Martin Kenner

Interkulturelles Lernen an beruflichen Schulen – Förderpotenzial für Schüler mit Migrationshintergrund

„In Russland war ich ein Faschist, in Deutschland bin ich Russe …“
Richard, 17 Jahre, geboren in Omsk

1. Vorbemerkung

Die Feststellungen dieses jungen Mannes[1] klingen nicht gerade ermutigend. Selbst die Migration nach Deutschland hat an seiner Situation nicht viel verbessert, vielleicht wurden sogar Hoffnungen enttäuscht. Man ist zwar nicht mehr Klassenfeind, aber die Botschaft der Fremdzuschreibungen bleibt in beiden Fällen dieselbe: „Du lebst zwar hier, aber du bist ein anderer und gehörst nicht zu uns.“

Vielen jungen Menschen in Deutschland geht es ganz ähnlich, und sie kämpfen mit dem Problem, in einer Umgebung zu leben, in der sie permanent auf eine abweichende kulturelle Identität hingewiesen werden. Es liegt nahe, dass es robuster Persönlichkeiten bedarf, um sich mit diesem Zustand zu arrangieren und um trotz dieser Widrigkeit eine Zukunft in dieser Gesellschaft zu sehen. Die spezifischen Anforderungen dieser Menschen können deshalb die Pädagogik nicht kaltlassen und sollte Lehrer[2] und Ausbilder dazu anhalten, Identitätsproblematiken bewusster wahrzunehmen und in Unterrichtsplanungen zu berücksichtigen.

Aber auch wenn pädagogische Unterstützung im Einzelfall vorausgesetzt werden kann, wäre den jungen Migranten vermutlich am besten geholfen, wenn der Kontext als Auslöser dieser Zuschreibungen – häufig sind es Mitglieder der Majorität – anders in Erscheinung treten würde: weniger dominant, weniger abgrenzend und vor allem nicht abwertend, sei es in alltäglichen Situationen oder – wie wir es hier auf dieser Tagung durch objektive Daten besonders krass bestätigt bekommen haben – bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen (siehe Beicht/Granato/Ulrich in diesem Band).

„Interkulturelles Lernen“ scheint hier ein möglicher Ansatz zu sein, um die schwierige Situation zu verbessern, denn es gehört zum Prinzip dieses Lernkonzeptes, dass nicht einseitig auf einen Adressatenkreis fokussiert wird – wie es z. B. die Ausländerpädagogik praktizierte –, sondern dass alle Beteiligten solcher Interaktionsprozesse, also Mehrheit wie Minderheiten, einbezogen werden. Spezifisch ak-

1 Die Äußerung entspricht der Antwort auf die Frage, welchem kulturellen Kreis man sich zugehörig fühlt. Die Frage wurde 2002 im Rahmen eines Interviews gestellt (vgl. Kenner 2007a, S. 165).

2 Ich verwende hier der Einfachheit halber nur die maskuline Form, obgleich auch Rollenträgerinnen damit gemeint sind.

zentuierte Lernsituationen sollen dazu beitragen, dass sich herkunftsverschiedene Mitglieder einer Gruppe besser kennenlernen, gelassener und verständnisvoller miteinander umgehen und ihr Agieren so ausrichten, dass sich eine wechselseitige Anerkennung und Zufriedenheit einstellt (vgl. Auernheimer 2002, S. 37; Leenen/Grosch 1998, S. 356).

Das im folgenden Kapitel 2 vorgestellte Unterrichtsprogramm zum „interkulturellen Lernen" widmet sich diesen Zielen. Das Programm wurde mit insgesamt 6 Schulklassen gewerblich-technischer Fachrichtung im Raum Stuttgart durchgeführt. Im Anschluss daran werden in Kapitel 3 exemplarische Auszüge der empirischen Prüfung berichtet. Schließlich wird im Fazit (Kapitel 4) die Ausgangsfrage dieses Beitrages nochmals aufgegriffen, worin das Förderpotenzial des Ansatzes liegt.

