Rucksack – also auch ohne Regensachen und Proviant – zum Treffpunkt. Diese Schülerin ist die Älteste von drei Geschwistern, und sie hat Eltern, die ihre eigene Schulzeit in Tunesien verbracht haben.

Die Lehrperson überlegt, ob und wie sie darauf reagieren soll.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ERSTEN BLICK

- Gefühl von Stress, weil keine Zeit bleibt, um vor der Abfahrt noch einen Rucksack zu organisieren.
- Gefühl von Ungeduld oder Ärger bei der Vermutung, dass sich die Eltern nicht darum bemüht haben, sich rechtzeitig zu erkundigen und für die nötige Ausrüstung zu sorgen.
- Impuls, gar nicht auf die Situation zu reagieren, damit die Schülerin lernt, selbst eine Lösung zu finden.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ZWEITEN BLICK

- Vielfältige mögliche Gründe in Betracht ziehen, etwa:
  - Die Informationen zur Schulreise gingen vergessen, weil anderes gerade wichtiger war oder weil dieser Hinweis in der oft entstehenden Informationsflut – insbesondere bei mehreren Geschwistern – einfach untergegangen ist,
  - ein sprachliches Missverständnis,
  - Unkenntnis über die Erwartungen vonseiten der Schule und geringe Vorstellung davon, was eine Schulreise beinhaltet,
  - Schwierigkeit, solche Ausrüstungsgegenstände zu finanzieren.

- Die Wahrscheinlichkeit ist gross, dass das Kind allein keine Lösung finden kann und dass es gut wäre, unterstützend zu helfen, insbesondere wenn es sich um das älteste in einer Geschwisterreihe handelt.

ANREGUNGEN

- **Das Teilen vorleben und üben:** Lehrpersonen haben oft ein bisschen mehr Proviant dabei und können teilen, und sicherlich findet sich auch unter den Kindern Bereitschaft beim Essen zu teilen. Ausserdem sind Kinder oft erfinderisch, wenn es gilt, einen Regenschutz zu improvisieren, damit niemand nass wird.

- **Den Eltern Zeit geben:** Manchmal ist den Eltern nicht bekannt, was mit einer «Schulreise» gemeint ist, sodass sie Zeit brauchen, um all diese vermeintlichen Selbstverständlichkeiten kennenzulernen. Das Kind kann beispielsweise am Tag nach der Schulreise den Auftrag bekommen, zu Hause zu erzählen, was alles zur Schulreise gehört und was man dafür alles braucht. Auf diese Weise wissen die Eltern schon etwas besser Bescheid, wenn bei diesem Kind oder bei den jüngeren Geschwistern eine Schulreise stattfindet.

- Für weitere Anregungen siehe den Fall 6, «Schülerinnen und Schüler und deren Eltern nehmen an einem Schulfest nicht teil», und Hintergrundinformationen, «Gemeinschaftliche Anlässe und vielfältige Anliegen».

Gemeinschaftliche Anlässe und vielfältige Anliegen

Anlässe im Schulalltag, die aus dem üblichen Rahmen fallen und für die Schülerinnen und Schüler etwas Besonderes sein sollen, können auch besonderen Irritationen ausgesetzt sein. Kinder möchten auf einmal nicht mitmachen, erscheinen nicht zum verabredeten Treffpunkt oder verfügen nicht über die nötige Ausrüstung. Sie dürfen nicht übernachten, vielleicht möchten die Eltern nicht, dass mit ihnen der Geburtstag gefeiert wird, dass sie an einem Schwimm- oder Bergausflug teilnehmen oder dass sie sich am Fastnachtsumzug beteiligen. Diese Irritationen und Anliegen stehen dabei bei Weitem nicht immer im Zusammenhang mit Migration.

Lehrpersonen befinden sich dann manchmal in einer Zwickmühle. Sie möchten einerseits die Anliegen der Eltern berücksichtigen, andererseits dem Kind gemeinschaftliche, künstlerische oder sportliche Erfahrungen und Erlebnisse ermöglichen, die immerhin auch Teil des Lehrplans darstellen.

Aber bei dieser Zwickmühle muss es nicht bleiben. Vielfältige Anliegen zu berücksichtigen bedeutet keineswegs, dass alles gutgeheissen werden muss. Eine solche Haltung wäre – wie einleitend erwähnt – eine missverstandene Differenzsensibilität. Stattdessen kann den Irritationen begegnet werden, und es können gegenseitige Annäherungen stattfinden, sodass sich so manches auch ändern lässt. Anderes mag für den Moment nicht zu ändern sein, auch das gilt es zu akzeptieren.

Wichtig ist zunächst, die Gründe möglichst genau zu klären. Forschungen zeigen, dass wir dazu neigen, in solchen Situationen allzu schnell herkunftsbedingte kulturelle Unterschiede zu vermuten und andere Aspekte auszublenden (vgl. etwa Ivanova et al., 2017; Kalpaka, 2015). Die Gründe können hingegen überaus vielfältig sein, denkbar sind folgende Faktoren:

- *Organisatorisches:* Manchmal lassen sich Ausflüge, abendliche Zusatztermine oder Übernachtungen schwer mit dem Familienalltag vereinbaren, etwa wenn auch andere Geschwister oder feste Arbeitszeiten berücksichtigt werden müssen.

- *Unsicherheiten:* Vielleicht sind die vermeintlichen Selbstverständlichkeiten nicht bekannt: Welche Ausrüstung wird für eine Schulreise oder einen Schlittenausflug erwartet? Wo ziehen sich die Kinder um, wenn sie zu einem Schwimmausflug gehen? Was beinhaltet ein Fastnachtsumzug?

- *Angst vor Unfällen:* Wie sicher ist das Kind auf einem Ausflug in den Bergen oder zum Schwimmen? Muss mit Zeckenbissen gerechnet werden?

- *Armut:* Die Ausrüstung wie Wanderschuhe, Schlitten oder Wintersportbekleidung kann nicht finanziert werden, während es möglicherweise als beschämend empfunden wird, über diese Umstände zu sprechen.

– *Missverständnisse:* Die Ausflüge und besonderen Anlässe werden als freiwilliges Freizeitangebot verstanden, sodass die Familie eigene Prioritäten voranstellt und deshalb nicht teilnimmt.

Jede Situation verlangt eine auf sie abgestimmte Reaktion der Lehrperson. Diese Reaktionen sollten dabei nicht als schnelles Einfordern und Erfüllen von Erwartetem verstanden werden, sondern vielmehr als Prozesse oder als Wege, die miteinander beschritten und in vielerlei Hinsicht kreativ gestaltet werden können. Das Ziel ist nicht, Irritationen für die Zukunft zu vermeiden, sondern für das Kind die bestmögliche Lösung zu finden. Dabei können die folgenden Schritte und Lösungsansätze helfen (vgl. auch Kölsch-Bunzen et al., 2015, S. 95 f.; LCH, 2017, S. 39):

– **Das Ziel des Weges offenlegen:** In Schulen gibt es einen hohen Anteil an vermeintlichen Selbstverständlichkeiten, die oftmals stillschweigend vorausgesetzt werden, aber nur denjenigen bekannt sind, die eigene Erfahrungen dazu mitbringen. Entsprechend kann es hilfreich sein, diese impliziten Erwartungen explizit zu machen. So kann beispielsweise erklärt werden, dass auch besondere Anlässe als Teil des obligatorischen Unterrichts zu verstehen sind und dass sie wichtigen Lernzielen dienen, etwa der Gemeinschaftsförderung, Beziehungsfähigkeit, dem sozialen Lernen und auch Zielen in den Bereichen Sprache, Sport, Musik oder Gestalten. Vielleicht können auch andere Eltern mit eigenen lokalen Schulerfahrungen dabei helfen, zugezogene Eltern über solche schulischen Gepflogenheiten zu informieren.

– **Den Weg kennenlernen:** Falls die Vorbehalte sehr gross sind, kann vielleicht eine partielle Teilnahme vereinbart werden, etwa zum Abendprogramm vor der Übernachtung oder zum Abschlussessen nach dem Fastnachtsumzug. Handelt es sich um einen Ausflug, könnte ein Elternteil angefragt werden, den Ausflug zu begleiten, die Lehrperson dabei in der Kinderbetreuung zu unterstützen und gleichzeitig mit dem Ablauf vertraut zu werden.

– **Hindernisse aus dem Weg räumen:** Wenn es am fehlenden Material liegt, können Ausrüstungsgegenstände ausgeliehen werden, vielleicht hat die Schule sogar einen kleinen Fundus bereit für solche Situationen (siehe auch Fall 3, «Die Klasse reagiert ungeduldig auf Schülerinnen und -Schüler, die Unterstützung brauchen»).

– **Einen anderen Weg zum Ziel finden:** Wenn beispielsweise mit einem Kind nicht Geburtstag gefeiert werden soll, können andere Formen der besonderen Aufmerksamkeit für dieses Kind gefunden werden, etwa die Wahl eines Spiels in einer Sportlektion.

– **Den Weg erst später gehen:** Vielleicht lässt sich für den Moment keine Einigung erzielen oder der Anlass ist bereits vorbei und lässt sich mit nichts befriedigend ausgleichen. Vielleicht brauchen die Beteiligten etwas Zeit, um Gepflogenheiten kennenzulernen, Vertrauen zur Schule aufzubauen oder Lösungen für organisatorische Schwierigkeiten zu finden. Auch der Weg, der Zeit zugesteht, ist ein wichtiger Weg.

Lehrplan 21

– «Schule als Gestaltungs-, Lern- und Lebensraum: Die Schule als Ort des *sozialen, partizipativen Lernens* fördert die *Beziehungsfähigkeit* der Schülerinnen und Schüler, die Fähigkeit zur Zusammenarbeit und das Übernehmen von *Verantwortung für die Gemeinschaft. Gegenseitige Wertschätzung, Lebensfreude und Musse* stellen wichtige Werte dar» (LP 21. Bildungsziele, S. 21).

(D-EDK, 2016; Kursivsetzungen d. d. Verf.)

Weiterführende Informationsquelle

– Kölsch-Bunzen, N., Morys, R. & Knoblauch, C. (2015). *Kulturelle Vielfalt annehmen und gestalten. Eine Handreichung zur Umsetzung des Orientierungsplans für Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg.* Freiburg: Herder. (Insbesondere das Kapitel 2.9).

«Im Skilager konnten sich die Kinder jeden Morgen selber ihr Lunchpaket zusammenstellen. Im Vorfeld hatten sich einige Eltern darüber enerviert, dass in den Lagern nun kein Schinken oder Lyoner mehr gegessen werden könne, da ja auch muslimische Kinder dabei wären. Die Köchinnen meisterten die Situation ohne Mühe. Zum Lunch standen neben Brot, Karotten und einem Schokoladenriegel auch Käse und Lyoner bereit. Der Lyoner war mit einer lustigen Schweinchen-Zeichnung gekennzeichnet, die alle Lunchpackenden zum Schmunzeln brachte.» (Erzählung aus der Projektgruppe)

Literatur

D-EDK (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz) (2016). Lehrplan 21. Gesamtausgabe. Online unter: www.lehrplan.ch (30.11.2017).

Ivanova, A., Kollmannsberger, M. & Kiel, E. (2017). Herausfordernde Situationen im interkulturellen schulischen Kontext. Wahrnehmungs- und Handlungsmuster von Lehrkräften. *intercultural journal*, 16(27-28), 23–42.

Juhasz, A. & Mey, E. (2003). Biographien von Angehörigen der Zweiten Generation. Das Beispiel der Schweiz. In U. Apitzsch & M. Jansen (Hrsg.), *Migration, Biographie und Geschlechterverhältnisse* (S. 95–110). Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot.

Kalpaka, A. (2015). Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle. Über den Umgang mit «Kultur» in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken* (S. 289–310). Schwalbach am Taunus: Debus Pädagogik Verlag.

Kölsch-Bunzen, N., Morys, R. & Knoblauch, C. (2015). *Kulturelle Vielfalt annehmen und gestalten. Eine Handreichung zur Umsetzung des Orientierungsplans für Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg.* Freiburg: Herder.

2.3 Vielfalt in der Welt

Fall 8: Schülerinnen und Schüler in der Rolle von Expertinnen und Experten für «ihr» Land

Die Klasse beschäftigt sich gerade mit unterschiedlichen Wohnformen. Die Lehrperson fordert eine Schülerin auf, von «ihrem» Land zu erzählen und der Klasse zu schildern, wie man in Bolivien wohnt. Die Schülerin gibt darauf keine Antwort.

Die Lehrperson ist von dieser Reaktion überrascht.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ERSTEN BLICK

- Unverständnis darüber, dass das Kind diese Chance nicht nutzt, gibt es doch im Schulalltag nicht sehr oft Gelegenheiten, bei denen von Migrationsbezügen und entsprechenden Erfahrungen erzählt werden kann.
- Irritation, dass die eingebrachte Absicht der Wertschätzung offenbar auf eine Reaktion der Ablehnung stösst.
- Frustration über die vergebliche Mühe: Die Lehrperson hatte sich möglicherweise besonders darum bemüht, die vorhandenen Herkunftsbezüge zu berücksichtigen, und stösst nun auf diesen unerwarteten Widerstand.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ZWEITEN BLICK

- Anerkennen,
  - dass der Ansatz, verschiedene Wohnformen zu thematisieren und auf diese Weise enge Vorstellungen vermeintlich «normaler» Wohnformen zu erweitern, zielführend ist,
  - dass auch die Absicht, Vielfalt zu leben und herkunftsbezogenes Wissen einzubeziehen, sicherlich zu begrüssen ist.

- Bedenken,
  - dass Anerkennungsbemühungen von Migrationsbezügen aber auch die gegenteilige Wirkung haben können: Auf einen bestimmten nationalen Bezug angesprochen und darauf auch reduziert zu werden, kann sich für Kinder anfühlen, als wären sie irgendwie exotisch, nicht «normal» und dadurch auch nicht richtig zugehörig. Je nachdem, welche Erfahrungen sie mit entsprechenden Zuschreibungen gemacht haben, können sie sich in einer solchen Situation unangenehm eingeengt fühlen.
  - dass wir das Wissen von Kindern über die Herkunftsländer der Eltern manchmal falsch einschätzen: Kindern mit einer Migrationsgeschichte

wird häufig zugeschrieben, sie würden über die Herkunftsgegenden ihrer Eltern bestens Bescheid wissen und könnten leicht darüber Auskunft geben. Bezüge zu Herkunftsgegenden werden allerdings sehr unterschiedlich erlebt. Manche kennen sie lediglich von einzelnen Verwandtschaftsbesuchen oder Urlaubsaufenthalten, andere waren selbst noch nie dort und kennen sie nur aus Berichten (siehe Hintergrundinformationen, «Vielfalt in der Welt – ein faszinierendes Thema mit Tücken»).

– Aus diesem Blickwinkel erkunden: Was ist der Grund dafür, dass sich das Kind nicht äussern möchte? Vielleicht steht einer der beiden oben genannten Aspekte im Vordergrund, vielleicht handelt es sich aber auch um etwas ganz anderes.

ANREGUNGEN

– **Kultur des Vertrauens pflegen:** Nur auf der Basis einer Vertrauenskultur und erfahrener Anerkennung ist es ratsam, Differenzen mit Migrationsbezügen zu thematisieren, und nur auf diese Weise ist es möglich, ihnen die intendierte Wertschätzung zukommen zu lassen.

– **Den passenden Moment finden:** Ein Gespür entwickeln für den guten Moment. Auch im besten Klassenklima gibt es passendere und weniger passende Momente, um migrationsbezogene Besonderheiten zu betonen, ohne damit ausgrenzende Wirkung zu provozieren.

– **Offene Fragen stellen und selbstbestimmte Gelegenheiten schaffen:** Fragen und Aufträge können so formuliert werden, dass sie vielfältige Möglichkeiten bieten, damit Schülerinnen und Schüler *von sich aus* ihr *vorhandenes* Wissen einbringen können. Beim Thema der verschiedenen Wohnformen könnte gefragt werden: «Was kennt ihr für Wohnformen?» oder «Wo ist euer persönlicher Lieblingsplatz und weshalb?». Auf diese Weise können Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationserfahrungen diejenigen Eindrücke aus anderen Weltgegenden einbringen, die sie auf Reisen, bei Verwandtschaftsbesuchen oder vor der Migration gewonnen haben, oder sie können sich auch auf Erfahrungen am eigenen Wohnort konzentrieren.

– Für weitere Anregungen siehe den Fall 11, «Schülerinnen und Schüler in der Rolle von Expertinnen und Experten für ‹ihre› Sprache».

«Ich erinnere mich, dass ich im sechsten Schuljahr, als wir in Erdkunde Afrika durchgenommen haben, Fotos und Bilder mitbringen und was erzählen sollte. Zu der Zeit war ich überhaupt noch nicht da gewesen und konnte nur erzählen, was mir andere erzählt haben.» (Herbert, zitiert in Terkessidis, 2004, S. 162)

«In der schulischen Realität äussert sich diese ‹interkulturelle Dimension› leider oft genug einfach so, dass der ‹ausländische› Schüler per se zum Experten für sein angebliches Heimatland erklärt wird. Ich kann mich selbst sehr gut daran erinnern, dass ich in der Schule aufgrund meiner griechischen Herkunft zum Fachmann für Griechenland mutierte – und das, obwohl meine Mutter Einheimische war, und ich wegen der Diktatur das Land erst 1979 zum ersten Mal besuchte. Dennoch fragten mich die Lehrer etwa nach dem Wetter in Griechenland – ob es trocken oder feucht sei. Dieses angebliche Expertentum sollte sogar für die griechische Antike gelten.» (Terkessidis, 2004, S. 161 f.)

Vielfalt in der Welt – ein faszinierendes Thema mit Tücken

Kinder lassen sich leicht dafür begeistern, die Vielfalt in der Welt zu entdecken, zu staunen, sich zu wundern, Neues kennenzulernen und dabei offen zu sein. Schulwochen, in denen einzelne Klassen oder ganze Schulhausgemeinschaften auf thematische Weltreise gehen, sind oft sehr beliebt. Schülerinnen und Schüler entwickeln viele Ideen, um immer wieder neue Fragen zu stellen und Faszinierendes zu erkunden. Es können Texte, Vorträge und Ausstellungen gestaltet oder Theater- und Musikstücke aufgeführt, Bibliotheken durchstöbert, Filme gezeigt und Referierende eingeladen werden – dem Ausleben von Neugier auf die Vielfalt in der Welt sind kaum Grenzen gesetzt.

Im Lehrplan 21 wird das Thema gross geschrieben und seine Bedeutsamkeit in unterschiedlichsten Lernbereichen betont, sowohl im Sinn übergeordneter Bildungsziele wie auch in den Bereichen Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Sprache, Natur-Mensch-Gesellschaft, Gestalten oder Musik (siehe Auflistung weiter unten).

Im Migrationskontext eröffnen sich bei dieser Thematik besonders spannende Möglichkeiten. Schülerinnen und Schüler mit vielfältiger Lebenserfahrung und breiterem Weltwissen bekommen die Gelegenheit, diese Ressourcen zu nutzen und einzubringen, gleichzeitig bieten sich zahlreiche Chancen, gegenseitigen Respekt zu üben und Anerkennung zu leben.

Dabei gibt es aber auch Tücken, insbesondere in zwei Bereichen: Einerseits in der Auswahl des Unterrichtsmaterials und andererseits darin, einen sorgfältigen Umgang zu finden, wenn migrationsbezogene Erfahrungen eingebracht werden sollen.

1. **Diversitätssensible Medien wählen:** Schulbücher, Unterrichtsfilme sowie Kinder- und Jugendbücher wurden während der vergangenen Jahrzehnte zunehmend diversitätssensibel gestaltet. Dennoch finden sich mancherorts Darstellungen, die problematische Weltbilder transportieren. Migrierte werden als «Fremde» oder «Ausländer» im Zusammenhang mit bedrohlich wirkenden Migrations-«Strömen» beschrieben und primär mit Kulturfremdheit, Sozialhilfeansprüchen und Defiziten assoziiert. Weltgegenden des globalen Südens erscheinen insgesamt als exotisch, unterentwickelt und mitleidsbedürftig, sodass die «eigene Welt» als die entwickelte, «moderne», «fortschrittliche» und damit auch als die überlegene erscheint. Vorstellungen der «eigenen» Überlegenheit werden so auf subtile und häufig unbemerkte Weise reproduziert (vgl. auch Höhne, 2018).

Solche Darstellungen machen auch vor der Kinder- und Jugendliteratur nicht Halt. Warum hat Pippi Langstrumpf einen Vater, dem sich «Schwarze» quasi-natürlich unterwerfen, sodass er dort, wo er zufällig an Land gespült wird und einziger «Weisser» ist, gleich zum König gekrönt wird, als wäre das völlig normal? Und weshalb

wird Jim Knopf – eine der wenigen dunkelhäutigen Heldenfiguren – mit dem N-Wort bezeichnet (siehe Hintergrundinformationen, «Hautfarben und ihr koloniales Erbe»), die Hautfarbe ausserdem zu einem so bedeutsamen Thema gemacht und obendrein mit Schmutz und Angst in Verbindung gebracht? Es wird etwa erzählt, Jim Knopf habe sich erschreckt, als er das verrusste Gesicht des Lokomotivführers sah, weil es ihm eben noch nicht bewusst gewesen sei, dass er selbst ein dunkles Gesicht habe. Als wäre es selbstverständlich, über dunkle Hautfarbe zu erschrecken, ausser man sei selbst einer von «jenen». Und weshalb werden Kinder in vielen Medien klischiert gezeichnet, etwa in Grönland mit einer Harpune vor einem Iglu statt – realitätsnäher und verbindender – mit einem neuen Computerspiel, unterwegs mit Freundinnen und Freunden oder im Stress mit den Hausaufgaben (vgl. auch Mätschke, 2017; Wollrad, 2011)?

Besser wäre es, auf Darstellungen «westlicher» oder «weisser» Überlegenheit zu verzichten oder sie zumindest kritisch zu reflektieren. Die darin enthaltene Dichotomie zwischen «wir» und «die Anderen» impliziert gewöhnlich eine Höher- und Minderwertigkeit, die mitunter koloniale Vorstellungen reproduziert.

Erzählungen und Darstellungen sollten zudem möglichst realitätsnah sein. Statt Stereotype etwa über «die Afghanen» oder «die Tunesier» zu reproduzieren, kann von realitätsnahen Einzelgeschichten ausgegangen werden, die sowohl Positives wie auch Negatives enthalten und in denen sich sowohl Differentes wie auch Gemeinsames zeigt.

Migration und Diversität sollte nicht als Spezial- sondern als Normalfall betrachtet werden. Es macht einen Unterschied, ob nicht-«weisse» Hautfarben dauernd im Sinn eines Sonderfalls thematisiert werden oder ob sie vorkommen, aber als selbstverständlich normal gelten. Diese Selbstverständlichkeit kann sich auch in der Diversität der Namen widerspiegeln, sodass nicht nur Remo und Susanne Identifikationsfiguren finden, sondern auch Mehmet, Kushtrim, Fatima und Paolo. Es wäre erfrischend, mehr Darstellungen zu finden, in denen sich ein Kind aus einer migrierten Familie in einer kniffligen Situation einfach richtig verhält und dies, ohne dass die Herkunft zu einem Thema gemacht wird. Oder Darstellungen, in denen es anderen aktiv hilft und nicht – wie so häufig – Hilfe passiv entgegennimmt (vgl. auch Nevyjel, 2009).

2. Migrationsbezogene Erfahrungen sorgfältig einbeziehen: Wenn über die Vielfalt in der Welt gesprochen wird, drängt es sich auf, die Gelegenheit zu nutzen und die Ressourcen von denjenigen einzubeziehen, die über lebensgeschichtliche Erfahrungen in anderen Weltgegenden verfügen.

Allerdings entsteht daraus schnell – wie in der Einleitung ausgeführt – das Gefühl einer Klassifizierung als «Andere», «Fremde», Nichtzugehörige, die ein angebliches Heimatland repräsentieren sollen. Ausserdem wird von Kindern manchmal Exper-

tise über Lebensweise, «Kultur», Politik, Geschichte oder Religion eines bestimmten Landes erwartet, über die sie gar nicht verfügen (vgl. auch Terkessidis, 2004, S.160 f.).

Es wäre schade, wegen dieser Tücken auf das Einbeziehen des vorhandenen Wissens zu verzichten und diese Chancen zu verpassen. Es macht einen grossen Unterschied, ob angebliche Expertise in Kombination mit einer subtilen Ausgrenzung zugeschrieben wird oder ob Schülerinnen und Schüler das Wissen, das sie tatsächlich haben, von selbst einbringen und erweitern können. Wenn beispielsweise das Leben der Grosseltern zum Thema gemacht wird, können vermutlich alle Kinder einiges erzählen, ohne dabei auf Länderklischees zurückgreifen zu müssen. Oder wenn von berühmten Persönlichkeiten die Rede ist, können auch Persönlichkeiten aus den Herkunftsländern der Eltern gewählt werden, allerdings ohne Druck und aus eigenem Antrieb (siehe auch den Fall 8, «Schülerinnen und Schüler in der Rolle von Expertinnen und Experten für ‹ihr› Land»).

Ein Paradebeispiel ist in diesem Zusammenhang auch das «interkulturelle Buffet», bei dem Kinder und Eltern eingeladen werden, eine Köstlichkeit aus «ihrem Land» mitzubringen. Auch hier zeigt sich der Zwiespalt: Die Einengung auf das Herkunftsland impliziert eine bestimmte nationale Zugehörigkeit und eine Aufforderung, kulinarische Klischees zu bedienen. Wird hingegen einfach ein Buffet gestaltet, zu dem alle etwas mitbringen, bleibt offen, ob man sich für eine Spezialität eines Landes, das eigene Lieblingsgebäck, eine selbstkreierte Salatkombination oder einen ortsüblichen Schokoladenkuchen entscheidet. Und unter solchen Umständen kann ein gemeinsames Essen zweifellos ein vergnüglicher und gemeinschaftsfördernder Anlass für alle sein.

Lehrplan 21

– «Fachbereiche; Natur, Mensch, Gesellschaft: Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der Welt in ihren natürlichen, technischen, historischen, kulturellen, sozialen, ökonomischen, ethischen und religiösen Dimensionen mit ihren je eigenen Phänomenen und Prozessen auseinander. Sie erweitern ihre Kenntnisse und Fähigkeiten, die es ihnen ermöglichen, *sich in der Welt zu orientieren, diese immer besser zu verstehen, sie aktiv mitzugestalten und in ihr verantwortungsvoll zu handeln*» (LP 21. Bildungsziele, S. 22).

– «Fächerübergreifende Themen unter der Leitidee Nachhaltige Entwicklung; Globale Entwicklung und Frieden: Innerhalb der Thematik globale Entwicklung und Frieden werden Fragen über weltweite Zusammenhänge, Interessenslagen, Konflikte und Potentiale erörtert. Es werden *gesellschaftliche Herausforderungen wie Frieden, Wohlstand und Gerechtigkeit* thematisiert sowie Informationen und Positionen dazu in Bezug auf Interessen und Wahrheitsgehalt hinterfragt. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Lebensweisen und Lebensräumen sowie Bevölkerungsstrukturen und -bewegungen in verschiedenen Weltregionen auseinander und sind in der Lage, Zusammenhänge und Abhängigkeiten zu erkennen. Sie untersuchen Unterschiede in den Lebensbedingungen und Lebensweisen von Menschen, denken über Weltsichten und Weltdeutungen nach und befassen sich mit daraus entstehenden Dynamiken wie wirtschaftlichen und politischen Interessenskonflikten, Armut, *Migrationsbewegungen* und kriegerischen Auseinandersetzungen» (LP 21. Bildung für Nachhaltige Entwicklung, S. 38).

– «Fächerübergreifende Themen unter der Leitidee Nachhaltige Entwicklung; Kulturelle Identitäten und interkulturelle Verständigung: Das Thema *kulturelle Identitäten und interkulturelle Verständigung* thematisiert kulturelle Selbstverständnisse sowie Gemeinsamkeiten und Differenzen. Die Schülerinnen und Schüler begegnen Menschen und Erzeugnissen aus unterschiedlichen Kulturen und befassen sich mit typischen Merkmalen im Lebensalltag. Sie setzen sich mit Literatur, Musik und bildender Kunst aus unterschiedlichen Zeiten und Kulturen auseinander und erkennen Besonderheiten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Die Schülerinnen und Schüler vergleichen Lebensweisen von Menschen verschiedener Kulturen und erkennen Sprache als wichtigen Teil von Kultur und Identität. Sie beleuchten soziale Situationen aus verschiedenen Perspektiven, setzen sich mit eigenen Vorstellungen auseinander und lernen den *respektvollen Umgang mit unterschiedlichen Lebensweisen, Traditionen und Weltsichten.* Sie erwerben Wissen über die kulturelle Vielfalt der Schweiz und deren Wandel über die Zeit» (LP 21. Bildung für Nachhaltige Entwicklung, S. 38–39).

– «Deutsch; Reflexion über Literatur: In Literatur im Fokus erleben die Schülerinnen und Schüler Sprache als bewusst gestaltetes Produkt, das eigenes Sprachschaffen inspirieren kann. Sie erhalten Raum, in *vielfältige literarische Texte aus der*

eigenen oder anderen Kulturen einzutauchen (z. B. Kinder- und Jugendliteratur, Comic, Hörbuch, DVD, Theater) und sich unterschiedlich damit auseinanderzusetzen: … 2. Auseinandersetzung mit verschiedenen Autorinnen und Autoren und verschiedenen Kulturen: Literarische Texte sind von Autorinnen und Autoren in ihrer Zeit und in ihrem spezifischen Umfeld geschrieben worden. Das *Wissen über Autorinnen und Autoren und deren Kultur* bietet viele Verstehensansätze und ermöglicht ein breites Verständnis eines literarischen Textes» (LP 21. Sprachen; Didaktische Hinweise, S. 62).

– D.6.B «Literatur im Fokus; Auseinandersetzung mit verschiedenen Autor/innen und verschiedenen Kulturen: 1. Die Schülerinnen und Schüler kennen einzelne Autor/innen der Kinder-, Jugend- und Erwachsenenliteratur und können *Texte aus verschiedenen Kulturen* lesen, hören, sehen und deren Besonderheiten erkennen und wertschätzen» (LP 21. Deutsch; Kompetenzaufbau, S. 99).

– NMG 7 «Lebensweisen und Lebensräume von Menschen erschliessen und vergleichen: 2. Die Schülerinnen und Schüler können Vorstellungen zu *Lebensweisen von Menschen in fernen Gebieten der Erde* beschreiben, vergleichen und entwickeln» (LP 21. Natur, Mensch, Gesellschaft; Kompetenzaufbau, S. 294).

– NMG 7.2 «2g: Die Schülerinnen und Schüler können eigene Einschätzungen und Einstellungen zur Lebensweise von und gegenüber Bevölkerungsgruppen in fernen Gebieten der Erde bewusst machen, vergleichen und dabei Ideen entwickeln, *wie man mit möglichen Stereotypen und Vorurteilen umgehen kann*» (LP 21. Natur, Mensch, Gesellschaft; Kompetenzaufbau, S. 295).

– NMG 7 «Lebensweisen und Lebensräume von Menschen erschliessen und vergleichen: 3. Die Schülerinnen und Schüler können Formen des *Unterwegs-Seins von Menschen*, Gütern und Nachrichten erkunden sowie Nutzen und Folgen des Unterwegs-Sein für Mensch und Umwelt abschätzen» (LP 21. Natur, Mensch, Gesellschaft; Kompetenzaufbau, S. 295).

– NMG 7.3 «2f: Die Schülerinnen und Schüler können aufgrund von Berichten das *Unterwegs-Sein* von Menschen nacherzählen (z. B. Reisen, Auswanderung, Wohnortwechsel, Flucht), eigene Vorstellungen und Erfahrungen dazu beschreiben sowie eigene Unterwegs- und Reisegeschichten zusammentragen und dokumentieren» (LP 21. Natur, Mensch, Gesellschaft; Kompetenzaufbau, S. 295).

– NMG 7.4 «2c: Die Schülerinnen und Schüler können beschreiben, welche Fragen und Themen sie zu unserer Welt und zum *Zusammenleben von Menschen* auf der Erde beschäftigen, diesen nachgehen und für sich und im Austausch mit anderen klären und einordnen» (LP 21. Natur, Mensch, Gesellschaft; Kompetenzaufbau, S. 296).

– NMG 7.4 «2d: Die Schülerinnen und Schüler können sich bewusstmachen, beschreiben und einschätzen, was aus ihrer Sicht für das Zusammenleben von Menschen in verschiedenen Gebieten und *für die Zukunft* auf der Erde wichtig ist» (LP 21. Natur, Mensch, Gesellschaft; Kompetenzaufbau, S. 296).

– NMG 7.4 «2e: Die Schülerinnen und Schüler können sich mit Fragen zu *Unterschieden und Ungleichheiten* auf der Erde (z. B. Schule, Arbeit von Kindern, Wasserversorgung, Ernährung) auseinandersetzen, Vermutungen über Gründe und Ursachen dieser Unterschiede anstellen und sie einschätzen und einordnen» (LP 21. Natur, Mensch, Gesellschaft; Kompetenzaufbau, S. 296).

– NMG 7.4 «2g: Die Schülerinnen und Schüler können zu aktuellen Themen über die Situation und die *Entwicklung in verschiedenen Gebieten der Erde* eigene Vorstellungen und Überlegungen darlegen, Fragen stellen und Sachverhalte klären (z. B. Entwicklung der Bevölkerung, Armut, Nahrungssicherheit)» (LP 21. Natur, Mensch, Gesellschaft; Kompetenzaufbau, S. 296).

– «Bildnerisches Gestalten; Schulische Bedeutung: Im Bildnerischen Gestalten lernen die Schülerinnen und Schüler *Kunstwerke und Bilder aus verschiedenen Kulturen und Zeiten* kennen. Sie lernen, diese zu lesen und einzuordnen. Im vergleichenden Betrachten erkennen sie, dass Bilder unterschiedliche Wirkungen und Funktionen haben und an kulturelle und geschichtliche Kontexte gebunden sind. Dabei erweitern Kinder und Jugendliche das *Verständnis für ihre kulturelle Identität und interkulturelle sowie historische Unterschiede*» (LP 21. Gestalten; Bedeutung und Zielsetzungen, S. 379).

– MU.1.C «Singen und Sprechen; Liedrepertoire: Die Schülerinnen und Schüler können *Lieder aus verschiedenen Zeiten, Stilarten und Kulturen* singen und verfügen über ein vielfältiges Repertoire» (LP 21. Musik; Kompetenzaufbau, S. 432).

– MU.2.B «Hören und Sich-Orientieren; Begegnungen mit *Musik* in Geschichte und Gegenwart: Die Schülerinnen und Schüler können Musik aus verschiedenen Zeiten, Gattungen, Stilen und Kulturräumen erkennen, zuordnen und eine *offene Haltung* einnehmen (LP 21. Musik; Kompetenzaufbau, S. 434).

(D-EDK, 2016; Kursivsetzungen d. d. Verf.)

Weiterführende Informationsquelle

– Purtschert, P. (2012). «De Schorsch Gaggo reist uf Afrika». In P. Purtschert, B. Lüthi & F. Falk (Hrsg.), *Postkoloniale Schweiz. Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien* (S. 89–116). Bielefeld: transcript.

«Im Foyer eines Schulhauses hängt eine grosse Weltkarte mit kleinen Bildern von Menschen, wie sie auch oft in Bilderbüchern zu finden sind: ein Native American als «Indianer» mit Lendenschurz und Feder im Haar, ein Inuit vor einem Iglu und eine «Afrikanerin» im Baströckchen vor einer strohbedeckten Rundhütte. Um die Karte herum sind Fotos von Schülerinnen und Schülern aufgeklebt, mit bunten Fäden, die zu ihren «Heimatländern» führen.

Obwohl diese Darstellung sicherlich gut gemeint war, geriet sie bei Eltern, Kindern und Lehrpersonen zunehmend in die Kritik. Ist es wirklich nötig, Menschen stereotypisierend, herabwürdigend-exotisch und realitätsfern darzustellen? Und weshalb wird den Kindern eine ferne Heimat zugeschrieben, obwohl die meisten von ihnen in der Schweiz aufgewachsen sind? Und wo sind diejenigen abgebildet, die keine Wanderungsgeschichte haben?

Die Karte wurde daraufhin umgestaltet: Jedes Kind überlegte sich, wo es einen Ort gab, der für sie oder ihn persönlich bedeutsam war. Und die Fäden führten nun an viele Orte: nach Bern, wo die Familie ein Geschäft führt; nach Tetovo, wo die Grosseltern leben; nach St. Gallen, wo der beste Freund eines Kindes hingezogen ist; nach Java, wo die Mutter aufgewachsen ist, und nach Palma de Mallorca, wo die Familie seit vier Jahren in die Sommerferien fährt. Ausserdem wurden die stereotypen Bilder überklebt, stattdessen wurden realitätsnahe Abbildungen gesammelt und aufgeklebt, sodass die Weltkarte ein realistischeres Bild abgab von der sozialen Vielfalt auf der Welt.» (Geschichte aus der Projektgruppe, inspiriert von Krause, 2008, S. 100)

Literatur

D-EDK (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz) (2016). Lehrplan 21. Gesamtausgabe. Online unter: www.lehrplan.ch (30.11.2017).

Höhne, T. (2018). Schulbuchforschung. In I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 235–238). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Krause, A. (2008). «Woher kommst du?». Wie junge Kinder Herkunftsfragen begreifen. In P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Kinderwelten* (S. 92–101). Freiburg: Herder.

Mätschke, J. (2017). Rassismus in Kinderbüchern. Lerne, welchen Wert deine soziale Positionierung hat! In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 249–268). Wiesbaden: Springer VS.

Nevyjel, E. (2009). Anregungen für Schulbuchautorinnen und -autoren. Leitfaden für die Gestaltung von Schulbüchern. In Sir Ustinov Institut (Hrsg.), *Kompetenz im Umgang mit Vorurteilen. Vorurteilsbewusstes Unterrichten an Grundschulen* (S. 67–69). Wien: Sir Ustinov Institut.

Terkessidis, M. (2004). *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive.* Bielefeld: transcript.

Wollrad, E. (2011). Kinderbücher. Koloniale Echos – Rassismus in Kinderbüchern. In S. Arndt & N. Ofuatey-Alazard (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk* (S. 379–389). Münster: Unrast.

2.4 Sprachenvielfalt

Fall 9: Schülerinnen und Schüler sprechen nichtdeutsche Sprachen im Unterricht

Eine Schülerinnengruppe spricht im Unterricht portugiesisch.
Die Lehrperson versteht diese Sprache nicht und ist irritiert.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ERSTEN BLICK

- Gefühl von Unsicherheit, weil die Lehrperson nicht weiss, worüber gesprochen wird, vielleicht auch ein Gefühl von Kontrollverlust.
- Annahme, eigentlich die Unterrichtssprache Standarddeutsch einfordern zu müssen, um den Bildungsauftrag erfüllen zu können.
- Besorgnis um die Klassendynamik, weil die nicht portugiesischsprachigen Schülerinnen und Schüler auch nicht verstehen können, worüber gerade gesprochen wird, und deshalb nicht mit ihren portugiesisch sprechenden Kolleginnen zusammenarbeiten können.
- Befürchtung, die Schülerinnen würden etwas verbergen und dabei das Portugiesische als Geheimsprache verwenden.
- Sorge, dass sich die portugiesischsprachigen Schülerinnen nicht integrieren können oder das auch gar nicht wollen.
- Impuls, die nichtdeutschen Sprachen im Unterricht pauschal zu verbieten.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ZWEITEN BLICK

- Beachten,
  - dass Mehrsprachigkeit gemäss Lehrplan anerkannt, einbezogen und gefördert werden soll (siehe Hintergrundinformationen, «Didaktik der Mehrsprachigkeit»),
  - dass Sprachen gewöhnlich mit Identitätsfacetten einhergehen: Wird das Sprechen bestimmter Sprachen herabgewürdigt oder untersagt, ist davon auch das jeweilige Identitätsgefühl betroffen (siehe Hintergrundinformationen, «Sprachen und die Frage der Zugehörigkeit»).

- Aus diesem Blickwinkel überlegen oder nachfragen, weshalb die Schülerinnen Portugiesisch sprechen:
  - Aus Selbstverständlichkeit? – also einfach deshalb, weil sie die portugiesische Sprache als selbstverständlichen Teil ihrer Kommunikationsmöglichkeiten – auch im schulischen Kontext – erleben?
  - Um die Verständigung zu erleichtern?

  - Aus dem Bedürfnis heraus, sich der portugiesisch sprechenden Gruppe zugehörig zu fühlen?
  - Zur sozialen Abgrenzung? – Vielleicht aus Selbstschutz oder im Sinn einer Provokation?

- Je nach Situation sind folgende Reaktionen angemessen:
  - Das selbstverständliche Einbeziehen des Portugiesischen bei diesen Schülerinnen als Bestätigung dafür sehen, dass die Sprachenvielfalt ohne Angst vor Ausgrenzung gelebt werden kann,
  - erkunden, ob es in der deutschsprachigen Kommunikation Schwierigkeiten gab, sodass ins Portugiesische ausgewichen werden musste,
  - mit den Schülerinnen – oder gleich mit der ganzen Klasse – thematisieren, wann es passt und sogar sehr erwünscht ist, wenn sie nichtdeutsche Sprachkenntnisse in den Unterricht einbringen – beispielsweise, wenn es um Sprachreflexionen oder um Verständigung geht – und wann es weniger passt oder sogar störend wirkt, etwa wenn damit dem Deutschlernen ausgewichen wird oder wenn es der Abgrenzung dient und andere ausschliesst.

ANREGUNGEN

- **Mehrsprachigkeitsfreundliches Klassenklima pflegen:** Eine Klassenatmosphäre gestalten, in der die verschiedenen vorhandenen Sprachen echte Anerkennung erfahren (siehe Hintergrundinformationen, «Sprachen und die Frage der Zugehörigkeit») und im Sinn der Mehrsprachigkeitsdidaktik genutzt werden können (siehe Hintergrundinformationen, «Didaktik der Mehrsprachigkeit»).

- **Sprachreflexionen anregen:** Sprachen – einschliesslich Schweizer Mundarten – regelmässig zueinander in Vergleich setzen, etwa bezüglich ihres Wortschatzes, ihrer Syntax oder ihrer Grammatik. Dabei wird weder von der Lehrperson noch von den Schülerinnen und Schülern verlangt, sich in der jeweiligen Sprache genau auszukennen. Sträuli (2001) schreibt dazu: «Schon einfache Fragen bringen sehr viel: Was heisst «Katze», «Pferd» oder «Löwe» in den verschiedenen Sprachen? Wo scheinen Sprachverwandtschaften auf? Welche Sprachen kennen den Artikel, welche nicht? Wie steht es mit der syntaktischen Reihenfolge eines einfachen Hauptsatzes im Deutschen, Französischen, Italienischen und Türkischen; wo steht jeweils das Verb» (ebd., S. 63)?

- **Mehrsprachigkeit nutzen:** Mehrsprachigkeit zu einem selbstverständlichen und sichtbaren Teil des Lernens werden lassen, indem beispielweise zugelassen wird, dass Schülerinnen und Schüler in der Aufsatzvorbereitung mit Mindmaps arbeiten, in denen sie neben den deutschen auch Wörter aus anderen ihnen bekannten Sprachen notieren. Diese können danach auf Deutsch übersetzt und auf diese Weise auch gleich gelernt werden.

– **Übersetzungshilfen bereitstellen:** Den Schülerinnen und Schülern Zugang verschaffen zu Wörterbüchern, entsprechenden Internetseiten oder Apps in den ihnen bekannten (Standard-)Sprachen. Auf diese Weise können sie sich Übersetzungshilfe holen und dabei gezielte Vergleiche zwischen den Sprachen anstellen.

– **Faszination zeigen:** Wörter aus verschiedenen Sprachen, die im Unterricht auftauchen, an die Wandtafel schreiben und sich gegenseitig die richtige Aussprache beibringen. Dabei ist es wichtig, dass sich niemand ausgelacht fühlt, entsprechend kann die Lehrperson als gutes Beispiel vorangehen und für die diversen Aussprachen Faszination zeigen.

– **Sprachportfolios gestalten lassen:** Die Schülerinnen und Schüler Portfolios führen lassen, in denen sie festhalten, in welchen Sprachen und Dialekten sie über welche Kompetenzen verfügen und welche Pläne sie mit diesen Sprachen und Dialekten haben.

– **Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur einbeziehen:** Literatur wählen, zu der es Übersetzungen in den Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler gibt. Dabei die mehrsprachig aufwachsenden Kinder dazu anregen, diese Bücher mit den Eltern gemeinsam zu lesen, eventuell auch einen Teil davon einzuüben und am nächsten Tag der Klasse vorzutragen (siehe die Hinweise auf mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur in Kapitel 3.2).

– **Sprachschule spielen lassen:** Die Schülerinnen und Schüler «Sprachschulen» für ihre Kolleginnen und Kollegen einrichten lassen: Sie eröffnen beispielweise eine «Tamilisch-Schule» oder eine «Bärndütsch-Schule» und bringen ihrer «Kundschaft» etwas in dieser Sprache bei, zum Beispiel Grussformeln, Zahlen oder Farben.

– **Rituale pflegen:** In den Schulalltag Rituale integrieren, in denen die vorhandenen Sprachen Anerkennung finden, beispielsweise mehrsprachiges Begrüssen oder Verabschieden oder das Singen von Liedern in mehreren Sprachen (siehe die Hinweise auf mehrsprachige Lieder und Verse in Kapitel 3.2 unter «Musik, Tanz und Poesie»).

– **Kinder mit deutscher Erstsprache sensibilisieren:** Thematisieren, wie es sich anfühlt, wenn ich einem Gespräch nicht folgen kann, weil eine mir unbekannte Sprache gesprochen wird. Es kann dabei insbesondere den Kindern mit deutscher Erstsprache aufgezeigt werden, welche Situation Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache oft erleben und wie hilfreich es sein kann, sich gegenseitig sprachlich entgegenzukommen, etwa indem in der Anwesenheit von Menschen, die Mundart nicht verstehen, ins Standarddeutsche gewechselt wird.

– **Vertrauen ins Verstehen fördern:** Erleben lassen, dass von einem Gespräch in einer unbekannten Sprache oft mehr verstanden wird als zunächst gedacht, wie folgende Übung eindrücklich zeigen kann: Zwei Kinder üben einen Dialog ein, in dem nur eines der Kinder Deutsch spricht, das andere spricht eine Sprache, die den meisten der Klasse unbekannt ist. Sie tragen den Dialog der Klasse vor und obwohl die Klassenkolleginnen und -kollegen nur die Hälfte des Dialogs wörtlich verstehen, können sie gewöhnlich dennoch gut nachvollziehen, worum es darin geht.

– **Ideen der Kinder aufnehmen:** Den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit geben für das Entwickeln und Ausprobieren eigener Ideen dazu, wie Mehrsprachigkeit in der Schule noch stärker gelebt werden kann.

– **Mit den Eltern sprechen:** Mit den Eltern mehrsprachig aufwachsender Kinder gemeinsam überlegen, wie die sprachlichen Kompetenzen ihrer Kinder zusätzlich gefördert werden können; sie dabei ermutigen, ihrem Kind den Besuch des Unterrichts in Heimatlicher Sprache und Kultur zu ermöglichen (siehe Hintergrundinformationen, «Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur») und sie darin bestärken, die Herkunftssprachen zu Hause zu pflegen (siehe Hintergrundinformationen, «BICS und CALP: Der Vorsprung von Kindern aus bildungsprivilegierten Familienkontexten»).

«In meiner Unterstufenklasse ist ein Mädchen – Amira –, das zu Hause oft Arabisch spricht. Ich habe ihre Mutter gefragt, ob sie sich vorstellen könnte, der Klasse einmal eine Geschichte auf Arabisch zu erzählen, und sie liess sich dafür gewinnen. Wir haben zusammen ein Märchen ausgesucht, von dem es auch eine Übersetzung auf Deutsch gibt. Am Tag davor habe ich der Klasse zehn Schlüsselwörter für diese Geschichte auf Arabisch beigebracht (mit der Hilfe des Unterrichtsmaterials und mit der Aussprachehilfe von Amira), sodass die Schülerinnen und Schüler einige Wörter hatten, an denen sie sich orientieren konnten.

Als Amiras Mutter die Geschichte erzählte, hörten alle gespannt zu. Dank der gelernten Schlüsselwörter konnten sie einiges aus der Geschichte erahnen, und wir konnten das Erahnte danach gemeinsam auf Deutsch zu einer ganzen Geschichte zusammensetzen. Vor allem aber staunten alle über den Klang der Sprache und darüber, dass Amira all das verstehen konnte. Als ihre Mutter dann auch noch arabische Schriftzeichen an die Wandtafel schrieb und wir versuchten, sie nachzuzeichnen, meinten einige Schülerinnen und Schüler: ‹Diese Sprache ist wie eine Kunst›.» (Erzählung aus der Projektgruppe)

«In einem Praktikum habe ich etwas Schönes erlebt: Ein Kind hatte Geburtstag und durfte in der Sprache, die es zu Hause spricht, so weit zählen, wie es alt geworden ist. Das Kind hat die Zahlen vorgesagt und die anderen Kinder haben sie versucht nachzusprechen. Die Kinder fanden das toll, Zahlen in einer anderen Sprache zu kennen.» (Nicole Hasler; angehende Lehrperson)

Fall 10: Schülerinnen und Schüler dolmetschen füreinander

Ein Schüler hat Schwierigkeiten, Aufträge auf Deutsch spontan zu verstehen. Seine Erstsprache ist Türkisch. Ein ebenfalls türkischsprachiger Klassenkollege versteht die deutsche Sprache besser und wird für ihn zum spontanen Dolmetscher.

Die Lehrperson beobachtet, dass diese Rollenverteilung zur Routine wird und fragt sich, ob sie die Entwicklung dieser Zusammenarbeit unterstützen soll.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ERSTEN BLICK

- Zunächst ein Gefühl der Erleichterung darüber, dass das Verständigungsproblem durch den hilfsbereiten Klassenkollegen gelöst wird.
- Mit der Zeit allerdings auch ein Gefühl von Unsicherheit, weil die Lehrperson die Kommunikation auf Türkisch nicht versteht.
- Ausserdem Sorge darum, ob das Kind, für das gedolmetscht wird, nicht eigentlich ausschliesslich Deutsch hören sollte, um die deutsche Sprache möglichst schnell zu lernen.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ZWEITEN BLICK

- Beachten,
  - dass Mehrsprachigkeit anerkannt, einbezogen und gefördert werden soll. Es ist also durchaus sinnvoll, wenn nichtdeutsche Sprachen im Schulalltag ihren Platz haben (siehe Hintergrundinformationen, «Didaktik der Mehrsprachigkeit»),
  - dass Sprachen gewöhnlich mit Identitätsfacetten einhergehen: Wird das Sprechen bestimmter Sprachen untersagt oder herabgewürdigt, ist davon auch das jeweilige Identitätsgefühl betroffen (siehe Hintergrundinformationen, «Sprachen und die Frage der Zugehörigkeit»),
  - dass die deutsche Sprache für den Bildungserfolg in unserem Schulsystem zwar eine hohe Bedeutung hat und entsprechend intensiv gefördert werden soll, dass das Deutschlernen aber Zeit braucht, insbesondere dann, wenn Kinder sich gleichzeitig in einer neuen Umgebung zurechtfinden müssen (Neugebauer & Nodari, 2014, S. 22).

- Aus diesem Blickwinkel in Betracht ziehen:
  - Es ist grundsätzlich sehr positiv, dass der dolmetschende Schüler Anerkennung bekommt für seine Sprachkompetenzen, insbesondere auch von seinen Klassenkolleginnen und -kollegen.
  - Zudem ist das Dolmetschen für diesen Schüler vermutlich eine lernfördernde Herausforderung.

  - Für den Schüler, für den gedolmetscht wird und der offensichtlich sprachlich sehr gefordert ist, wirkt die Hilfe vermutlich entlastend.
- Allerdings auch berücksichtigen:
  - Unter Umständen entwickelt sich zwischen den beiden Schülern auch ein ungutes Abhängigkeitsverhältnis. Die Erfahrung zeigt, dass Schülerinnen und Schüler, die solche Rollen übernehmen, manchmal zu «kleinen Lehrpersonen» werden.
  - Der Schüler, dem geholfen wird, kann dadurch in seiner Selbstbestimmung begrenzt werden und sich zunehmend passiv verhalten, wenn es darum geht, sich um das Deutschlernen zu bemühen.
  - Manchmal fangen solche «kleinen Lehrer» auch gleich an, das Lösen von Aufgaben für das andere Kind zu übernehmen.

ANREGUNGEN

- **Eine Haltung von anerkennendem Interesse einnehmen:** Dem spontanen Auftauchen nichtdeutscher Sprachen im Schulalltag mit einer interessierten, anerkennenden Haltung begegnen. Die Lehrperson kann in einem solchen Moment zum Beispiel zu den anderen Kindern sagen: «Habt ihr das gehört? Tarek spricht gerade Türkisch. So klingt das …»

- **Sinnvolle Hilfestellungen anregen:** Die spontane Hilfsbereitschaft des dolmetschenden Schülers wertschätzen, ihn aber gegebenenfalls auch dazu auffordern, den Kollegen selbst machen zu lassen, respektive sinnvolle Hilfestellungen zu finden und beispielsweise nur kleine, nützliche Hinweise zu geben.

- **Zeitlich beschränken:** Das Dolmetschen auf einen bestimmten Zeitraum oder auf bestimmte Situationen oder Fächer beschränken, dafür eine gemeinsame Vereinbarung treffen und von Zeit zu Zeit überprüfen.

- **Übersetzungshilfen bereitstellen:** Übersetzungshilfen als Apps, Internetseiten oder Wörterbücher in den jeweilig vorhandenen (Standard-)Sprachen zur Verfügung stellen, damit sich die Schülerinnen und Schüler bei Bedarf selbst die entsprechenden Informationen holen können.

- **Mentoring einrichten:** Zwischen Kindern mit gleichen Herkunftssprachen Patenschaftspärchen bilden: Dabei können zum Beispiel Kinder aus der zweiten Klasse zu Mentorinnen und Mentoren für Kindergartenkinder werden, sie im Kindergarten einmal besuchen und ihnen dabei helfen, sich in der neuen Umgebung zurechtzufinden. Erfahrungsgemäss freuen sich die jüngeren darüber, und die älteren sind stolz auf ihre Rolle und die Anerkennung ihrer Sprachkenntnisse. Manchmal halten diese Beziehungen auch über längere Zeit. Allerdings sollte nicht erwartet werden, dass die gleiche Herkunftssprache quasi automatisch zu einer freundschaftlichen Beziehung führen muss.

«Miran ist erst vor Kurzem mit seinen Eltern aus der Türkei in die Schweiz gewandert und muss jetzt mit sehr viel Ungewohntem zurechtkommen, auch mit der neuen Schule und mit all den unvertrauten Lehrpersonen und Kindern. Zum Glück ist auch Samira in seiner Klasse. Sie ist auch noch nicht lange in der Schweiz. Und obwohl sie nicht aus der Türkei kommt, spricht sie auch kurdisch. Seit sie das herausgefunden haben, verbringen sie die Pausen gemeinsam und teilen jeweils ihr Znüni.» (Erzählung aus der Projektgruppe)

«Eine dritte Klasse bekommt die Patenschaft für eine Kindergartenklasse. Damit sich die Kinder untereinander kennenlernen, organisieren die Lehrpersonen einen gemeinsamen Postenlauf, für den immer ein Kind aus dem Kindergarten und eines aus der dritten Klasse ein Paar bilden sollen. Im Kindergarten sind einige Kinder, die noch kaum Deutsch sprechen, dafür aber Türkisch, Albanisch und Schwedisch. Der Lehrer fragt deshalb bei den Kindern der dritten Klasse, wer von ihnen eine dieser Sprachen spricht und mit einem dieser Kinder eine Gruppe bilden möchte. Remo meldet sich. Der Lehrer sieht ihn etwas verwirrt an, denn er weiss, dass Remo nur deutschsprachig aufwächst. Remo gibt jedoch zu bedenken, dass er alle Kinder verstehe, er sei ja schliesslich auch ein Kind und er habe ja auch noch zwei Hände, mit denen er etwas zeigen könne. Remo und die sechsjährige Gülsha haben viel Spass miteinander. Beim Posten mit der Schubkarre schiebt Remo die strahlende Gülsha mit Tempo ins Ziel.» (Erzählung aus der Projektgruppe)

Didaktik der Mehrsprachigkeit

Dem Thema der Sprachförderung in der Mehrsprachigkeit können wir mit diesem kurzen Abschnitt kaum gerecht werden, möchten aber dennoch einige Eckpunkte aufführen, die wir als ganz besonders nützlich und interessant erachten. Darüber hinaus verweisen wir gerne auf das Buch von Basil Schader (2012) «Sprachenvielfalt als Chance», in dem nicht nur vertiefte Hintergrundinformationen, sondern auch 101 spannende Ideen für die Unterrichtsgestaltung gefunden werden können.

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik hat mit dem Lehrplan 21 an Gewicht gewonnen. Vielleicht ist das ein Zeichen dafür, dass die Wahrnehmung der Mehrsprachigkeit nicht mehr so sehr zwischen den beiden Polen schwankt, sie entweder als Stör- oder als Glücksfall wahrzunehmen und das mit ihr verbundene Potenzial im Wechsel entweder unter- oder überzubewerten (Tracy, 2014).

Mehrsprachigkeit gehört zunehmend zu unser aller Normalität, insbesondere dann, wenn dabei auch an «innere Mehrsprachigkeit» gedacht wird: Wir verfügen alle über ein Spektrum von informellen und formellen Sprachstilen, von dialektalen Formen – mitunter auch aus mehreren unterschiedlichen Regionen – und von Sprachregistern, die etwa an Standard-, Bildungs- oder Fachsprachen ausgerichtet sind (Tracy, 2014, S. 18; Dirim & Mecheril, 2010, S. 103 f.). Wir können auf ein reichhaltiges sprachliches Repertoire zurückgreifen, wenn es darum geht, über Gemeinsamkeiten und Unterschiede, Verwendungsbereiche und Konnotationen nachzudenken. Mit diesem breiten Verständnis von Mehrsprachigkeit wird auch deutlich, wie unangemessen es ist, Sprachen einzelnen Nationalitäten zuzuordnen und die so häufig bediente Gruppeneinteilung in «wir» und «die Anderen» respektive in sogenannte «Inländer» und «Ausländer» einmal mehr zu verstärken. Stattdessen wird sichtbar, wie vielschichtig und dynamisch unsere Zugehörigkeitsbezüge sind und wie sehr sie mit unterschiedlichen Sprachgewohnheiten einhergehen.

Es ist dieses erwähnte Reflektieren von sprachlichem Wissen, das die Mehrsprachigkeitsdidaktik im Kern ausmacht. Das «Transferpotenzial» von Sprachen und Sprachvarianten soll genutzt werden, um das Sprachbewusstsein zu erhöhen und das weitere Sprachenlernen zu erleichtern. Im Lehrplan 21 wird betont, die «Effizienz des Sprachenlernens» könne dadurch gesteigert werden (LP 21. Sprachen; Didaktische Hinweise, S. 59; siehe auch Hintergrundinformationen, «BICS und CALP: Der Vorsprung von Kindern aus bildungsprivilegierten Familienkontexten»).

Voraussetzung dafür ist gemäss Schader (2012, S. 59 f.) das Schaffen möglichst vieler und gehaltvoller Sprachbegegnungen. Eine grosse Herausforderung besteht darin, dabei die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler richtig einzuschätzen und sowohl Unter- wie auch Überforderung sowie Blossstellung zu vermeiden (siehe auch Hintergrundinformationen, «Sprachen und die Frage der Zugehörigkeit»).

Natürlich kann weder bei mono- noch bei bilingual aufwachsenden Kindern reflektiertes linguistisches Wissen erwartet werden, denn das intuitive Beherrschen einer Sprache unterscheidet sich deutlich von der bewussten Kenntnis sprachlicher Regelsysteme. Und auch Transferleistungen sind mitunter eine Überforderung, weil die Verwendung der jeweiligen Sprachen gewöhnlich an sehr unterschiedlichen Sozialräumen, Themen und entsprechenden Vokabularien ausgerichtet ist (Schader, 2012, S. 34).

Es gilt daher, das tatsächliche Potenzial immer wieder auszuloten. Schader (2012) hat eine Liste zusammengestellt, aus der ersichtlich wird, über welche sprachlich-kommunikativen Sonderkompetenzen mehrsprachig Aufwachsende häufig verfügen – natürlich im gleichzeitigen Wissen, dass es zwischen diesen Kindern erhebliche Unterschiede gibt:

– «Die Kenntnis einer weiteren Sprache: Laute, korrekte Aussprache, Wörter, Wendungen, Nonverbales (typische Gesten usw.), Satzkonstruktionen, eventuell Schriftzeichen (falls das Kind in seiner Sprache und Schrift lesen und schreiben kann)

– Die Fähigkeit, zwischen zwei Sprachen zu wechseln

– Die Fähigkeit, sich in verschiedenen sprachlichen Umwelten zu orientieren und zu verständigen

– Die Fähigkeit, Strategien der Informationsbeschaffung und -verarbeitung (z. B. im Internet) auch in einer weiteren Sprache zu nutzen

– Die Fähigkeit, sprachlich zu vermitteln/zu dolmetschen

– Die Möglichkeit, Vergleiche zwischen zwei Sprachen anzustellen und insbesondere das Deutsche ‹von aussen› her zu betrachten

– Die Fähigkeit, zu unterscheiden, in welchen Situationen welcher Sprachgebrauch angemessen ist

– Ein Repertoire an Strategien, um Situationen der Ausdrucks- und Verstehensnot zu bewältigen

– Metakommunikative Fähigkeiten (Reflexion über Sprache und Sprachgebrauch) in Zusammenhang mit den oben genannten Punkten» (ebd., S. 32).

Angesichts dieses Potenzials und der Zielsetzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik, insbesondere das Transferpotenzial der Sprachen zu nutzen, stellt sich die

Frage nach Ideen und Anregungen für die konkreten Herangehensweisen und Umsetzungsbereiche. Die folgende Aufzählung ist im Sinn eines unvollständigen Ideenkatalogs zu verstehen (vgl. auch Oomen-Welke, 2017, S. 623 f.; Schader, 2012, S. 49; Sträuli, 2001, S. 68; konkrete Unterrichtsideen siehe insbesondere unter Fall 9, «Schülerinnen und Schüler sprechen nichtdeutsche Sprachen im Unterricht»):

– Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler schätzen den sprachlichen Reichtum unter den Schülerinnen und Schülern. Sie wissen, wer in ihrer Klasse welche Sprachen spricht, und schaffen regelmässig Möglichkeiten, diese Sprachkenntnisse einzubringen und zu reflektieren.

– Das Schulteam findet eine Übereinkunft darüber, wann und wo welche Sprachen verwendet werden und Beachtung finden sollen, einschliesslich der Verwendung des Standarddeutschen (siehe auch Hintergrundinformationen, «Mundart oder Standarddeutsch im Unterricht?»).

– Die Mehrsprachigkeit unter den Schülerinnen und Schülern ist in den Klassenzimmern, Schulgebäuden und auf dem Pausenplatz wie auch gegebenenfalls auf der Homepage der Schule sichtbar (beispielsweise durch mehrsprachige Beschriftungen oder Wegweiser).

– Die Bibliothek/Mediothek enthält Medien in verschiedenen Herkunftssprachen.

– Es bestehen Formen der Zusammenarbeit zwischen den Regelklassenlehrpersonen und den Lehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache.

– Der Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) wird so gut wie möglich ins Schulprogramm integriert. Die HSK-Lehrpersonen sind Teil des Schulteams (siehe Hintergrundinformationen, «Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur»).

– Die Eltern sind darüber informiert, durch welchen sprachlichen Umgang sie die Mehrsprachigkeit ihrer Kinder fördern können (siehe auch Hintergrundinformationen, «BICS und CALP: Der Vorsprung von Kindern aus bildungsprivilegierten Familienkontexten»).

Lehrplan 21

– «Kompetenzorientierter Unterricht, eine didaktische Herausforderung; Förderung der *Sprachkompetenz als Aufgabe aller Fachbereiche:* Die Förderung der Sprachkompetenz in allen Fachbereichen ist ein entscheidender Schlüssel zum Schulerfolg. Sprache ist ein grundlegendes Instrument der Kultur- und Wissensaneignung, des Austauschs und der Reflexion. Vorstellungen und Begriffe von Gegenständen und Situationen entwickeln sich mit und in der Sprache. Deshalb muss Fachunterricht immer ein Stück weit auch Sprachunterricht sein. Im Fachunterricht lernen Schülerinnen und Schüler neue Begriffe, die sie als Wissensbausteine erwerben und die gleichzeitig zur Erweiterung ihrer Sprachkompetenz führen. Klares begriffliches Denken und ein klarer sprachlicher Ausdruck gehören zusammen. Weil Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Herkunftssprache, ihres sprachlichen Umfelds oder ihrer unterschiedlichen Interessen heterogene sprachliche Voraussetzungen mitbringen, ist eine gezielte Förderung und Erweiterung des Wortschatzes und der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit über die Zyklen und Fachbereiche hinweg notwendig» (LP 21. Lern- und Unterrichtsverständnis, S. 28).

– «Sprachen im schulischen Kontext; Individuelle Voraussetzungen: Jedes Kind bringt die eigene Sprachbiografie und eigene Voraussetzungen mit, die in der schulischen Bildung berücksichtigt werden sollen. *Jede Sprache, die ein Kind mitbringt und dazu lernt, hat ihren Wert.* Die Wertschätzung der Erstsprache stärkt die (sprachliche) Identität, die Bewusstheit für weitere Sprachen und das Sprachenlernen» (LP 21. Sprachen, Bedeutung und Zielsetzungen, S. 58).

– «Sprachen im schulischen Kontext; Förderung von Sprachkompetenzen als Aufgabe aller Fachbereiche: Für Schülerinnen und Schüler, die *Deutsch als Zweitsprache* lernen, bietet die Lehrperson in allen Fachbereichen gezielte Unterstützung für den Aufbau von Sprachkompetenzen an: Schlüsselbegriffe, Dokumente zum Nachhören, sprachlich vereinfachte Texte, Wörterlisten, lexikalische Vorentlastungen oder eine niveauangepasste Anleitung. Denn während das Sprachgefühl in der Erstsprache intuitiv existiert, muss für Deutsch als Zweitsprache ein Sprachgefühl bewusst aufgebaut werden» (LP 21. Sprachen, Bedeutung und Zielsetzungen, S. 58).

– «Didaktische Hinweise; Synergien beim Sprachenlernen zwischen den Sprachfächern; *Didaktik der Mehrsprachigkeit*: Ziel des Sprachenunterrichts ist nicht die perfekte Zweisprachigkeit, sondern die Ausbildung zur *funktionalen Mehrsprachigkeit.* Funktionale Mehrsprachigkeit strebt ein vielfältiges, dynamisches Repertoire mit unterschiedlich weit fortgeschrittenen Kompetenzen in verschiedenen Kompetenzbereichen bzw. Sprachen an, um in unterschiedlichen Situationen sprachlich erfolgreich handeln zu können. Schülerinnen und Schüler greifen

beim Sprachenlernen auf bereits Gelerntes zurück und erweitern so ihr mehrsprachiges Repertoire effizient. Mehrsprachigkeit kann in allen Fachbereichen gefördert und genutzt werden» (LP 21. Sprachen; Didaktische Hinweise, S. 59).

– «Didaktische Hinweise; Synergien beim Sprachenlernen zwischen den Sprachfächern; *Transfer von Wissen und Strategien zwischen den Sprachen:* Vieles wird im Spracherwerb intuitiv gelernt oder automatisiert. Die Effizienz des Sprachenlernens wird gesteigert, wenn die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, das Transferpotenzial der Sprachen bewusst zu nutzen: Wenn im Deutschunterricht bereits erarbeitet wurde, wie man unbekannte Wörter markiert und erschliesst oder einen Text vor dem Lesen überblickt, kann dieses Wissen im Fremdsprachenunterricht gezielt aktiviert werden. Umgekehrt findet eine Rückkoppelung von den Fremdsprachen zu Deutsch und anderen Erstsprachen statt. Im Fremdsprachenunterricht profitieren die Schülerinnen und Schüler zunehmend von Parallelen im Wortschatz (z. B. die Diskussion, la discussion, the discussion, la discussione). Das Erlernen von Sprachstrategien unterstützt die Lehrperson, indem sie Vorgehensweisen erfahrbar macht und benennt. Zudem regt sie den Transfer des Gelernten auf Neues an. Der Vergleich zwischen Sprachen fördert somit das Verständnis für die eigene Sprache» (LP 21. Sprachen; Didaktische Hinweise, S. 59).

– «Fremdsprachen; Bewusstheit für Sprachen und Kulturen: Im Fremdsprachenunterricht lernen Schülerinnen und Schüler verschiedene Lebensverhältnisse und Kulturen von Menschen der Zielsprache kennen. Dies weckt das Interesse und begünstigt einen positiven Zugang zur Zielsprache und Kultur. *Der Erwerb von Fremdsprachen geht einher mit der Reflexion über Sprache und einer Sensibilisierung für sprachliche Vielfalt.* Die Schülerinnen und Schüler schärfen ihre Wahrnehmung und entwickeln eine Bewusstheit für Sprachen, indem sie diese analysieren, sprachliche Aspekte entdecken und ordnen. Sie nutzen Synergien, indem sie Zusammenhänge und Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachen erkennen. Dadurch können sie Offenheit für andere Sprachen sowie Interesse an der Beschäftigung mit Sprache entwickeln. Bewusstes Erfassen und Vergleichen sprachlicher Phänomene erhöht die Einsicht ins Funktionieren von Sprache und verbessert die Sprachkompetenz» (LP 21. Sprachen; Didaktische Hinweise, S. 63).

(D-EDK, 2016; Kursivsetzungen d. d. Verf.)

Weiterführende Informationsquelle

– Schader, B. (2012). *Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli.

Sprachen und die Frage der Zugehörigkeit

Unsere Sprachen sind untrennbar mit unserem Selbstverständnis verbunden, sie prägen, wie wir denken und fühlen und wie wir uns mit anderen Menschen in Beziehung setzen. Sie strukturieren unsere Identitätsfacetten und ermöglichen Zugehörigkeiten. Wenn Kinder in der Schule auf ihre Sprachkenntnisse angesprochen werden, geht es um weit mehr als um Sachwissen, wie es Kinder etwa über Autos oder Planeten haben mögen. Vielmehr geht es um das, was sie ausmacht, um Teile ihrer Persönlichkeit und Identität (Schader, 2012, S. 23 f.).

Es ist daher nicht erstaunlich, dass Kinder sensibel wahrnehmen, ob ihre Sprachen Anerkennung finden oder ob ihnen vermittelt wird, diese Kenntnisse wären unerwünscht, möglicherweise sogar störend. Das Zurückweisen von Sprachen kann sich anfühlen, als würde ein Teil der eigenen Persönlichkeit zurückgewiesen. In der Folge werden Sprachen mitunter verborgen, verdrängt oder gar mit dem Gefühl von Scham verbunden (Hu, 2007).

> «Als ich in die Schule kam, wollte ich nicht mehr Italienisch sprechen. Ich habe mich irgendwie dafür geschämt.» (Valeria Pietro, heute Primarlehrerin)

Valeria Pietro kann im Rückblick nicht mehr benennen, welche Erfahrungen es genau waren, die sie nach ihrem Schuleintritt dazu bewogen haben, nicht mehr Italienisch sprechen zu wollen. In ihrem Gefühl der Beschämung kommt aber zum Ausdruck, dass ihr vermittelt wurde, ihre Italienischkenntnisse wären unerwünscht. Vermutlich hat das niemand so gesagt. Dennoch war die Haltung im schulischen Umfeld für sie gut spürbar: Gefragt war sie als angepasste Valeria, die sich auf die deutsche Sprache konzentrierte. Der italienische Teil von ihr war nicht gefragt, ja mehr noch: Sie fühlte sich veranlasst, sich dafür zu schämen. Dass ein grosser Anpassungsdruck damit einherging, lässt sich in ihrer kurzen Aussage leicht erkennen.

In Valeria Pietros Erleben spiegeln sich Anerkennungsverhältnisse verschiedener Sprachen, die in Prestigehierarchien strukturiert sind. Wenn Kinder etwa über Kenntnisse in Tamilisch, Arabisch oder Albanisch verfügen, erleben sie häufig, dass diese Sprachen im schulischen Alltag irrelevant sind, vielleicht sogar als störend wahrgenommen werden und dass sie aufgefordert werden, möglichst schnell Deutsch zu lernen. Kommen Kinder hingegen mit Französisch- oder Englischkenntnissen in die Schule, wird darin eher eine wertvolle Ressource und ein Potenzial für die Zukunft gesehen. Ob mit einer Sprache wirtschaftlicher Nutzen und Prestige verbunden wird oder ob sie im Licht eines kritischen Migrationsdiskurses als Sprache unerwünschter Einwanderer gesehen wird, bekommen die jeweiligen Kinder schnell zu spüren (Nodari & De Rosa, 2006, S. 16 f.).

Als Lehrpersonen können wir einiges dafür tun, dass die diversen Sprachkenntnisse Beachtung und Anerkennung erfahren, sodass die betroffenen Schülerinnen und Schüler darauf stolz sein können und motiviert werden, die Ressourcen zu nutzen und weiterzuentwickeln.

Manchmal passiert es allerdings, dass gerade dieses Beachten trotz bester Absichten ungewollte Wirkung erzielt. Eine Aufforderung wie «Du bist doch Türke, sag doch mal so ein schönes orientalisches Gedicht auf Türkisch auf» führt beinahe unweigerlich zu einer mehrfach unangenehmen Situation. Zum einen wird dem Kind ein klischiertes Expertenwissen zugeschrieben, über das es möglicherweise gar nicht verfügt, sodass es sich blossgestellt fühlt. Zum anderen wird es als «Türke» adressiert. Obwohl dieses Adressieren gewöhnlich nicht in so direkter und expliziter Weise geäussert wird, folgt daraus ein typisches Problem für Kinder und Jugendliche mit migrationsbedingten Mehrfachzugehörigkeiten: Sie sind mit Vorstellungen konfrontiert, bei denen es nur ein Entweder-oder gibt: Entweder du bist «Türke» oder du bist «Schweizer». Da sie gewöhnlich die Zugehörigkeitskriterien für beide Kategorisierungen nicht ganz erfüllen können, leben sie in ständigem Rechtfertigungs- oder Anpassungsdruck, um dazugehören zu können. Werden sie einseitig etwa als «der Türke» adressiert, erhöht sich dieser Druck, und das Gefühl von Nichtzugehörigkeit ist vorprogrammiert.

Schader (2012, S. 28 f.) rät deshalb, als Lehrperson prioritär für «ein Fundament des Dazugehörens, der Geborgenheit und der Wertschätzung» zu sorgen. Ist eine solche Basis vorhanden, gilt es, möglichst vielfältige Ansatzpunkte zu schaffen, damit Kinder ihr Wissen – aus den unterschiedlichen Lebenswelten und ihrem Kenntnisstand entsprechend – einbringen können. Allerdings sollte dieses Einbringen möglichst auf freiwilliger Basis geschehen, um Blossstellungen zu vermeiden. Es kann zum Beispiel mit einer Klasse vereinbart werden, Wörter für «Sonne» oder «Haus» in möglichst vielen Sprachen zu sammeln. Kinder mit nichtdeutschen Sprachressourcen werden unter solchen Bedingungen wohl gerne einen Beitrag leisten und bringen damit etwas ein, was nicht nur ihnen selbst, sondern der ganzen Klasse zugute kommt.

Lehrplan 21

– «Fächerübergreifende Themen unter der Leitidee Nachhaltige Entwicklung: Kulturelle Identitäten und interkulturelle Verständigung: Die Schülerinnen und Schüler vergleichen Lebensweisen von Menschen verschiedener Kulturen und erkennen *Sprache als wichtigen Teil von Kultur und Identität*» (LP 21. Bildung für Nachhaltige Entwicklung, S. 38–39).

– «Bedeutung und Zielsetzungen; Sprachen der Gesellschaft: Über die Sprache erfüllt der Mensch sein Bedürfnis nach Wissen, Austausch und Kommunikation. Mit der Sprache erschliessen sich die Schülerinnen und Schüler die Welt. Wie im Bildnerischen Gestalten und Musik finden sie *in der Sprache einen einzigartigen Ausdruck und entwickeln dadurch ihre Identität* … In der Schweiz hat die Mehrsprachigkeit eine identitätsstiftende Bedeutung. Der Umgang mit Mehrsprachigkeit und kultureller Vielfalt auf kleinem Raum ist Bereicherung und Herausforderung zugleich sowohl für das Sprachenlernen als auch für das Zusammenleben … *Zur vielsprachigen Schweiz gehören auch zahlreiche Mundarten, die vier Landessprachen und weitere Erstsprachen (Herkunftssprachen)*» (LP 21. Sprachen; Bedeutung und Zielsetzungen, S. 57).

– «Sprachen im schulischen Kontext; Individuelle Voraussetzungen: Jedes Kind bringt die eigene Sprachbiografie und eigene Voraussetzungen mit, die in der schulischen Bildung berücksichtigt werden sollen. *Jede Sprache, die ein Kind mitbringt und dazu lernt, hat ihren Wert. Die Wertschätzung der Erstsprache stärkt die (sprachliche) Identität, die Bewusstheit für weitere Sprachen und das Sprachenlernen*» (LP 21. Sprachen; Bedeutung und Zielsetzungen, S. 58).

(D-EDK, 2016; Kursivsetzungen d. d. Verf.)

Weiterführende Informationsquelle

– Dirim, İ. & Mecheril, P. (2010). Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, M. d. M. Castro Varela, İ. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 99–120). Weinheim: Beltz.

Fall 11: Schülerinnen und Schüler in der Rolle von Expertinnen und Experten für «ihre» Sprache

Die Lehrperson fordert einen Schüler auf, der Klasse einige Wörter auf Serbisch beizubringen, aber der Schüler zeigt sich wenig begeistert.

Die Lehrperson versteht nicht weshalb.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ERSTEN BLICK

- Unverständnis darüber, dass das Kind diese Chance nicht nutzt, gibt es doch im Schulalltag nicht sehr oft Gelegenheiten, bei denen von den eigenen Besonderheiten und Hintergründen erzählt werden kann.
- Irritation, dass die eingebrachte Absicht der Wertschätzung auf eine Reaktion der Ablehnung stösst.
- Frustration über die vergebliche Mühe: Die Lehrperson hatte sich möglicherweise besonders darum bemüht, die Herkunftssprachen zu berücksichtigen, und stösst nun auf diesen unerwarteten Widerstand.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ZWEITEN BLICK

- Beachten,
  - dass Bemühungen der Anerkennung von sprachlichen Ressourcen auch gegenteilige Wirkung haben können und dem Kind das Gefühl geben, blossgestellt und subtil ausgegrenzt zu werden. Als «Serbe» adressiert zu werden, fühlt sich dann an, als würde man in die Schublade der «Anderen», der «Ausländer» oder der «Migranten» gesteckt und damit der Gefahr preisgegeben, als anders und fremd zu gelten, während man sich eigentlich nur gewünscht hatte, als zugehörig anerkannt zu werden. Dieser Effekt bleibt häufig unbemerkt, weil es die auf diese Weise Angesprochenen selten wagen, sich zu wehren, verstärken sie doch den Effekt damit noch zusätzlich und riskieren eine Antwort wie «Aber es stimmt doch, du bist doch ein Serbe», womit sie sich erneut und in verstärktem Mass zu Nichtzugehörigen gemacht fühlen (siehe Hintergrundinformationen, «Sprachen und die Frage der Zugehörigkeit»),
  - dass wir Lehrpersonen das Wissen von mehrsprachig Aufwachsenden manchmal falsch einschätzen: Zum einen mag es sein, dass wir von Kenntnissen in einer bestimmten Sprache ausgehen und dabei übersehen, dass zu Hause mitunter andere – beispielweise Minderheitensprachen – gesprochen werden oder dass diese Sprachen in dialektalen Varianten verwendet werden. Zum anderen kann es auch sein, dass das Wissen für das Kind nicht leicht abrufbar ist, weil es die sozialen Sphären der jeweiligen Sprachen als getrennt voneinander erlebt und sich den Transfer von der Familien- in die Schulsprache nicht gewohnt ist.

Manchmal wird die Familiensprache auch als sehr intim und privat empfunden, sodass sie ungern in den öffentlichen Raum getragen wird (siehe Hintergrundinformationen, «Didaktik der Mehrsprachigkeit»).

- Aus diesem Blickwinkel erkunden:
  - Fühlt sich der Schüler latent unsicher in seiner Zugehörigkeit?
  - War es eine peinliche Situation für den Schüler, weil er der Aufforderung gar nicht nachkommen konnte?
  - Wie genau steht es um seine nichtdeutschen Sprachkompetenzen? Welche Sprachen werden in der Familie gesprochen?
  - War es vielleicht sogar eine Kombination beider Unsicherheitsfaktoren, sodass sich der Schüler gewissermassen doppelt blossgestellt gefühlt hat?