2. Lernprogramm „Interkulturelles Lernen an beruflichen Schulen"

2.1 Konzeptionelle Überlegungen

Den Ausgangspunkt für das Programm „Interkulturelles Lernen an beruflichen Schulen" bildet die multikulturell zusammengesetzte Gesellschaft, wie sie die Bundesrepublik faktisch darstellt. Die gesellschaftliche Wirklichkeit spiegelt sich in besonderer Weise an beruflichen Schulen gewerblich-technischer Fachrichtungen wider, denn Klassen mit einem Migrationsanteil jenseits von 50 % sind keine Seltenheit.

Analog zu den Grundmodellen sozialer Interaktion und Kommunikation (vgl. z. B. Schulz von Thun 1988; Euler 2004) werden interkulturelle Begegnungen als dialogisch angelegt verstanden. Individuen nehmen Ausprägungen der existierenden Kulturvielfalt wahr und verarbeiten diese im Sinne eines wechselseitigen Austausches. Erfahrungsgemäß kann das Ergebnis der wechselseitigen „Auseinandersetzung" sehr angenehm und für das Wohlbefinden förderlich sein – man denke an eine frisch gebackene Pizza – jedoch entwickeln sich daraus auch vielfach problemgeladene Anforderungen, wie das eingangs erwähnte Beispiel zeigt. Stresstheoretischen Ansätzen folgend wird angenommen, dass für den Umgang in solchen Anforderungssituationen Ressourcen entscheidend sind, die einer Person in Form von Kompetenzen zur Verfügung stehen (vgl. Kenner 2007a, S. 37). In Anlehnung an Ansätze der Sozialkompetenzforschung werden dabei besonders Einstellungen, Wissen, Urteilsfähigkeiten und das Selbstwertgefühl angesprochen, die auf den Gegenstand „interkulturell" fokussiert sind, etwa Einstellungen zur eigenen oder fremden Kultur, Wissen über kulturspezifische Gewohnheiten und schließlich auch das Gefühl, von Personen einer anderen Gruppe ernst genommen zu werden. In Orientierung an Aspekten und Ausprägungen der real existierenden

Kulturvielfalt wurde ein Lernarrangement bestehend aus sechs Unterrichtseinheiten entwickelt, mit denen die Stimulierung und Weiterentwicklung der erwähnten Kompetenzbereiche angestrebt wird. Inwieweit der Ansatz zu seinem Ziel führt, wurde formativ und summativ evaluiert. Dazu wurde ein Längsschnittdesign mit drei Messzeitpunkten (Prä: vor dem Treatment/Post 1: unmittelbar nach dem Treatment/Post 2: ca. 3 Monate nach dem Treatment) und einer Kontrollgruppe gewählt.

2.2 Didaktisch-methodische Überlegungen

Die nachfolgende Abbildung 1 gibt eine Übersicht über das Lernprogramm. Die Festlegung der Unterrichtseinheiten (UE) vollzog sich in Anlehnung an eine KMK-Empfehlung zum interkulturellen Lernen, in der wichtige Eckpunkte zu den Zielen, Inhalten und den Methoden interkulturellen Lernens aufgeführt sind (vgl. KMK 1996). Ähnlich nützlich war eine von der Bundeszentrale für politische Bildung herausgegebene Arbeitshilfe (vgl. BPB 1998). Evaluierte Lernprogramme bzw. Interventionsstudien, an denen man sich ebenfalls hätte orientieren können, gibt es leider nur sehr wenige (vgl. Kenner 2007a, S. 83).

Zeitlich-organisatorisch wurde eine Integration des Lernprogramms in den herkömmlichen allgemeinbildenden Unterricht an beruflichen Schulen angestrebt. Dabei ist primär das Fach Gemeinschafts- oder Sozialkunde angesprochen, aber auch die Fächer Wirtschaftskunde, Deutsch, Religion und Ethik werden inhaltlich tangiert.