ANREGUNGEN

- **Kultur des Vertrauens pflegen:** Nur auf der Basis einer Vertrauenskultur ist es ratsam, Differenzen mit Migrationsbezügen zu thematisieren, und nur auf diese Weise ist es möglich, ihnen die intendierte Wertschätzung zukommen zu lassen.

- **Den passenden Moment finden:** Ein Gespür entwickeln für den guten Moment. Auch im besten Klassenklima gibt es passendere und weniger passende Momente, um migrationsbezogene Besonderheiten zu betonen, ohne damit ausgrenzende Wirkung zu provozieren.

- **Blossstellung vermeiden:** Didaktische Ansätze finden, mit denen die Mehrsprachigkeit gelebt und genutzt werden kann, ohne jemanden blosszustellen. Naheliegend sind diejenigen Situationen, in denen Kinder von sich aus ihr mehrsprachiges Wissen einbringen, sodass es gilt, diesen Situationen Beachtung zu schenken und sie nach Möglichkeit zu verstärken. Denkbar wäre etwa ein Auftrag wie «Wir sammeln lauter Wörter für ‹danke› in so vielen Sprachen wie möglich» (siehe auch Anregungen zum Fall 9, «Schülerinnen und Schüler sprechen nichtdeutsche Sprachen im Unterricht»).

- **HSK-Lehrpersonen konsultieren:** Den professionellen Austausch mit Lehrpersonen in Heimatlicher Sprache und Kultur suchen und mehr darüber erfahren, über welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler in den Herkunftssprachen verfügen.

- **Die Eltern kennenlernen:** Sich bei Gelegenheit Zeit nehmen, um die Eltern besser kennenzulernen. Solche Momente des offenen und echten Zuhörens sind oft überaus aufschlussreich, um das Erleben des Kindes besser zu verstehen.

Fall 12: Mehrsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler resignieren

Die Lehrperson erklärt ihrer zweiten Klasse ein Sprachspiel: Sie selbst werde mit einem Satz beginnen, danach sollen alle reihum einen Satz hinzufügen, sodass mit der Zeit eine Geschichte entsteht.

Als sie beginnen möchte, sagt eine Schülerin: «Ich kann das nicht.»

Diese Schülerin hat geringere Deutschkenntnisse als ihre Klassenkolleginnen und -kollegen. Sie wächst mehrsprachig auf, indem sie mit ihren Eltern – je nach Situation – Kurdisch oder Arabisch spricht und sich in der Schule Deutsch als Zweit- respektive Drittsprache aneignet.

Die Lehrperson ist unsicher, wie sie darauf reagieren soll.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ERSTEN BLICK

- Enttäuschung, weil sich die Lehrperson besonders angestrengt hatte, spielerische Formen der Deutschförderung zu finden, gerade auch, um Kinder mit noch geringen Deutschkenntnissen in ihrem Lernprozess zu unterstützen.
- Ratlosigkeit und vielleicht auch Hilflosigkeit im Umgang mit diesem Anzeichen von Resignation.
- Selbstzweifel am eigenen pädagogischen Handeln.
- Wunsch, eine für sich selbst entlastende Erklärung zu finden, etwa, dass die Schülerin gerade in einer späten Trotzphase sei oder dass es ihr vor allem darum gehe, Aufmerksamkeit zu bekommen.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ZWEITEN BLICK

- In Betracht ziehen,
  - dass die Reaktion der Schülerin tatsächlich mit dem Deutschlernen zu tun hat,
  - dass es Zeit braucht, um mit einer neuen Sprache vertraut zu werden. Es ist hilfreich, dabei an eigene Erfahrungen des Sprachenlernens in einem anderen Land zu denken und auch daran, wie müde man dabei werden kann,
  - dass manche Kinder – je nach Lerntyp – sofort beginnen, mit neuen sprachlichen Mitteln zu experimentieren, und andere hingegen zurückhaltend sind und sich erst äussern, wenn sie sich wirklich sicher fühlen (Neugebauer & Nodari, 2014, S. 22),
  - dass es sich beim Zweitsprachlernen nicht um einen linearen Prozess handelt, sondern um einen stufenförmigen, sodass die Lernfortschritte zeitweise wenig sichtbar sind, weder für die Lehrperson noch für die Schülerinnen und Schüler (Nodari & De Rosa, 2006, S. 44 f.),

  - dass mit dem Deutschlernen häufig auch die Erfahrung einhergeht, immer und immer wieder schlechter dazustehen als die anderen in der Klasse – und dies im Kontrast zu den ja eigentlich vorhandenen sprachlichen Ressourcen (in diesem Fall Kurdisch und Arabisch), die gewöhnlich aber kaum Anerkennung erfahren und manchmal sogar als störend betrachtet werden (siehe Hintergrundinformationen, «BICS und CALP: Der Vorsprung von Kindern aus bildungsprivilegierten Familienkontexten»),
  - dass diese Schwierigkeiten auch zu frustrierenden Situationen der *Unter*forderung führen können, indem die eigentliche Aufgabe – beispielsweise das Aufbauen einer Zahlenpyramide – in intellektueller Hinsicht durchaus gelöst werden könnte, vielleicht sogar mit Leichtigkeit, dass aber aus sprachlichen Gründen weder die Aufgabenstellung vollständig verstanden noch die Lösung befriedigend artikuliert werden kann,
  - dass das Sprechen vor der Klasse sprachliches Selbstvertrauen erfordert und eine Herausforderung darstellt, die durchaus nicht nur mehrsprachig Aufwachsende kennen.

- Aus diesem Blickwinkel erkunden:
  - Worum geht es wirklich?
  - Wie geht es dieser Schülerin in ihrem Deutsch-Lernprozess?
  - Gibt es Möglichkeiten, ihr entgegenzukommen, damit sie möglichst viele ermutigende Erfahrungen machen kann?

ANREGUNGEN

- **Fachlehrpersonen konsultieren:** Den professionellen Austausch mit der Lehrperson für Deutsch als Zweitsprache und mit der Lehrperson in Heimatlicher Sprache und Kultur suchen und mehr über den Sprachstand und die Unterstützungsbedürfnisse dieser Schülerin erfahren.

- **Den individuellen Prozess beachten:** Den Lernfortschritt nicht an der Norm, sondern am individuellen Prozess messen, den Schülerinnen und Schülern aufzeigen, was sie im Verlauf der vorangegangenen Wochen oder Monate alles gelernt haben: den individuellen Fortschritt betonen und sichtbar machen, auch wenn es sich dabei nur um kleine Schritte handelt.

- **«Fehler» als «Helfer» sehen:** Vorherrschende sprachliche Fehler nicht nur als «Fehler», sondern vielmehr als Zwischenstufen des Lernens verstehen (Nodari & De Rosa, 2006, S. 44 f.). Dabei kann auch den Schülerinnen und Schülern nahegebracht werden, dass «Fehler» eigentlich «Helfer» sind für ihr Lernen. Um das zu verdeutlichen, kann das Wort «FEHLER» in seinen Buchstaben auseinandergenommen und neu zusammengesetzt werden, sodass das Wort «HELFER» daraus entsteht.

– **Leistung Mehrsprachiger anerkennen:** Beachten, dass mehrsprachig Aufwachsende durch ihr Wechseln zwischen den Sprachen oft eine zusätzliche intellektuelle Leistung erbringen, die bei Einschätzungen des Lernstands einbezogen werden kann, wenn möglich auch in der Beurteilungspraxis (siehe auch Hintergrundinformationen, «Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur»).

– **Bewusstes Anerkennen der Erstsprachen** (siehe Hintergrundinformationen, «Didaktik der Mehrsprachigkeit», und Anregungen zum Fall 9, «Schülerinnen und Schüler sprechen nichtdeutsche Sprachen im Unterricht»).

– **Lernzielanpassung erwägen:** Überprüfen, ob eine vorübergehende Lernzielanpassung hilfreich wäre, um den betreffenden Schülerinnen und Schülern die Frustration tiefer Noten zu ersparen. Die gesetzlichen Rahmenbedingungen dafür unterscheiden sich zwar zwischen den Kantonen, es gibt aber fast überall gesetzlich abgesicherte oder pragmatische Möglichkeiten, das Lernen von Deutsch als Zweitsprache in der Beurteilungspraxis zu berücksichtigen und etwa Noten vorübergehend durch einen Kommentar oder Lernbericht zu ersetzen.

– **Einsprachige sensibilisieren:** Der Klasse – vor allem den einsprachig Aufwachsenden – helfen zu verstehen, wie es sich anfühlt, wenn man Deutsch neu lernt und vieles noch nicht verstehen kann. Eine schöne Möglichkeit für Kinder im 1. Zyklus bietet sich dafür mit dem Bilderbuch «Zuhause kann überall sein» (siehe dazu den Hinweis unter 3.2, «Kinderliteratur 1. Zyklus»): Die Geschichte erzählt von einem Mädchen, für das die deutsche Sprache neu ist und das erlebt, dass all diese fremden Wörter auf es herunterregnen, sodass es sich fühlt, als stünde es unter einer «Wörterdusche». Diese «Wörterdusche» lässt sich auch für die Klasse nachempfinden: Ein Kind stellt sich in die Mitte und lässt sich von fremden oder Kauderwelschwörtern der Kolleginnen und Kollegen «beregnen». Mit diesem kleinen Spiel kann gemeinsam über die Leistung von denjenigen gestaunt werden, die immer wieder einer solchen «Dusche» ausgesetzt sind.

BICS und CALP: Der Vorsprung von Kindern aus bildungsprivilegierten Familienkontexten

Mehrsprachiges Aufwachsen wird häufig im Licht von Defiziten und Schulproblemen gesehen. Und Studien scheinen das zu belegen: Immer wieder wird aufgezeigt, dass bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern mit einem sogenannten Migrationshintergrund Sprachdefizite aufweisen und weniger bildungserfolgreich sind.

In der aktuellen Fachdiskussion ist man sich allerdings einig, dass die Ursachen für diese sprachlichen Defizite weniger in der Mehrsprachigkeit selbst als vielmehr in den sozioökonomischen Verhältnissen zu finden sind. Dieser Zusammenhang lässt sich unter anderem daran erkennen, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder aus sozioökonomisch privilegierten Familien in der Schweiz überdurchschnittlich bildungserfolgreich sind (Neugebauer & Nodari, 2014, S. 8; SKBF, 2014). Der Vorsprung von Kindern aus bildungsprivilegierten Familien – unabhängig davon, ob sie ein- oder mehrsprachig aufwachsen und *welche* Sprachen sie sprechen – besteht darin, dass sie gewöhnlich nicht nur über Kenntnisse in «BICS», sondern früh auch schon in «CALP» verfügen (Neugebauer & Nodari, 2014, S. 17):

– «BICS» ist die Bezeichnung des kanadischen Bildungsforschers Jim Cummins (2008) für «basic interpersonal communicative skills». Er umschreibt damit alltagssprachliche Kompetenzen, die hauptsächlich im sozialen Kontakt erworben werden und die es etwa erlauben, an einem Alltagsgespräch teilzunehmen, eine einfache E-Mail zu verstehen und zu schreiben oder nach dem Weg zu fragen. Diese Kompetenzen werden gewöhnlich auch ohne oder mit wenig Schulbildung erworben.

– «CALP» steht gemäss Cummins für «cognitive academic language proficiency». Solche kognitiv-schulischen Sprachkompetenzen ermöglichen das Bewältigen komplexer Sprachleistungen, etwa das Darstellen von abstrakten oder von zeitlich oder räumlich auseinanderliegenden Elementen. Dabei kann auf einen erweiterten Wortschatz zurückgegriffen werden, und es können variantenreiche Erzählstrukturen nachvollzogen und aufgebaut werden, sodass es etwa möglich ist, einen Sachtext zu verstehen und zu verfassen oder einem Vortrag zu folgen respektive selbst zu referieren. Diese Kompetenzen werden auch als bildungssprachliche Kompetenzen bezeichnet.

Cummins hat festgestellt, dass CALP nur in einer Sprache erlernt werden muss und danach auf weitere Sprachen übertragbar ist. Je mehr dieser bildungssprachlichen Kompetenzen also in einer Sprache – egal in welcher – erworben werden, desto günstiger wirkt sich das auf den Erwerb jeder weiteren Sprache aus. Mit dem Aufzeigen dieser Interdependenz zwischen der Erst- und jeder weiteren Sprache wird deutlich, weshalb Kinder aus bildungsgewohnten Familien oftmals einen Vorsprung

haben: Durch den Sprachgebrauch in der Familie bringen Kinder aus diesen Milieus oft CALP schon von zu Hause mit und können auf diese Kompetenzen zurückgreifen, wenn es darum geht, schulische Anforderungen zu erfüllen und weitere Sprachen zu erlernen. Kinder aus weniger bildungsgewohnten Familien haben diesbezüglich gewöhnlich einen Nachteil, und es wird deshalb empfohlen, in der Schule insbesondere den Aufbau dieses Metawissens, also dieses CALP, gezielt zu fördern (Neugebauer & Nodari, 2014, S.17 f.). Aus der gleichen Überlegung heraus wird zudem geraten, dass Eltern, die nichtdeutsche Sprachen sprechen, diejenige Sprache wählen, in der sie sich am stärksten und am meisten zu Hause fühlen und diese Sprache mit ihren Kindern mit einem möglichst reichhaltigen Sprachangebot intensiv pflegen, insbesondere im Vorschulalter. Auf diese Weise können sie viel dazu beitragen, dass ihre Kinder gute Voraussetzungen haben für das weitere Sprachenlernen.

Lehrplan 21

– «Synergien beim Sprachenlernen zwischen den Sprachfächern; Transfer von Wissen und Strategien zwischen den Sprachen: Die Effizienz des Sprachenlernens wird gesteigert, wenn die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, das *Transferpotenzial* zwischen den Sprachen bewusst zu nutzen: Wenn im Deutschunterricht bereits erarbeitet wurde, wie man unbekannte Wörter markiert und erschliesst oder einen Text vor dem Lesen überblickt, kann dieses Wissen im Fremdsprachenunterricht gezielt aktiviert werden. Umgekehrt findet eine Rückkoppelung von den Fremdsprachen zu Deutsch und anderen Erstsprachen statt. Im Fremdsprachenunterricht profitieren die Schülerinnen und Schüler zunehmend von Parallelen im Wortschatz» (LP 21. Sprachen; Didaktische Hinweise, S.59).

(D-EDK, 2016; Kursivsetzungen d.d. Verf.)

Weiterführende Informationsquelle

– Neugebauer, C. & Nodari, C. (2014). *Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld. Kindergarten bis Sekundarstufe I.* Bern: Schulverlag plus.

Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK)

Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) bieten wertvolle Möglichkeiten, das Potenzial mehrsprachig aufwachsender Kinder zu fördern, insbesondere in zweierlei Hinsicht:

– Zum einen werden in diesen Kursen die *Kompetenzen in den Herkunftssprachen* erweitert. Diese Herkunftssprachen bilden einen bedeutsamen Teil im mehrsprachlichen Repertoire, manchmal werden sie als Erst-, manchmal auch als Zweitsprache erlebt, und manchmal wird aus der anfänglichen Zweitsprache später die dominante Sprache (Ahrenholz, 2017, S.7). Im Familienumfeld beschränkt sich die Verwendung von Herkunftssprachen oftmals auf Dialektvarianten und auf alltagssprachliche Situationen. Der HSK-Unterricht ermöglicht es, diese Sprachkenntnisse in der Standardversion und in komplexeren Zusammenhängen auszubauen und zu stärken (Giudici & Bühlmann, 2014, S.13; Neugebauer & Nodari, 2014, S.25).

– Zum anderen bilden diese Kenntnisse in Herkunftssprachen eine wichtige Grundlage für Sprachreflexionen und für das *Aufbauen einer qualifizierten Mehrsprachigkeit.* Im HSK-Unterricht wird deshalb auch mit vergleichenden und sprachübergreifenden Ansätzen gearbeitet und damit an der multilingualen und multikulturellen Lebenswirklichkeit der Kinder angeknüpft (Giudici & Bühlmann, 2014, S.13; 89).

Die Forschung hat gezeigt, dass sich das Fördern von Herkunftssprachen in Form des HSK-Unterrichts positiv auf die Kompetenzen in den jeweiligen Herkunftssprachen und auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirkt. Inwiefern dabei auch Vorteile im Erlernen der Schulsprache entstehen, ist allerdings wenig gesichert und wird kontrovers diskutiert (Giudici & Bühlmann, 2014, S.76; Krompák, 2015).

Krompák (2015) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass der HSK-Unterricht unter einem übermässigen Rechtfertigungsdruck stehe und dass die Ressourcen mehrsprachig Aufwachsender oftmals vom regulären Schulbetrieb ausgeklammert und nur sehr wenig Beachtung erfahren würden (ebd., S.122).

Lehrpersonen können diesen Tendenzen entgegenwirken, indem sie dem Potenzial von Mehrsprachigkeit und dem Besuch des HSK-Unterrichts bewusstes Interesse entgegenbringen. Die im HSK-Unterricht erbrachte Leistung kann ausserdem anerkannt werden, indem der Unterrichtsbesuch oder die ausgestellte Semesternote ins Schulzeugnis eingetragen wird, wie es in vielen Kantonen üblich ist. Einige Kantone empfehlen ausserdem, das im HSK-Unterricht Geleistete in die allgemeine Beurteilung der Schülerinnen und Schüler einfliessen zu lassen. So heisst es etwa in der «Verordnung über die Beurteilung der Lernenden in der Volksschule» (SRL NR 405a) des Kantons Luzern vom 15. Mai 2007: «Bei Unsicherheiten beim Ver-

setzungsentscheid sind bei fremdsprachigen Lernenden die Lernfortschritte in heimatlicher Sprache und Kultur mit zu berücksichtigen.» Auch die Kantone Bern, Basel-Stadt, Jura, St. Gallen, Solothurn, Uri und Waadt empfehlen, die im HSK-Unterricht erworbenen Herkunftssprachkompetenzen in die Beurteilung und in Selektionsentscheide einzubeziehen (Giudici & Bühlmann, 2014, S. 16 f.).

Dieses bewusste Wertschätzen und Betonen der Bedeutung von Herkunftssprachen steht allerdings auch in einem Spannungsverhältnis zu einer möglichen Ausgrenzung. Kinder erleben manchmal, dass sie etwa als «Albanerin» oder «Eritreer» gesehen und etikettiert werden. Sie fühlen sich dadurch subtil ausgegrenzt und würden eigentlich lieber nur dazugehören, «müssen» dann aber den HSK-Unterricht besuchen. Obendrein findet dieser mancherorts unglückerweise zeitgleich mit dem Fussballtraining oder anderen Freizeitaktivitäten statt, an denen sich diese Kinder auch gerne beteiligen würden. Es wäre allerdings kaum wünschenswert, aus diesen Gründen auf den HSK-Unterricht zu verzichten, vielmehr gilt es auch hier, als Lehrperson und als Schulteam eine Kultur von Anerkennung und Zugehörigkeit zu pflegen, damit Kinder das Herausstellen von Herkunftsbezügen nicht als Ausgrenzung erleben.

Mangelnde Koordination von Stundenplänen und Curricula sowie die allgemeine Separierung von der öffentlichen Schule bilden Schwierigkeiten für den HSK-Unterricht, die auch mit verpassten Chancen einhergehen: Vermehrte Zusammenarbeit zwischen HSK-Lehrpersonen und Lehrpersonen der öffentlichen Schule eröffnet viele Möglichkeiten für professionellen Austausch und für das gemeinsame Durchführen spannender Projekte, die sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch für die Lehrpersonen einen Gewinn darstellen. An einigen Schulen werden diese Chancen gesehen und genutzt:

– **Integration der HSK-Lehrpersonen ins Kollegium:** In einzelnen Schulen in den Kantonen Wallis und Zürich sorgen die Schulleitungen proaktiv dafür, dass die HSK-Lehrpersonen die Kollegien kennenlernen und Zugang haben zu Informationsanlässen und anderen Zusammenkünften wie auch zu Infrastruktur und Räumlichkeiten. Auf diese Weise wird versucht, den Austausch zwischen den Lehrpersonen der öffentlichen Schule und dem HSK-Unterricht zu fördern und zu pflegen (Giudici & Bühlmann, 2014, S. 46). In einer Schule wird zudem darauf geachtet, dass die HSK-Lehrpersonen auch zu sozialen Anlässen eingeladen werden und dass sowohl offizielle Begrüssungen, Verabschiedungen wie auch Gratulationen bei Heirat oder Geburt stattfinden. Dieses Streben nach Integration und Gleichstellung hat diverse Zusammenarbeitsprojekte entstehen lassen, darunter auch dasjenige, das im Folgenden beschrieben wird (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011, S. 6).

– **«Lese-Lust-Projekt» mit HSK:** In der Schule Ämtler in der Stadt Zürich wird zwei Mal jährlich ein «Lese-Lust-Projekt» durchgeführt. Dabei lesen alle Schülerinnen und Schüler des Schulhauses täglich zur gleichen Zeit während einer halben Stunde. Die Türen stehen offen, und die Lesezeit wird zu einem gemeinsamen, stimmungsvollen Anlass. Herkunftssprachen werden einbezogen, indem entsprechende Bücher zur Verfügung stehen und HSK-Lehrpersonen zeitweise präsent sind. Sie unterstützen die älteren Kinder beim Lesen und lesen den jüngeren vor. Die Erfahrung hat gezeigt, dass sich migrierte Eltern von solchen Anlässen oft angeregt fühlen, mit ihren Kindern in den jeweiligen Herkunftssprachen vermehrt zu lesen und dass sie häufig nachfragen, wo sie entsprechende Bücher beziehen können (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011, S. 19 f.).

– **HSK-Lehrpersonen im Mathematikunterricht:** In der Schule von Sarraz-Veyron-Venoge wurde 2013 ein Projekt für neu zugezogene Kinder aus Portugal entwickelt. Die Kinder wurden in der regulären Klasse insbesondere im Mathematikunterricht von HSK-Lehrpersonen unterstützt. Diese Form der Zusammenarbeit hat sich nicht nur positiv auf das Mathematiklernen ausgewirkt, sondern die Kinder ausserdem darin motiviert, ihre Französischkenntnisse zu erweitern (Giudici & Bühlmann, 2014, S. 44 f.).

– **Gemeinsames Durchführen von Elternabenden:** HSK-Lehrpersonen können Eltern mit wenig Deutschkenntnissen manchmal besonders gut – und zudem in der jeweiligen Herkunftssprache – das lokale Schulsystem erklären und dabei Bezüge zum Herkunftssystem herstellen. Mancherorts übernehmen sie deshalb einen Teil des Elternabends (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011, S. 4).

– **Professioneller Austausch mit HSK-Lehrpersonen:** Das professionelle Gespräch mit HSK-Lehrpersonen kann aufschlussreiche Einblicke in die Sprachlernprozesse in der Erstsprache einzelner Schülerinnen und Schüler ermöglichen und zudem das Bild um eine weitere Perspektive ergänzen, wenn es etwa um Einschätzungen von Entwicklung oder Arbeitshaltung geht oder wenn schwierige Situationen entstehen wie diejenige, dass ein Kind nach seiner Einschulung längere Zeit kaum spricht und dabei familiäre oder emotionale Gründe vermutet werden (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011, S. 4; Schader, 2012, S. 30 f.).

Lehrplan 21

– «Sprachen im schulischen Kontext; Rechtliche Grundlagen und Empfehlungen: Der Lehrplan 21 stützt sich auf die Sprachenstrategie der EDK vom 25. März 2004. Als Zielsetzungen werden darin folgende Punkte genannt: konsequente Förderung der Kompetenzen in der Schulsprache ab Kindergarten; … *Förderung von Kompetenzen in der Erstsprache bei anderer Herkunftssprache*» (LP 21. Sprachen; Bedeutung und Zielsetzungen, S. 58).

– «Sprachen im schulischen Kontext; Individuelle Voraussetzungen: Jedes Kind bringt die eigene Sprachbiografie und eigene Voraussetzungen mit, die in der schulischen Bildung berücksichtigt werden sollen. *Jede Sprache, die ein Kind mitbringt und* dazu *lernt, hat ihren Wert. Die Wertschätzung der Erstsprache stärkt die (sprachliche) Identität, die Bewusstheit für weitere Sprachen und das Sprachenlernen*» (LP 21. Sprachen; Bedeutung und Zielsetzungen, S. 58).

– «Sprachen im schulischen Kontext; Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur: *Im Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) erweitern die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler Kompetenzen in ihrer Erstsprache und Kenntnisse über ihre Herkunftskultur*» (LP 21. Sprachen; Bedeutung und Zielsetzungen, S. 58).

(D-EDK, 2016; Kursivsetzungen d. d. Verf.)

Weiterführende Informationsquelle
Website der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK): www.edk.ch → Bildungssystem CH → Kantonsumfragen

– Umfangreiche Informationsdatenbank über das HSK-Angebot in der Schweiz
– Verlinkungen zu den entsprechenden kantonalen Kontaktstellen und Informationsmaterialien (in vielen Kantonen gibt es Eltern-Informationsbroschüren in vielen Sprachen)

Mundart oder Standarddeutsch im Unterricht?

Es ist eine Besonderheit der deutschsprachigen Schweiz, dass Dialekt und Standardversion als «Diglossie» gelebt werden: Diejenigen, die eine Mundart beherrschen, verwenden diese vorwiegend in alltäglichen mündlichen Situationen, während sie für das Schriftliche und für formellere Situationen die Standardvariante des Deutschen einsetzen (Nodari & Neugebauer, 2014. S.11). Entsprechend sind Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, herausgefordert, sich parallel zwei bedeutsame Sprachvarianten anzueignen, nämlich einerseits die für den Alltag und die Integration wichtige Mundart, andererseits das für den Schulerfolg so entscheidende Standarddeutsch. Da diese beiden Varianten sehr nah beieinander liegen, führt diese Situation bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache ebenso wie bei Kindern mit deutscher Erstsprache oft zu Interferenzen oder zu falschen Übertragungen, und es entstehen Mischformen wie etwa «Ich bin mit mein Freund go schwimmen gegangen» (Schader, 2012, S.36 f.). Wenn Lehrpersonen im Unterricht oft zwischen den Sprachvarianten hin- und herwechseln, verstärken sie diesen Effekt zusätzlich (Sträuli, 2001, S.59).

Diesen Schwierigkeiten kann begegnet werden, indem die beiden Sprachvarianten sehr bewusst voneinander getrennt werden, sodass für die Schülerinnen und Schüler deutlich wird, welche der Varianten gerade verwendet wird. Dabei ist es hilfreich, diesen Wechsel auch zu thematisieren und die Unterschiede zu erklären. Am wirkungsvollsten ist allerdings das konsequente Verwenden des Standarddeutschen im Unterricht, um Verwirrung zu vermeiden und gleichzeitig zu dieser im Alltag so wenig gebräuchlichen Variante ein reichhaltiges Sprachangebot zu schaffen (Schader, 2012, S.37; 85).

Damit ist allerdings nicht gemeint, den Kindern die Standardversion als die höherwertige zu vermitteln. Wir vermeiden deshalb auch den Begriff des «Hochdeutschen» und verwenden stattdessen den wertneutralen Ausdruck «Standarddeutsch», um die Dialektvarianten nicht implizit abzuwerten. Die Bedeutsamkeit und der Wert der Dialekte und die damit verbundenen Kulturgüter werden auch im Lehrplan 21 erwähnt. So wird etwa das Erlernen von Liedern in Mundart explizit aufgeführt (MU1.C.1, siehe auch unter «Lehrplan 21» weiter unten).

Im Weiteren ist auch nicht damit gemeint, die Standardversion der Leistungsorientierung und Benotung vorzubehalten, während in entspannten Situationen ausschliesslich die Mundart zum Zug kommt. Auf diese Weise kann das Standarddeutsche leicht zu einer negativ besetzten Sprache werden, die in erster Linie mit Korrektur und Bewertung assoziiert wird. Entsprechend wäre es hilfreich, die Kinder das Standarddeutsche auch im Zusammenhang mit guten Gefühlen und entspannten Alltagssituationen erleben zu lassen und die Lernmotivation damit zu unterstützen (Nodari & Neugebauer, 2014, S.11).

Für Lehrpersonen ist das oftmals kein leichtes Unterfangen, weil viele von uns auch selbst einen stark leistungsorientierten Umgang mit dem «Hochdeutschen» erlebt haben, möglicherweise unangenehme Erfahrungen damit verbinden und im Kontrast dazu die Mundart als die Sprache der Nähe, der Gefühle und des Heimischen empfinden. Es liegt auf der Hand, dass sich solche Erfahrungen und ambivalenten Einstellungen zum Standarddeutschen auch auf die Schülerinnen und Schüler übertragen.

Sträuli (2001) erzählt von einem Schulteam, das sich intensiv mit diesen Fragen auseinandergesetzt hat. Einige aus dem Team wollten einführen, dass sowohl im Unterricht wie auch in der Pause konsequent Standarddeutsch gesprochen werde. Die Idee führte schnell zu Konflikten, in denen die genannten ambivalenten Einstellungen zu den Sprachvarianten zum Ausdruck kamen. Das «Hochdeutsche» in der Pause zu verwenden, konnten sich einige Lehrpersonen kaum vorstellen. Das Kollegium liess sich daraufhin auf einen Workshop ein, in dem alle ihre eigenen Sprachbiografien rekonstruierten. Dabei erfuhren sie viel darüber, woher ihre ambivalenten Einstellungen kamen, sowohl bei sich selbst als auch bei ihren Kolleginnen und Kollegen. Um sich weiter mit diesen Fragen auseinanderzusetzen, luden sie sich ausserdem einen Profi für sprachlichen Ausdruck ein und gewannen einen Schauspieler für einen weiteren Workshop. Dieser Schauspieler erzählte ihnen zunächst von seiner eigenen Sprachbiografie und zeigte ihnen danach einige Proben von sprachlichen Lockerungsübungen und von Sprechtechnik. Nach all diesen Auseinandersetzungen einigte sich das Team schliesslich auf eine Regelung, bei der das Standarddeutsche im Schulalltag viel Raum erhielt, bei der aber gleichzeitig darauf geachtet wurde, dass auch die Kommunikation in Mundart ihren gebührenden Platz behielt und nicht zu kurz kam (ebd., S. 59 f.).

Lehrplan 21

– «Sprachen in der Gesellschaft; Sprachliche und kulturelle Vielfalt: Über die Sprache erfüllt der Mensch sein Bedürfnis nach Wissen, Austausch und Kommunikation. Mit der Sprache erschliessen sich die Schülerinnen und Schüler die Welt. Wie im Bildnerischen Gestalten und Musik finden sie in der Sprache einen einzigartigen Ausdruck und entwickeln dadurch ihre Identität … In der Schweiz hat die Mehrsprachigkeit eine identitätsstiftende Bedeutung. Der Umgang mit Mehrsprachigkeit und kultureller Vielfalt auf kleinem Raum ist Bereicherung und Herausforderung zugleich sowohl für das Sprachenlernen als auch für das Zusammenleben … *Zur vielsprachigen Schweiz gehören auch zahlreiche Mundarten*, die vier Landessprachen und weitere Erstsprachen (Herkunftssprachen)» (LP 21. Sprachen; Bedeutung und Zielsetzungen, S. 57).

– «Synergien beim Sprachenlernen zwischen den Sprachfächern; Sensibilisierung für Varietäten: Zum bewussten Umgang mit Sprache gehört auch die Sensibilisierung für sprachliche Varietäten: nach Situation (z. B. formell/informell, mündlich/schriftlich) und geografisch (Deutsch in Frankfurt oder Wien; Französisch in Neuchâtel, Dakar, Paris oder Montréal; Englisch in London, Schottland oder Vancouver; Italienisch in Poschiavo, Lugano oder Palermo). *Die Beherrschung von Mundart und Standardsprache ist wichtig für die gesellschaftliche Integration und berufsspezifische Profilierung in der deutschsprachigen Schweiz*» (LP 21. Sprachen; Didaktische Hinweise, S. 59).

– «Deutsch; Umgang mit Mundart – Standardsprache: Kinder bringen bereits Erfahrungen mit Mundart und Standardsprache mit. An diesen Erfahrungen knüpft die Volksschule an, um beide Sprachformen spielerisch zu erproben, das vorhandene *Interesse an Sprachen zu verstärken sowie Gebrauch und Funktion von Mundart und Standardsprache zu reflektieren.* Im Deutschunterricht lernen die Schülerinnen und Schüler, *Mundart und Standardsprache situationsangepasst, kreativ, sorgfältig und sprachlich korrekt anzuwenden*» (LP 21. Sprachen; Didaktische Hinweise, S. 61).

– D.5.B.1 «1a: Die Schülerinnen und Schüler können sich über Erfahrungen mit verschiedenen Formen von Gesprächsverhalten austauschen (z. B. Grussformeln, Gesprächsregeln und *Gebrauch Mundart/Standardsprache in verschiedenen Situationen*) … 2c: Die Schülerinnen und Schüler können *untersuchen, in welchen Situationen Mundart und Standardsprache* verwendet werden. Sie denken dabei auch über Funktion und Wirkung dieser beiden Sprachformen nach» (LP 21. Deutsch; Kompetenzaufbau, S. 93).

– MU1.C.1. «1c: Die Schülerinnen und Schüler können *Kinderlieder in Mundart*, Standardsprache und aus unterschiedlichen Kulturen singen» (LP 21. Musik; Kompetenzaufbau, S. 432).

(D-EDK, 2016; Kursivsetzungen d. d. Verf.)

Weiterführende Informationsquelle

– Schader, B. (2012). *Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli.

Literatur

Ahrenholz, B. (2017). Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In B. Ahrenholz & I. Oomen–Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S.3–20). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2011). *Mehrsprachig und interkulturell. Beispiele guter Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen der Heimatlichen Sprache und Kultur (HSK) und der Volksschule.* Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Volkschulamt.

Cummins, J. (2008). BICS and CALP. Empirical and theoretical status of the distinction. In B. Street & N.H. Hornberger (Hrsg.), *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 2: Literacy* (S.71–83). New York: Springer Science + Business Media.

D-EDK (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz) (2016). Lehrplan 21. Gesamtausgabe. Online unter: www.lehrplan.ch (30.11.2017).

Dirim, İ. & Mecheril, P. (2010). Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, M.d.M. Castro Varela, İ. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S.99–120). Weinheim: Beltz.

Giudici, A. & Bühlmann, R. (2014). *Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz.* Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

Hu, A. (2007). Mehrsprachigkeitsforschung, Identitäts- und Kulturtheorie. Tendenzen der Konvergenz. In I. Florio-Hansen & A. Hu (Hrsg.), *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen* (S.1–24). Tübingen: Stauffenburg.

Krompák, E. (2015). Chancengerechtigkeit durch sprachliche Bildung von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In A. Haenni Hoti (Hrsg.), *Equity. Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus* (S.118–126). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Neugebauer, C. & Nodari, C. (2014). *Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld. Kindergarten bis Sekundarstufe I.* Bern: Schulverlag plus.

Nodari, C. & De Rosa, R. (2006). *Mehrsprachige Kinder. Ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen*. Bern: Haupt.

Oomen-Welke, I. (2017). Didaktik der Sprachenvielfalt. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 617–632). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Schader, B. (2012). *Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen.* Zürich: Orell Füssli.

SKBF (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014.* Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Sträuli, B. (2001). Sprache und Schulentwicklung. Vier Beispiele. In S. Mächler (Hrsg.), *Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld* (S. 54–69). Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Tracy, R. (2014). Mehrsprachigkeit. Vom Störfall zum Glücksfall. In M. Krifka, J. Błaszczak, A. Leßmöllmann, A. Meinunger, B. Stiebels, R. Tracy & H. Truckenbrodt (Hrsg.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler* (S. 13–33). Berlin: Springer VS.

2.5 Chancengerechtigkeit

Fall 13: Schülerinnen und Schüler fühlen sich ungerecht behandelt, weil andere einen Ausgleich für einen Nachteil bekommen

Die Schülerinnen und Schüler haben den Auftrag, zwanzig Rechnungen in möglichst kurzer Zeit zu lösen. Sie arbeiten in Zweierteams, wobei jeweils ein Kind die Rechnungen löst und dabei die Ergebnisse laut ausspricht und das andere Kind die Ergebnisse überprüft und die Zeit stoppt. Eine bestimmte Höchstzeit soll nicht überschritten werden.

Bei einem Schüler mit Spanisch als Erstsprache sieht die Lehrperson einen sprachbedingten Nachteil und gleicht diesen Nachteil aus, indem sie dem Schüler mehr Zeit einräumt als den anderen. Eine Klassenkollegin beklagt sich deshalb bei der Lehrperson: «Warum bekommt *er* mehr Zeit und *ich* nicht? Das ist ungerecht!»

Die Lehrperson kann den Einwand der Schülerin verstehen und fragt sich, wie sie darauf reagieren soll.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ERSTEN BLICK

- Gefühl von Stress, weil ein Zusatzaufwand entsteht: Nicht nur die ausgleichende Massnahme bedeutet eine zusätzliche Anstrengung der Lehrperson, nun ist sie auch noch gefordert, den anderen Kindern diese Massnahme zu erklären, damit sich diese (und eventuell auch deren Eltern) nicht ungerecht behandelt fühlen.
- Gefühl von Unsicherheit, wie diese Massnahme den anderen Kindern kommuniziert werden kann.
- Impuls, künftig auf solche Massnahmen zu verzichten, weil sie Unruhe schaffen und wertvolle Unterrichtszeit kosten.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ZWEITEN BLICK

- Bedenken,
  - dass der gefühlte Zusatzaufwand kleiner wird, je häufiger solche Situationen Teil der alltäglichen Routine werden,
  - dass solche aufmerksamen Momente des Ausgleichs für das Lernen und die Motivation einzelner Schülerinnen und Schüler sehr bedeutsam sein können und deshalb den Aufwand durchaus wert sind,
  - dass die Erklärungen, die an die Klasse gerichtet sind, keine verlorene Zeit darstellen, sondern vielmehr wichtige Lernfelder im Umgang mit Gerechtigkeitsfragen.

- Aus diesem Blickwinkel
  - diese Haltung ausgleichender Gerechtigkeit weiter pflegen und insbesondere auf diejenigen Schülerinnen und Schüler achten, die sich weniger für sich selbst einsetzen können als andere,
  - das Gerechtigkeitsempfinden der Klasse weiterhin ernst nehmen: Kinder reagieren häufig stark auf Gerechtigkeitsfragen und brauchen entsprechende Erklärungen.

- Brücken bauen
  - und der Klasse beispielweise erklären, dass zweistellige Zahlen in der deutschen Sprache zwar von rechts nach links, in vielen anderen Sprachen aber von links nach rechts gelesen werden. Wenn ein Kind in Gedanken auf Spanisch rechnet und das Ergebnis zuerst auf Spanisch im Kopf hat, muss es die Zahl danach nicht nur auf Deutsch übersetzen, sondern auch noch in der Reihenfolge vertauschen (beispielsweise von «veinti-trés» zu «drei-und-zwanzig»). Vor diesem Hintergrund ist es einleuchtend, dass ein solcher Denkprozess etwas mehr Zeit braucht. Das ist ja etwa so, als ob man zählt, wie oft man mit Bällen jonglieren kann, aber die einen Kinder jonglieren mit zwei und andere mit drei Bällen.

- Trotz allem nicht vergessen, dass Langsamkeit beim Lösen von Rechenaufgaben auch noch andere Ursachen haben kann.

ANREGUNGEN

- **An eigenen Sprachlernerfahrungen anknüpfen:** Die Klassenkolleginnen und -kollegen können sich leichter einfühlen, wenn sie an ihre eigenen Erfahrungen im Sprachenlernen erinnert werden. Sie können beispielsweise daran erinnert werden, wie es für sie war und wie es sich angefühlt hat, als sie einmal in einem anderen Sprachgebiet waren oder als sie in der Schule etwas in einer für sie fremden Sprache sagen sollten.

- **Thematisieren, dass alle ihre Stärken und Schwächen haben:** In manchen Situationen entsteht mitunter eine übermässige Betonung von Benachteiligungen bei einzelnen Schülerinnen und Schülern, sodass es ratsam ist, die Aufmerksamkeit wieder auf alle zu lenken: Alle haben ihre Stärken und Schwächen, alle sind ab und zu auf Unterstützung angewiesen, und alle haben auch ihre besonderen Talente und Ressourcen.

- **Über Gerechtigkeit philosophieren:** Es ist spannend, mit Schulklassen Gespräche über philosophische Fragen zu führen, und gerade Fragen zu Gerechtigkeit stossen gewöhnlich auf grosses Interesse. Ausgangspunkt kann ein realitätsnahes Beispiel aus dem Schulalltag sein, etwa: «Wenn wir ein Wettrennen machen, starten alle an der gleichen Linie. Ist das gerecht?»

Fall 14: Schülerinnen und Schüler fühlen sich bei Übertrittsentscheidungen aufgrund ihres «Migrationshintergrunds» benachteiligt

Die Klasse steht kurz vor dem Übertritt in den 3. Zyklus. Es ist auffallend, dass mehr Schülerinnen und Schüler mit «Schweizer» Familiengeschichte den höheren Schulstufen zugeteilt sind, während die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler mit einem sogenannten Migrationshintergrund in tiefere Schulstufen wechseln wird. Einige von den letzteren beklagen sich deshalb bei der Lehrperson und sagen: «Diese Schule ist nur für Schweizer.»

Die Lehrperson ist herausgefordert, eine Antwort zu geben.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ERSTEN BLICK

- Zunächst scheinen die Schülerinnen und Schüler im Unrecht zu sein: Die Leistungen, die sie erbracht haben und die sich auch in den Noten abbilden, rechtfertigen die Zuteilung in die tieferen Schulstufen.
- Dann wiederum scheinen sie im Recht zu sein: Es ist auffallend, dass tatsächlich mehr Schülerinnen und Schüler ohne Migrationsgeschichte die höheren Schulstufen besuchen.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ZWEITEN BLICK

- Im Sinn professioneller Reflexion bedenken,
  - dass es sich lohnt, sich im Sinn eines «zweiten Blicks» noch einmal etwas genauer mit der Situation zu befassen, weil es gerade die Laufbahnentscheidungen sind, bei denen die Chancengerechtigkeit oft verletzt wird,
  - dass sich Eltern, die mit dem Schulsystem wenig vertraut sind oder die geringe Deutschkenntnisse haben, häufig weniger gut für die Rechte ihrer Kinder einsetzen (können), sodass den Lehrpersonen bezüglich Laufbahnberatung in diesen Fällen eine besondere Verantwortung zukommt,
  - dass das Überblicken von Diskriminierungsstrukturen keine leichte Aufgabe ist und mit sehr viel Komplexität einhergeht,
  - dass Aussagen wie «alle mit Migrationshintergrund sind benachteiligt» genauso unangemessen sind wie «alle Schweizer sind privilegiert»,
  - dass sich die typischen Strukturen der Benachteiligungen in der Tendenz entlang Kategorisierungen nach «Migrationshintergrund» und sozialer Klasse finden lassen,

  - dass solche Strukturen nicht nur mit individuellem Handeln, sondern auch mit einer Systemlogik zu tun haben (siehe Hintergrundinformationen, «Chancengerechtigkeit: Anspruch, Wirklichkeit und Handlungsmöglichkeiten»),
  - dass diese pädagogischen Zwickmühlen auch deshalb entstehen, weil im schulischen Ablauf Phasen individueller und differenzierter Förderung und formativer Beurteilung immer wieder von Momenten harter und wettbewerbsorientierter Selektion überschattet werden, die zu frustrierenden Erfahrungen bei den Schülerinnen und Schülern führen können und das Arbeitsbündnis zwischen Lernenden und Lehrenden belasten (Steckeisen et al., 2007).

- Vor diesem Hintergrund überprüfen,
  - ob es mittelfristig sinnvoll ist, die Beurteilungspraxis und die Laufbahnentscheidungen an der Schule individuell und im Kollegium zu durchleuchten und eventuell korrigierende Massnahmen einzuleiten (siehe Hintergrundinformationen, «Chancengerechtigkeit: Anspruch, Wirklichkeit und Handlungsmöglichkeiten»),
  - ob es für Schülerinnen und Schüler mit migrationsbedingten Nachteilen weitere Unterstützungsangebote gibt, die vermittelt werden könnten, etwa Angebote von Hilfsorganisationen («Bildungscafés», «Lernräume» usw.).

- Für das Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern in Betracht ziehen,
  - dass sie möglicherweise – vermutlich nicht alle im gleichen Mass – tatsächlich Benachteiligungen erlebt haben, dass es ihnen aber wenig nützlich sein wird, wenn sie sich selbst in einer Opferrolle sehen,
  - dass es ebenso wenig hilfreich ist, die pauschalen Zuschreibungen umzudrehen und «die Schweizer» als pauschal privilegiert zu betrachten.

- Aus diesem Blickwinkel können folgende Reaktionen hilfreich sein:
  - Bei den Schülerinnen und Schülern nachfragen, was genau sie zu dieser Aussage bewegt hat. Auf diese Weise fühlen sie sich zum einen in ihrer Frustration gehört und verstanden, zum anderen kann geklärt werden, ob sich hinter dieser Aussage noch andere Themen verbergen.
  - Den Schülerinnen und Schülern auch ihre Leistungen, Lernerfolge und Talente – einschliesslich der sozialen und methodischen Kompetenzen – in Erinnerung rufen (ohne mit diesem Hinweis zynisch zu sein und die Frustration über die Selektionsentscheide abzuerkennen).
  - Die Möglichkeiten betonen, die ihnen mit der Durchlässigkeit des Schweizer Bildungssystems auch später noch bleiben, sodass sie lernen, sich nicht als Opfer zu sehen, sondern die bestehenden Chancen engagiert nutzen.

ANREGUNGEN

– **Vorbilder einladen:** Die Schülerinnen und Schüler mit Menschen in Kontakt bringen, die trotz Schwierigkeiten schulisch und beruflich erfolgreich geworden sind.

– Für weitere Anregungen siehe Hintergrundinformationen, «Chancengerechtigkeit: Anspruch, Wirklichkeit und Handlungsmöglichkeiten».

Chancengerechtigkeit: Anspruch, Wirklichkeit und Handlungsmöglichkeiten

Das Verwirklichen von Chancengerechtigkeit ist ein zentraler und bedeutsamer Anspruch von Bildungssystemen und wird auch im Lehrplan 21 gleich auf der ersten Seite betont: Die Schule soll die Chancengerechtigkeit fördern und sich gegen alle Formen von Diskriminierung wenden (D-EDK, 2016, S. 20). Im Zentrum steht dabei die «moralische Anerkennung», wie wir sie im ersten Teil dieses Buches bereits erwähnt haben. Es geht um den gleichberechtigten Zugang zu Bildungschancen, unabhängig von Faktoren wie sozialer, ethnischer, nationaler Herkunft, Weltanschauung oder Geschlecht (Helsper & Lingkost, 2002, S. 133 f.; Helsper et al., 2001, S. 32 f.).

Allerdings gibt es in der bildungspolitischen Debatte viel Uneinigkeit darüber, wie diese «gleichen Chancen» definiert und mit welchen Mitteln sie angestrebt werden sollen. Sollen alle möglichst gleich behandelt werden, oder sollen manche mehr Förderung erhalten als andere? Welche Talente und Fähigkeiten sollen besonders gefördert werden? Und woran lässt sich Diskriminierung erkennen und festmachen? Obwohl zu diesen Fragen die unterschiedlichsten Standpunkte eingenommen werden, gibt es doch ein starkes Indiz für die Verletzung von Chancengerechtigkeit, zu dem weitgehende Einigkeit herrscht: wenn bei gleicher Leistung die einen bevorzugt und die anderen benachteiligt werden (vgl. auch Kronig, 2007; SKBF, 2014, S. 19 f.).

Inwiefern Schweizer Bildungsinstitutionen in der Lage sind, Chancengerechtigkeit zu gewährleisten, wird unter anderem alle vier Jahre in einem Bildungsbericht der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung zusammenfassend dargelegt. In diesen Berichten werden immer wieder Benachteiligungen bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und tiefem sozioökonomischem Status dokumentiert. Diese Benachteiligungen beziehen sich im neusten Bericht beispielsweise auf vermehrte Rückstellungen vor Schuleintritt und auf verzögertes Erreichen der dritten Primarklasse (SKBF, 2018, S. 75), was sich auch längerfristig ungünstig auf Bildungslaufbahnen auswirken kann. Kronig (2007, 2012), Carigiet Reinhard (2012) und Neuenschwander et al. (2018) haben zudem festgestellt, dass bestimmte Schülerinnen und Schüler bei gleicher Leistung tiefer beurteilt werden. Dabei können Faktoren wie Mehrsprachigkeit, Herkunftsregion, sozioökonomischer Status und Geschlecht eine Rolle spielen.

Die Gründe dafür, dass die Chancengerechtigkeit nach wie vor unzureichend umgesetzt wird, können an vielen Stellen gesehen werden und lassen sich grob in einerseits institutionell und andererseits interpersonell bedingte Ursachen einteilen:

Die *institutionell bedingten Ursachen* haben unter anderem damit zu tun, dass in Schweizer Bildungsinstitutionen implizite Normalitätserwartungen wirksam sind. Als «normal» gelten diejenigen Lern- und Sprachvoraussetzungen, wie sie tendenziell bei einsprachig aufwachsenden Kindern der länger ansässigen Mittel- und Oberschicht vorzufinden sind. Im Kontrast dazu werden Voraussetzungen, die von dieser Norm abweichen, oftmals als Defizite oder Lernbehinderungen gesehen und behandelt. So kann es beispielsweise sein, dass eine Lehrperson die Mehrsprachigkeit eines Schülers als Ressource einbeziehen möchte, gleichzeitig aber deutsch-sprachlastige Leistungstests durchführen muss, was bei diesem zwar leistungsfähigen, aber noch wenig deutsch-sprachkompetenten Schüler zu verzerrten und obendrein entmutigenden Testergebnissen führen kann. Oder eine Lehrperson möchte eine Schülerin aus benachteiligten sozioökonomischen Verhältnissen gerne ins Gymnasium einstufen, sieht aber auch, dass diese Schülerin einem grossen Wettbewerbsnachteil ausgesetzt sein wird angesichts all der Familien, die ihren Kindern ein lernförderndes Umfeld bieten oder zusätzliche Lernförderung finanzieren können. In diesen Beispielen spiegeln sich institutionelle Strukturen, die manche begünstigen und andere benachteiligen.

Diese Strukturen können auch in gewohnheitsmässigen Argumentationsmustern wirksam werden, indem bei Beurteilungen oder Laufbahnentscheidungen etwa mit stereotypen Kulturzuschreibungen argumentiert und beispielsweise gesagt wird, es liege «halt» an der «kulturbedingten Bequemlichkeit» oder an einem «herkunftsbedingten Desinteresse an Bildung», wenn Lernschwierigkeiten auftreten würden. Solche Argumentationsmuster können Teil von Diskursen sein, die so gewohnheitsmässig ablaufen, dass sie kaum mehr hinterfragt werden. Weil sie nicht zur Diskussion stehen und nicht kritisch überprüft werden, bilden sie eine Form von «institutioneller Diskriminierung». Diese Form der Diskriminierung entsteht durch eingeschliffene Routinen, die nicht den einzelnen Bildungsfachleuten angelastet werden können, sondern den institutionellen Strukturen innewohnen (vgl. Dirim & Mecheril, 2010, S. 127 f.; Gomolla & Radtke, 2007).

Besonders folgenreich sind diese Strukturen und Begründungsmuster entlang etablierter Normalitätsvorstellungen, wenn sie die Laufbahnentscheidungen prägen und sich diese dann auch noch kumulativ verketten, wenn Schülerinnen und Schüler also zu Unrecht oder zu ungeeigneten Zeitpunkten in tiefere Leistungsstufen eingeteilt werden und wenn dies über die Schuljahre mehrmals hintereinander geschieht. Die Forschung hat gezeigt, dass sich diejenigen Systeme, die früh und häufig selegieren und zudem wenig durchlässig sind, ungünstig auf die Chancengerechtigkeit auswirken (Bader & Fibbi, 2012, S. 24; Felouzis & Charmillo, 2017; Moser et al., 2017).

Die *interpersonell bedingten Ursachen* liegen stärker im Handlungsspielraum einzelner Bildungsfachleute. Die bereits erwähnte Problematik von Beurteilungspraktiken und Laufbahnentscheidungen kann zu einem Teil als Form «institutioneller Diskriminierung» gesehen werden, zu einem anderen Teil aber auch als «interpersonell bedingte» Diskriminierung. Lehrpersonen haben auch einen gewissen Einfluss darauf, Beurteilungen und Laufbahnentscheidungen möglichst fair zu gestalten und auf die bestehenden Tendenzen zu achten. Die Tendenzen bestehen darin, dass Schülerinnen und Schüler aus sozioökonomisch benachteiligten und postmigrantischen Milieus in ihren Leistungen unterschätzt werden (siehe Ausführungen dazu weiter oben).

Dazu kommt das Phänomen der «Leistungserwartungen», das häufig auch als «Pygmalion-Effekt» bezeichnet wird (Rosenthal & Jacobsen, 1968). Pygmalion war – der griechischen Mythologie zufolge – ein Bildhauer, der sich aus Elfenbein seine ideale Frauenfigur schuf, die ihm schliesslich so gut gefiel, dass er sich in sie verliebte, was wiederum bewirkte, dass sie lebendig wurde und er sich mit ihr vermählen konnte. Pygmalion konnte – gemäss der Sage – mit seiner Vorstellungskraft die Wirklichkeit beeinflussen, und genauso kann das in der Schule geschehen: Schülerinnen und Schüler, denen viel zugetraut wird, leisten durchschnittlich mehr, während Schülerinnen und Schüler, bei denen vor allem Defizite oder herkunftsbezogene Lernschwierigkeiten gesehen und die Leistungserwartungen tief gehalten werden, oftmals auch weniger Leistung erbringen als sie eigentlich könnten. Dieses Phänomen taucht insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund und niedrigem sozioökonomischen Status auf und verstärkt sich dadurch, dass gerade diese Kinder für die lernmindernden Effekte besonders anfällig sind, weil sie mitunter über wenig Vertrauen in ihre eigene Leistungsfähigkeit verfügen (Sander et al., 2018; Schofield & Alexander, 2012; van den Bergh et al., 2010).

Insgesamt zeigen sich also verschiedene Ursachen für mangelnde Chancengerechtigkeit, auf die Lehrpersonen nur zum Teil Einfluss nehmen können (LCH, 2017, S. 5). Gleichzeitig ist dieser Teil, der im Handlungsspielraum von Lehrpersonen liegt, überaus bedeutsam. So kann bei Bildungserfolgreichen mit Migrationshintergrund gezeigt werden, dass Lehrpersonen für ihre Laufbahn eine sehr wichtige Funktion im Sinn positiver Verstärkung, Förderung oder professioneller Laufbahnberatung haben (Stamm et al., 2014, S. 26). Entsprechend sind die folgenden drei Aspekte besonders beachtenswert:

1. **Ressourcen und Potenziale sehen und stärken:** Die gesellschaftlichen und medialen Diskurse zu Migration werden häufig aus einer Negativperspektive geführt, und es ist daher nicht erstaunlich, wenn sich diese Defizitorientierungen auch in den Schulen niederschlagen. Umso bedeutsamer ist es, ihnen entgegenzuwirken, eine bewusste Wahrnehmung von Ressourcen und Potenzialen zu pflegen (Stamm et al., 2014) und mit hohen Erwartungen und unterstützendem Feedback

das Selbstbewusstsein der benachteiligten Schülerinnen und Schüler zu stärken und ihre Lernleistung zu fördern (Truniger, 2001, S. 71).

2. Potenzielle Nachteile ausgleichen: Neben den Ressourcen darf auch der Förderbedarf nicht ausgeblendet werden. Es liegt auf der Hand, dass ein differenzierter Unterricht, der inhaltlich und methodisch an die jeweiligen individuellen Voraussetzungen der Lernenden angepasst ist, dafür zentral bedeutsam ist (siehe dazu die unten aufgeführten Zitate aus dem Lehrplan 21). Ausserdem gilt es, die angemessenen Fördermassnahmen zu veranlassen. Mancherorts erhalten Kinder aus einkommensschwachen Familien eher kostengünstige Lernzielanpassungen statt teure Therapien, auf der anderen Seite können ungleiche Verteilungen von Fördermassnahmen auch zu neuen – gewissermassen umgekehrten – Ungleichheiten führen. Auch das gilt es zu bedenken, indem Entscheidungen sorgfältig abgewogen und kommuniziert werden (LCH, 2017). Und schliesslich ist es hilfreich, wenn diejenigen Kinder, die zu Hause wenig Unterstützung bei den Hausaufgaben bekommen, zum Ausgleich dieses Nachteils in eine Hausaufgabenhilfe gehen können (LCH, 2017, S. 6).

3. Bei Leistungsbeurteilungen und Laufbahnentscheidungen besonders achtsam sein: Wie oben ausgeführt, sind es die Beurteilungs- und Selektionsmomente, die sich besonders ungünstig auf die Chancengerechtigkeit auswirken. Es lohnt sich daher, hier besonders achtsam zu sein. Truniger (2001) rät: «Wenn Lehrpersonen bestimmte Gruppen systematisch unterschätzen, hängt dies vermutlich mit Vorurteilen und Stereotypen zusammen. Das ist nicht Ausdruck schlechter Absichten, denn gegen die Realität verfälschende Wahrnehmungen ist niemand gefeit. Umso wichtiger ist es, dass Lehrpersonen und Schulteams wissen, wie verbreitet diese Mechanismen sind. Sie sollten bei allen Feedbacks, bei der Notengebung und bei Laufbahnentscheidungen bewusst und systematisch auf solche Unterschätzungen achten und sie vermeiden» (ebd., S. 71).

Folgende Anregungen können dafür nützlich sein:

– **«Potenzialbücher»** führen lassen: Die Schülerinnen und Schüler führen ein Buch, in dem sie alles sammeln, was auf ihr Potenzial hindeutet. Sie notieren darin ihre Interessen, Talente und Stärken, ihre Lernschritte, Lernerfolge und Berufswünsche. Auch die Lehrpersonen und Eltern schreiben oder zeichnen ins Buch, was sie an Positivem mit dem Schüler oder der Schülerin erlebt haben (vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2007, S. 13).

– **Sich gegen Stereotypisierungen aussprechen:** Es mag beinahe banal klingen und ist doch höchst bedeutungsvoll: Wenn Schülerinnen und Schüler befürchten, dass ihnen etwa als sogenannter «Albaner» oder als sogenannte «Türkin» der Schulerfolg nicht zugetraut wird – zum Beispiel, weil sie inner- oder ausserhalb

der Schule entsprechende Zuschreibungen erlebt haben – dann kann es überaus hilfreich sein, sich als Lehrperson einfach auch einmal gut hörbar gegen dieses Stereotyp auszusprechen (Schofield & Alexander, 2012). Und wenn die Schülerinnen und Schüler dann auch noch erleben, dass es die Lehrperson damit ernst meint, ist sicherlich einiges erreicht.

– **Testbeurteilungen im Klassentausch vornehmen:** Zwei Lehrpersonen tauschen untereinander zwei Klassenserien von Tests und beurteilen also die jeweils andere Klasse. Wenn die Kollegin oder der Kollege die Schülerinnen und Schüler der eigenen Klasse anders beurteilt als erwartet, können möglicherweise Verzerrungen in der Beurteilungspraxis oder in den Leistungserwartungen bei bestimmten Kindern erkannt werden.

– **Kollegiale Teams bilden für Laufbahnentscheidungen:** Es hilft enorm, wenn Beurteilungs- und Selektionsentscheidungen nicht allein getroffen werden müssen. Kolleginnen und Kollegen können helfen, die Entscheidungen gemeinsam auf Fairness zu überprüfen und ganz besonders bei Schülerinnen und Schülern, die aufgrund von Herkunft, Sprache oder sozialem Status typischerweise unterschätzt werden, auf angemessene Einschätzung zu achten. In manchen Schulen wird diese kollegiale Zusammenarbeit auch institutionalisiert, indem bei Laufbahnentscheidungen alle involvierten Fachleute an einem runden Tisch versammelt und einbezogen werden. Die vielen Sichtweisen helfen, sorgfältige und angemessene Beurteilungen zu bestätigen, Verzerrungen zu erkennen und blinde Flecken sichtbar zu machen (vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008, S. 11; LCH, 2017, S. 5; Truniger, 2001).

– **Sich als Team zu Fragen der Chancengerechtigkeit weiterbilden:** Das Streben nach Chancengerechtigkeit ist eine Aufgabe, die auch das Kollegium als Ganzes betrifft. Manche Teams organisieren für sich deshalb schulinterne Weiterbildungen, die auf ihre Fragen zugeschnitten sind. Sie setzen sich beispielsweise mit unterschiedlichen Beurteilungsinstrumenten auseinander oder besprechen gemeinsam einzelne Fallbeispiele (vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008, S. 11; LCH, 2017, S. 5).

– **Gesamthaft als Schule eine Statistik über die Bildungslaufbahnen führen:** Es ist überaus schwierig, ein Gesamtbild über die Selektionsstrukturen einer Schule zu überblicken. Es kann daher helfen, eine Statistik darüber zu führen, wie sich die Laufbahnen der Schülerinnen und Schüler über ihre Schulzeit entwickeln und ob darin Muster erkennbar werden, die auf Diskriminierung deuten. Solche Diskriminierungstendenzen können etwa aufgrund von Herkunft, Klasse oder Geschlecht entstehen. Entsprechend ist es sinnvoll, diese Angaben in der Statistik zu berücksichtigen und bei vorhandenen Diskriminierungsstrukturen Gegenmassnahmen einzuleiten (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008).

– **Gesamthaft als Schule die Hausaufgabenhilfe verstärken:** In den Schweizer Schulsystemen werden diejenigen Schülerinnen und Schüler tendenziell benachteiligt, die zu Hause wenig Unterstützung bei den Hausaufgaben bekommen. Dieser Nachteil kann ausgeglichen werden, indem die Schule Hausaufgabenhilfe anbietet. Mancherorts kann es notwendig sein, diese zusätzlich zu verstärken (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008).

Lehrplan 21

– «Gesetzliche Grundlagen; Bildungsauftrag der Volksschule: Ausgehend von den Grundrechten, wie sie in der Bundesverfassung und den kantonalen Volksschulgesetzen formuliert sind, orientiert sich die Schule an folgenden Werten: … Sie *fördert die Chancengleichheit.* … Sie wendet sich *gegen alle Formen der Diskriminierung*. Sie weckt und fördert das Verständnis für *soziale Gerechtigkeit*, Demokratie und die Erhaltung der natürlichen Umwelt» (LP 21. Bildungsziele, S. 21).

– «Einleitung; Individuelle Voraussetzungen: Alle Kinder sollen ihr *Potenzial bestmöglich entfalten* können» (LP 21. Schwerpunkte des 1. Zyklus, S. 42).

– «Kompetenzorientierter Unterricht, eine didaktische Herausforderung: Die Lehrperson als zentrale Akteurin stellt auf der Basis von Lehrplan und Lehrmitteln Überlegungen an, welche Wissens- und Könnensziele sich anhand welcher Fachinhalte und Themen im Unterricht auf welchem Niveau bearbeiten lassen. Darauf basierend gestaltet sie Lernumgebungen und Unterrichtseinheiten, die geeignet sind, dass Schülerinnen und Schüler daran die relevanten Kompetenzen erwerben können. Dabei schenkt sie den *Voraussetzungen* in der Klasse oder der Lerngruppe *hohe Beachtung*» (LP 21. Lern- und Unterrichtsverständnis, S. 26).

– «Kompetenzorientierter Unterricht, eine didaktische Herausforderung; Gestaltete Lernumgebungen und Unterrichtseinheiten: Lernumgebungen und Unterrichtseinheiten bestehen aus einem strukturierten Angebot an fachbedeutsamen Themen, Aufgaben, Gegenständen, Methoden, Sozialformen, Lernhilfen und Unterstützungsangeboten in Abstimmung mit damit verbundenen Zielen oder daran zu erwerbenden Kompetenzen. *Sie knüpfen ans Vorwissen der Schülerinnen und Schüler an.* Sie sind inhaltlich und in der methodisch-didaktischen Umsetzung *auf die Lernvoraussetzungen und den Lernstand der Schülerinnen und Schüler abgestimmt.* Die Lernenden erhalten dadurch die Gelegenheit, entsprechend ihren Möglichkeiten vom Arrangement der Lernumgebung zu profitieren» (LP 21. Lern- und Unterrichtsverständnis, S. 27).

– «Kompetenzorientierter Unterricht, eine didaktische Herausforderung; Methodenvielfalt und Lernunterstützung: Vielfältige Unterrichtsmethoden in Verbindung mit *angepassten Formen der Lernunterstützung* ermöglichen den Lehrpersonen, auf die heterogenen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden und die Zusammensetzung der Klasse oder der Lerngruppe einzugehen. Sie variieren passend zu den Unterrichtszielen die Lehr- und Lernformen, die Inszenierungsmuster und den Unterrichtsverlauf» (LP 21. Lern- und Unterrichtsverständnis, S. 27).

– «Kompetenzorientierter Unterricht, eine didaktische Herausforderung; Umgang mit Heterogenität: *Heterogenität wird hier als Beschreibung der Verschiedenheit und Vielfalt innerhalb schulischer Lerngruppen insbesondere anhand von Alter, Geschlecht, Leistung, Sprache und Herkunft verstanden.* Sie als Faktum einer integrativen Volksschule zu akzeptieren heisst, durch differenzierende Unterrichtsangebote individuelle Lernwege zu ermöglichen und zielgerichtet zu begleiten. Es bedarf vielfältiger Angebote und Differenzierungsmassnahmen, um den Unterschieden in heterogenen Lerngruppen so gut wie möglich Rechnung zu tragen. Die Lehrpersonen passen den Unterricht an die unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden an mit dem Ziel, möglichst allen Schülerinnen und Schülern Lernfortschritte zu ermöglichen. Voraussetzungen sind dabei vielfach (leistungs-)differenzierende, dem Entwicklungs- und Lernstand (von Schülern oder Schülergruppen) entsprechende Aufgaben. Im Weiteren gehören dazu angepasste Formen der Instruktion sowie der fachlichen und prozessorientierten Lernunterstützung. Flexibilität in der Organisation von Lerngruppen und Unterrichtszeit, geeignete Lehrmaterialien mit differenzierenden Aufgaben sowie eine im Rahmen von Schulkontexten und Ressourcen mögliche Individualisierung der Lernunterstützung dienen dem Unterricht in heterogenen Lerngruppen» (LP 21. Lern- und Unterrichtsverständnis, S. 28).

– «Kompetenzorientierter Unterricht, eine didaktische Herausforderung; Lehrerinnen und Lehrer: Auch in einem Unterricht, der sich am Erwerb von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen orientiert, sind die Lehrpersonen absolut zentral. Sie gestalten zum einen fachlich gehaltvolle und methodisch vielfältige Lernumgebungen und Unterrichtseinheiten; zum anderen führen sie die Klasse und unterstützen die Schülerinnen und Schüler pädagogisch und fachdidaktisch in ihrem Lernen. Lehrerinnen und Lehrer stellen durch sensible Führung und möglichst individuell gerichtete Lernunterstützung sicher, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler ihren Voraussetzungen und Möglichkeiten entsprechend Kompetenzen aufbauen können. *Dabei ist eine Beziehung zwischen Lehrperson und Kind, die auf persönlicher Zuwendung, gegenseitigem Respekt und Vertrauen basiert, grundlegend.* Als Voraussetzung bringen Lehrerinnen und Lehrer neben einem vertieften Sachverständnis der zu erwerbenden Lerninhalte pädagogisch-didaktische Kompetenzen sowie diagnostische Fähigkeiten mit. Sie verfügen über die

Bereitschaft zur Zusammenarbeit in der Schule und übernehmen über den Klassenunterricht hinausreichende Aufgaben in der pädagogischen Gestaltung des Schullebens» (LP 21. Lern- und Unterrichtsverständnis, S. 29).

– «Kompetenzorientierter Unterricht, eine didaktische Herausforderung; Schülerinnen und Schüler: Durch einen an fachlichen und überfachlichen Kompetenzen orientierten Unterricht wird bei Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit gefördert, ihr Lernen selbstständig zu gestalten und dafür zunehmend Verantwortung zu übernehmen. Durch den Aufbau eines Repertoires von Lernstrategien und der Fähigkeit, ihr Lernen zu reflektieren, erfahren sich Schülerinnen und Schüler idealerweise als zunehmend kompetent und handlungsfähig (selbstwirksam) in einem kooperativ geprägten und positiv unterstützenden Lernrahmen. Dies bildet die Basis für eine interessierte und motivierte Unterrichtsbeteiligung. *Allerdings wird das Angebot des Unterrichts von den Schülerinnen und Schülern oftmals sehr unterschiedlich genutzt. Prägend sind dabei die soziale Herkunft der Kinder, der Bildungshintergrund der Familien und das soziale Umfeld der Schule und der Gleichaltrigen. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler (wie auch ihre Eltern und Erziehungsberechtigten) die Ziele und Anforderungen, welche an sie gestellt werden, kennen.* Als immer stärker für ihr Lernen selbst verantwortliche junge Menschen sollen sie wissen und verstehen, welche Kompetenzen am Ende einer Unterrichtsphase oder eines Lernzyklus von ihnen erwartet werden» (LP 21. Lern- und Unterrichtsverständnis, S. 29).

(D-EDK, 2016; Kursivsetzungen d. d. Verf.)

Weiterführende Informationsquelle

– Haenni Hoti, A. (Hrsg.) (2015). *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus.* Bern: EDK.

«Als wir in der 3. Klasse Englisch hatten, konnte ich schnell etwas auf Englisch sagen. Es war nicht so schwer für mich. Aber meine Lehrerin gab mir eine Dreieinhalb für Englisch mündlich. Erst bei einer neuen Lehrerin hatte ich auf einmal eine Fünf. Ich glaube, meine erste Lehrerin dachte einfach, weil ich am Anfang nicht so gut Deutsch konnte, bin ich in allem schlecht.» (Adele Wambura, mit ihren Eltern aus Tansania in die Schweiz migriert)

«In der zweiten Sek ist es mir nicht gut gegangen und ich hatte schlechte Noten. Aber mein Lehrer hat trotzdem das Potenzial in mir gesehen. Er hat gesagt: ‹Du hast einfach einen Taucher, das kommt wieder.› Ich durfte in der Klasse bleiben. Später bin ich dann an die Fachhochschule gegangen.» (Tom Branković).

«Wegen einer Krankheit bin ich zwei Wochen ausgefallen und eine Lehrerin-Kollegin hat in dieser Zeit meine Klasse unterrichtet. In meiner Klasse ist ein neu zugezogenes Mädchen mit einem Roma-Hintergrund. Mir ist eigentlich vor allem aufgefallen, dass sie Schwierigkeiten im Bruchrechnen hat. Meine Kollegin hat jetzt aber mit Zeitrechnungen gearbeitet und erzählt, dass das Mädchen darin recht stark sei. Das hätte ich gar nicht gedacht.» (Céline Neuhaus, Primarlehrerin)

Fall 15: Bei einer Übertrittsentscheidung stellt sich die Frage der elterlichen Unterstützungsmöglichkeiten

Zwei Lehrpersonen teilen sich eine Stelle und unterrichten gemeinsam eine Klasse, die vor dem Übertritt von der Primar- in die Oberstufe steht. Für die Übertrittsentscheidungen beraten sich die beiden Lehrpersonen gemeinsam. Im Fall eines Schülers mit einer Migrationsgeschichte aus Peru sind sie sich uneinig: Die eine Lehrperson argumentiert, mit seinem Notenschnitt könnte er zwar knapp in die höhere Stufe eingeteilt werden, allerdings würde ihm mittelfristig die Unterstützung der Eltern fehlen, sodass er es vermutlich nicht schaffen werde, und es deshalb besser wäre, ihn von Anfang an in die tiefere Stufe einzuteilen.

Die andere Lehrperson sieht darin eine Verletzung der Chancengerechtigkeit und überlegt sich, wie sie argumentieren soll.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ERSTEN BLICK

– Impuls, der Kollegin doch beizupflichten, denn die Überlegung für eine tiefere Einstufung erscheint zunächst schlüssig: Warum sollte man diesen Schüler höher einstufen, wenn der Misserfolg absehbar ist? Diese frustrierende Erfahrung könnte man ihm ersparen.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ZWEITEN BLICK

– Der Intuition vertrauen, dass es sich lohnt, sich im Sinn eines «zweiten Blicks» noch einmal etwas genauer mit der Situation zu befassen,
  – weil es gerade die Laufbahnentscheidungen sind, bei denen die Chancengerechtigkeit oft verletzt wird,
  – weil sich Eltern, die mit dem Schulsystem wenig vertraut sind oder die geringe Deutschkenntnisse haben, häufig weniger gut für die Rechte ihrer Kinder einsetzen (können), sodass den Lehrpersonen bezüglich Laufbahnberatung in diesen Fällen eine besondere Verantwortung zukommt.

– In Betracht ziehen,
  – dass das Argument der «fehlenden Unterstützung» durch die Eltern mitunter eher auf einer Zuschreibung als einer Beobachtung beruht. Manchmal wird der Bildungshintergrund bei migrierten Eltern auch unterschätzt, sodass es ratsam ist, mit Zuschreibungen vorsichtig zu sein,
  – dass der Eindruck «fehlender Unterstützung» manchmal auch etwas eng gedacht ist: Es mag sein, dass Eltern – unabhängig von einer Migrationsgeschichte – wenig inhaltliche Unterstützung geben können, dass sie aber auf andere Art unterstützen, etwa indem sie sich

Bildungserfolge der Kinder wünschen und sie auf diese Weise zum Lernen motivieren (siehe auch Hintergrundinformationen, «Elterliches Migrationsprojekt und Bildungsaspirationen»),
  - dass Schülerinnen und Schüler, die eine solche Note ohne elterliche Unterstützung erreicht haben, einiges mehr geleistet haben mögen und also um einiges leistungsfähiger sind als so manch andere, denen das Erreichen dieser Note nur mit viel Unterstützung gelungen ist,
  - dass wenig Unterstützung bei manchen Schülerinnen und Schülern auch Eigenverantwortung mobilisieren und zum Lernen anspornen kann (vgl. Stamm, 2014).

- Überlegen, ob Diskriminierung im Spiel ist:
  - Es handelt sich um eine Form *interpersonell bedingter Diskriminierung*, wenn die Entscheidung auf Vorurteilen beruht oder mit Stereotypen begründet wird, wenn etwa Zuschreibungen in Bezug auf nationale oder soziale Herkunft, das Geschlecht oder die Kombination mehrerer solcher Faktoren für die Leistungsbeurteilung mitentscheidend war (Naguib, 2015): Der Verweis auf den Bildungshintergrund der Eltern deutet auf ein solches Stereotyp.
  - *Strukturell bedingte Diskriminierung* liegt vor, wenn die Ungleichheiten von den Strukturen verursacht werden, wenn also etwa die Hausaufgaben so gestaltet sind, dass diejenigen, die sie mit elterlicher Unterstützung erfüllen, einen Wettbewerbsvorteil bekommen. Nach der Beobachtung der beiden Lehrpersonen scheint genau eine solche Situation vorzuliegen.

- Unter Verweis auf das oben Genannte argumentieren,
  - dass dem Schüler mit seiner zwar knappen, aber doch erreichten Note die Chance in die höhere Laufbahn nicht verwehrt werden sollte,
  - dass die Eltern über Unterstützungsmöglichkeiten informiert werden sollten, damit der Schüler für diesen strukturbedingten Nachteil bestmöglichen Ausgleich bekommt.

ANREGUNGEN

- Siehe Hintergrundinformationen, «Chancengerechtigkeit: Anspruch, Wirklichkeit und Handlungsmöglichkeiten».

Elterliches Migrationsprojekt und Bildungsaspirationen

Migrationsprojekte im Rahmen von Arbeitsmigration sind häufig mit der Hoffnung auf sozialen Aufstieg verbunden, insbesondere dann, wenn die Aussicht besteht, längerfristig im Aufnahmeland zu bleiben (Bader & Fibbi, 2012, S.15). Dieses Streben nach sozioökonomischer Besserstellung bezieht sich dabei zunächst auf die migrierte Elterngeneration, besonders aber auf die Nachfolgegeneration. Entsprechend nimmt die Bildung dieser Nachfolgegeneration häufig einen sehr hohen Stellenwert ein, und es bestehen grosse Aspirationen für die Kinder: Sie sollen einen möglichst hohen Bildungsabschluss erlangen und auf diese Weise das hart erkämpfte Migrationsprojekt im Sinn eines sozialen Aufstiegs weiterführen (Juhasz & Mey, 2003; Stamm et al., 2014).

Die Ressourcen, die den Eltern zur Unterstützung ihrer Kinder zur Verfügung stehen, sind häufig weniger inhaltlicher Art, sondern bestehen eher in Form von Bildungserwartungen, Motivation und Wertschätzung. Diese elterlichen Unterstützungsformen bilden oft eine bedeutsame Motivationsquelle für die Bildungsleistungen der Kinder (Stamm et al., 2014).

Schülerinnen und Schüler, die unter solchen Vorzeichen in die Schule gehen, erleben oft zweierlei: Auf der einen Seite die hohen Bildungserwartungen der Eltern, auf der anderen Seite mitunter Erfahrungen der fragilen Zugehörigkeit oder der institutionellen oder interpersonellen Benachteiligung, was zu besonderen Herausforderungen führen kann. Obendrein erbringen sie typischerweise Pionierleistungen, indem sie zwischen dem familiären und dem schulischen Milieu wechseln, sich an die jeweiligen Anforderungen anpassen und dabei auch in beiden Richtungen erklären und übersetzen. Diese Pionierleistung erbringen sie dann in besonderem Mass, wenn sie zu den ältesten in einer Geschwisterreihe gehören. Studien zeigen, dass diese besonderen Herausforderungen bei vielen dazu führen, dass sie eine erhöhte Ambiguitätstoleranz entwickeln und dass sie mit der Zeit auch über eine verstärkte Selbstreflexivität verfügen (Juhasz & Mey, 2003).

Weiterführende Informationsquellen

- Juhasz, A. & Mey, E. (2003). *Die zweite Generation. Etablierte oder Aussenseiter?* Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Stamm, M., Leumann, S.& Kost, J. (2014). *Erfolgreiche Migranten. Ihr Ausbildungs- und Berufserfolg im Schweizer Berufsbildungssystem.* Münster: Waxmann.

Literatur

Bader, D. & Fibbi, R. (2012). *Kinder mit Migrationshintergrund: ein grosses Potenzial. Studie im Auftrag der Kommission Bildung und Migration der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)*. Neuchâtel: Institut Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population (SFM).

van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M. & Holland, R. W. (2010). The Implicit Prejudiced Attitudes of Teachers. Relations to Teacher Expectations and the Ethnic Achievement Gap. *American Educational Research Journal*, 47(2), 497–527.

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2007). *Praxisbeispiele zu «Förderung von Schulerfolg» und «Förderung von Integration». Ideen, Materialien und Partner für schulische Projekte.* Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich. Volkschulamt.

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2008). *Umsetzung Volksschulgesetz. Handreichung Qualität in multikulturellen Schulen (Quims)*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich. Volkschulamt.

Carigiet Reinhard, T. (2012). *Schulleistungen und Heterogenität. Eine mehrebenenanalytische Untersuchung der Bedingungsfaktoren der Schulleistungen am Ende der dritten Primarklasse.* Bern: Haupt.

D-EDK (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz) (2016). Lehrplan 21. Gesamtausgabe. Online unter: www.lehrplan.ch/ (30.11.2017).

Dirim, İ. & Mecheril, P. (2010). Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In S.Andresen, K. Hurrelmann, C. Palentien & W. Schröer (Hrsg.), *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.

Felouzis, G. & Charmillot, S. (2017). Schulische Ungleichheit in der Schweiz. Online unter: http://socialchangeswitzerland.ch (17.09.2018).

Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2007). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T. & Lingkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess. Rekonstruktionen zur Schulkultur I.* Opladen: Leske + Budrich.

Helsper, W. & Lingkost, A. (2002). Schülerpartizipation in den Antinomien von Autonomie und Zwang sowie Organisation und Interaktion. Exemplarische Rekonstruktionen im Horizont einer Theorie schulischer Anerkennung. In B. Hafeneger, P. Henkenborg & A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (S. 132–156). Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.

Juhasz, A. & Mey, E. (2003). *Die zweite Generation. Etablierte oder Aussenseiter?* Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen.* Bern: Haupt.

Kronig, W. (2012). Über das Eigenleben von Leistungsbewertungen. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Leistungsbeurteilung* (S. 51–64). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

LCH (Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz) (2017). Chancen für alle: Chancengerechtigkeit und Chancengleichheit. Grundlagenpapier zu Equity. Online unter: www.lch.ch/fileadmin/files/documents/Positionspapiere/170701_Positionspapier_Grundlagenpapier_Equity_Chancen_fuer_alle.pdf (07.08.2017).

Moser, U., Oostlander, J. & Tomasik, M.J. (2017). Soziale Ungleichheiten im Leistungszuwachs und bei Bildungsübergängen. In M. P. Neuenschwander & C. Nägele (Hrsg.), *Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt* (S. 59–77). Wiesbaden: Springer VS.