Abbildung 1: **Lernprogramm zum interkulturellen Lernen (vgl. Kenner 2007a, S. 95)**

Unterrichtseinheit (UE): Titel/Inhalte	Methodik	Angesprochene Kompetenzbereiche
Zielbereich 1: Sich der eigenen kulturellen Wurzeln bewusst werden		
UE 1: Die eigenen kulturellen Wurzeln (3 h) • Beschreibung des eigenen Kulturkreises • Beschreibung wichtiger Werte und Gewohnheiten • Gemeinsamkeiten/Unterschiede zwischen den Schüler/-innen	• Narrative Schilderungen • Metaplantechnik • Klassendiskussion	• **Wissen:** Merkmale, Werte, Rituale etc. der eigenen Kultur/anderer Kulturen • **Einstellung:** Bedeutungszuschreibung gegenüber anderen Kulturen • **Selbstwertgefühl:** Vergewisserung der eigenen Kultur
Zielbereich 2: Mit kulturellen Unterschieden angemessen umgehen		
UE 2: Ursachen von Migration (2 h) • Migration im 19. Jh. • Migration als kulturunabhängiges Phänomen	• Einzelarbeit • Gruppenarbeit • Klassendiskussion	• **Wissen:** Kulturübergreifende Ursachen von Migration • **Einstellung:** Offenheit für eine kulturübergreifende Betrachtung

Fortsetzung Abbildung 1

Unterrichtseinheit (UE): Titel/Inhalte	Methodik	Angesprochene Kompetenzbereiche
Zielbereich 2: Mit kulturellen Unterschieden angemessen umgehen		
UE 3: Umgang mit Vorurteilen (2 h) • Aufdeckung von Vorurteilen • Bedeutung von Vorurteilen bzw. die Relevanz der Revidierung	• Gruppen-experiment • Klassen-diskussion	• **Wissen:** Existenz und Ausprägung von Vorurteilen • **Einstellung:** Offenheit gegenüber anderen Kulturen • **Urteilsfähigkeit:** Angemessener Umgang mit Vorurteilen finden
UE 4: Probleme mit Kulturvielfalt (2 h) • Probleme im persönlichen Alltag • Erklärungen für Differenzen und Spannungen • Erörterung von angemessenen Umgangs- und Verhaltensweisen	• Narrative Schilderungen • Metaplantech-nik • Klassen-diskussion	• **Wissen:** Denkmuster und Vorstellungen von anderen Personen • **Urteilsfähigkeit:** Umgang mit Konflikten, angemessene Problem- und Konfliktlösungen • **Selbstwertgefühl:** Vergewisserung des eigenen Standpunktes
Zielbereich 3: Gemeinsames zwischen den Kulturen entdecken		
UE 5: Zusammenwirken in Gesellschaft und Wirtschaft (2 h) • Demografische Entwicklung • Migranten in der Wirtschaft	• Einzelarbeit • Gruppenarbeit • Klassen-diskussion	• **Wissen:** Bedeutung von Migranten für Gesellschaft und Wirtschaft • **Einstellungen:** Offenheit gegenüber Kultur-vielfalt • **Selbstwertgefühl:** Jeder ist wichtig in dieser Gesellschaft
UE 6: Europa als Zusammenschluss vieler Kulturen (2 h) • Geografische Betrachtung • Charakter von EU-Entscheidungen • Bewertung des Einigungsprozesses	• Rollenspiel • Videofilm • Klassen-diskussion	• **Wissen:** Strukturen und Entscheidungsprozesse der EU • **Einstellungen:** Kritische Offenheit gegenüber dem Einigungsprozess • **Urteilsfähigkeit:** Entscheidungsregeln innerhalb der EU • **Selbstwertgefühl:** Gemeinsamkeit und Gleichbehandlung in Europa