Naguib, T. (2015). Der rechtliche Schutz vor ethnisch-kultureller Diskriminierung im Bildungsbereich. Illustriert am Beispiel eines Entscheids für den Übertritt in die Sekundarschule I. In A. Haenni Hoti (Hrsg.), *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus* (S. 27–41). Bern: EDK.

Neuenschwander, M., Niederbacher, E., Bölsterli, J. & Mayland, C. (2018). Scala. Bildungschancen in sozial heterogenen Schulklassen fördern. Online unter: www.fhnw.ch/de/forschung-und-dienstleistungen/paedagogik/institut-forschung-und-entwicklung/zentrum-lernen-und-sozialisation/scala-bildungschancen-in-sozial-heterogenen-schulklassen-foerdern (10.07.2018).

Rosenthal, R. & Jacobsen, L. (1968). *Pygmalion in the classroom. Teacher expectations and student intellectual development.* New York: Holt.

Sander, A., Ohle, A., McElvany, N., Zander, L. & Hannover, B. (2018). Stereotypenbedrohung als Ursache für geringeren Wortschatzzuwachs bei Grundschulkindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(1), 177–197.

Schofield, J. W. & Alexander, K. M. (2012). Stereotype Threat, Erwartungseffekte und organisatorische Differenzierung. Schulische Leistungsbarrieren und Ansätze zur Überwindung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Leistungsbeurteilung* (S. 65–88). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

SKBF (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

SKBF (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Stamm, M., Leumann, S. & Kost, J. (2014). *Erfolgreiche Migranten. Ihr Ausbildungs- und Berufserfolg im Schweizer Berufsbildungssystem*. Münster: Waxmann.

Steckeisen, U., Hänzi, D. & Hungerbühler, A. (2007). *Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Truniger, M. (2001). Beurteilen, Benoten, Zuteilen. In S. Mächler (Hrsg.), *Schulerfolg. Kein Zufall* (S. 70–79). Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

2.6 Flucht und Trauma

Fall 16: Schülerinnen und Schüler mit Fluchterfahrung verhalten sich auf dem Pausenplatz zurückhaltend oder überbordend

Ein Schüler mit Fluchterfahrung verhält sich auf dem Pausenplatz sehr schüchtern und zurückhaltend. Ein anderer Schüler, der ebenfalls geflüchtet ist, verhält sich so, als wäre einfach alles erlaubt, beispielsweise indem er immer wieder an Stellen des Pausenplatzes klettert, wo es bekanntermassen nicht erlaubt ist, oder indem er sich den Ball schnappt, mit dem andere gerade ein Fussballspiel begonnen haben, sodass diese nicht mehr weiterspielen können.

Die Lehrperson beobachtet diese unterschiedlichen Verhaltensweisen und überlegt, ob und wie sie darauf eingehen soll.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ERSTEN BLICK

- Gefühl der Unsicherheit, weil sich die Lehrperson gerne für diese Kinder einsetzen und ihnen ein erfreuliches Schulerleben ermöglichen möchte, gleichzeitig aber auch so vieles über ihre Geschichte und über den Hintergrund ihres Verhaltens nicht weiss,
- vielleicht auch ein Gefühl von Irritation, weil die Lehrperson eher die Erwartung hatte, geflüchtete Kinder, denen der Schulbesuch in einem sicheren Land ermöglicht wird, würden in erster Linie Erleichterung oder Zurückhaltung zeigen.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ZWEITEN BLICK

In Betracht ziehen,

- dass die Kinder vermutlich in unterschiedlichster Weise Begrenzungen oder Freiheiten erlebt haben. Vielleicht waren sie es in der alten Heimat gewohnt, ohne Aufsicht ganz frei spielen, klettern und toben zu können, vielleicht war hingegen die Schule sehr viel autoritärer geführt, und möglicherweise sind sie im Kriegsgebiet oder auf der Flucht immer wieder in Situationen gekommen, in denen sehr viel verboten war und sie in ihrer Freiheit sehr stark eingeschränkt waren. Im Kontrast dazu sind sie nun möglicherweise mit einer für sie ungewöhnlich grossen Freiheit im Schulkontext konfrontiert, mit der sie erst lernen müssen umzugehen (vgl. auch Shah, 2015, S. 11 f.),

- dass das Verhalten auch durch Traumafolgestörungen verursacht sein kann. Falls es dafür Hinweise gibt, sollte eine Abklärung durch Fachleute veranlasst werden (siehe Hintergrundinformationen, «Flucht und Trauma»),
- dass diese Kinder neben allem, was sie erlebt haben mögen, auch einfach Kinder mit individuellen Veranlagungen, Talenten und Tagesverfassungen sind.

ANREGUNGEN

- **Die Kinder voneinander lernen lassen:** Wenn Kinder mit den Schulhausregeln noch nicht vertraut sind, sich aus Unsicherheit nicht trauen mitzuspielen oder zum Überborden neigen, ist es wenig hilfreich, laufend zum Mitmachen aufzufordern oder Verbote auszusprechen, wenn auch Letzteres manchmal nicht zu vermeiden ist. Stattdessen können die Kinder aber viel *voneinander* lernen, sich durch Mitspielen und Nachmachen zunehmend wohlfühlen und auch mit den Pausenplatz- und Schulhausregeln besser vertraut werden. Es ist hilfreich, diejenigen Kinder, die schon länger in der Klasse sind, dazu zu ermutigen, auf ihre Kolleginnen und Kollegen zuzugehen und sie zum Mitmachen einzuladen. Gerade Spiele wie Fussball bieten grossartige Möglichkeiten, um Kindern das Gefühl von Zugehörigkeit zu vermitteln. Die Lehrpersonen sollten gleichzeitig in der Nähe bleiben, um die Kinder gegebenenfalls unterstützen zu können (vgl. auch Shah, 2015, S. 19 f.).

- **Klare Regeln und Rituale statt zu viel Wahlmöglichkeiten:** Klarheit und Struktur vermitteln Halt, Sicherheit, Vorhersehbarkeit und Berechenbarkeit, stärken das Gefühl von Verbundenheit und sind für alle Kinder von Bedeutung. Bei verunsichernden Lebenssituationen können klare Regeln und Rituale enorm dazu beitragen, dass sich Kinder orientieren können und zunehmend Vertrauen gewinnen (Lanfranchi, 2006; Shah, 2015, S. 20; Siebert & Pollheimer-Pühringer, 2016, S. 33 f.).

- **Das Kind nicht auf die Flucht reduzieren:** Angesichts der häufigen Dramatik von Fluchterfahrungen ist es naheliegend, dass das Thema «Flucht» oft im Vordergrund steht und Beachtung erfordert. Gleichzeitig besteht eine Gefahr darin, Kinder darauf zu reduzieren. Kinder möchten auch einfach als junge Persönlichkeiten anerkannt werden. Je nach Talenten und Vorlieben können Sport, Theater, Musik oder Gestalten reizvolle Tätigkeitsfelder sein, bei denen diese Persönlichkeiten zum Ausdruck kommen und bei denen es um das Gemeinschaftliche und Verbindende geht. Ein kleines, symbolträchtiges Spiel ist auch das Bilden von Gruppen nach unterschiedlichsten Kriterien: Die Mitspielenden rufen etwa «alle, die etwas Grünes anhaben», «alle, die gerne Fussball spielen» oder «alle, deren Namen mit einem M anfängt» auf, sodass die so angesprochenen Kinder dann beispielsweise eine vereinbarte Turnübung ausführen oder versuchen, einen in

die Höhe geworfenen Ball zu fangen. Die Gruppenzugehörigkeiten werden auf diese Weise immer wieder neu gemischt, und es wird deutlich, dass sich die Kinder in vielfältigster Weise – und durchaus nicht nur in Bezug auf Fluchterfahrung – ähnlich sind oder unterscheiden.

– **Bei der Thematisierung von Fluchterfahrungen auf Ressourcen fokussieren:** Mitleid ist eine häufige, aber wenig hilfreiche Reaktion auf Fluchterfahrungen. Besser ist es, auf Ressourcen zu fokussieren, etwa darauf, was das Kind und seine Familienangehörigen geschafft und bewältigt haben. Wenn diese Haltung durch die Lehrperson gepflegt wird, überträgt sie sich auch auf die Schülerinnen und Schüler und ist auf diese Weise für alle nützlich.

Kinder mit Fluchterfahrung

Kinder mit Fluchterfahrung waren und sind häufig besonderen Belastungen ausgesetzt und zeigen sich – das soll nicht vergessen werden – mitunter sehr tapfer, mutig, widerstandskräftig und anpassungsfähig. Ebenso gibt es Kinder, die zwar geflüchtet sind, die aber glücklicherweise wenig Schreckliches erleben mussten. Flucht kann viele Geschichten haben.

Manche mussten flüchten, weil sie unmittelbar an Leib und Leben bedroht und ihre Lebensgrundlagen zerstört waren. Die Kinder haben vielleicht Granaten oder Raketenbeschuss erlebt oder gesehen, wie getötet oder vergewaltigt wurde, litten selbst Todesangst und hatten Hunger und Durst. Sie haben ihre gewohnte Heimat und Sicherheit verloren, vielleicht Teile der Familie, oder sie waren zeitweise von ihrer Familie getrennt, möglicherweise sogar selbst Opfer von psychischer, physischer oder sexueller Gewalt. Andere sind mit ihrer Familie in erster Linie der Armut entflohen oder den erlebten Schikanen, weil sie einer bestimmten ethnischen oder religiösen Gruppe angehören und deshalb politisch verfolgt werden.

Die Fluchtgründe sind ebenso vielfältig wie die Familienhintergründe und Zukunftsperspektiven. Unter den Geflüchteten sind alle Berufsgruppen vertreten, wobei die Flucht häufig mit einem Statusverlust einhergeht und sich ehemals Mittel- oder Oberschichtsangehörige nach der Flucht oft in einer ähnlichen Lebenssituation wiederfinden wie ihre Landsleute aus tieferen sozialen Schichten. Manche von ihnen gehen davon aus, dass sie eines Tages zurückkehren, andere nicht. Manche rechnen mit einem längerfristigen Aufenthaltsrecht, andere leben in permanenter Unsicherheit, abgeschoben zu werden (Bleher & Gingelmaier, 2017).

Für Kinder können diese unterschiedlichen Hintergründe zu einer Reihe von Belastungen führen (vgl. auch Shah, 2015):

- **Traumafolgestörungen:** Existenzielle Bedrohungssituationen, wie sie in diesen Zusammenhängen oft erlebt werden, können zu schwerwiegenden Traumatisierungen führen, sowohl bei den Kindern wie auch bei ihren Eltern. Solche Situationen können im Herkunftsland, auf der Flucht oder im Ankunftsland aufgetreten sein (siehe Hintergrundinformationen, «Flucht und Trauma»).

- **Trauer:** Verluste von Angehörigen und Nahestehenden wie auch von Heimat, Vertrautheit und Freundschaften sind nicht immer mit Traumatisierungen verbunden, manchmal stehen auch Trauerprozesse im Vordergrund. Dabei ist zu beachten, dass Kinder anders trauern als Erwachsene. Ihre Prozesse verlaufen gewöhnlich diskontinuierlich und länger, indem das Trauern auch unterbrochen und später wieder aufgenommen wird. Der Fluchtkontext kann ausserdem bewirken, dass solche Prozesse zusätzlich verlängert werden und dass wichtige Rituale wie Beerdigungen nicht begangen werden können. Wenn Kinder ihre Trauer

nicht sprachlich ausdrücken können, verarbeiten sie die Verluste manchmal im Spiel. Mitunter sieht man den Kindern ihre Trauer aber auch nicht an, weil sie lachen und spielen, als wäre nichts gewesen (Shah, 2015; Siebert & Pollheimer-Pühringer, 2016, S. 21).

– **Armut:** Geflüchtete leben in der Schweiz zwar relativ sicher, gleichzeitig aber oft isoliert und manchmal unter ärmlichen Umständen und in beengten Wohnverhältnissen, was oftmals mit Schamgefühlen einhergeht (Arbeitsgruppe Kind & Trauma, 2016).

– **Verlust der Familienstrukturen:** Kinder brauchen zuverlässige Bezugspersonen, die für sie da sind. Allerdings sind manche Eltern durch die Erlebnisse selbst so belastet, dass sie nicht in der Lage sind, genügend für ihre Kinder zu sorgen. Die Kinder erleben ihre Eltern dann mitunter ohnmächtig und von Traumafolgestörungen, Trauer oder Depression so schwer gezeichnet, dass diese den Alltag kaum mehr bewältigen können. Gleichzeitig ist es oft nicht möglich, auf die Unterstützungsstrukturen einer Grossfamilie zurückzugreifen. Grosseltern, Onkel, Tanten, Cousins und Cousinen, die zur Stabilität beitragen könnten, haben entweder das Leben verloren oder sind nicht am gleichen Ort. Und besonders schwierig ist die Lebenssituation oft für diejenigen, die als unbegleitete Minderjährige geflüchtet sind (Shah, 2015).

– **Kulturschock, Sprachverlust:** Mit dem Schulbesuch am neuen Aufenthaltsort erleben Kinder oftmals kulturelle Unterschiede. Wahrscheinlich haben sie die Schule davor anders erlebt und müssen sich an den neuen Stil gewöhnen. Vermutlich haben sie niemanden, der oder die ihnen die Unterschiede erklärt, sodass sie sich allein auf all die Unsicherheiten einlassen und Missverständnisse aushalten müssen, einschliesslich der sprachlichen Irritationen. Vielleicht haben sie gelernt, dass es unhöflich ist, einer Lehrperson in einem Zweiergespräch in die Augen zu sehen. Und nun wird der direkte Blickkontakt auf einmal eingefordert, sodass sie sich daran gewöhnen müssen, dass an unterschiedlichen Orten unterschiedliches Verhalten gefragt ist. Gleichzeitig erleben sie mitunter den Verlust des Ansehens ihrer Eltern, stattdessen deren Ohnmacht, vielleicht sogar fremdenfeindliche Sprüche oder Angriffe (Shah, 2015).

Trotz all dieser möglichen Belastungen sollte nicht übersehen werden, dass nicht jedes geflüchtete Kind traumatisiert ist und dass manche Kinder durchaus Eltern und Geschwister um sich haben, die gut in der Lage sind, ihrem Kind trotz all der schwierigen Umstände Unterstützung und Halt zu geben sowie einen strukturierten Alltag zu gestalten (Shah, 2015, S. 16).

Manche Kinder haben ihren Alltag in der alten Heimat auch so unbeschwert erleben können und so wenig von den Sorgen der Erwachsenen mitbekommen, dass es für sie nicht nachvollziehbar ist, warum sie fliehen mussten. Eher vermissen sie die Verwandten, denen sie nahe waren, oder Freundinnen und Freunde, mit denen sie spielen konnten. Vielleicht musste zudem die Abreise sehr plötzlich erfolgen, sodass sie sich nicht verabschieden konnten. Vor einem solchen Hintergrund sind Kinder wenig motiviert, sich auf die neue Umgebung, die neue Sprache und die fremde Schule mit ihren Menschen einzulassen, da sie sich vielmehr nach ihrer alten Heimat sehnen und in diesem neuen Ort keine neue Heimat erkennen möchten.

Lehrpersonen kommt in all diesen Situationen eine überaus grosse Bedeutung zu. Geflüchtete, die nach vielen Jahren zurückblicken, berichten häufig davon, wie wichtig es für sie gewesen sei, dass sie immer wieder Lehrpersonen hatten, die sich für sie interessiert, sie unterstützt und an sie geglaubt haben (Marquard & Brusa, 2016; Shah, 2015, S. 31). Zudem können Lehrpersonen viel dazu beitragen, dass Kinder, die selbst keine Migrations- oder Fluchterfahrung haben, ihre Kolleginnen und Kollegen besser verstehen lernen und dass sich alle Schülerinnen und Schüler mit den Themen des Unterwegsseins von Menschen sachlich und konstruktiv auseinandersetzen.

Lehrplan 21

– «Fächerübergreifende Themen unter der Leitidee Nachhaltige Entwicklung; Globale Entwicklung und Frieden: Innerhalb der Thematik globale Entwicklung und Frieden werden Fragen über weltweite Zusammenhänge, Interessenslagen, Konflikte und Potenziale erörtert. Es werden gesellschaftliche Herausforderungen wie Frieden, Wohlstand und Gerechtigkeit thematisiert sowie Informationen und Positionen dazu bezüglich Interessen und Wahrheitsgehalt hinterfragt. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Lebensweisen und Lebensräumen sowie Bevölkerungsstrukturen und -bewegungen in verschiedenen Weltregionen auseinander und sind in der Lage, Zusammenhänge und Abhängigkeiten zu erkennen. *Sie untersuchen Unterschiede in den Lebensbedingungen und Lebensweisen von Menschen, denken über Weltsichten und Weltdeutungen nach und befassen sich mit daraus entstehenden Dynamiken wie wirtschaftlichen und politischen Interessenskonflikten, Armut, Migrationsbewegungen und kriegerischen Auseinandersetzungen*» (LP 21. Bildung für Nachhaltige Entwicklung, S. 38).

– NMG 7 «Lebensweisen und Lebensräume von Menschen erschliessen und vergleichen: 3. Die Schülerinnen und Schüler können *Formen des Unterwegs-Seins von Menschen, Gütern und Nachrichten erkunden sowie Nutzen und Folgen des Unterwegs-Sein für Mensch und Umwelt abschätzen*» (LP 21. Natur, Mensch, Gesellschaft; Kompetenzaufbau, S. 295).

– NMG 7.3 «2f: Die Schülerinnen und Schüler können aufgrund von Berichten das Unterwegs-Sein von Menschen nacherzählen (z. B. Reisen, Auswanderung, Wohnortwechsel, *Flucht*), eigene Vorstellungen und Erfahrungen dazu beschreiben sowie eigene Unterwegs- und Reisegeschichten zusammentragen und dokumentieren» (LP 21. Natur, Mensch, Gesellschaft; Kompetenzaufbau, S. 295).

(D-EDK, 2016; Kursivsetzungen d. d. Verf.)

Weiterführende Informationsquelle

– Shah, H. (2015). *Flüchtlingskinder und jugendliche Flüchtlinge in der Schule. Eine Handreichung.* Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.

«Es ist mir heute noch peinlich, wenn ich an meine erste Schulwoche in der ersten Klasse denke. Ich kam aus den Philippinen zu meiner Tante in die Schweiz und wurde gleich in die erste Klasse eingeschult. Am ersten Tag begrüsste ich meine erstaunte Klassenlehrerin mit einem Küsschen auf die Wange, wie wir das im Kindergarten in den Philippinen auch gemacht hatten. Erst während der Woche merkte ich, dass die anderen Kinder der Lehrerin nur die Hand reichten und kicherten, wenn ich die Lehrerin begrüsste.» (Mayari S.)

Fall 17: Schülerinnen und Schüler mit Fluchterfahrung verhalten sich aggressiv

Eine Schülerin mit Fluchterfahrung schlägt ohne ersichtlichen Grund auf andere Kinder ein.

Die Lehrperson fühlt sich ratlos.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ERSTEN BLICK

- Gefühl von Unsicherheit, weil das Verhalten nicht nachvollziehbar ist und scheinbar aus heiterem Himmel kommt, sodass es schwierig ist, zu wissen, wie man darauf reagieren soll.
- Sorge, dass dieses Verhalten Schule machen könnte, sodass auch andere Kinder beginnen, grundlos auf ihre Kolleginnen und Kollegen einzuschlagen.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ZWEITEN BLICK

- In Betracht ziehen,
  - dass bei der Schülerin eine Traumafolgestörung vorhanden sein könnte, sodass sie unter einem besonderen Dauerstress steht und dadurch besonders leicht reizbar ist,
  - dass sie möglicherweise gerade einen «Trigger» erlebt hat, sodass Erinnerungen an eine schlimme Situation wachgerufen wurden und diese Erinnerungen sie nun veranlassen, auf andere einzuschlagen,
  - dass die Frage, ob es sich um eine Traumafolgestörung handelt oder nicht, von den entsprechenden Fachleuten abgeklärt werden sollte.

- Falls es sich um eine Traumafolgestörung handelt,
  - steht kein Konflikt zwischen Schülerinnen und Schülern im Vordergrund, sondern das unkontrollierte Verhalten als Folge traumatischer Erlebnisse,
  - ist es besser, das Verhalten in diesem Moment nicht zu thematisieren, sondern von der Situation abzulenken, indem etwa das Thema oder der Ort gewechselt wird, auch um für alle Beteiligten Sicherheit zu schaffen,
  - sollte den anderen Schülerinnen und Schülern die Situation kindgerecht erklärt werden, damit sie wissen, dass es nicht an ihnen lag und dass es nicht hilfreich ist, wenn sie zurückschlagen,
  - ist es hilfreich, mit Fachleuten für Traumatherapie zusammenzuarbeiten und der Schülerin zu helfen, mit der Zeit besser mit den Auslösern zurechtzukommen, sie frühzeitig zu erkennen und insgesamt wieder mehr Sicherheit und Vertrauen zu gewinnen.

- Falls es sich eher nicht um eine Traumafolgestörung handelt, berücksichtigen,
  - dass Fluchterfahrungen dennoch oft mit grossen Belastungen einhergehen und zu Stress und erhöhter Reizbarkeit führen können, etwa weil getrauert wird oder weil der Orts- und Sprachwechsel hohe Anforderungen an die Belastbarkeit der Kinder stellt (siehe Hintergrundinformationen, «Kinder mit Fluchterfahrung»),
  - dass die Situation auch andere Ursachen haben kann: Vielleicht schien das Schlagen aus Sicht der Lehrperson ohne Grund, aber es gab aus Sicht der Schülerin durchaus einen guten Grund, der möglicherweise nichts mit Trauma oder Flucht zu tun hatte.

- Falls diese letztgenannten Gründe vorliegen,
  - ist es wichtig, zunächst zu klären, dass Konflikte nicht mit Fäusten gelöst werden sollen. Dafür sind Verweise auf die vereinbarten Klassen- oder Schulhausregeln nützlich und allenfalls auf bekannte Konfliktlösungsstrategien (siehe Hintergrundinformationen, «Klassen- und Schulkultur der Anerkennung»),
  - ist es sicherlich hilfreich, zunächst alle Involvierten zu Wort kommen lassen, damit besser verstanden werden kann, was die Schülerin zu diesem Verhalten veranlasst hat. Je nachdem, worum es sich handelt, kann der Konflikt anschliessend in Ruhe besprochen und gemeinsam nach einer Lösung gesucht werden.

ANREGUNGEN

- **Unterstützungsstrukturen im Team vereinbaren:** In manchen Schulhäusern vereinbaren die Kolleginnen und Kollegen untereinander, wer bei wem jederzeit anklopfen kann, um in solchen Situationen Unterstützung zu bekommen und damit nicht allein zu sein.

- **Informationen über die Familiengeschichte einholen:** Kinder mit Fluchtgeschichten leben oft unter sehr belastenden Umständen, sodass es hilfreich ist, etwas darüber zu erfahren, um gegebenenfalls Reaktionen von Schülerinnen und Schülern besser nachvollziehen zu können. Gleichzeitig können diese Hintergründe nicht nur für die Kinder, sondern auch für die Eltern so belastend sein, dass sie nicht darüber sprechen möchten. Auch das gilt es zu respektieren (siehe Hintergrundinformationen, «Flucht und Trauma»).

- **Eine Stopp-Regel einführen:** Spiele, Neckereien oder auch Konflikte unter Kindern können sich zunächst okay anfühlen und dann auf einmal überborden, sodass die Kinder herausgefordert sind, sich rechtzeitig zu melden, wenn die Situation nach ihrem Empfinden eine Grenze zu überschreiten droht. Eine einfache Hilfe dafür ist die «Stopp-Regel»: Die Klasse vereinbart, dass man aufhören muss, wenn ein Kind «stopp» sagt. «Stopp» darf man immer sagen, wenn das Verhalten

eines anderen als unangenehm empfunden wird. Zur Vereinbarung gehört auch, dass es in Ordnung ist, wenn die einen früher und die anderen später «stopp» sagen, denn dieses Empfinden ist von Kind zu Kind unterschiedlich. Erfahrungsgemäss ist diese Regel für alle Kinder nützlich und besonders für diejenigen, die – aus welchem Grund auch immer – leichter reizbar sind als andere. Die Regel kann mit einem Stopp-Schild veranschaulicht, das Schild im Schulzimmer als Erinnerungshilfe aufgehängt werden. Erfahrungsgemäss braucht diese Regel etwas Begleitung durch die Lehrperson, damit sich die Kinder auch wirklich daran halten. Es kann für die Schülerinnen und Schüler ebenso anspruchsvoll sein, rechtzeitig «stopp» zu sagen wie auch das «Stopp» der Anderen zu hören und zu respektieren (vgl. auch Siebert & Pollheimer-Pühringer, 2016, S. 51).

– **Ein Stimmungsbarometer-Ritual einrichten:** Die Fähigkeit, eigene Gefühle wahrzunehmen und auszudrücken, ist eines der zentralen Lernziele zur Förderung personaler Kompetenzen und eine besondere Herausforderung für viele Kinder mit Fluchterfahrung. Dieser Lernprozess kann mit einem kleinen Ritual unterstützt werden: Im Schulzimmer hängt eine Zeichnung mit einer Skala, auf der die eigene Stimmung von «sehr schlecht» bis «sehr gut» veranschaulicht wird. Jedes Kind hat eine Wäscheklammer mit dem eigenen Namen und bringt die Wäscheklammer an der Stelle der Skala an, die dem eigenen Stimmungsempfinden entspricht. Die Frage dafür könnte sein: «Wie geht es dir jetzt gerade?» Diese Frage kann anschliessend ergänzt werden mit «Wie ging es dir gestern Abend?», «Wie ging es dir heute in der Sportstunde?» oder auch «Wie geht es dir, wenn du an morgen denkst?» Die Kinder lernen dabei, ein Gespür für die eigenen Stimmungen zu entwickeln und zu erkennen, dass sich das Befinden mit der Zeit verändert und auch beeinflussen lässt. Diese kleine Übung kann gut als Ritual in den Schulalltag eingebaut und regelmässig wiederholt werden. Es kann allerdings auch sein, dass Kinder mit Fluchterfahrung überfordert sind, wenn sie ihre Gefühle erkennen und benennen sollen, entsprechend sollte die therapeutische Wirkung dieses Rituals auch nicht überschätzt werden (vgl. auch Siebert & Pollheimer-Pühringer, 2016, S. 45).

Fall 18: Schülerinnen und Schüler mit Fluchterfahrung weigern sich, etwas scheinbar Harmloses zu tun

Ein Schüler mit Fluchterfahrung weigert sich, mit der Klasse durch einen unterirdischen Gang zur Turnhalle zu gehen.

Die Lehrperson weiss um die posttraumatische Belastungsstörung dieses Schülers und sucht nach einer Lösung.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ERSTEN BLICK

- Gefühl von Unsicherheit, weil sich der Schüler bei etwas weigert, das denkbar harmlos erscheint und es deshalb schwer nachvollziehbar ist, was in ihm vorgeht.
- Gefühl von Stress, weil sich die anderen Kinder auf die Sportstunde freuen und nicht unnötig warten sollen, gleichzeitig eine Lösung für diesen Schüler gefunden werden muss und die Lehrperson mit dem Problem allein ist.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ZWEITEN BLICK

- Beachten,
  - dass es sich möglicherweise um eine traumabedingte Stressreaktion handelt, weil der unterirdische Gang schlimme Erinnerungen hervorruft und das Kind eine Wiederholung dieses schlimmen Erlebnisses vermeiden möchte.

- Falls es sich um eine solche Reaktion im Rahmen einer Traumafolgestörung handelt,
  - ist es nicht sinnvoll, das Kind zum Durchschreiten des Gangs zu zwingen. Vielleicht kann das Kind gemeinsam mit einem vertrauten Kollegen oder einer vertrauten Kollegin einen anderen Weg in die Turnhalle wählen,
  - ist es ratsam, mit einer Fachperson für Traumatherapie zusammenzuarbeiten, damit das Kind lernt, immer besser mit solchen Situationen zurechtzukommen,
  - ist es wichtig, ein kindgerechtes Gespräch mit der Klasse zu führen, damit die Klasse weiss, dass eine gute Lösung für den Kollegen gefunden wurde.

ANREGUNGEN

- Siehe unter Fall 17, «Schülerinnen und Schüler mit Fluchterfahrung verhalten sich aggressiv».

Flucht und Trauma

Es wird geschätzt, dass dreissig bis fünfzig Prozent der geflüchteten Kinder und Jugendlichen in der Schweiz traumatisiert sind, unter den unbegleiteten Jugendlichen sogar siebzig Prozent (vgl. Marquard & Brusa, 2016; Nabuurs & Landolt, 2017). Sie haben im Krieg und auf der Flucht so Schreckliches erlebt, dass sie davon nachhaltig gezeichnet sind. Schulen sind Orte voll neuer Chancen für diese jungen Menschen, gleichzeitig können Lehrpersonen nicht die Aufgaben von Therapeutinnen und Therapeuten übernehmen. Die folgenden Ausführungen sollen helfen, einige Merkmale von Traumafolgestörungen zu erkennen und zu verstehen, wie im Rahmen des Schulalltags darauf eingegangen werden kann.

Ein Trauma ist «das Erleben einer existentiellen Bedrohung, welches bei den Betroffenen tiefgreifende Verzweiflung auslöst. Dabei kann der Mensch selber, als Zeuge oder durch Schilderungen mit dem Ereignis konfrontiert worden sein» (Arbeitsgruppe Kind & Trauma, 2016, S. 3). Auf solche Extremerfahrungen reagieren Menschen sehr unterschiedlich. Wenn sich daraus anhaltende Beschwerden entwickeln, wird von «Traumafolgestörungen» gesprochen. Eine häufige Form solcher Traumafolgestörungen ist die sogenannte «posttraumatische Belastungsstörung». Sie zeigt sich insbesondere in den vier Merkmalen des Wiedererinnerns, der Vermeidung, der Bildung negativer Gedanken und der Übererregung (Arbeitsgruppe Kind & Trauma, 2016, S. 3):

- Das *Wiedererinnern* bedeutet, dass immer wieder unkontrolliert Erinnerungen an die traumatischen Erfahrungen auftauchen. Diese Erinnerungen können in Form von Bildern, Gefühlen oder körperlichen Reaktionen wie Zittern, Herzrasen oder starkem Schwitzen auftreten. Ausgelöst werden sie durch sogenannte «Trigger», etwa Gerüche, Geräusche, Gefühle, Bewegungen oder Berührungen, die mit dem Ereignis in Verbindung gebracht werden. Die Erinnerungen können überall plötzlich auftreten, auch nachts im Schlaf in Form von Albträumen. Das Abschalten dieser Erinnerungen ist den Betroffenen oft nicht möglich, was zu überwältigenden Gefühlen von Angst, Hilflosigkeit und Verzweiflung führen kann. Die auslösenden Trigger zu identifizieren, ist sowohl für das Kind wie auch für das Umfeld oft sehr schwierig (Arbeitsgruppe Kind & Trauma, 2016; Kanz, 2017, S. 98; Siebert & Pollheimer-Pühringer, 2016, S. 24).

- Die *Vermeidung* ist ein Versuch, sich den ungewollten Erinnerungen zu entziehen und allem auszuweichen, was mit den schrecklichen Ereignissen in Verbindung stehen könnte, seien es Gespräche, Orte, Gedanken oder bestimmte Situationen oder Menschen. Das kann dazu führen, dass sich die Betroffenen stark zurückziehen (Arbeitsgruppe Kind & Trauma, 2016; Kanz, 2017, S. 98; Siebert & Pollheimer-Pühringer, 2016, S. 24).

– *Negative Gedanken* sind ein Ausdruck davon, dass das Vertrauen in die Menschen und in die Zukunft durch die traumatischen Erlebnisse erschüttert ist, sodass viele Kinder und Jugendliche sich selbst und die Welt sehr pessimistisch betrachten und keine oder nur negative Erwartungen an ihr Leben und an ihre Zukunft haben. Diese Haltung hat auch die Funktion, weiteren Enttäuschungen zu entgehen (Arbeitsgruppe Kind & Trauma, 2016; Siebert & Pollheimer-Pühringer, 2016, S. 27).

– *Übererregung* ist eine Form von dauernder Alarmbereitschaft, um sich vor weiteren Traumatisierungen zu schützen. Entsprechend leiden die Betroffenen oft unter Schlafstörungen, können sich nicht konzentrieren, sind leicht reizbar, unruhig, angespannt oder schreckhaft (Arbeitsgruppe Kind & Trauma, 2016; Kanz, 2017, S. 97).

Zusätzlich können *dissoziative Symptome* auftreten. Dissoziation ist zunächst ein neurobiologischer Schutzmechanismus: Wenn es nicht möglich ist, dem Schreckensszenario äusserlich zu entkommen, dann kann man sich *innerlich* entziehen. Die Betroffenen schalten gewissermassen ihre Gefühle ab und lindern kurzfristig ihre Not. Längerfristig entsteht daraus allerdings ein Zustand, bei dem die Gefühle und Erfahrungen nicht mehr als die eigenen erlebt werden (Arbeitsgruppe Kind & Trauma, 2016; Zito & Martin, 2016).

KONSEQUENZEN FÜR DEN UNTERRICHT

Die Traumapädagogik wird auch «Pädagogik des sicheren Ortes» genannt: Die Kinder sollen vor allem erfahren, dass sie in der Schule in Sicherheit sind. Das Gefühl von Sicherheit ist der Boden, auf dem Lernen und Entwickeln stattfinden und auf dem neue, positive Erfahrungen abgespeichert werden können (Arbeitsgruppe Kind & Trauma, 2016; Kanz, 2017, S. 99 f.).

Eine Grundvoraussetzung dafür ist ein achtsamer und möglichst gewaltfreier Umgang, der hilft, Spannung abzubauen, Ängste zu reduzieren und neues Vertrauen zu gewinnen. Traumatisierte Kinder brauchen Lehrpersonen, die ihnen wertschätzend begegnen, ihre Ressourcen erkennen, sie nicht unnötig schonen und sie stattdessen ihrem Entwicklungsstand entsprechend fördern (Arbeitsgruppe Kind & Trauma, 2016; Kanz, 2017, S. 99 f.; Siebert & Pollheimer-Pühringer, 2016, S. 33 f.).

Viele Lehrpersonen fühlen sich unsicher darin, inwiefern sie auf die prägenden Erlebnisse eingehen sollen oder nicht. Für die Aufarbeitung und Behandlung von Traumafolgestörungen braucht es Fachleute der Psychotherapie, und bei Anzeichen auf solche Störungen ist es ratsam, sich an die entsprechenden Stellen zu wenden, etwa als Erstes an den schulpsychologischen Dienst. Allerdings haben auch Lehrpersonen überaus wichtige Funktionen und Möglichkeiten. Sie können als Vertrauenspersonen da sein, mit denen die Kinder über schlimme Erfahrungen

sprechen können, wenn sie das von sich aus wollen. Mitunter bringen Kinder ihre Erfahrungen auch in Form von Bildern oder Rollenspielen zum Ausdruck. Dabei brauchen sie nicht das Mitleid der Lehrperson, sondern ihre Präsenz, ihr Interesse und ihr Mitgefühl. Gleichzeitig sollte die Lehrperson die Kinder niemals ausfragen, denn die Kontrolle darüber, wie viel erzählt wird, sollte immer beim Kind selbst bleiben (Arbeitsgruppe Kind & Trauma, 2016; Gitschier & Gingelmaier, 2017; Kanz, 2017, S. 99 f.; Marquard & Brusa, 2016; Siebert & Pollheimer-Pühringer, 2016, S. 33 f.).

Zu einem sicheren Ort gehört auch das Erleben von Verlässlichkeit. Traumatische Ereignisse sind mit extremen Erfahrungen von Orientierungslosigkeit und Ohnmacht verbunden. Die Kinder haben erfahren, dass Dinge passieren, die unvorhersehbar und unkontrollierbar sind, sodass es ihnen hilft, wenn sie Menschen, Abläufe und Regeln einschliesslich klarer Konsequenzen erfahren, die verlässlich sind und Stabilität verleihen. Rituale können helfen, den Tagesablauf zu strukturieren und Zugehörigkeit zu vermitteln. Kinder, die so viel Unsicherheit erlebt haben, kommen häufig nicht gut mit Veränderungen und Überraschungen zurecht. Wenn Exkursionen geplant sind oder schulfremde Personen zu Besuch kommen, ist es deshalb hilfreich, diese Ereignisse anzukündigen, sie zu erklären und den geplanten Ablauf vorgängig zu schildern (Arbeitsgruppe Kind & Trauma, 2016; Kanz, 2017, S. 99 f.; Siebert & Pollheimer-Pühringer, 2016, S. 33 f.).

Zudem können sich folgende Merkmale zeigen:

– *Die Konzentrationsfähigkeit ist eingeschränkt:* Viele Kinder mit Traumafolgestörungen haben eine verminderte Konzentrationsfähigkeit. Sie stehen unter dauernder Alarmbereitschaft, sind schreckhaft und entsprechend leicht abgelenkt. Oft haben sie Schlafstörungen und sind deshalb übermüdet, wodurch die Aufmerksamkeit zusätzlich eingeschränkt wird. Unter solchen Bedingungen ist das Lernen erschwert, sodass traumatisierte Kinder dafür oft mehr Zeit brauchen (Arbeitsgruppe Kind & Trauma, 2017; Siebert & Pollheimer-Pühringer, 2016, S. 28).

  Lehrpersonen können diesen Schwierigkeiten begegnen, indem sie den Kindern bewusst mehr Zeit einräumen, ihren individuellen Lern- und Entwicklungsstand sorgfältig abklären und daran anknüpfen. Eine schonende, mitleidige Haltung ist nicht gefragt, vielmehr geht es darum, angemessene Lernherausforderungen zu stellen und die erschwerenden Umstände dabei zu berücksichtigen. Hilfreich sind dafür das bereits erwähnte Vermitteln von Sicherheit, etwa mit einem Sitzplatz in der Nähe der Lehrperson oder sich wiederholenden, ritualisierten Abläufen. Die Kinder sollen insbesondere die Gelegenheit bekommen, ihr Potenzial zu zeigen und ihre Selbstwirksamkeit zu erleben (Arbeitsgruppe Kind & Trauma, 2017; Siebert & Pollheimer-Pühringer, 2016, S. 28).

– *Es können dissoziative Zustände auftreten:* Diejenigen Kinder, die mit einer Dissoziation auf eine traumatische Situation reagiert haben, zeigen die gleiche Reaktion oft auch beim Wiedererinnern oder in anderen Stresssituationen. Wenn solche Situationen in der Schule auftauchen, kann es sein, dass ein Kind auf einmal abwesend oder gedankenverloren erscheint und nicht hört, wenn es angesprochen wird (Arbeitsgruppe Kind & Trauma, 2017).

  Bei Lehrpersonen kann in dieser Situation das Gefühl von Hilflosigkeit aufkommen, wie bei einem Unfall, an dem man Erste Hilfe leisten soll. In diesen Situationen ist eine Form von Erster Hilfe gefragt, die das Kind unterstützt, wieder Orientierung und Realitätsbezug zu finden. Es ist hilfreich, ruhig auf das Kind zuzugehen, es mit Namen anzusprechen und ihm zu sagen, wo es ist und dass es sich in Sicherheit befindet. Augenkontakt kann helfen oder das Überreichen eines «Stressballs», der geknetet werden kann, um auf diese Weise die eigene Körperempfindung zu fördern (Arbeitsgruppe Kind & Trauma, 2016; Kanz, 2017, S. 101 f.; Siebert & Pollheimer-Pühringer, 2016, S. 29).

– *Es kann auch aggressives Verhalten entstehen:* Traumatisierten Kindern fällt es oft schwer, Emotionen zu regulieren. Die Gründe dafür können sehr unterschiedlich sein. Es kann sein, dass aggressives Verhalten in erster Linie einen Versuch darstellt, nach der erlebten Hilflosigkeit wieder an Kontrolle zu gewinnen. Zudem führt der innere Dauerstress, die fehlende Ruhe und der eventuell gestörte Schlaf zu einer tiefen Frustrationstoleranz. Möglicherweise sind auch die Eltern derart belastet, dass das Kind von ihnen nicht lernen kann, Gefühle angemessen zu zeigen. Es ist ebenso möglich, dass das Kind immer wieder Trigger erlebt, die schmerzhafte Erinnerungen und Gefühle extremer Verzweiflung hervorrufen, sodass es sich aus diesem subjektiven Erleben heraus unkontrolliert aggressiv verhält (Arbeitsgruppe Kind & Trauma, 2016; Siebert & Pollheimer-Pühringer, 2016, S. 27 f.).

  Lehrpersonen können darauf reagieren, indem sie den Umgang mit Aggression, Wut und Ohnmacht immer wieder thematisieren und selbst versuchen, Vorbilder zu sein. Vorfälle sollten nachbesprochen werden, damit das Miteinandersprechen wieder im Vordergrund steht und Missverständnisse geklärt werden können. Ein vereinbarter Rückzugsort kann helfen, dass sich das Kind einen Moment der Ruhe suchen kann, wenn es ihn braucht. Ausserdem helfen Sport und Bewegung enorm dabei, Spannungen abzubauen (vgl. auch Arbeitsgruppe Kind & Trauma, 2016; Siebert & Pollheimer-Pühringer, 2016, S. 27 f.).

Die eingangs erwähnten Chancen für die traumatisierten Kinder beziehen sich auch auf die anderen Kinder der Klasse. Auch sie sind mitunter herausgefordert und können gleichzeitig viel lernen. Wenn sie erleben, dass sich manche ihrer Kolleginnen und Kollegen ungewöhnlich verhalten, auf einmal unkontrolliert aggressiv werden oder innerlich erstarren, dann kann das verwirren, vielleicht kann sich das auch

beängstigend anfühlen. Allerdings sind Kinder auch sehr schnell bereit, aus ungewöhnlichen Situationen zu lernen, insbesondere wenn sie erleben, dass auch die Lehrperson dafür offen ist (Marquard & Brusa, 2016). Wenn die Lehrperson ausserdem ihren Fokus auf die Ressourcen setzt, lernen auch die Kinder, in ihren Kolleginnen und Kollegen vor allem das zu sehen, was sie an Talenten, Erfahrungen, Wissen und Charaktereigenschaften einbringen. Wichtig ist, mit den Kindern über Ereignisse zu sprechen, ihnen die Umstände kindgerecht zu erklären und ihnen zu zeigen, dass man für alle Kinder da ist (vgl. auch Siebert & Pollheimer-Pühringer, 2016, S. 29.). In den letzten Jahren ist viel eindrückliche Kinderliteratur zum Thema «Flucht» entstanden, die dafür eingesetzt werden kann, den Kindern ohne eigene Fluchterfahrung das Thema näherzubringen. Die Bücher sollten in Anwesenheit der Kinder mit Fluchterfahrung allerdings wohlüberlegt verwendet werden, um nicht unnötig schmerzhafte Erinnerungen wachzurufen oder das Ausfragen durch die Klassenkolleginnen und -kollegen zu provozieren (siehe Literaturhinweise in Kapitel 3.2).

ZUSAMMENARBEIT MIT ELTERN

In der Zusammenarbeit mit geflüchteten Eltern fragen sich Lehrpersonen oft, welche Fragen sie stellen dürfen, um die nötigen Informationen zu erhalten, ohne die Familien damit allzu sehr zu belasten. Wichtig ist zunächst, den Eltern mitzuteilen, dass Lehrpersonen unter Schweigepflicht stehen und dass sie keinen Einfluss auf den Aufnahmeentscheid haben. Zudem ist es hilfreich, sehr bewusst auf die Ressourcen zu fokussieren. Die Familien haben oft viel gemeistert und wünschen sich nicht Mitleid, sondern eher Interesse und Empathie. Diese Haltung wird am besten gleich zu Beginn eines Gesprächs gezeigt, etwa indem die Eltern danach gefragt werden, welche Stärken ihre Kinder haben (vgl. Kohli, 2018).

Im Folgenden führen wir weitere mögliche Fragen auf, wobei immer respektiert werden sollte, wenn die Eltern dazu keine Auskunft geben möchten (vgl. auch Kohli, 2018):

– *zum Herkunftsland:* Wo haben Sie gelebt (eventuell auf einer Landkarte gemeinsam nachsehen)? Welches war das schönste Fest für Ihre Kinder? Haben Sie zusammen mit Verwandten gelebt? Sind weitere Verwandte ebenfalls in die Schweiz geflohen? Wer ist zurückgeblieben, und ist die Aufrechterhaltung des Kontaktes möglich? Welchen Beruf haben Sie ausgeübt? Welcher Religion gehören Sie an? Was bedeutet die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft für Sie? Welche Rituale sind für Sie wichtig? Hat ihr Kind regelmässig den Schulunterricht besuchen können? Ging es gerne hin? Wie war das Verhältnis zur Lehrperson? Hat Ihnen die Lehrperson Rückmeldungen über Ihr Kind gegeben, wenn ja, welche?

– *zur Flucht:* Wann sind Sie im Herkunftsland aufgebrochen? Wie lange waren Sie unterwegs? Wer war zusammen unterwegs? Was hat Ihr Kind auf der Flucht besonders erschreckt, wovor hatte es Angst? Wovor hat Ihr Kind heute Angst? Vermeidet es etwas (Personen, Orte, Gegenstände), um nicht erneut Angst zu bekommen? Gibt es diesbezüglich etwas, worauf wir in der Schule Rücksicht nehmen sollen?

– *Fragen zum Ankommen:* Wo ist Ihre Familie untergebracht? Gibt es einen ruhigen Ort, wo Ihr Kind die Hausaufgaben erledigen kann? Was macht Ihr Kind in der Freizeit? Welche Situationen bedeuten für Sie besonderen Stress? Kann Ihr Kind am Abend gut einschlafen? Schläft Ihr Kind durch oder leidet es an Albträumen? Sind Ihnen Unterschiede zwischen unserem und dem Schulsystem in Ihrem Herkunftsland aufgefallen?

– *Fragen zur Anamnese bei Auffälligkeiten:* Gab es bei Ihrem Kind Auffälligkeiten in der Entwicklung? Welche Sprachen kann das Kind sprechen oder verstehen? In welcher Sprache unterhalten Sie sich mit dem Kind? Ist ihr Kind eher ein lebhaftes oder ein ruhiges Kind? Wie war es im Heimatland? Hat es sich diesbezüglich seit der Flucht verändert? Hatte Ihr Kind schwere Krankheiten? Allergien?

SELBSTFÜRSORGE

In diesen Zusammenhängen ist die Selbstfürsorge der Lehrpersonen besonders wichtig. Der Umgang mit traumatisierten Kindern kann belastend sein und viel Geduld erfordern. Auch deren Eltern können von schweren Traumafolgestörungen betroffen sein, sodass auf deren Unterstützung nicht immer gezählt werden kann. Lehrpersonen, die ausgeruht sind und sich selbst sicher fühlen, können diesen Schwierigkeiten besser begegnen und eine «Pädagogik des sicheren Ortes» leichter umsetzen. In manchen Schulhäusern werden zudem gegenseitige Unterstützungsstrukturen etabliert: Jede Lehrperson weiss, an welchem Schulzimmer sie jederzeit anklopfen kann, um kurzfristig Hilfe zu bekommen. Wenn es um längerfristige Unterstützung geht, ist es ratsam, weiteren professionellen Rat einzuholen und etwa mit Schulsozialarbeitenden, dem Schulpsychologischen Dienst oder mit Fachleuten für Traumatherapie zusammenzuarbeiten (vgl. auch Kanz, 2017, S. 102; Siebert & Pollheimer-Pühringer, 2016).

Weiterführende Informationsquelle

- Arbeitsgruppe Kind & Trauma (2016). *Umgang mit geflüchteten traumatisierten Kindern und Jugendlichen in der Schule. Zürich:* Bildungsdirektion, Volksschulamt des Kantons Zürich.
- Siebert, G. & Pollheimer-Pühringer, M. (2016). *Flucht und Trauma im Kontext Schule. Handbuch für PädagogInnen.* Wien: UNHCR Österreich.

«Wir haben uns im Unterricht mit Schiffen befasst, als eines der Kinder mit Fluchterfahrung auf einmal ausgerastet ist und auf die Möbel eingeschlagen hat. Später habe ich erfahren, dass dieses Kind in einem Boot auf dem Mittelmeer unterwegs gewesen ist. Irgendein Bild oder etwas, was wir gesagt haben, hat wohl eine traumatische Erinnerung bei ihm wachgerufen.» (Anna Meier, Primarlehrerin)

«Zuerst dachte ich, Yosef hätte die Elterninformation über die Schulreise zu Hause nicht abgegeben, weil er unzuverlässig ist oder weil er mich sprachlich nicht verstanden hat. Später habe ich dann gemerkt, dass er den Zettel absichtlich nicht abgegeben hat, damit er nicht mitkommen muss. Er hat oft Angst und möchte nicht mitmachen, wenn etwas Unbekanntes auf ihn zukommt.» (Christian Nauer, Primarlehrer)

«In meinem Dorf war es ruhig, wir haben nur Flugzeuge gesehen und nicht viel vom Krieg mitbekommen. Ich war ein kleines Kind, ich wusste nicht einmal, was Krieg bedeutet. Als ich älter geworden bin, haben meine Eltern mir erklärt, dass damals Krieg war und sie uns in die Schweiz geholt haben, um uns zu schützen. Ich fühle mich jetzt schon okay in der Schweiz, aber ich vermisse Serbien und meine Schwester. Vielleicht kommt sie uns mal besuchen für drei Monate, mit einem Touristenvisum.» (Igor, der mit seinen Eltern in die Schweiz geflüchtet ist; zitiert in Burkard, 2010, S. 54)

Literatur

Arbeitsgruppe Kind & Trauma (2016). *Umgang mit geflüchteten traumatisierten Kindern und Jugendlichen in der Schule.* Zürich: Bildungsdirektion, Volksschulamt des Kantons Zürich.

Bleher, W. & Gingelmaier, S. (2017). Vorwort. In W. Bleher & S. Gingelmaier (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche nach der Flucht. Notwendige Bildungs- und Bewältigungsangebote* (S. 7–14). Weinheim: Beltz.

Burkard, E. (2010). *balkan-kids. Die neuen Schweizer erzählen.* Frauenfeld: Huber.

D-EDK (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz) (2016). Lehrplan 21. Gesamtausgabe. Online unter: www.lehrplan.ch (30.11.2017).

Gitschier, L. & Gingelmaier, S. (2017). Das Konzept der Sequentiellen Traumatisierung und seine Bedeutung für die pädagogische Arbeit in der Schule. In W. Bleher & S. Gingelmaier (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche nach der Flucht. Notwendige Bildungs- und Bewältigungsangebote* (S. 80-92). Weinheim: Beltz.

Kanz, C. (2017). Trauma und Traumafolgen. Konsequenzen für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Kriegs- und Fluchterfahrungen. In W. Bleher & S. Gingelmaier (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche nach der Flucht. Notwendige Bildungs- und Bewältigungsangebote* (S. 93–104). Weinheim: Beltz.

Kohli, C. (2018). *Was wünschen Sie sich für die Zukunft Ihres Kindes? Fragen fürs Elterngespräch.* Unveröffentlichtes Manuskript der Sprechstunde Psychotraumatologie des Sozialpädiatrischen Zentrums des Kantonsspital Winterthur unter Mitarbeit der Schulpsychologischen Dienste Basel-Stadt und Winterthur-Stadt.

Lanfranchi, A. (2006). Kinder aus Kriegsgebieten in europäischen Einwanderungsländern. Trauma, Flucht, Schule und Therapie. *systeme. Interdisziplinäre Zeitschrift für systemtheoretisch orientierte Forschung und Praxis in den Humanwissenschaften*, 20(1), 82–102.

Marquard, D. & Brusa, N. (2016). «Harmlose Situationen können bedrohlich sein.» Psychologin Christina Kohli weiss, was traumatisierte Kinder in der Schule brauchen. *Tagesanzeiger*, 22.11.2016.

Nabuurs, G. & Landolt, M. (2017). Herausforderungen im Schulalltag im Umgang mit Flüchtlingskindern. Eine Studie im Kanton Solothurn. *Psychologie und Erziehung,* 2017(2), 49–54.

Shah, H. (2015). *Flüchtlingskinder und jugendliche Flüchtlinge in der Schule. Eine Handreichung.* Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.

Siebert, G. & Pollheimer-Pühringer, M. (2016). *Flucht und Trauma im Kontext Schule. Handbuch für PädagogInnen*. Wien: UNHCR Österreich.

Zito, D. & Martin, E. (2016). *Umgang mit traumatisierten Flüchtlingen. Ein Leitfaden für Fachkräfte und Ehrenamtliche*. Weinheim: Beltz Juventa.

2.7 Elternzusammenarbeit

Fall 19: Eltern mit Zuwanderungsgeschichte melden sich seltener für ein Elterngespräch an

Ein Elternpaar mit Zuwanderungsgeschichte meldet sich auffallend seltener zum Elterngespräch an als andere Eltern.

Die Lehrperson ist unsicher, wie sie das interpretieren soll.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ERSTEN BLICK

- Vermutung, diese Eltern hätten wenig Interesse an Bildung und würden sie deshalb auch nicht sehr ernst nehmen.
- Besorgnis, das Desinteresse würde sich nicht nur auf die Bildung, sondern auch auf ihr Kind im Allgemeinen beziehen, sodass die Eltern wenig motiviert seien, über ihr Kind ein Gespräch zu führen.
- Impuls, gar nicht auf diese Beobachtung zu reagieren, weil weniger Elterngespräche ja auch eine geringere Arbeitsbelastung bedeuten, weil sie die eigene Arbeitsbelastung reduziert.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ZWEITEN BLICK

- Die Vermutung des Desinteresses überdenken,
  - denn es wäre sehr untypisch – insbesondere im Migrationskontext – dass Bildung einen geringen Stellenwert einnimmt (siehe Hintergrundinformationen, «Elterliches Migrationsprojekt und Bildungsaspirationen»),
  - zudem ist es sehr wahrscheinlich, dass die Eltern – wie die allermeisten Eltern – ein hohes Interesse am Wohlergehen ihres Kindes haben,
  - allerdings ist es möglich, dass beides – das Interesse an der Bildung wie das Interesse am Wohlergehen des Kindes – anders gelebt wird, falls die Eltern (mit und ohne Migrationsgeschichte) andere Bildungserfahrungen und andere Erziehungsvorstellungen haben als die Lehrperson.

- Die Sorge um die eigene Arbeitsbelastung ernst nehmen und gleichzeitig erwägen,
  - dass gelingende Kommunikation mit den Eltern längerfristig auch eine *Ent*lastung darstellen kann, indem weniger Missverständnisse und Irritationen entstehen, das Lernen des Kindes begünstigt wird (siehe Hintergrundinformationen, «Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern») und sowohl die Lehrperson wie auch die Eltern eher davon ausgehen können, dass das Gespräch bei Bedarf wirklich gesucht wird.

- In Betracht ziehen,
  - dass es sich auch um einen Ausdruck von Vertrauen handeln kann, wenn sich Eltern nur selten melden,
  - dass Eltern mitunter ein anderes Rollenverständnis von Lehrpersonen haben und sich möglicherweise aus Respekt vor ihrer Arbeit und Professionalität nicht anmassen möchten, sich in schulische Belange einzumischen,
  - dass lange Arbeitszeiten, prekäre Arbeitsbedingungen oder die Betreuung von weiteren Kindern oder Angehörigen das Wahrnehmen zusätzlicher Termine erschweren können,
  - dass ein unsicherer Aufenthaltsstatus bewirken kann, dass die Eltern Zurückhaltung üben im Kontakt mit staatlichen Stellen,
  - dass Unsicherheit im Migrationskontext oft auf beiden Seiten besteht: Während sich die Lehrperson oft unsicher fühlt, wie sie mit all den vermuteten unbekannten Faktoren umgehen kann, haben mitunter auch die Eltern Unsicherheiten, wie sie sich «richtig» verhalten sollen: Sollen sie zuhören, fordern, sich verteidigen oder Rat entgegennehmen? Wird sich die Lehrperson in ihre Privatsphäre einmischen? Können sie damit rechnen, wirklich verstanden zu werden? Wird es sprachlich bedingte Missverständnisse geben?

- Aus diesem Blickwinkel erkunden, woran es in diesem spezifischen Fall liegen mag, dass sich die Eltern nicht melden. Je nachdem sind unterschiedliche Reaktionen angemessen:
  - die Einladung zum Gespräch mit mehr Nachdruck kommunizieren und aktiv dazu ermutigen, dafür insbesondere auch informelle Begegnungsmomente nutzen, beispielsweise dann, wenn Eltern ihre Kinder von der Schule abholen; oder anrufen und am Telefon gleich einen Termin vereinbaren,
  - bei terminlichen Schwierigkeiten nach einem Zeitfenster suchen, das sowohl von den Eltern wie auch von der Lehrperson gut eingerichtet werden kann,
  - bei beidseitigen Unsicherheiten den Kontakt pflegen und vor allem am Anfang dem gegenseitigen Kennenlernen Raum geben, Interesse zeigen für die Lebensumstände der jeweiligen Familie und eine gemeinsame Vertrauensbasis schaffen für die weitere Zusammenarbeit (siehe Hintergrundinformationen, «Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern»).

ANREGUNGEN

- **Den Kindergarten-Lehrpersonen für ihre wertvollen Beiträge danken:** Kindergarten-Lehrpersonen haben eine wichtige Funktion, weil sie häufig den ersten Kontakt mit dem Schulsystem gestalten und Grundsteine legen für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern.

- Für weitere Anregungen siehe Hintergrundinformationen, «Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern».

Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern

Es ist unbestritten, dass eine gelingende Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern überaus bedeutsam ist für das schulische Lernen der jeweiligen Kinder und auch dazu beitragen kann, die Chancengerechtigkeit zu verbessern (Fürstenau & Gomolla, 2009; Gomolla, 2009). Ausserdem vermittelt sie den Eltern das Gefühl, dass ihr Kind in der Schule gut aufgehoben ist, und sie erhöht die Arbeitszufriedenheit bei den Lehrpersonen.

Gleichzeitig äussern sich sowohl Eltern wie auch Lehrpersonen immer wieder enttäuscht oder frustriert über die Schwierigkeiten in dieser Zusammenarbeit. Eltern fühlen sich mitunter übergangen, missverstanden oder in der eigenen Erziehungsleistung und Kompetenz nicht ernst genommen, während sich Lehrpersonen beklagen, Eltern würden sich zu wenig um die Hausaufgaben kümmern, zu viele Sonderwünsche – etwa bei religiösen Feiertagen – vorbringen, und es sei schwierig, tieferliegende Probleme wirkungsvoll zu besprechen, weil die Kommunikation von sprachlichen Hürden verstellt sei. Männer würden zudem manchmal aggressiv auftreten und jüngere Lehrerinnen nicht für voll nehmen.

Derartige von Misstrauen und Unsicherheiten geprägte Situationen werden dadurch verstärkt, dass in der Öffentlichkeit und in den Medien vor allem diejenigen Situationen diskutiert werden, in denen es um Konflikte geht. Sie leisten einem Bild Vorschub, die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern wäre in erster Linie von Problemen überschattet, während die konstruktiv-kritischen und gegenseitig wohlwollenden Begegnungen, die in Wirklichkeit überwiegen, aus dem Blickfeld geraten (vgl. auch LCH, 2017, S. 3). So berichten Lehrpersonen etwa, sie würden Eltern mit Migrationsgeschichte oft als besonders dankbare Eltern erleben, die der Schule viel wertschätzendes Vertrauen entgegenbringen (Mantel, 2017).

Gleichwohl gibt es Herausforderungen. Die Ursachen dafür sollten aber nicht nur bei den einzelnen Personen, sondern insbesondere auch im Bildungssystem gesehen werden: Zum einen handelt es sich um ein System, in dem Zeugnisse ausgestellt und folgenreiche Laufbahnentscheidungen getroffen werden, während die Schule in diesen Entscheidungsprozessen eine relative Machtposition einnimmt. Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern findet dadurch in asymmetrischen Machtverhältnissen statt, bei denen Fragen um Selektion und Konkurrenz im Zentrum stehen und entsprechende Spannungen vorprogrammiert sind (vgl. Fürstenau & Gomolla, 2009, S. 14). Zum anderen enthält dieses System implizite Normalitätsvorstellungen, die bewirken, dass diejenigen, die dieser «Normalität» entsprechen, eher Bevorzugung und diejenigen, die ihr weniger entsprechen, eher Benachteiligung erfahren. So werden deutschsprachige Ober- und Mittelschichtsfamilien, in denen nur ein Elternteil arbeitet, von der Schule am besten erreicht, während einkommensschwache Familien, Alleinerziehende und Eltern mit Migrationshintergrund tendenziell benachteiligt werden (Blickenstofer, 2001, S. 80 f.;

Gomolla, 2009, S. 29; siehe auch Ausführungen dazu in Kapitel 1.1 unter «Anerkennung in der Gleichheit: Alle haben gleiche Rechte» und in Kapitel 2.5, «Chancengerechtigkeit»).

Vor diesem Hintergrund ist es daher ratsam, Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit nicht einzelnen Lehrpersonen oder Eltern vorzuwerfen, sondern vielmehr die systemische Anlage im Auge zu behalten und gleichzeitig gemeinsame Wege zu beschreiten, um allfällige Benachteiligungen zu erkennen und ihnen gemeinsam zu begegnen.

In der Praxis haben sich dabei vier Aspekte besonders bewährt:

- **Vom Gemeinsamen ausgehen:** Eltern und Schule verbindet das Interesse am Schulerfolg und am Wohlergehen des Kindes. Es kann hilfreich sein, dieses gemeinsame Anliegen explizit ins Zentrum zu stellen und als Ausgangspunkt zu nehmen für die Zusammenarbeit.

- **Prozesse zulassen, Zeit geben:** Wenn Irritationen bestehen, ist es wenig hilfreich, ein bestimmtes anderes Verhalten einzufordern und fortan zu erwarten. Stattdessen kann da und dort ein Schritt aus beiden Richtungen gemacht werden, Eltern mögen dafür ihre eigenen Vorschläge haben. Zusammenarbeit «ist anspruchsvoll und braucht Zeit» (LCH, 2017, S. 7). Alle sollen diese Zeit bekommen.

- **Brücken bauen:** Gräben entstehen – wie oben erwähnt – durch institutionell bedingte «Normalitätserwartungen», die ungleiche Voraussetzungen schaffen. Entsprechend ist es hilfreich, solche Gräben zu überbrücken, wo es möglich ist, und beim Bauen von Brücken auch kreativ zu sein.

- **An Ressourcen orientieren:** Es ist weit verbreitet, dass Lehrpersonen im Migrationskontext eher Defizite vermuten als Ressourcen wahrnehmen. Es lohnt sich deshalb, ganz besonders auf die Ressourcen zu achten. Wenn es Schwierigkeiten gibt, kann dort gesucht werden, wo etwas gut gelungen ist. Lanfranchi (2013) rät: «Wenn du weisst, was funktioniert, mach mehr davon … Vor allem aber: Wiederhole nicht, was nicht geht. Mach etwas Neues» (ebd., S. 10).

Woran ist nun konkret zu denken und welche Erfahrungswerte gibt es zu den verschiedenen Aspekten in der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern? Blickenstorfer (2001) schlägt vor, dabei vor allem die folgenden fünf Schwerpunkte zu beachten, wobei sie betont, dass diese idealerweise als Schulteam umgesetzt werden, sodass etwa auch Schulleitende, Stufenteams oder Elternvereinigungen Beiträge leisten und die einzelnen Lehrpersonen dadurch entlastet werden:

1. Sich gegenseitig kennenlernen und vertrauen: Es mag banal klingen und ist doch so bedeutsam: Ein guter Anfang ist viel wert. Gerade die ersten Kontakte können für die Zusammenarbeit prägend sein, indem das Kennenlernen gepflegt und eine Vertrauensbasis geschaffen wird (vgl. auch Schlösser, 2017, S. 43). Es ist hilfreich, diesen Kontakt nicht erst zu suchen, wenn Schwierigkeiten auftauchen, sondern so bald wie möglich, sodass er in einem möglichst unbeschwerten Rahmen stattfinden kann. Das gegenseitige Kennenlernen soll dabei im Zentrum stehen. So kann etwa ein Austausch über die eigenen Schulerfahrungen angeregt werden und darüber, was den Eltern und der Lehrperson in Bezug auf Bildung und Erziehung besonders wichtig ist. Die Lehrperson kann über die üblichen Abläufe im Schulalltag und gegebenenfalls auch über geplante Fördermassnahmen informieren, und es kann insbesondere gemeinsam geklärt werden, wie die weitere Zusammenarbeit gestaltet werden soll (vgl. Blickenstorfer, 2001, S. 82; INTERPRET, 2017, S. 3; Lanfranchi, 2013, S. 9; Lubig-Fohsel & Müller-Boehm, 2010, S. 10–11). Bei dieser Gelegenheit kann die Lehrperson insbesondere auch betonen, dass sie sich sehr freuen würde, wenn die Eltern zum Elternabend oder zu besonderen Anlässen kommen würden und sie auf diese Weise mit Nachdruck zur Teilnahme ermutigen (siehe auch Fall 19, «Eltern mit Zuwanderungsgeschichte melden sich seltener für ein Elterngespräch an», und Fall 6, «Schülerinnen und Schüler und deren Eltern nehmen an einem Schulfest nicht teil»). Und weil dieser erste Kontakt eine so hohe Bedeutung hat, ist es ratsam, bei sprachlichen und allenfalls kulturellen Hürden interkulturell Dolmetschende von Anfang an einzubeziehen (siehe Hintergrundinformationen, «Interkulturelles Dolmetschen»).

> «Wir Lehrkräfte gehen noch viel zu sehr davon aus, dass es Selbstverständlichkeiten gibt in dem, was Eltern wissen oder tun müssten. Das Einzige, was wir für selbstverständlich halten sollten, ist, dass Eltern das Beste für ihr Kind wollen. Wir müssen herausfinden, was das für sie bedeutet. Was erwarten sie und was ist für sie selbstverständlich im Umgang mit Schule? Wir müssen mehr von ihnen und über sie erfahren, damit wir unsere Ansprüche und Anforderungen an sie verständlich machen und auf ihre Voraussetzungen und Bedingungen beziehen können.» (Lehrerin, zitiert in Lubig-Fohsel & Müller-Boehm, 2010, S. 28)

2. Den Kontakt pflegen und vertiefen: Es versteht sich von selbst, dass regelmässiger Kontakt für die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern zentral bedeutsam ist und dass Einzelgespräche und Elternabende ebenso dazugehören wie die Einladung zum Schulbesuch und zur Teilnahme an Festen oder besonderen Anlässen. Im Migrationskontext ist besonders zu beachten, dass die Hemmschwelle für manche Eltern hoch sein kann. Unsicherheiten können etwa bestehen, wenn unklar ist, was von ihnen erwartet wird, wie sie sich angemessen verhalten können oder ob sie mit Peinlichkeiten wegen sprachlicher Hürden rechnen müssen (INTERPRET, 2017, S. 4). Dabei können sich Unsicherheiten sowohl in Zurückhaltung oder

Unterwürfigkeit zeigen als auch in unangemessen forderndem und aggressivem Auftreten (Lubig-Fohsel & Müller-Boehm, 2010, S.10). Umso wichtiger ist es, diesen Unsicherheiten zu begegnen und sie – wo es möglich ist – zu klären. Auch hier können interkulturell Dolmetschende helfen und die gegenseitige Verständigung erleichtern (siehe auch Fall 19, «Eltern mit Zuwanderungsgeschichte melden sich seltener für ein Elterngespräch an»).

Bei der *schriftlichen Einladung für einen Elternabend gibt* es zudem einige Erfahrungswerte, die helfen, Eltern zur Teilnahme zu ermutigen. So ist es ratsam, die Einladung übersichtlich zu gestalten und mit dem Logo der Schule zu versehen, um den offiziellen Charakter der Einladung zu unterstreichen. Eine weitere Möglichkeit ist das Beilegen eines Anmeldetalons, sodass im Fall einer Abmeldung telefonisch nach den Gründen gefragt werden kann. Auf dem Anmeldetalon kann zudem gefragt werden, ob eine Übersetzung gewünscht werde und, wenn ja, in welcher Sprache, und es kann eine Kontaktperson angegeben werden, bei der im Fall von Unklarheiten in einer vertrauten Sprache nachgefragt werden kann, beispielsweise die zuständige Lehrperson für Heimatliche Sprache und Kultur. Und schliesslich kann eine solche Einladung auch mithilfe von Textbausteinen in den jeweiligen Herkunftssprachen verfasst werden. Allerdings ist diese letzte Option sorgfältig abzuwägen, weil sie Eltern auch in eine unangenehme Sonderrolle drängen kann (INTERPRET, 2017, S.4 f.; siehe auch Hinweise zu Textbausteinen in Kapitel 3.1 unter «Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern»).

Auch für die *Gestaltung eines Elternabends* können Brücken gebaut werden, um sprachlich bedingten Missverständnissen vorzubeugen. Es ist zu empfehlen, das Referat in Standarddeutsch zu halten, es klar zu strukturieren und wichtige Punkte visuell festzuhalten. Je nach Bedarf können interkulturell Dolmetschende beigezogen werden, um das Gesagte laufend zu übersetzen. Ausserdem ist es hilfreich, Informationsbroschüren in verschiedenen Sprachen zur Verfügung zu stellen (INTERPRET, 2017, S.5 f.; Hinweise auf mehrsprachige Unterlagen in Kapitel 3.1 unter «Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern»).

> «Nun bringe ich mein viertes Kind in den Kindergarten, aber ich habe immer noch Angst, im Kindergarten angesprochen zu werden. Ich habe ein mulmiges Gefühl im Bauch, wenn ich die Eingangstüre öffne, und hoffe jedes Mal, dass mich niemand anspricht. Ich bekomme nasse Hände und schwitze und frage mich unsicher, was ich dann wohl antworten soll oder was man von mir erwartet.» (Eine Mutter mit Migrationserfahrung, zitiert in Schlösser, 2017, S. 67)

«Ich wusste nicht, dass Ihnen dies so schwer fällt und dass ich Ihnen hätte eine Brücke bauen können und sollen. Doch glauben Sie mir: Auch wir (Erzieherinnen) sind oft unsicher und wissen nicht sicher, wie wir auf zugewanderte Eltern reagieren sollen, fühlen uns beklommen und zögern.» (Eine Erzieherin, zitiert in Schlösser, 2017, S. 67)

3. Sich gegenseitig informieren: Wo Vertrautheit mit dem Bildungssystem fehlt, ist es wichtig, dass Informationen fliessen. Und dies in beide Richtungen: Es ist wichtig, dass Eltern möglichst gut informiert werden darüber, wie das Bildungssystem funktioniert, und es ist umgekehrt wichtig, als Lehrperson Informationen darüber zu erhalten, von welchen Bildungsvorstellungen und -erfahrungen die jeweiligen Eltern ausgehen. Wenn diese Informationen gegenseitig ausgetauscht werden, können Missverständnisse oftmals gemindert werden (Blickenstorfer, 2001, S. 83 f.; Hawighorst, 2009). Zudem können sie helfen, Enttäuschungen vorzubeugen: Manche Eltern kennen Bildungssysteme, in denen beinahe ausschliesslich der Weg ins Gymnasium und zur Matur erstrebenswert erscheint (vgl. LCH, 2017, S. 9), sodass die jeweiligen Kinder unter enormem Druck stehen, die entsprechenden Leistungen zu erbringen. In solchen Situationen können Informationen über die Durchlässigkeit der Schweizer Bildungssysteme helfen, vielfältige Bildungsmöglichkeiten für die Kinder zu sehen, dabei auch Vertrauen in die Zukunftschancen zu gewinnen und das Kind mit realistischen Erwartungen bei den schulischen Leistungen zu unterstützen.

Klassenübergreifende Elternabende sind ein geeigneter Rahmen, um Eltern zu informieren und die einzelnen Lehrpersonen gleichzeitig zu entlasten. Es hat sich zudem bewährt, dabei Sprachgruppen zu bilden, sodass sich diese Gruppen im Anschluss an den Vortrag zusammensetzen und das Gehörte nachbesprechen können, etwa mithilfe einer Moderation durch interkulturell Vermittelnde (INTERPRET, 2017, S. 7 f.). Dabei ist wichtig, dass die Eltern selbst entscheiden, ob sie sich an einem Sprachgruppen-Gespräch beteiligen möchten. Zu wichtigen Themen für solche Abende gehört die oben erwähnte Durchlässigkeit des Bildungssystems, aber auch Fragen zu Schulstufen und -typen, Übertrittsverfahren, Leistungsbeurteilung, Unterrichtsmethoden, Fördermöglichkeiten, Hausaufgabenhilfe, besonderen Anlässen sowie zu den elterlichen Rechten und Pflichten (Blickenstorfer, 2001, S. 83 f.; INTERPRET, 2017, S. 7 f.; siehe auch Hinweise auf mehrsprachige Informationsmaterialien in Kapitel 3.1 unter «Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern»).

4. Die Eltern bei der Lernförderung ihrer Kinder unterstützen: Es ist eine kontrovers diskutierte Frage, inwiefern Lehrpersonen Eltern dazu auffordern sollen, sich um die Lernförderung ihrer Kinder zu bemühen. Einerseits wird damit Familien, die ohnehin schon belastet und oftmals benachteiligt sind, Zusätzliches aufgebürdet, für das in erster Linie die Schule zuständig ist. Andererseits ist es eine Tatsache, dass Eltern, die ihre Kinder bei den Hausaufgaben unterstützen, ihnen

Lernanregungen bieten, sie zu schulischen Leistungen motivieren oder selbst bildungsorientierte Vorbilder darstellen, einen wesentlichen Beitrag zum Schulerfolg ihrer Kinder leisten (Helmke & Weinert, 1997). Es gilt daher, einen angemessenen Umgang mit diesem Spannungsfeld zu finden. Lehrpersonen können beispielsweise damit umgehen, indem sie Eltern auf niederschwellige Unterstützungsmöglichkeiten aufmerksam machen, etwa auf das Einrichten eines Arbeitsplatzes und einer zeitlichen Routine für die Hausaufgaben, das bewusste Pflegen sprachlicher – auch mehrsprachiger – Ressourcen oder das Zeigen von echtem Interesse an schulischen Inhalten. Zudem können die Lehrpersonen auf Informationsquellen hinweisen (siehe die Hinweise in Kapitel 3.1 unter «Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern») oder eine Elternvereinigung dazu anregen, entsprechende Elternbildungsveranstaltungen mit externen Fachleuten zu organisieren. Stichworte dafür könnten etwa Fragen zum spielerischen Lernen, zur Mehrsprachigkeitsförderung («family literacy»), Ernährung, Bewegung oder zum Umgang mit Computerspielen sein. Und natürlich sind damit nicht nur Eltern mit Migrationsgeschichte angesprochen.

5. **Die Eltern zur Mitwirkung am Schulleben einladen:** Eltern helfen oft gerne, insbesondere dann, wenn sie merken, dass ihr Beitrag wichtig ist (Kölsch-Bunzen et al., 2015, S.65). Bei Mehrsprachigkeitsthemen, Bastelarbeiten, auf Exkursionen oder bei Theateraufführungen gibt es zahlreiche Möglichkeiten, Eltern um ihre Mithilfe zu bitten. In vielen Schulen gibt es zudem institutionalisierte Formen der Zusammenarbeit auf Ebene der Klasse, Stufe, Schule oder Gemeinde, etwa in Form von Elternräten, Elterncafés oder Elternforen, durch die sich Eltern auch an bildungspolitischen Diskussionen beteiligen können (LCH, 2017, S.8). Oft wird berichtet, dass Eltern mit Migrationsgeschichte darin untervertreten sind, sodass es ratsam ist, sie mit einer gezielten Einladung für eine Beteiligung zu gewinnen (Blickenstorfer, 2001, 85).

«Die Erzieherin sprach mich dann ganz direkt an, ob ich mir eine solche Aufgabe nicht vorstellen könnte. In mir stritten zwei Gefühle: Die Überzeugung, dass man sich für die Kinder engagieren sollte, und die Unsicherheit, ob meine Fähigkeiten für diese Aufgabe wohl ausreichen werden. Hinzu kam noch meine grosse Neugier auf alles Neue. Also stimmte ich doch zu und wurde schnell gewählt. Ein deutscher Vater hat sehr dafür gesprochen, eine türkische Mutter in den Elternrat zu wählen. Weil dann die Interessen der türkischen Eltern endlich mehr gehört werden könnten. Das hat mich sehr erstaunt. Die erste Zeit war dann für mich von hoher Unsicherheit und grossen Selbstzweifeln gekennzeichnet. Ich habe nicht gut von mir gedacht und hatte immer Sorge, dass ich etwas nicht gut genug sage oder mache. Ich habe mich mit den Gedanken, ob die anderen Eltern mich akzeptieren, richtig gequält und unter Selbstzweifeln gelitten. Das wurde besser, als ich einen regelmässigen Elterntreff am Nachmittag vorschlug, was von vielen Eltern begrüsst wurde. Wir sprachen dann über die Themen, die gerade allen unter den Nägeln brannten, ohne lange Vorplanung. Das wurde sehr gut angenommen und hat vielen Eltern etwas gegeben. Da hängten sich auch viele türkische Mütter an mich und trauten sich auch zu den Nachmittagen.» (Eine Mutter, die aus der Türkei migriert ist, zitiert in Schlösser, 2017, S. 34)

Lehrplan 21

– «Bei der Erfüllung ihrer Aufgaben sind die Schule und die Lehrpersonen auf die Unterstützung durch Eltern, Erziehungsberechtigte und Behörden angewiesen. Die Zusammenarbeit von Schule, Eltern und Erziehungsberechtigten ergibt sich aus der *gemeinsamen Verantwortung* für die Kinder und Jugendlichen. Sie verlangt von beiden Seiten *Gesprächs- und Informationsbereitschaft und gegenseitige Achtung*» (LP 21. Bildungsziele, S. 21).

– «Während die Erziehungsverantwortung im engeren Sinn bei den Eltern und Erziehungsberechtigten liegt, übernehmen Lehrerinnen und Lehrer die Verantwortung für die schulische Bildung. Aus der gemeinsamen Verantwortung ergibt sich die *Notwendigkeit zur Zusammenarbeit*. Die Lehrpersonen orientieren die Eltern und Erziehungsberechtigten über Ziele und Grundsätze ihrer Schulführung und ihres Unterrichts. Sie besprechen zu bestimmten Zeitpunkten mit den einzelnen Eltern und Erziehungsberechtigten die gegenseitigen Beobachtungen zur Entwicklung und zum Lernstand des Kindes. Bei besonderen Problemen wird gemeinsam nach Lösungen gesucht. Die Kinder werden in die Zusammenarbeit auf angemessene Weise einbezogen» (LP 21. Lern- und Unterrichtsverständnis, S. 29).

– «Kompetenzorientierter Unterricht, eine didaktische Herausforderung; Schülerinnen und Schüler: Durch einen an fachlichen und überfachlichen Kompetenzen orientierten Unterricht wird bei Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit gefördert, ihr Lernen selbstständig zu gestalten und dafür zunehmend Verantwortung zu übernehmen. Durch den Aufbau eines Repertoires von Lernstrategien und der Fähigkeit, ihr Lernen zu reflektieren, erfahren sich Schülerinnen und Schüler idealerweise als zunehmend kompetent und handlungsfähig (selbstwirksam) in einem kooperativ geprägten und positiv unterstützenden Lernrahmen. Dies bildet die Basis für eine interessierte und motivierte Unterrichtsbeteiligung. *Allerdings wird das Angebot des Unterrichts von den Schülerinnen und Schülern oftmals sehr unterschiedlich genutzt. Prägend sind dabei die soziale Herkunft der Kinder, der Bildungshintergrund der Familien und das soziale Umfeld der Schule und der Gleichaltrigen. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler (wie auch ihre Eltern und Erziehungsberechtigten) die Ziele und Anforderungen, welche an sie gestellt werden, kennen*» (LP 21. Lern- und Unterrichtsverständnis, S. 29).

(D-EDK, 2016; Kursivsetzungen d. d. Verf.)

Weiterführende Informationsquelle

– Blickenstorfer, R. (2001). Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern. In S. Mächler (Hrsg.), *Schulerfolg. Kein Zufall* (S. 80–95). Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
– Schlösser, E. (2017). *Zusammenarbeit mit Eltern – interkulturell. Informationen und Methoden zur Kooperation mit Eltern mit und ohne Migrationserfahrung in Kita, Grundschule und Familienbildung*. Aachen: ökotopia.

Fall 20: Eltern legen grossen Wert auf Einteilung ihrer Kinder in die höchstmöglichen Schulstufen

Eltern mit einer Arbeits-Migrationsgeschichte möchten unbedingt, dass ihre Tochter ins Gymnasium gehen kann.