Auf der Grobzielebene besteht das Lernprogramm aus drei Zielbereichen, wobei der erste Zielbereich den Blick auf die eigene Herkunft richtet, der zweite kulturelle Differenzen aufgreift und der dritte Zielbereich auf bestehende Gemeinsamkeiten fokussiert (siehe Abbildung 1). Den drei Zielen wurden die sechs Unterrichtseinheiten zugeordnet. In Anlehnung an die Sachstruktur wechseln sich bei der thematischen Gliederung individuums- und gesellschaftsbezogene Akzentuierungen ab (vgl. Kenner 2007a, S. 63). Der Perspektivwechsel und die Konfrontation mit gesellschaftsbe-

zogenen Lösungsansätzen spielt auch aus lerntheoretischen Gründen in der Mikroplanung der Einheiten eine permanente Rolle, z. B. durch den Lehrenden in Klassendiskussionen erzeugt oder durch die Bearbeitung unterschiedlicher Positionen in den Gruppenarbeiten. Weiterhin wird aus den Hinweisen zur Methodik sichtbar, dass bei der Bearbeitung der Inhalte die Selbstaktivität der Lernenden angestrebt wird, z. B. im Rahmen narrativer Schilderungen oder im Gruppenexperiment. In diesen Situationen ist zudem Raum für emotionale Auseinandersetzungen gegeben und damit für eine aus lerntheoretischer Sicht vorteilhafte Erlebnisintensität.

Notwendig für die Erreichung der genannten Ziele erscheint vor allem eine Lernatmosphäre der Wertschätzung und des Vertrauens (vgl. Auernheimer 2003, S. 166 f.), beides Unterrichtsmerkmale, die hochgradig von den Lehrenden, aber auch von den Mitschülern abhängig sind.

2.3 Nähere Betrachtung von Zielbereich 1

Exemplarisch sollen nun der Zielbereich 1 und die Mikroplanung der UE 1 vorgestellt werden (zu den anderen Zielbereichen siehe Kenner 2007a, S. 94 ff.).

(1) Beabsichtigte Lernanregungen von UE 1

Ziel der UE 1 ist es, die Schüler zu einer Auseinandersetzung mit ihrer eigenen kulturellen Herkunft anzuregen, ihnen die Individualität dieser Bindung zu verdeutlichen (kulturelle Differenzierung), aber auch (übergeordnete) Gemeinsamkeiten kultureller Identitäten auf zu zeigen. Die Betonung liegt dabei auf der Wahrnehmung eigener kultureller Wurzeln, die sich u. a. in individuellen Werteorientierungen und Gewohnheiten zeigen. Die persönliche Schilderung in der Klasse soll die Betroffenheit erhöhen und die personenbezogene Relevanz bzw. das Bewusstwerden kultureller Wurzeln anregen. Der UE 1 kommt schließlich auch die Aufgabe zu, auf das Lernarrangement einzustimmen und Aspekte anzusprechen, die in den nachfolgenden UE aufgegriffen und vertieft werden, z. B. die Ursachen von Migration.

Der Blick auf die eigene Person und die Klärung eigener Vorstellungen und Präferenzen gelten als notwendige Voraussetzungen für die Gestaltung eines wechselseitig zufriedenstellenden Dialoges und sind deshalb in vielen Ansätzen zum sozialen Lernen als konstituierende Elemente enthalten. Im Fall des interkulturellen Lernens werden der Prozess und die Zielsetzung der Selbstbetrachtung von Migrationserfahrungen beeinflusst: Während es für Schüler ohne Migrationshintergrund bzw. der Majorität eher darum geht, kaum infrage gestellte und deshalb wenig bewusste Selbstverständlichkeiten wahrzunehmen und zu hinterfragen, soll die Unterrichtseinheit den Schülern mit Migrationshintergrund darüber hinaus auch die Möglichkeit bieten, die durch das „Leben in der Fremde“ hinreichend präsenten Aspekte ihrer kulturellen Identität

äußern und vorstellen zu können. Es wird als ein Zugewinn gesehen, dass die Präsentation in einem Kontext geschieht, der sich von der Alltagsumgebung unterscheidet.