Die Lehrperson würde diesem offensichtlich grossen Wunsch der Eltern gerne entsprechen, sieht aber, dass die Noten der Schülerin nicht für eine Einteilung ins Gymnasium ausreichen. Sie fragt sich, wie sie vorgehen soll.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ERSTEN BLICK

- Ärger darüber, dass die Eltern trotz der Noten behaupten, ihre Tochter wäre in der Lage, das Gymnasium zu schaffen, daraus das Gefühl, die Eltern würden die Beurteilungskompetenz der Lehrperson anzweifeln und die Korrektheit der Noten infrage stellen.
- Befürchtung, dass die Eltern der gesamten Unterrichtskompetenz der Lehrperson misstrauen und ihr insgesamt das angebliche Schulversagen ihrer Tochter anlasten.
- Verdacht, die Eltern hätten sich kaum darum bemüht, sich über das Bildungssystem zu informieren und zu verstehen, dass nur ein kleiner Prozentsatz nach der Primarschule ins Gymnasium geht und dass es später noch zahlreiche Möglichkeiten gibt, einen tertiären Abschluss zu erlangen.
- Gefühl von Resignation beim Gedanken, den Eltern etwas erklären zu müssen, das sie offenbar nicht verstehen oder auch nicht verstehen wollen.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ZWEITEN BLICK

- Versuchen, das Anliegen der Eltern nachzuvollziehen,
  - denn möglicherweise hat die Hoffnung auf gute Zukunftschancen der Kinder im Kontext von Migration einen besonders hohen Stellenwert. Migration aus Ländern des globalen Südens ist oftmals vom Wunsch geleitet, die Lebensumstände für die Familie und insbesondere für die nachfolgende Generation zu verbessern. Dieser Wunsch ist besonders gross, wenn der Ortswechsel mit hohen Kosten und Risiken verbunden war. Gleichzeitig wird mitunter erfahren, dass migrierten Familien – je nach Aufenthaltsstatus – nicht die gleichen Rechte zugestanden werden wie länger hier ansässigen. Entsprechend kann eine aufreibende Mischung aus Hoffnungen und Ängsten entstehen, auch in Bezug auf Bildungs- und Zukunftschancen der Kinder, einschliesslich der Befürchtung, die Kinder würden in ihrer schulischen Bildung nicht gleich gefördert und beurteilt wie einheimische Kinder (siehe Hintergrundinformationen, «Chancengerechtigkeit» und «Elterliches Migrationsprojekt und Bildungsaspirationen»).

- Anerkennen, dass es tatsächlich Verzerrungen in der Beurteilungspraxis gibt,
  - indem Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund tendenziell schlechter beurteilt werden,
  - indem ihnen mitunter weniger zugetraut wird als anderen und das dazu führen kann, dass sie sich mit der Zeit auch selbst weniger zutrauen,
  - indem Schülerinnen und Schülern, die von den Eltern wenig Lernunterstützung erfahren, für die gleichen Noten oftmals mehr leisten als diejenigen Schülerinnen und Schüler, die viel Unterstützung erfahren (siehe auch Kapitel 2.5, «Chancengerechtigkeit»),
  - sodass es vor diesem Hintergrund sinnvoll sein kann, die eigene Beurteilungspraxis tatsächlich selbstkritisch zu überprüfen.

- Bedenken,
  - dass die Durchlässigkeit der Schweizer Bildungssysteme viele Möglichkeiten zu verschiedenen Zeitpunkten der Laufbahn offen lässt, sodass der Schülerin viele Zukunftschancen bleiben, auch wenn sie nicht von der Primarschule ins Gymnasium wechselt,
  - dass es sich daher lohnt, geduldig die entsprechenden Gespräche mit den Eltern und der Schülerin zu führen,
  - dass Eltern Zeit brauchen, um diesen späteren Möglichkeiten Vertrauen schenken zu können.

ANREGUNGEN

- **Informationen zum Schulsystem im Team vermitteln:** Wenn es darum geht, den Eltern die Möglichkeiten im Bildungssystem aufzuzeigen, kann es hilfreich sein, dieser Informationsvermittlung einen hochoffiziellen Rahmen zu geben, etwa als klassenübergreifende Informationsabende unter Anwesenheit der Schulleitung. Auf diese Weise kann der Eindruck vermieden werden, die Lehrperson wolle mit diesen Informationen von der eigenen Unterrichtsqualität und Notengebung ablenken und die Eltern auf spätere Laufbahnmöglichkeiten vertrösten.

- **Informationen zum Schulsystem möglichst früh vermitteln:** Mit einem Bildungssystem vertraut zu werden, braucht manchmal etwas Zeit, sodass es hilfreich ist, Laufbahnfragen nicht erst dann zu besprechen, wenn eine Selektionsentscheidung unmittelbar bevorsteht. Damit ist nicht gemeint, dass Zukunftsprognosen zu früh gestellt und damit selbsterfüllende Prophezeiungen provoziert werden sollen, sondern lediglich, dass es hilfreich ist, frühzeitig über die vielen Laufbahnmöglichkeiten zu informieren und allenfalls den Druck vom Gymnasium als allein wünschenswerten Weg zu nehmen.

– **Von Beispielen erzählen:** Informationen über die Möglichkeiten des Schulsystems mögen allzu abstrakt bleiben, während Beispiele einen konkreteren Eindruck vermitteln können. Es ist daher hilfreich, den Eltern von ehemaligen Schülerinnen und Schülern zu erzählen, die nicht ins Gymnasium gegangen sind und dennoch befriedigende und möglicherweise erfolgreiche Laufbahnen einschlagen konnten, etwa von einem Schüler, der zunächst eine Lehre als Maler gemacht hat, schliesslich zum Chef eines Betriebs mit zwanzig Mitarbeitenden wurde und sich aktuell überlegt, den Weg in eine Fachhochschule einzuschlagen. Vielleicht kann sogar der direkte Kontakt zu diesen Personen hergestellt werden.

– **Bei der Beurteilungspraxis das Team zu Rate ziehen:** Wenn Zweifel daran bestehen, wie fair die eigene Beurteilungspraxis ist, kann es überaus hilfreich sein, sich mit anderen Lehrpersonen darüber auszutauschen und etwa Texte oder Mathematikaufgaben ohne Nennung der Namen von einer anderen Lehrperson beurteilen zu lassen (siehe auch Kapitel 2.5, «Chancengerechtigkeit»).

– Für weitere Anregungen siehe Hintergrundinformationen, «Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern».

Fall 21: Eltern stehen offenen Lernformen skeptisch gegenüber

An einem Elternbesuchsmorgen gestaltet die Lehrperson einen Unterricht mit offenen Lernformen, die zum aktiv entdeckenden und sozial kooperativen Lernen herausfordern sollen. Entsprechend gehen die Schülerinnen und Schüler unterschiedlichsten Aufträgen nach, und im Schulzimmer wird gleichzeitig geschrieben, gelesen, diskutiert, geturnt und gebastelt. Einige Eltern – manche von ihnen mit Migrationsgeschichte – zeigen sich irritiert. Von einzelnen Eltern erfährt die Lehrperson, dass sie diese Unterrichtsform nicht für geeignet halten und sich darum sorgen, ob ihr Kind dabei wirklich genügend lernt.

Die Lehrperson hat nicht mit dieser Reaktion gerechnet und ist frustriert.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ERSTEN BLICK

- Enttäuschung, dass die Eltern die pädagogische Leistung der Lehrperson nicht sehen, hatte sie doch ein besonders attraktives Programm für den Besuchsmorgen gestaltet und gehofft, die Eltern würden den Wert für das Lernen ihrer Kinder darin erkennen.
- Frustration darüber, dass die Kompetenz der Lehrperson verkannt und ungerechtfertigt infrage gestellt werde.
- Verdacht, die Eltern seien nicht in der Lage, den Wert dieser Unterrichtsform zu erkennen, weil sie nur «veraltete», «traditionelle», «unterentwickelte» und insgesamt «minderwertige» Unterrichtsformen aus eigener Erfahrung kennen würden.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ZWEITEN BLICK

- Anerkennen,
  - dass das Engagement von Lehrpersonen, die sich für das vielfältige Lernen der Schülerinnen und Schüler einsetzen, positive Beachtung und Wertschätzung verdient,
  - dass es zumeist auch Eltern gibt, die den Aufwand und Einsatz der Lehrperson durchaus wertschätzen.

- Die Unterrichtsform reflektieren und bedenken,
  - dass einzelne Lern- und Unterrichtsformen in ihrer Wirksamkeit manchmal über- und manchmal unterbewertet werden,
  - dass auch offene Lernformen keine «Allheilmittel» sind und ihre Nachteile haben können, je nachdem, welche Lernziele verfolgt und welche Lerntypen angesprochen werden sollen (vgl. dazu Zumsteg, 2018; Berner, 2018),
  - dass es sich entsprechend lohnt, mit den Eltern über diese Vor- und Nachteile zu sprechen, um ihnen aufzuzeigen, dass es insbesondere

die Varianz und die situationsangemessene Auswahl der Methoden ist, die für das Lernen besonders förderlich ist, sodass sowohl offenere wie auch stärker gesteuerte Formen ihren Wert haben: «Erstrebenswert ist weder eine Maximierung offenen Unterrichts noch direkte lehrergesteuerte Instruktion, sondern eine situationsangemessene, je nach Lernzielen unterschiedliche Dosierung beider Unterrichtsformen, die auch den unterschiedlichen Talenten und Präferenzen der Lehrpersonen, ihren Stärken und Schwächen Rechnung trägt» (Berner, 2018, S. 149).

- Die Eltern in ihrer Sorge ernst nehmen und beachten,
  - dass die Bildung der Kinder mitunter von Konkurrenz, Zukunftsängsten, Hoffnungen und entsprechendem Stress geprägt sein kann,
  - dass offene Unterrichtsformen für alle befremdlich wirken können, die selbst keine Erfahrungen damit gemacht haben oder die persönlich andere Lernformen präferieren,
  - dass diese Bedenken aus einer solchen Perspektive verständlich sind und nicht mit rückständigem Denken gleichgesetzt werden können,
  - dass es erfahrungsgemäss eher die Eltern *ohne* Migrationsgeschichte sind, die fordernd auftreten, während Eltern mit Migrationsgeschichte vergleichsweise als besonders offen, vertrauensvoll und dankbar wahrgenommen werden.

«Ich habe mir absichtlich ein städtisches Einwanderungsquartier als Arbeitsort gewählt, weil die Zusammenarbeit mit den Eltern hier viel mehr Freude macht. Diese Eltern sind einfach dankbar für das, was wir in der Schule mit ihren Kindern machen.» (Lucas Benito, Primarlehrer)

ANREGUNGEN

- **Eltern ermutigen, möglichst häufig zu Besuch zu kommen:** Wenn Eltern der Schule gegenüber misstrauisch oder mit den Unterrichtsformen wenig vertraut sind, kann es hilfreich sein, wenn sie Zeit bekommen, die Abläufe und Absichten immer besser zu verstehen. Mancherorts gibt es monatliche Besuchszeiten, und die Eltern können eingeladen werden, so oft wie möglich zu kommen und dabei die verschiedenen Unterrichtsformen direkt mitzuerleben.

- **Bei Elternbesuchstagen mit unterschiedlichen Unterrichts- und Lernmethoden variieren**, sodass die Eltern sehen können, dass die Lehrperson nicht nur eine Methode anwendet und dass jede Methode andere Zwecke verfolgt.

- **Die Bedeutung unterschiedlicher Unterrichtsformen für die Beurteilung aufzeigen:** Anhand von Beurteilungsrastern kann gezeigt werden, für welche Beurteilungsaspekte und Lernziele, welche Unterrichtsformen besonders

förderlich sind, sodass die Eltern den Sinn darin besser erkennen können. Dabei kann insbesondere auch deutlich gemacht werden, dass diese Lernziele als Vorbereitung für die nachfolgende Schulstufe bedeutsam sind.

– **Über eigene Schulerfahrungen sprechen:** Manchmal kommen Eltern auf den früher selbst erlebten Frontalunterricht zu sprechen. Dann kann die Lehrperson auf die Nachteile dieser Unterrichtsform hinweisen und die entsprechenden Vorteile von offenen Lernformen aufzeigen.

– **Fragen um angemessene Unterrichtsformen im Rahmen von Informationsveranstaltungen thematisieren:** Unabhängig vom Migrationskontext handelt es sich um ein häufig diskutiertes Thema, das Eltern bewegt. Es ist deshalb ratsam, diesem Thema den Rahmen einer offiziellen Informationsveranstaltung zu geben, vielleicht auch klassenübergreifend, oder es zumindest im Rahmen eines Elternabends aufzugreifen.

Fall 22: Es gibt Schwierigkeiten, Eltern mit geringen Deutschkenntnissen über schulische Belange zu informieren

Die Lehrperson lädt alle Eltern zu den halbjährlich stattfindenden Elterngesprächen ein. Sie schreibt dafür einen Elternbrief und legt einen Fragebogen zum Ankreuzen der möglichen Termine bei. Beides gibt sie den Schülerinnen und Schülern mit nach Hause und bittet sie, den Fragebogen ausgefüllt wieder zurückbringen.

Von einem Elternpaar, das über geringe Deutschkenntnisse verfügt, bekommt die Lehrperson keine Antwort. Sie fragt sich, wie sie mit dieser Situation umgehen soll.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ERSTEN BLICK

- Gefühl von Frustration angesichts der Vermutung, die Eltern würden sich ihrerseits kaum um eine gute Zusammenarbeit bemühen, damit verbunden vielleicht auch der Verdacht, die Eltern wären allgemein bildungsfern und verhielten sich der Schule gegenüber passiv und uninteressiert und würden ihr Kind entsprechend auch nicht zur Zuverlässigkeit erziehen.
- Gefühl von Ermüdung, weil die Lehrperson nun einen Mehraufwand leisten muss, um ihren Auftrag zu erfüllen.
- Ratlosigkeit darüber, wie die Informationen zu dieser Familie fliessen können, und der Wunsch, die Eltern würden ihre Deutschkenntnisse verbessern, um dadurch die Kommunikation für die Lehrperson zu vereinfachen.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ZWEITEN BLICK

- Zunächst beachten,
  - dass es sich um ein gewöhnliches Vergessen handeln kann, wie es oft im Schulalltag vorkommt, ganz unabhängig von einer Migrationsgeschichte.

- In Betracht ziehen,
  - dass die Schule oft von inhärenten Normalitätsvorstellungen ausgeht, bei denen deutschsprachige Eltern als die «Normalität» gesehen und entsprechend bevorzugt werden,
  - dass Eltern mit schriftlichen Informationen vonseiten der Schule manchmal regelrecht überschwemmt werden, was vor allem Familien mit hoher Arbeitsbelastung, mehreren Kindern oder geringen Deutschkenntnissen vor Herausforderungen stellen kann,
  - dass bei Eltern mit geringen Deutschkenntnissen – soweit möglich – der mündliche Kommunikationsweg vorzuziehen ist,

  - dass es auch ein Zeichen von Vertrauen oder eines anderen Rollenverständnisses sein kann, wenn sich Eltern nicht zum Gespräch anmelden (siehe auch Fall 19, «Eltern mit Zuwanderungsgeschichte melden sich seltener für ein Elterngespräch an»).

- Je nachdem sind unterschiedliche Reaktionen angemessen:
  - unkompliziert nachfragen, zunächst beim Kind: Hat das Kind den Brief abgegeben? Vergessen? Gibt es Schwierigkeiten? Welche?
  - Falls das Kind nicht weiterhelfen kann, entweder – wenn möglich – unkompliziert telefonisch nachfragen und gleich einen Termin vereinbaren oder das Kind bitten, dass ein Elternteil kurz in der Schule vorbeikommt, damit das Anliegen erklärt und der Termin vereinbart werden kann.

ANREGUNGEN

- **Bei sprachlichen Verständigungsschwierigkeiten bereits die erste Begegnung mit den Eltern nutzen** und gemeinsam mit einer Fachperson für interkulturelles Dolmetschen klären, wie der Informationsfluss organisiert werden soll.

- **Den Unterschied zwischen sehr wichtigen und weniger wichtigen Informationen kenntlich machen:** Erfahrungsgemäss ist es hilfreich, wenn die Lehrperson zwischen wichtigen und weniger wichtigen Informationen unterscheidet und wichtige schriftliche Informationen in einer bestimmten Weise kennzeichnet, etwa, indem diese Informationen in einem bestimmten Couvert übermittelt oder immer auf grünes Papier kopiert werden. Die Eltern wissen dann (und werden bei der ersten Begegnung explizit darauf hingewiesen), dass es sich in diesen Fällen um bedeutsamen Inhalt handelt und dass sie gebeten sind, sich von sich aus zu melden, falls es Unklarheiten gibt.

- **Schriftliche Informationen übersichtlich gestalten**, damit Familien mit hoher Arbeitsbelastung, mehreren Kindern oder sprachlichen Verständigungsschwierigkeiten schnell den Überblick gewinnen.

- **Eltern untereinander bekannt machen:** Eltern sind oft sehr hilfsbereit und können sich gegenseitig mit Informationen und Erklärungen unterstützen.

> «Wir sprechen die zugewanderten Eltern regelmässig an, ob sie unsere in Deutsch verfassten Briefe verstehen. Wenn nicht, suchen wir uns andere Eltern, die übersetzen helfen können. Die Eltern helfen regelmässig und gerne. Ich erlebe, dass sie sich freuen, wenn wir sie um Hilfe bitten» (eine Erzieherin, zitiert in Schlösser, 2017, S. 67).

Interkulturelles Dolmetschen

Die Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Eltern kann einerseits dadurch erschwert werden, dass es keine gemeinsame Sprache gibt, in der die Verständigung leicht gelingt, sie kann aber auch durch Missverständnisse irritiert werden, wenn die Lehrperson und die Eltern unterschiedliche Erfahrungen gemacht haben, von unterschiedlichen Vorannahmen ausgehen oder unterschiedliche unausgesprochene Erwartungen mitbringen.

In der Öffentlichkeit und in den Medien wird dann häufig auf unterschiedliche «Herkunftskulturen» verwiesen und davon ausgegangen, es sei in erster Linie die nationale oder ethnische «Kultur», die ausmache, wie wir uns verhalten und was uns wichtig sei. Diese Erklärung greift allerdings meistens zu kurz, führt mancherorts zu Kulturalisierungen und übersieht die eigentliche Komplexität, von der Interaktionen geprägt sind.

Ivana Marić Kovačević etwa hat als Jugendliche in Kroatien Deutsch studiert und damit die bildungsorientierte Tradition der Grossfamilie fortgeführt, wobei sich diese bildungsbürgerliche Grossfamilie im Zug von Krieg und Armut auf sie und ihre Mutter in engen Wohnverhältnissen dezimiert hat. Aus Not ist Ivana als junge Frau in die Schweiz geflüchtet, hat sich eine Existenz in der Hotelbranche erarbeitet und eine eigene Familie gegründet. Ausserdem hat sie sich als Lehrerin für Heimatliche Sprache und Kultur ausbilden lassen und einige Jahre in dieser Funktion unterrichtet. Sie spricht fliessend Deutsch, was der Lehrer ihrer jüngsten Tochter auch weiss, aber dennoch darauf besteht, gemeinsame Gespräche nur mit einer Dolmetscherin zu führen. Der Lehrer hat die kroatische Herkunft offenbar stärker wahrgenommen als die guten Deutschkenntnisse der Mutter sowie ihre langjährige Vertrautheit mit dem Bildungskontext in der Schweiz.

Noah Rasmussen ist Manager einer renommierten Firma, er ist in Schweden aufgewachsen und gewohnt, in seinem beruflichen wie privaten Umfeld der Expat-Community vor allem Englisch zu sprechen. Er spricht auch die Lehrerin seines Sohnes, ohne zu fragen, auf Englisch an und hat offenbar die Erwartung, man würde mit ihm auf Englisch kommunizieren, auch an den offiziellen Elterngesprächen. Die Lehrerin lässt sich zunächst darauf ein, merkt dann aber, dass ihre sprachliche Unterlegenheit zur Abwertung ihrer Professionalität und zu inhaltlichen Missverständnissen führt. Sie organisiert deshalb fortan eine Dolmetscherin, insbesondere dann, wenn Lernschwierigkeiten des Sohnes besprochen werden müssen.

In beiden Fällen lässt sich das Verhalten nicht allein mit der Annahme einer «Herkunftskultur» erklären. Vielmehr sind es zahlreiche Aspekte, die helfen können, unterschiedliches Verhalten besser zu verstehen, dabei nicht nur die Differenz, sondern auch das Gemeinsame zu sehen und zudem anzuerkennen, dass sich Einstellungen und Sichtweisen je nach Situation und Umfeld ändern können, in einem

dynamischen Geschehen von gegenseitiger Irritation und Verständigung. Denkbare Einflussfaktoren sind etwa:

- Migrationsunabhängige Lebenserfahrungen, Prägungen, Charaktereigenschaften und Persönlichkeitsmerkmale,

- Sozioökonomische Verhältnisse, einschliesslich Arbeitsbelastung, Arbeitssicherheit, berufliche Zukunftsperspektiven und verfügbare Ressourcen,

- Familienform, familiäre Verpflichtungen, allenfalls Verlust von Familien- und Verwandtschaftsstrukturen,

- Geschlecht und Geschlechterrollenverständnis,

- Eigene Bildungs- und Erziehungserfahrungen, Erwartungen und Hoffnungen für die Bildung der Kinder, Erziehungsideale und Erfahrungen mit dem lokalen Bildungssystem,

- Migrationsgründe und -erfahrungen, Verläufe der Migration, Erfahrungen mit staatlichen Behörden, Stabilität oder Instabilität der aktuellen Aufenthalts- und Teilhaberechte,

- Bezüge zu familiären Herkunftsgegenden, etwa Abgrenzung, Rückkehrorientierung oder transnationale Netzwerke,

- Weltanschauungen, religiöse Orientierungen, politische Überzeugungen, nationale oder ethnische Zugehörigkeiten.

Lehrpersonen berichten immer wieder, dass sie bei migrierten Familien zunächst die Unterschiede wahrnehmen und sich angesichts vieler unbekannter Faktoren mitunter auch vor Begegnungen und Gesprächen fürchten. Allerdings berichten sie dann auch, dass das Kennenlernen einfacher war als anfänglich gedacht. Und dass man sich im Gespräch leicht näherkommt, wenn es um das Wohlergehen und das Lernen des Kindes geht. Hier gibt es zumindest eine Gemeinsamkeit, auf der sich aufbauen lässt.

Unterschiede sind normal und können respektiert werden, und es kann dennoch nach gemeinsamen Lösungen gesucht werden. Wenn Eltern etwa ein anderes Zeitmanagement pflegen, sodass ihr Kind regelmässig zu spät kommt, wenn sie andere Ernährungsgewohnheiten haben und ihrem Kind laufend Süssigkeiten für die Pause mitgeben oder wenn sie andere Vorstellungen in der Zusammenarbeit mit der Schule haben und nicht an Elternanlässen teilnehmen oder wenn sie Fördermassnahmen ablehnen, weil sie ihr Kind nicht pathologisiert und stigmatisiert sehen möchten, dann können diese Unterschiede zunächst auf beiden Seiten respektiert

und gesehen werden. Auf der Basis dieses Respekts vor verschiedenen Erfahrungen und Erwartungen kann danach nach Brücken und gemeinsamen Vereinbarungen gesucht werden, bei denen gegenseitige Annäherungen stattfinden.

Dafür braucht es Gespräche. Und manchmal ist externe Expertise hilfreich. Interkulturell Dolmetschende sind dafür ausgebildet, in solchen Situationen zu unterstützen. Gemäss INTERPRET (2017) findet diese Unterstützung in «Trialogsituationen» statt, also in einem «Dialog zu dritt», indem die Dolmetschenden das Gesprochene von einer Sprache in die andere übertragen und dabei den sozialen und kulturellen Hintergrund der Gesprächsteilnehmenden berücksichtigen. Sie sind dazu verpflichtet, beidseitig, vollständig und sinngenau zu übersetzen, dabei unparteiisch und transparent zu sein sowie Stillschweigen zu wahren (ebd., S. 2). Es ist wichtig, den Eltern die Rahmenbedingungen spätestens zu Beginn des Gesprächs zu erklären und ihr Einverständnis für diesen Trialog einzuholen. Idealerweise werden Eltern darüber schon im Voraus informiert, etwa mithilfe mehrsprachiger Informationsbroschüren (siehe die Hinweise in Kapitel 3.1 unter «Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern») und der namentlichen Nennung der dolmetschenden Person (vgl. auch Schlösser, 2017, S. 71). Diese Vorankündigung kann auch verhindern, dass Eltern mit deutschsprechenden älteren Geschwistern zum Gespräch kommen. Für kleinere organisatorische Absprachen mag es hilfreich sein, wenn ältere Geschwister einspringen und solche Situationen überbrücken, für inhaltlich anspruchsvolle Gespräche unter Erwachsenen sollten Geschwister allerdings nicht einbezogen werden. Sie geraten sonst in unangemessene Doppelrollen und bekommen schwierige Übersetzungsaufgaben, zu denen ihnen die Fachsprache fehlt und die sie auch in Loyalitätskonflikte bringen können (vgl. auch Emch-Fassnacht, 2013).

Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Dolmetschenden haben gezeigt, dass es sich lohnt, insbesondere auf Folgendes zu achten:

– zuerst die Sprache der Eltern abklären, dabei auch an Dialekte denken,

– ein kurzes Vorgespräch mit der dolmetschenden Person führen (Zeitrahmen, Inhalt, Ablauf),

– zu Beginn des Gesprächs auf die Schweigepflicht hinweisen, festlegen, dass alles Gesagte übersetzt wird und das Einverständnis aller Beteiligten einholen,

– während des Gesprächs jeweils die Eltern ansprechen, nicht die dolmetschende Person,

– einfache, kurze Sätze bilden, eventuell mit Zeichnungen visualisieren,

– Randgespräche zwischen den Fachpersonen vermeiden.

Manche der Dolmetschenden verfügen über eine Zusatzausbildung für «interkulturelles Vermitteln», sodass sie neben dem interkulturellen Dolmetschen auch Verantwortung für Inhalte, Prozesse und Abläufe übernehmen, stärker beratend auftreten und etwa Sprachgruppen an Elternabenden moderieren und inhaltlich gestalten können (ebd., S. 2; siehe auch Hinweise dazu in Kapitel 3.1 unter «Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern»). Interkulturell Vermittelnde können eine grosse Hilfe sein, wenn Irritationen bestehen oder wenn die Zusammenarbeit von gegenseitigen Missverständnissen geprägt ist.

Weiterführende Literatur

– INTERPRET. Schweizerische Interessensgemeinschaft für interkulturelles Dolmetschen und Vermitteln (2017). Interkulturelle Elternzusammenarbeit. Erfolgreiche Gestaltung von Elterngesprächen und Elternabenden. Online unter: www.inter-pret.ch (05.05.2018).
– Emch-Fassnacht, L. (2013). Interkulturelles Übersetzen in der Heil- und Sonderpädagogik. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 19*(2), 12–17.

Fall 23: Eltern lehnen das Hinzuziehen eines Dolmetschers oder einer Dolmetscherin für ein Elterngespräch ab

Die Lehrperson schlägt den Eltern für ein Elterngespräch das Hinzuziehen eines Dolmetschers vor, aber die Eltern lehnen ab: Sie möchten keinen Dolmetscher, sie sagen, ihre Deutschkenntnisse seien gut genug.

Die Lehrperson zweifelt daran, dass die Eltern genügend verstehen werden und dass sie die Eltern verstehen wird.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ERSTEN BLICK

- Zunächst ein Gefühl von Entlastung, weil die Lehrperson weniger Aufwand hat und keinen Dolmetscher organisieren muss.
- Dann auch ein Gefühl von Ärger über die verlorene Zeit angesichts der Vermutung, dass ein solches Gespräch nicht viel bringen wird und es vermutlich weitere Gespräche brauchen wird, um Missverständnisse zu klären und Nichtbesprochenes nachzuholen.
- Verdacht, die Eltern seien zu stolz, um die Hilfe von Dolmetschenden in Anspruch zu nehmen.
- Vermutung, die Eltern hätten wenig Interesse an Bildung und würden sie deshalb auch nicht sehr ernst nehmen.
- Besorgnis, das Desinteresse würde sich nicht nur auf die Bildung, sondern auf ihr Kind im Allgemeinen beziehen, sodass die Eltern wenig motiviert seien, über ihr Kind ein gehaltvolles Gespräch zu führen.

WAHRNEHMUNG AUF DEN ZWEITEN BLICK

- Bedenken, dass die Gründe vielfältig sein können,
  - indem die Eltern recht haben mögen und ihre Deutschkenntnisse tatsächlich ausreichen und besser sind als von der Lehrperson angenommen,
  - indem die Eltern möglicherweise befürchten, die Dolmetscherin oder den Dolmetscher selbst bezahlen zu müssen,
  - indem vielleicht schlechte Erfahrungen mit Dolmetschenden oder mit Menschen der gleichen Sprache gemacht wurden und je nach Kontext auch politische Differenzen bestehen können,
  - indem es auch ein Ausdruck von Vertrauen sein kann, wenn Eltern nur ein kurzes Gespräch führen möchten,
  - indem Eltern mitunter ein anderes Rollenverständnis von Lehrpersonen haben und sich aus Respekt vor ihrer Arbeit und Professionalität nicht anmassen möchten, sich in schulische Belange zu sehr einzumischen,

  - dass ein unsicherer Aufenthaltsstatus bewirken kann, dass die Eltern Zurückhaltung üben im Kontakt mit staatlichen Stellen und dem Einbeziehen weiterer Personen.

- Die Vermutung des Desinteresses überdenken,
  - denn es wäre sehr untypisch – insbesondere im Migrationskontext – dass Bildung einen geringen Stellenwert einnimmt (siehe Hintergrundinformationen, «Elterliches Migrationsprojekt und Bildungsaspirationen»),
  - zudem ist es sehr wahrscheinlich, dass die Eltern – wie die allermeisten Eltern – ein hohes Interesse am Wohlergehen ihres Kindes haben,
  - allerdings ist es möglich, dass beides – das Interesse an der Bildung wie das Interesse am Wohlergehen des Kindes – anders gelebt wird, falls die Eltern (mit und ohne Migrationsgeschichte) andere Bildungserfahrungen und andere Erziehungsvorstellungen haben als die Lehrperson.

- Aus diesem Blickwinkel erkunden, woran es in diesem spezifischen Fall liegen mag, dass die Eltern das Einbeziehen der Dolmetscherin oder des Dolmetschers ablehnen. Je nach Situation sind folgende Reaktionen angemessen:
  - ein unkompliziertes Gespräch ohne dolmetschende Person führen und sehen, ob die Deutschkenntnisse vielleicht tatsächlich ausreichen,
  - klarstellen, dass die Eltern die Dolmetscherin oder den Dolmetscher nicht bezahlen müssen,
  - nachfragen, ob die Eltern schlechte Erfahrungen gemacht haben,
  - zusätzliche Informationen über den Dolmetscher oder die Dolmetscherin und seinen oder ihren Berufsauftrag zur Verfügung stellen (siehe Hintergrundinformationen, «Interkulturelles Dolmetschen»),
  - versuchen, die Eltern für ein Gespräch mit Dolmetscherin oder Dolmetscher zu gewinnen.

ANREGUNGEN

- **Eltern für ein Gespräch mit interkulturell Dolmetschenden mithilfe einer Brücke gewinnen:** Es mag sein, dass es Eltern beschämt, wenn ihnen mitgeteilt wird, ihre Deutschkenntnisse würden nicht ausreichen. Die Lehrperson kann ihnen aber eine Brücke bauen und darauf hinweisen, dass ihr die Beziehung zu ihnen und der Schulerfolg ihres Kindes sehr wichtig sind und dass sie in einem solchen Gespräch auch Fachausdrücke verwenden müsse, die nicht sehr geläufig sind. Dabei kann sie auf die beruflichen Erfahrungen der Eltern Bezug nehmen. Wenn der Vater etwa ein Automechaniker ist, kann sie darauf hinweisen, dass das für sie auch schwer zu verstehen wäre, wenn er ihr das Auto erklären würde, weil er dafür auch Fachausdrücke verwenden würde, die in einer Fremdsprache besonders schwer zu verstehen sind. Und so sei es auch für sie, wenn sie über den Schulerfolg des Kindes sprechen wolle.

– **Die Dolmetschenden sorgfältig auswählen:** Interkulturelles Dolmetschen ist eine anspruchsvolle Aufgabe und erfordert ein hohes Mass an Professionalität. Entsprechend ist es ratsam, die Wahl sorgfältig zu treffen und dabei auf die Zertifikate und Fachausweise zu achten (siehe die entsprechenden Internetadressen in Kapitel 3.1 unter «Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern»).

Literatur

Berner, H. (2018). Was ist guter Unterricht? In H. Berner, U. Fraefel & B. Zumsteg (Hrsg.), *Didaktisch handeln und denken. Mit Fokus auf angeleitetes und eigenständiges Lernen* (S.146–152). Bern: hep.

Blickenstorfer, R. (2001). Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern. In S. Mächler (Hrsg.), *Schulerfolg: kein Zufall* (S.80–95). Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

D-EDK (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz) (2016). Lehrplan 21. Gesamtausgabe. Online unter: www.lehrplan.ch (30.11.2017).

Emch-Fassnacht, L. (2013). Interkulturelles Übersetzen in der Heil- und Sonderpädagogik. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 19(2), 12–17.

Fürstenau, S. & Gomolla, M. (2009). Einführung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (S.13–20). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gomolla, M. (2009). Elternbeteiligung in der Schule. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (S.21–50). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hawighorst, B. (2009). Perspektiven von Einwandererfamilien. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (S.51–68). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In F. E. Weinert, N. Birbaumer, D. Frey, J. Kuhl, W. Schneider & R. Schwarzer (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3, Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S.71–176). Göttingen: Hogrefe.

INTERPRET. Schweizerische Interessensgemeinschaft für interkulturelles Dolmetschen und Vermitteln (2017). Interkulturelle Elternzusammenarbeit. Erfolgreiche Gestaltung von Elterngesprächen und Elternabenden. Online unter: www.inter-pret.ch (05.05.2018).

Kölsch-Bunzen, N., Morys, R. & Knoblauch, C. (2015). *Kulturelle Vielfalt annehmen und gestalten. Eine Handreichung zur Umsetzung des Orientierungsplans für Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg*. Freiburg: Herder.

Lanfranchi, A. (2013). «Passung» zwischen Migrationsfamilien und Schule. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 19(2), 5–11.

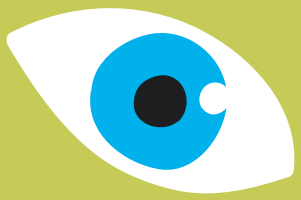
LCH (2017). *Schule und Eltern: Gestaltung der Zusammenarbeit. Leitfaden für Schulen, Behörden, Elternorganisationen, Aus- und Weiterbildung. Grundlagen, Übersichten und Fallbeispiele.* Zürich: Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.

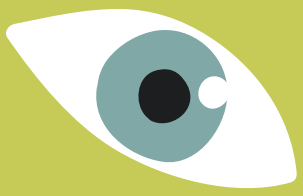
Lubig-Fohsel, E. & Müller-Boehm, E. (2010). Kooperation von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund. Wie kann sie gelingen? Eine Handreichung für Schulen in sozial benachteiligten Quartieren. Online unter: www.foermig-berlin.de (09.05.2018).

Mantel, C. (2017). *Lehrer_in, Migration und Differenz. Fragen der Zugehörigkeit bei Grundschullehrer_innen der zweiten Einwanderungsgeneration in der Schweiz.* Bielefeld: transcript.

Schlösser, E. (2017). *Zusammenarbeit mit Eltern – interkulturell. Informationen und Methoden zur Kooperation mit Eltern mit und ohne Migrationserfahrung in Kita, Grundschule und Familienbildung.* Aachen: ökotopia.

Zumsteg, B. (2018). Zusammenwirken von Fremd- und Selbststeuerung. In H. Berner, U. Fraefel & B. Zumsteg (Hrsg.), *Didaktisch handeln und denken. Mit Fokus auf angeleitetes und eigenständiges Lernen* (S. 275–282). Bern: hep.





TEIL 3
FUNDGRUBE MIT HINWEISEN ZU WEBSITES, LITERATUR UND MATERIALIEN

TEIL 3
FUNDGRUBE MIT HINWEISEN ZU WEBSITES, LITERATUR UND MATERIALIEN

Im Folgenden haben wir eine Reihe interessanter Informationsquellen und anregender Unterrichtsmaterialien zusammengestellt, von denen wir denken, dass sie für Lehrpersonen hilfreich sind, sowohl auf der Ebene weiterer Hintergrundinformationen wie auch im Sinn praktisch-konkreter Unterlagen für den Unterricht.

Wir erheben dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Insbesondere bei mehrsprachigen Büchern gibt es mittlerweile eine sehr grosse Auswahl, sodass wir auf die entsprechend spezialisierten Verlage verweisen und nur einige Bücher exemplarisch nennen. Die offiziellen Lehrmittel haben wir nicht aufgeführt, weil sie gewöhnlich ohnehin gut bekannt sind.

Im ersten Teil haben wir die Hinweise auf Informationsquellen und Unterrichtsmaterialien nach Themen geordnet, im zweiten nach Medien.

3.1 Hinweise, nach Themen geordnet

Migration und die Schweiz

Staatssekretariat für Migration (**SEM**): www.sem.admin.ch
- Hintergrundinformationen, Statistiken und Politisch-Rechtliches im Zusammenhang mit Migration, etwa zu Migrationsgründen, Einreise & Aufenthalt oder Asyl & Schutz vor Verfolgung

Forum für Migrations- und Bevölkerungsstudien: www.unine.ch/sfm → Dokumentationszentrum
- Institut an der Universität Neuenburg mit einer Dokumentation wissenschaftlicher Studien zu Themen wie Partizipation und Integration, Flucht und Asyl, Migrationsbewegungen und Entwicklung sowie Diskriminierung und Rassismus

Die neue Zuwanderung. Die Schweiz zwischen Brain-Gain und Überfremdungsangst (herausgegeben 2008 von Daniel Müller-Jentsch im NZZ Libro-Verlag)
- Informative und lesenswerte Beiträge über aktuelle Verhältnisse
- Unter anderem ein Beitrag von Gianni D'Amato zur Geschichte der Schweizer Einwanderungspolitik

Postkoloniale Schweiz. Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien (herausgegeben 2012 von Patricia Purtschert, Barbara Lüthi und Francesca Falk im transcript Verlag)
- Vielfältige Beiträge aus gesellschaftskritischer Perspektive auf eine postkolonial verflochtene Schweiz
- Unter anderem kritische Beiträge über den postkolonialen Gehalt in Schweizer Kindergeschichten

terra cognita: www.terra-cognita.ch
- Eine Zeitschrift der Schweizerischen Migrationskommission (EKM) mit aktuellen Beiträgen zu den Themen Migration und Integration
- Erscheint zwei Mal jährlich und kann kostenlos bestellt und heruntergeladen werden

conTAKT.ch: www.contakt.ch
- Website mit anschaulichen Darstellungen im Zusammenhang mit Migration
- Unter anderem Porträts und Filme von migrierten Menschen und ihrem Leben in der Schweiz

Interreligiöser Kalender: www.ir-kalender.ch
- Dienstleistung der «Edition Agora»: Übersicht über unterschiedlichste religiöse Feste und Daten, jeweils mit einer kurzen Erklärung der Bedeutung
- Eine Auflistung, die sich auch nach ausgewählten Religionen zusammenstellen lässt
- Möglichkeit, den Kalender digital zu abonnieren und über die jeweils aktuellen Daten per E-Mail informiert zu werden

Interkultureller Kalender: www.edubs.ch → Publikationen → Broschüren → Interkultureller Kalender
- Dienstleistung auf dem Basler Bildungsserver: Jahreskalender-Poster mit den Feiertagen verschiedenster Religionen
- Steht zum Download zur Verfügung und kann z. B. im Klassenzimmer oder Schulhausgang aufgehängt werden

Migration und Bildung

Migrationspädagogik (mit Beiträgen unter anderem von Paul Mecheril, herausgegeben 2010 im Beltz Verlag)
- Gehaltvolle Einblicke in theoretische Zusammenhänge zu Themen wie «Migrationswissenschaft», «Schule in der Migrationsgesellschaft», «Wege aus dem Rassismus» oder «Zugehörigkeitsverhältnisse»

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK): www.edk.ch → Arbeiten → Bildung und Migration
- Diverse Studien, Berichte und Empfehlungen zum Umgang mit migrationsbezogener Heterogenität
- Auch rechtliche Grundlagen, etwa zur Frage der «Glaubens- und Gewissensfreiheit in der Schule»

Diaspora-Studien: www.sem.admin.ch → Publikationen
- Herausgegeben vom Staatssekretariat für Migration (SEM): eine Reihe informativer «Diaspora-Studien» zu Herkunftsländern wie Bosnien-Herzegowina, Marokko, Tunesien, Algerien, Kosovo, Portugal, Somalia, Eritrea, die Türkei und Sri Lanka
- Auch mit Informationen zur Bildungssituation im Herkunftsland und zu herkunftsspezifischen Bildungsherausforderungen in der Schweiz

conTAKT-spuren.ch: www.contakt-spuren.ch
- Website für Lehrpersonen zum Thema Migration
- Hintergrundinformationen zur Geschichte der Migration in der Schweiz sowie Vorschläge und vielfältige Materialien für den Unterricht

Vorurteile, Diskriminierung, Rassismus, Gewalt

National Coalition Building Institute (NCBI): www.ncbi.ch
- Informationen, Workshops und Schulungen zu Themen wie Diskriminierung, Rassismus, Vorurteile, Zivilcourage, Integration oder Chancengerechtigkeit / Fairness

«Help für Lehrkräfte» bei Rassismus im Klassenzimmer: www.help-rassismus.ch
- Hilfestellungen zur Bearbeitung von Rassismus, wenn zum Beispiel fremdenfeindliche Parolen fallen oder rassistisch motiviert gemobbt wird
- Auch Anregungen zur Prävention, damit es nicht so weit kommt
- Konkrete Unterrichtshilfen zu Themen wie «Pausenplatz», «Ausländer», «Kopftuch», «Springerstiefel», «Rütli» oder «Fussball»

Mehrsprachigkeit

Sprachförderung in mehrsprachigen Schulen (sims): www.netzwerk-sims.ch
- Unterrichtsmaterialien für die Sprachförderung im 1., 2. und 3. Zyklus, etwa Didaktisierungen von Bilderbüchern, praxiserprobte Unterrichtsskizzen und mehrsprachige Materialien zum Download
- Weitere Unterrichtsmaterialien auf www.educanet2.ch in der community sims
- Unter «Links» findet sich eine Liste mit nützlichen Seiten zur Sprachförderung und Sprachdiagnostik

Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS): www.quims.ch → Handlungsfelder → Förderung der Sprache
- Grundlagen und Praxisbeispiele zur Sprachförderung im multikulturellen Kontext

Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK): www.edk.ch → Bildungssystem CH → Kantonsumfragen
- Umfangreiche Informationsdatenbank über das HSK-Angebot in der Schweiz
- Verlinkungen zu den entsprechenden kantonalen Kontaktstellen und Informationsmaterialien

Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld (von Claudia Neugebauer und Claudio Nodari, erschienen 2017 im Schulverlag plus)
- Ein Handbuch für die Spracharbeit in mehrsprachigen Klassen, basierend auf Erfahrungen aus Schulen, die in den Programmen «sims» (Sprachförderung in mehrsprachigen Schulen) und «QUIMS» (Qualität in multikulturellen Schulen) aktiv sind
- Praktische Beispiele aus dem Deutsch- und Fachunterricht zur Förderung der vier Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen
- Dazugehörige Website mit Kurzfilmen aus dem schulischen Alltag und konkreten Unterrichtsvorschlägen zum Download

Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch: Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen (von Basil Schader, erschienen 2004 bei Orell Füssli)
- Hintergrundinformationen und Unterrichtsvorschläge für den 1. bis 3. Zyklus
- Das Buch ist am Gedanken ausgerichtet, dass Mehrsprachigkeit eine Chance für alle darstellt. Der Autor möchte Lehrpersonen unterstützen, diese sprachlichen Ressourcen zu erkennen und zu nutzen

Mehrsprachigkeitsprojekte: konkrete Beispiele für die Praxis. Ein Unterrichtsfilm der Pädagogischen Hochschule Zürich (DVD, Konzept von Basil Schader, erschienen 2010 im Schulverlag plus)
- DVD mit praxiserprobten Unterrichtsvorschlägen, die in Filmsequenzen mit Schulklassen vorgestellt werden
- Übersichtliche Hintergrundinformationen in einer beiliegenden Broschüre

Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur sowie Lieder und Verse, siehe unter 3.2

Schulerfolg und Chancengerechtigkeit

Bildungsbericht Schweiz: www.skbf-csre.ch → Bildungsmonitoring
- Herausgegeben von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF): ein Bildungsbericht im 4-Jahres-Rhythmus, in dem neuste Erkenntnisse dargestellt sind, unter anderem zu Fragen der Chancengerechtigkeit

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (**EDK**): www.edk.ch → Arbeiten → Bildung und Migration
- Diverse Studien, Berichte und Empfehlungen zu Fragen der Chancengerechtigkeit

Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS): www.quims.ch → Handlungsfelder → Förderung des Schulerfolgs
- Übersichtliche Darstellung bedeutsamer Aspekte für das Fördern von Schulerfolg sowie Praxisbeispiele aus dem Erfahrungsbereich der Zürcher Quims-Schulen

Mein schlaues Lernheft. Lern- und Arbeitshilfe für SchülerInnen ab 5. Klasse (von Basil Schader, erschienen 2013 bei Orell Füssli)
- Insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit wenig elterlicher Unterstützung und kritischer Schulerfolgsperspektive
- Der erste Teil enthält ein 10-Punkte-Programm für effektives Arbeiten und Schulerfolg, beispielsweise zu «Gestaltung des Arbeitsplatzes» oder «Zeiteinteilung». Dieser Teil ist auch auf Albanisch, Serbisch/Kroatisch/Bosnisch sowie Portugiesisch und Türkisch erhältlich
- Der zweite Teil enthält 25 Kapitel mit Lerntechniken und Lerntipps, etwa «wirkungsvolles Üben» oder «Vorbereiten eines Vortrags»

Flucht und Trauma

Flucht und Trauma im Kontext Schule. Handbuch für PädagogInnen: www.unhcr.org/dach/at → Service → Publikationen → Bildungs- und Trainingsmaterial
- Publikation des «Office of the United Nations High Commissioner for Refugees» (UNHCR) Österreich
- Umfangreiches traumapädagogisches Grundwissen, praxisnah dargestellt
- Im Kapitel «Die Schule als sicherer Ort» zahlreiche Anregungen für die Gestaltung des Schulalltags
- Im Kapitel «Was kann die Begegnung mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen in mir auslösen?» vielfältige Anregungen zur Selbstfürsorge der Lehrperson
- Im Anhang Hinweise auf hilfreiche Kinder- und Jugendliteratur

Geflüchtete Kinder und Jugendliche. Sammlung von Unterlagen und Links: www.profilq.ch → Themen → Lehren und Lernen → Geflüchtete Kinder
- Die Website «ProfilQ» richtet sich an Lehrpersonen und Schulleitende und hat zum Ziel, «Professionalisierung durch schulinterne Qualitätsentwicklung» zu unterstützen
- Zahlreiche Hinweise auf Informationsquellen und Weiterbildungsangebote

Migration plus Gesundheit: www.migesplus.ch
- Website des Schweizerischen Roten Kreuzes im Auftrag des Bundesamtes für Gesundheit (BAG)
- Diverse Hintergrundinformationen zum Thema «traumatisierte junge Geflüchtete»
- Hinweise auf Weiterbildungsangebote und Veranstaltungen

Schweizerische Flüchtlingshilfe: www.fluechtlingshilfe.ch
- Diverse Hintergrundinformationen zum Asylrecht und zu Herkunftsländern
- Kursangebote für Schulteams
- Unter «Publikationen» findet sich ausserdem die Zeitschrift «Fluchtpunkt», die viermal jährlich erscheint und eindrückliche Einblicke bietet rund um Flucht und Asyl

Informationsbroschüre zur posttraumatischen Belastungsstörung («**Wenn das Vergessen nicht gelingt**»): www.redcross.ch → Suchen → Stichwort «Trauma-Broschüre»
- Übersichtliche Informationen zu Traumatisierungen
- Mit Hinweisen zu Unterstützungsangeboten
- In vielen Sprachen erhältlich, kann gratis heruntergeladen werden

Bildung Schweiz: www.lch.ch → Publikationen → Bildung Schweiz
- Monatlich erscheinende Publikation des Dachverbands Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH)
- Ab der Ausgabe 4/2017 enthält das Journal regelmässige Beiträge zum Thema Flucht und Trauma, darunter auch inspirierende Erfahrungsberichte aus Schulen

Kinder- und Jugendliteratur zum Thema Flucht, siehe unter 3.2.

Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern

Interkulturelles Dolmetschen und Vermitteln: www.inter-pret.ch
- Schweizerische Interessensgemeinschaft für interkulturelles Dolmetschen und Vermitteln
- Liste der regionalen Vermittlungsstellen, über die qualifizierte interkulturell Dolmetschende gefunden werden können
- Datenbank der zertifizierten interkulturell Dolmetschenden
- Elterninformation «Interkulturelles Dolmetschen in der Schule» in verschiedenen Sprachen

Textbausteine in vielen Sprachen: www.vsa.zh.ch → Schulbetrieb & Unterricht → Führung & Organisation → Elternmitwirkung → Textbausteine
– Mehrsprachige kurze Textpassagen, mit denen Informationsflyer für Eltern zusammengestellt werden können

Informationsmaterialien für Eltern in vielen Sprachen (**zum Teil spezifisch für den Kanton Luzern**)**:** www.volksschulbildung.lu.ch
– Unterlagen in vielen Sprachen mit den Titeln «Die Volksschule», «Informationen zur Schule – Kontaktstellen für Eltern», «Übertrittsverfahren, Bildungswege und Berufswahl», «Integrative Förderung», «Die Schulpsychologischen Dienste», «Logopädie», «Psychomotorik», «Schulsozialarbeit», «Wie unterstütze ich mein Kind im Alter von 4 bis 8 Jahren beim Mathematiklernen» oder «Wie helfe ich meinem Kind beim Lesen und Schreiben lernen»
– Die Unterlagen sind unterschiedlichen Themenbereichen zugeordnet und deshalb am besten über die Suchfunktion zu finden

Informationsmaterialien für Eltern in vielen Sprachen (**zum Teil spezifisch für den Kanton Zürich**)**:** www.vsa.zh.ch → Schule & Umfeld → Eltern & Schüler → International
– Unterlagen in vielen Sprachen zu Themen wie «Lernen beginnt lange vor dem Kindergarten», «Volksschule & Schulstufen», «Religion & Kultur», «Gesundheit & Schulärztlicher Dienst», «Zeugnisse & Elterngespräche», «Zusammenarbeit Eltern & interkulturelles Dolmetschen», «Elternmitwirkung», «Besondere pädagogische Bedürfnisse» oder «Heimatliche Sprache und Kultur»

Informationsmaterialien für Eltern in vielen Sprachen (**zum Teil spezifisch für den Kanton Bern**)**:** www.erz.be.ch
– Unter → Kindergarten & Volksschule → Die Berner Volksschule → Broschüren: Informationsbroschüren in vielen Sprachen, unter anderem zum Schulsystem und schulischen Alltag sowie zu Laufbahnmöglichkeiten und Beratungsstellen
– Unter → Kindergarten & Volksschule → Migration → Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK): Elterninformationen in vielen Sprachen zum mehrsprachigen Aufwachsen und zum HSK-Angebot

Informationsmaterialien für Eltern in vielen Sprachen: www.migraweb.ch → Schule und Bildung
– Insbesondere unter «Obligatorische Schule» Basisinformationen in vielen Sprachen zu Themen wie «Noten», «Absenzen», «Ferien» oder «Elternmitwirkung»

Informationen für Eltern in vielen Sprachen zu «Erziehung»: www.contakt.ch
– Auf den verschiedenen Projektseiten Elterninformationen in vielen Sprachen zu Themen wie Kindererziehung und frühkindliche Förderung

ElzuKi: «Eltern zusammen mit Kindern»: elzuki.educanet2.ch

- Kurs für Eltern, um sie in der Lernförderung ihrer Kinder zu unterstützen
- Für den 1. Zyklus, bis zu 10 Lektionen pro Schuljahr, mehrsprachige Unterlagen
- Durchführung durch die Lehrperson für die Eltern der eigenen Klasse. Die Lehrperson wird in einer Weiterbildung auf den Kurs vorbereitet und im Rahmen einer Hotline bei der Durchführung des Kurses betreut
- Ein Angebot des Schul- und Sportdepartements der Stadt Zürich in Zusammenarbeit mit dem Projekt «Qualität in multikulturellen Schulen» (QUIMS) der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, kann aber auch in anderen Kantonen beansprucht und von der jeweiligen Gemeinde finanziert werden

3.2 Hinweise, nach Medien geordnet

Allgemein

Education 21: www.education21.ch
- Angebot zahlreicher Lernmedien (insbesondere auch Filme) zum Ausleihen oder Kaufen

Dachverein der interkulturellen Bibliotheken in der Schweiz:
www.interbiblio.ch
- Verzeichnis der interkulturellen Bibliotheken in der Schweiz
- Auflistung diverser Angebote von interkulturellen Bibliotheken für Kindergärten und Primarschulen

Verlage mit Spezialisierung für Mehrsprachigkeit: www.edition-bilibri.com, www.edition-lingua-mundi.com, www.mantralingua.com
- Unzählige Bücher, die in mehrere Sprachen übersetzt wurden, oft in Kombination mit dem deutschen oder englischen Text

Baobab-Verlag: www.baobabbooks.ch
- Ein Verlag, der sich mit seinem Sortiment an einer respektvollen Haltung gegenüber Menschen anderer Herkunft sowie an Chancengleichheit orientiert
- Auf der Website findet sich auch ein Kriterienkatalog zur Beurteilung ethisch hochwertiger Literatur
- Vielfältiges Angebot an Kinder- und Jugendliteratur für den 1. und 2. Zyklus
- Unterrichtsmaterialien zu ausgewählten Büchern als kostenloser Download
- Zum Teil auch als Boardstories zur interaktiven Leseförderung erhältlich
- Angebot für Schulbesuche zur Leseanimation

Spielerische Leseförderung in vielen Sprachen: www.antolin.de
- Viele Kinder- und Jugendbücher können auf der Website «Antolin» bearbeitet werden, darunter auch viele in unterschiedlichen Sprachen
- Die Schülerinnen und Schüler erhalten persönliche Zugangsdaten, geben den Titel des gelesenen Buchs ein und lösen dazu ein Quiz. Beim Quiz kann jeweils zwischen unterschiedlichen Niveaus gewählt werden

Kinderliteratur 1. Zyklus

Alle da! Unser kunterbuntes Leben (von Anja Tuckermann und Tine Schulz, erschienen 2015 im Klett Kinderbuch Verlag)
- Ein quirliges Buch voll kleiner comicartiger Abbildungen und kurzer Texte darüber, was wir alle gemeinsam haben und worin wir uns unterscheiden, indem wir aus unterschiedlichen Gründen reisen und unterwegs sind, uns in unterschiedlichsten Sprachen verständigen oder auf verschiedenste Weise Feste feiern. Ausserdem wird auf kindgerechte Weise erklärt, was Vorurteile sind und wie schnell sie verschwinden können, wenn man sich näher kennenlernt
- Begleitmaterial für den 1. Zyklus (diverse Anregungen) und 2. Zyklus (theaterpädagogische Spiele und kreative Übungen) zum Herunterladen unter www.globaleducation.ch (Zugang über die Katalogsuche)

Willkommen in Deutschland (herausgegeben von Patricia Thoma, erschienen 2016 im Verlagshaus Jacoby & Stuart)
- Ein heiteres Buch, in dem elf Kinder, die aus unterschiedlichen Ländern nach Deutschland ausgewandert sind, von sich erzählen. In Wort und Bild stellen sie ihre Familien, Sprachen, Hobbys oder Lieblingsgerichte vor. Das Buch hilft zu verstehen, dass es zwischen den Kindern viele Gemeinsamkeiten, aber auch immer wieder Neues und Spannendes zu entdecken gibt
- Das Buch lässt sich leicht als Anregung für eigene Gestaltungsaufgaben verwenden, bei denen die Schülerinnen und Schüler sich selbst präsentieren

7 Blinde Mäuse (von Ed Young, erschienen 1992 im Altberliner Verlag)
- Sieben blinde Mäuse versuchen herauszufinden, welcher riesige Gegenstand sich vor ihnen befindet, aber jede von ihnen kann nur einen Teil ertasten. Erst der letzten Maus gelingt es, die Erzählungen der anderen zu einem Gesamtbild zusammenzusetzen, und sie erkennt darin den ganzen Elefanten
- Eine schlichte und eindrückliche Illustration einer alten chinesischen Fabel mit philosophischem Gehalt: Wir erkennen nur bruchstückhaft, haben unterschiedliche Wahrnehmungen, die alle für sich genommen richtig sind, aber jeweils nur einen Teil des Ganzen abbilden können
- Wurde 1996 für den Deutschen Jugendliteraturpreis nominiert und von der Stiftung Buchkunst als eines der schönsten Bücher ausgezeichnet
- Eignet sich hervorragend zum Nachspielen als Schattentheater

Mutig, mutig (von Lorenz Pauli und Kathrin Schärer, erschienen 2006 im Atlantis-Verlag)
- Vier Tiere erleben, was es für sie heisst, mutig zu sein. Das überraschende Ende zeigt: Es kann auch ein Zeichen von Mut sein, wenn man beschliesst, bei etwas nicht mitzumachen
- Eine witzige Freundschaftsgeschichte mit hinreissenden Illustrationen

Das kleine Ich-bin-ich (von Mira Lobe und Susi Weigel, erschienen 1972 im Verlag Jungbrunnen)
- Ein kleines, buntes Tier ist auf der Suche nach seiner Identität und geht zu verschiedensten Tieren, um sie zu fragen, was für ein Tier es denn sei. Nachdem es von niemandem eine Antwort bekommen hat, fragt es sich: «Ob's mich etwa gar nicht gibt?» bis es entdeckt: «Sicherlich gibt es mich – Ich bin ich!»
- Ein entzückendes Buch mit gereimten Texten über Selbstbewusstsein und Ich-Stärkung
- Mit einer Bastelanleitung für ein eigenes kleines «Ich-bin-ich»
- In diversen Sprachen erhältlich
- Erhielt 1972 den Österreichischen Staatspreis für Kinder- und Jugendliteratur

Am Tag als Saída zu uns kam (von Susana Gómez Redondo und Sonja Wimmer, erschienen 2016 im Peter Hammer Verlag)
- Als Saída ankommt, scheint sie keine Wörter zu haben, so jedenfalls sieht es ein Mädchen, das gerne ihre Freundin sein möchte und das deshalb überall nach Saídas verlorenen Wörtern sucht. Die beiden lernen sich immer besser kennen und entdecken fasziniert ihre jeweils anderen Sprachen
- Eine zauberhafte, poetische Erzählung mit fantasievollen Illustrationen voll witzigem Charme über die Lust am Erkunden und am Spielen mit Wörtern, Schrift und Sprache

Zuhause kann überall sein (von Irena Kobald und Freya Blackwood, erschienen 2015 im Knesebeck Verlag)
- «Wildfang» wird das Mädchen genannt, das mit seiner Tante die Heimat verlassen muss, um dem Krieg zu entkommen. Aber in dem Land, in dem es nun lebt, ist alles fremd, oft fühlt es sich wie unter einem kalten Wasserfall fremder Wörter, und Wildfang möchte sich am liebsten nur noch in eine warme Decke wickeln und an zu Hause denken. Doch dann trifft es ein anderes Mädchen, von dem es einige neue Wörter lernt, und findet neuen Mut
- Ein kindgerechtes und wundervoll illustriertes Buch über Flucht, Nichtverstehen, Einsamkeit und Freundschaft

Ramas Flucht (von Margriet Ruurs und Nizar Ali Badr, erschienen 2017 im Gerstenberg Verlag)
- Rama und ihr Bruder Sami müssen mit ihren Eltern vor dem Krieg flüchten und machen sich auf die Reise über das Meer in ein hoffentlich besseres Leben
- Eine berührende Erzählung mit bewegenden Illustrationen des Syrers Ali Badr, der mit Steinen ausdrucksstarke Bilder gelegt und fotografiert hat
- Diese Kunstform der Illustration lässt sich leicht als Inspiration verwenden für Gestaltungsaufträge mit selbst gesammelten Steinen
- Zweisprachige Ausgabe: Deutsch und Arabisch

Akim rennt (von Claude K. Dubois, erschienen 2013 im Moritz Verlag)
- Akim ist ein kleiner Junge, der in seinem Dorf friedlich spielt, als auf einmal der Krieg ausbricht, sodass alle fliehen müssen. Akim wird von seiner Familie getrennt, gerät in Gefangenschaft, flieht erneut und findet schliesslich ein Flüchtlingslager, in dem er auch seine Mutter wiederfindet
- Ein berührendes Buch über ein erschütterndes Thema, eindrücklich in schwarzweiss gezeichnet. Es kann Kindern ohne Fluchterfahrung helfen, geflüchtete Kinder besser zu verstehen, wenn diese verstörende Erfahrungen gemacht haben. Je nach Alter und Erfahrungshintergrund kann auch nur ein Teil der Bilder gezeigt werden
- Mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis und dem Katholischen Kinder- und Jugendbuch-Preis ausgezeichnet

Bestimmt wird alles gut (von Kirsten Boie, erschienen 2016 im Klett Kinderbuch Verlag)
- Die Geschwister Rahaf und Hassan müssen mit ihren Eltern aus Syrien flüchten und reisen über Ägypten in einem viel zu kleinen Schiff nach Italien und weiter nach Deutschland
- Eine ergreifende Erzählung nach wahrer Begebenheit mit ausdrucksstarken Illustrationen
- Zweisprachige Ausgabe: Deutsch und Arabisch, mit einem kleinen Sprachführer im Anhang
- Mit einer Audio-CD, auf der die Geschichte von der Autorin auf Deutsch vorgelesen wird
- Mit kostenlosem Unterrichtsmaterial und Boardstory auf www.onilo.de

Mein Freund Salim (von Uticha Marmon, erschienen 2015 im Magellan Verlag)
- Der zehnjährige Hannes erzählt, wie er mit seiner zwei Jahre jüngeren Schwester Tammi einen fremden Jungen beobachtet und wie sie es zunächst witzig finden, dass sich dieser Junge bei einer Fehlzündung eines Autos flach auf den Boden wirft und sich die Ohren zuhält. Erst mit der Zeit begreifen sie, dass Salims Geschichte nicht zum Lachen ist, dass er aus Syrien flüchten musste und dass er dabei seine Familie verloren hat
- Eine feinfühlige Freundschaftsgeschichte, die behutsam mit den Themen Flucht und Elternverlust umgeht
- Ab 9 Jahren empfohlen, je nach Lesefähigkeiten zum Selbstlesen oder zum Vorlesen geeignet

Wer hilft dem Osterhasen (von Silvia Hüsler, erschienen 2004 im Lehrmittelverlag Zürich)
- Ein Osterhase verletzt sich ausgerechnet zu der Zeit, in der viel Arbeit für ihn ansteht, aber glücklicherweise bekommt er Hilfe aus allen Gegenden der Welt
- Die Geschichte wird in 11 Sprachen erzählt, und es sind freie Downloads in 23 weiteren Sprachen erhältlich unter www.lmvz.ch

– Erhältlich ist ausserdem eine App mit Podcasts der Geschichte in 9 Sprachen, eine Audio-CD, zudem Bastelideen und Hasenverse in 15 Sprachen

Ali Baba und die vierzig Räuber (von Enebor Attard und Richard Holland, erschienen 2007 im Mantra Lingua Verlag)
– In zahlreichen Sprachen erhältlich
– Im gleichen Stil ist auch das Buch «Fuchsfabeln» erschienen

Fabian der Wolkenfänger (von Lukas Hartmann mit Illustrationen von Claudia de Weck, erschienen 1998 im Schweizerischen Jugendschriftenwerk SJW)
– Alle sehnen sich nach einem Gewitter, denn seit Wochen brennt die Sonne vom Himmel. Fabian möchte seiner Grossmutter einen richtigen Regen zum Geburtstag schenken, doch das Wolkenfangen ist schwieriger als gedacht
– Unter www.sjw.ch bestellbar
– Empfohlen ab 8 Jahren
– Dazu gibt es Übersetzungen der Geschichte in vielen Sprachen: unter «Interkulturelles Angebot» auf CD-Rom zum Ausdrucken.
– Im gleichen Stil ist auch die Geschichte «Känguru Didu» erhältlich, empfohlen ab 6 Jahren

Kinder- und Jugendliteratur 2. Zyklus

Vielleicht dürfen wir bleiben (von Ingeborg Kringeland Hald, erschienen 2015 im Carlsen Verlag)
– Albins Flucht aus Bosnien ist bereits fünf Jahre her, aber er kann sich an alles erinnern: an die Soldaten an der Haustür, die Schüsse, die seinen Vater treffen und die Flucht durch den Wald, die Hitze und den Durst. Unterdessen ist er elf Jahre alt und lebt in Norwegen, wo er sich sicher fühlt, bis er erfährt, dass er mit seiner Mutter und seinen Schwestern zurückgeschickt werden soll. Er flieht ein zweites Mal, diesmal ganz allein, weil er glaubt, dass seine Mutter und seine Schwestern nicht ausgeschafft werden, solange er nicht gefunden wird. Er versteckt sich im Kofferraum eines fremden Autos, wird schliesslich entdeckt und landet bei der sechsjährigen Lisa und der zwölfjährigen Amanda und ihren Grosseltern. Die Geschichte findet ein verhalten gutes Ende, indem Albin wieder bei seiner Familie ist und erfährt, dass sie vielleicht doch in Norwegen bleiben können.
– Eine überaus spannende, aber auch erschütternde und aufwühlende Geschichte über Flucht, Kriegserfahrung, Abschiebung und was es heisst, mit all den Erinnerungen zu leben
– War 2010 für den renommierten norwegischen Literaturpreis Brageprisen nominiert
– Kostenloses Unterrichtsmaterial für die 6. bis 7. Klasse zum Download auf www.carlsen.de

1000 Gründe, warum ich unmöglich nach Portugal kann (von Katja Alves und Katja Gehrmann, erschienen 2013 im Gulliver von Beltz & Gelberg Verlag)

- Filipa erwartet zu ihrem elften Geburtstag ein besonderes und von ihr sehnlichst gewünschtes Geschenk: Sie soll einen Hund bekommen. Allerdings wartet der Hund in Portugal auf sie, denn ihr Vater hat beschlossen, mit ihr gemeinsam in seine Heimat zurückzukehren. Für Filipa ist die Heimat allerdings in der Schweiz und sie wünschte, sie könnte ihren Vater zum Bleiben überreden. Soll sie abhauen? Oder Papa mit ihrer Lehrerin verkuppeln? Obwohl der Umzug für Filipa unausweichlich wird, führt die Geschichte doch zu einem überzeugenden, guten Ende.
- Eine Geschichte, die witzig und doch auch mit dem nötigen Ernst erzählt wird. Sie zeichnet ein liebevolles Bild der Familie und gibt Einblicke in Besonderheiten eines portugiesischen Alltags.
- Für das 5. Schuljahr empfohlen
- Kann bei Bibliomedia über die «Zentrale für Klassenlektüre» als Klassenleseserie bestellt werden (Katalognummer 511), auf der Bestellseite findet sich ausserdem ein Lesequiz

Amira, du gehörst zu uns! Ein Kinderroman zum Thema Abschiebung (von Regina Rusch, erschienen 2009 im Arena Verlag)

- Amiras Eltern stammen aus Bosnien und sind vor dem Krieg nach Deutschland geflüchtet. Die Familie lebt sich in Deutschland gut ein und beginnt, sich ein neues Leben aufzubauen, als eines Tages der Abschiebungsbescheid kommt. Amira ist verzweifelt, aber dank dem Einsatz ihrer Schulklasse kann sie schliesslich in Deutschland bleiben.
- Ein spannend geschriebener Jugendroman, in dem das Erleben von Amiras Familie differenziert dargestellt ist und nachempfunden werden kann. Der positive Ausgang der Geschichte will junge Leserinnen und Leser zu eigenem Mitdenken anregen.
- Für das 6. Schuljahr empfohlen
- Kann bei Bibliomedia über die «Zentrale für Klassenlektüre» als Klassenleseserie bestellt werden (Katalognummer 618), auf der Bestellseite findet sich ausserdem ein Lesequiz

Aus Syrien geflüchtet. Ein autobiografischer Jugendroman (von Seif Arsalan und Annette Weber, erschienen 2018 im Verlag an der Ruhr)

- Seif Arsalan erzählt von seiner Kindheit und Jugend in Syrien und seiner anschliessenden Flucht nach Deutschland
- Eine schlicht und realitätsnah erzählte Geschichte in einfacher Sprache, die sich leicht lesen lässt und gleichzeitig höchst spannend ist
- Für das 5. und 6. Schuljahr empfohlen

«Ich, Rassist!?» «Ich, Rassistin!?». Comic-Heft zu Rassismus und Diskriminierung (von der «Fondation Education et Développement» FED und «Consultation et Education» MUZA, erschienen 2005)
– Ein Band voll humorvoller Comics, die zum Nachdenken anregen
– Mit Hintergrundinformationen zu Themen wie Vorurteil, Stereotyp, Identität und mit begleitenden Übungen und Anregungen
– Ab dem 6. Schuljahr empfohlen

Was ist – ist was (von Max Huwyler, erschienen 2010 bei Orell Füssli)
– Eine Sammlung kurzer, witziger Texte in 7 Sprachen
– Dazu gibt es eine Audio-CD, auf der die Texte auf Deutsch gelesen werden
– Zudem Lektionenpläne zum kostenlosen Download für 5 der kurzen Texte unter www.ofv.ch , zu finden über die Suchfunktion

Filme

«Respekt statt Rassismus». Vorurteile überwinden, Diskriminierung vermeiden. Menschenrechte fördern (erschienen 2004 bei Filme für eine Welt, Arbeitsgemeinschaft, mediaLINK, Pool Design)
– Einzelne Kurzfilme über Rassismus und Vorurteile, die sich für den 1. und 2. Zyklus eignen
– Einschliesslich Begleitmaterial für den Unterricht: Unterrichtsvorschläge und Kopiervorlagen

Musik, Tanz und Poesie

Resonanz, Akzeptanz. Kinder mit Musik und Bewegung stärken: Ein Schulprojekt gestaltet Zukunft (von Klaus Fessmann und Michael Kaufmann, erschienen 2009 im Kösel-Verlag)
– Fundierte und erprobte Praxisbeispiele zur Integration heterogener Klassen durch Musik und Tanz
– Ein reicher Ideenfundus für intensive musikalische, tänzerische und soziale Auseinandersetzungen
– Ausgezeichnet mit zahlreichen Preisen

Laja laja curalaja. Singen, tanzen und spielen in vielen Sprachen (von Silvia Hüsler, erschienen 2017 im a:primo-Verlag)
– Lieder, Verse und Spiele für den 1. Zyklus
– CD mit Aufnahmen in vielen Sprachen, einschliesslich Tigrinya und Arabisch

Kinderverse in über 50 Sprachen (von Silvia Hüsler, erschienen in Neuauflage 2017 im Lambertus-Verlag)
- Zahlreiche Kinderverse, jeweils mit Originaltext (auch auf beiliegender CD), Aussprachehilfe und Übersetzung
- Einschliesslich kreativer Anregungen für den Unterricht

Ethno-Kanons. 14 kanonische Warm-up-Songs für Schulchor und Klasse (von Lorenz Maierhofer, erschienen 2002 im Helbling Verlag)
- Basierend auf Liedern aus Australien, Asien, Afrika und Amerika
- Mit Anregungen für Körper- und Stimmerfahrung sowie Rhythmuserlebnis
- Mit Gesamtaufnahme auf CD und mit Soundtrack-CD für Playback

Interkulturelle Musik: www.ssassa.ch
- Eine Gruppe von Musikerinnen und Musikern, die von traditioneller Roma-Musik über Balkan-Pop bis zu Flamenco spielen und darbieten
- Angebote für Klassen im 1. und 2. Zyklus im Rahmen musikalischer Mitmachprogramme (z. B. «Schnabelwetzer – 7 Lieder in 7 Sprachen») und dem gemeinsamen Gestalten von Workshops und Projektwochen

Die Autorinnen und der Autor

Carola Mantel, Dr. phil., ist Sozialanthropologin und arbeitet als Dozentin am Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen der Pädagogischen Hochschule Zug. Sie beschäftigt sich insbesondere mit Forschungs- und Entwicklungsfragen zu vielfaltsbezogenen Themen wie soziale Ungleichheiten, Grenzziehungsprozesse, Bildungschancen, Internationalisierung oder Diversität unter Lehrpersonen. Zudem ist sie in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen tätig und hat davor zehn Jahre auf der Unter-, Mittel- und Oberstufe unterrichtet.

Marianne Aepli ist als langjährige Primarlehrerin mit dem Thema «Diversität» sehr vertraut. Mit ihrem MAS zu Cultural and Gender Studies setzt sie sich im Rahmen von Schulprojekten im Bereich der Mädchen- und Bubenarbeit mit den Einflüssen von Kultur und Migration auseinander. Dabei hat sie auch ein Projekt zur Leseförderung von Buben entwickelt und ist Mitautorin des Lehrmittels «Bewegte Geschichten». Als Dozentin in der Weiterbildung von Lehrpersonen stehen für sie soziale und kulturelle Prägungen und deren Einflüsse im Bildungsbereich im Fokus. Ihr Fachwissen vertieft sie im Austausch mit anderen Lehrpersonen über Brennpunkte in der Praxis.

Marcus Büzberger, lic. oec. publ. mit Nachdiplom in interkultureller Kommunikation, ist Dozent am Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen der Pädagogischen Hochschule Zug. Seine thematischen Schwerpunkte sind der Umgang mit kultureller Vielfalt in der Migrationsgesellschaft sowie die Bedeutung von migrationsgesellschaftlichen Grenzziehungs- und Zuschreibungsprozessen mit den dazugehörigen Macht- und Dominanzverhältnissen. Er hat zudem langjährige Felderfahrung in der Entwicklungszusammenarbeit.

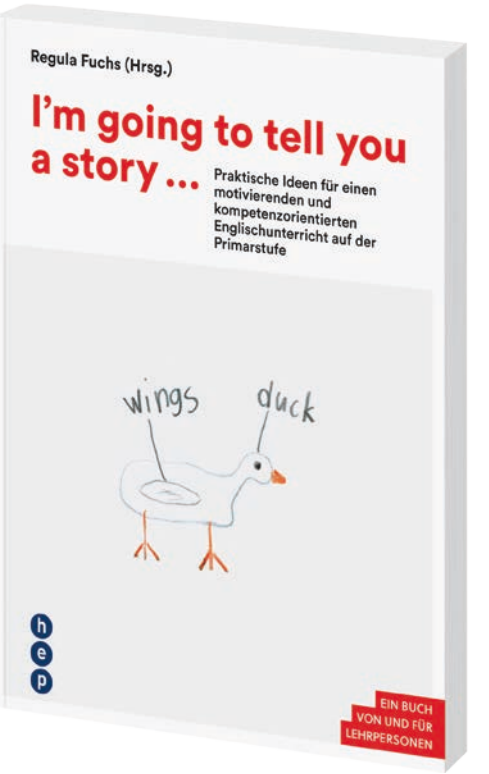
Heidi Dober, MA, ist Primar- und Sekundarlehrerin. Sie unterrichtet seit 2005 an verschiedenen Schulen, auf verschiedenen Stufen, mit unterschiedlichem Publikum an öffentlichen und privaten Institutionen. Die eigene Erfahrung, als Ausländerin im Ausland den Alltag zu bestreiten, und ihr damit verbundenes Interesse an Sprachen und Kulturen sensibilisieren sie besonders für die sozialen Themen der Migration und Integration.

Janice Hubli, MA, ist Erziehungswissenschaftlerin, Sonderpädagogin und langjährige Lehrerin für Kindergarten, Unterstufe und Deutsch als Zweitsprache. Ihre umfassenden Erfahrungen in der Lehrtätigkeit beziehen sich sowohl auf die Regel- wie auch die Sonderschule. Sie arbeitet als Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Luzern im Bereich Deutsch als Zweitsprache und unterrichtet auf der Kindergarten- und Unterstufe im Kanton Zug. Ihre Schwerpunkte in der Lehre sind der Umgang mit Mehrsprachigkeit und kultureller Vielfalt im Unterricht auf allen Schulstufen im Bildungsbereich.

Jolanda Krummenacher ist Kindergarten-Lehrerin. Mit Begeisterung übt sie ihren Beruf seit mehr als 25 Jahren im Vollpensum aus und begleitet Kinder und deren Eltern erfolgreich beim Schuleintritt. Im Rahmen weiterbildender Praktika an Schulen in der Schweiz und in Europa teilt und erweitert sie ihre pädagogischen Erfahrungen. Auf ihren Reisen haben sie insbesondere die unzähligen Begegnungen mit Menschen aus anderen Kulturen bereichert, und sie ist immer wieder fasziniert von der Einzigartigkeit des Individuums.

Andrea Müller, MA, ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen der Pädagogischen Hochschule Zug mit Schwerpunkt Beratung von Bildungsprojekten in der Entwicklungszusammenarbeit tätig. Sie hat einen Masterabschluss in Islamwissenschaft und Politikwissenschaft von der Universität Bern und der Amerikanischen Universität Kairo. Nach ihrer Erstausbildung am Lehrerinnenseminar arbeitete sie vier Jahre als Unterstufenlehrerin.

Julija Puškarić ist Primarlehrerin mit einem Bachelor of Arts der Pädagogischen Hochschule Bern und Arbeitserfahrung an Schulen in den Kantonen Bern, Luzern und Zug, wo ihr häufig migrationsbezogene Vielfalt begegnet ist. Als Praxiscoach unterstützt sie Studierende in ihrer Ausbildung zu Lehrpersonen. Während ihrer vierjährigen Tätigkeit als Klassenlehrerin hat Julija Puškarić eine Vielzahl von Weiterbildungen zum Thema der integrativen Schulbildung absolviert.



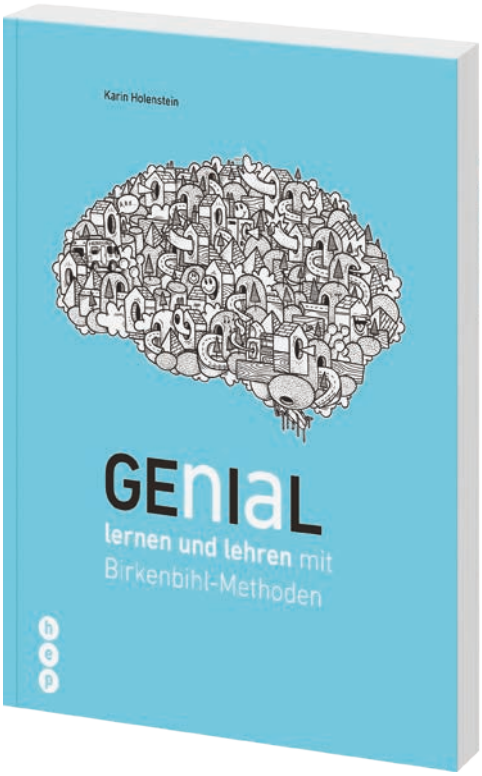
Regula Fuchs (Hrsg.)

I'm going to tell you a story ...

Praktische Ideen für einen motivierenden
und kompetenzorientierten Englischunterricht
auf der Primarstufe

Wie können Fremdsprachen in der Primarschule auf motivierende Weise und gleichzeitig kompetenzorientiert unterrichtet werden? Wie können Lehrpersonen mit den grossen Unterschieden im Englischklassenzimmer umgehen? In diesem Buch beschreiben zehn Lehrerinnen, wie sie Geschichten, Popsongs, Kunst und auf dem eigenen Unterricht aufbauende Lernspiele und Werkstätten erfolgreich einsetzen. Auch die Kinder kommen zu Wort und erklären, wie sie den Unterricht erleben. Die bereits auf Englisch formulierten Anleitungen und Hilfestellungen können eins zu eins in der eigenen Klasse verwendet werden.

h e p
der bildungsverlag
www.hep-verlag.ch



Karin Holenstein

Genial lernen und lehren

mit Birkenbihl-Methoden

Wer schnell paukt, schreibt vielleicht gute Noten, kann sich das Gelernte aber oft nur kurzfristig merken. Karin Holenstein macht deutlich, dass es auch anders geht. Abgestützt auf aktuelle Erkenntnisse aus der Gehirnforschung, bietet sie sowohl Lehrenden als auch Lernenden praxisnahe Vorschläge zum wirksamen und nachhaltigen Lernen. Mit abwechslungsreichen Lerntools stellt sie einen Werkzeugkoffer zur Verfügung, der sich für jedes Fach oder Thema einsetzen lässt. Die Motivation beim Lernen wird erhöht, wenn wir beständig kleine Fortschritte erzielen. So kann uns Lernen Erfolgserlebnisse bescheren, Auftrieb geben und neue Horizonte eröffnen.

h
e
p
der bildungsverlag
www.hep-verlag.ch