Unabhängig vom Migrationshintergrund wird konkret angenommen, dass die Auseinandersetzung und Präsentation eigener kulturellen Orientierungen positiven Einfluss auf die Persönlichkeit haben und die Stabilisierung oder gar Erhöhung des Selbstwertgefühls begünstigen. Die Gesamtschau aller kulturellen Identitäten in der Klasse zielt nicht nur darauf ab, das Wissen über herkunftsbedingte Merkmale und Gewohnheiten zu vergrößern, sondern soll auch zum Ausdruck bringen, dass kulturelle Wurzeln kulturübergreifend für Menschen bedeutsam sind. Verallgemeinernde und gleichzeitig kulturverbindende Aspekte stehen ethnozentrischem Denken entgegen und lassen annehmen, dass die Anerkennung von Menschen aus anderen Kulturkreisen begünstigt wird.

(2) Umsetzungserfahrungen am Beispiel einer Klasse der Berufsfachschule

In Anlehnung an einen Vorschlag von Jaitner verorteten die Schüler als Ausdruck ihrer kulturellen Herkunft den Geburtstort ihrer Eltern auf einer Europakarte (vgl. Jaitner 1998, S. 51). Die Klasse versuchte im Anschluss daran herauszufinden, welcher Schüler sich hinter der jeweiligen geografischen Verortung verbarg (z. B. „Welcher Schüler könnte mit Omsk in Verbindung stehen?“). Der „passende“ Schüler wurde dann zu diesem Ort interviewt, wobei der Lehrende durch Leitfragen eine Steuerung übernahm. Einige Schüler beteiligten sich ebenfalls an der Befragung.

Zu Beginn des Interviews standen allgemeine Informationen und Beschreibungen im Vordergrund, etwa wie groß die Stadt ist, wie sie aufgebaut ist (z. B. Zentrum/Peripherie, Einbettung in die Landschaft) oder welches Klima dort herrscht. Im nachfolgenden Schritt ging es dann um persönliche Empfindungen und Bewertungen, die der Schüler mit diesem Ort verbindet. Eine Vergleichsebene stellte die „aktuelle Heimat“ in der Region Stuttgart dar, d. h., es wurden Vorzüge und Nachteile beider Orte verglichen. Am Schluss der Vorstellung stand die Beantwortung der Frage, warum die Eltern (oder der Schüler selbst) die ursprüngliche Heimat aufgegeben haben (Bezug zu UE 2: Ursachen der Migration) und von welchen Empfindungen dieser Schritt begleitet war. So schilderte beispielsweise ein junger Kosovo-Albaner, wie er zusammen mit seinen Eltern unter dem Kugelhagel des anrückenden Feindes fliehen musste. Dieser sonst auffallend hyperaktive junge Mann wirkte im Moment des Vortrags sehr konzentriert, und in der Klasse herrschte absolute Stille. Solche hochwertigen Lernsituationen bildeten (leider) eher eine Ausnahme.

In einem zweiten Schritt machten sich die Schüler in Alleinarbeit über spezifische Werte und Rituale Gedanken, die in ihrem Elternhaus gepflegt werden und die mit der Heimat der Eltern in Verbindung stehen. Auch diese „Produkte“ des Nachdenkens wurden in der Klasse vorgetragen und diskutiert. Die Strukturierung

der Beschreibungen (Metaplan) erbrachte schließlich das Ergebnis, dass das Familienleben kulturübergreifend von ganz ähnlichen Faktoren strukturiert wird: von der Arbeit und der Schule, von Mahlzeiten und von der Freizeitgestaltung. Zum Ausdruck kam dabei das übergreifende Ziel familiärer Lebensgemeinschaften, nämlich Geborgenheit und Gemeinschaft zu stiften. Allein die Rituale und Gewohnheiten unterschieden sich, jedoch nicht deren sinnstiftende Wirkung.

3. Empirische Prüfung

3.1 Stichprobe

Die Interventionsstudie wurde bisher in zwei Zyklen 2002 und 2008 durchgeführt, und in der nachfolgenden Abbildung 2 ist die einbezogene Schülergruppe nach Merkmalen eingeordnet. Die Übersicht liefert einen Eindruck, welche heterogene Schülerschaft an beruflichen Schulen mit gewerblich-technischer Fachrichtung unterrichtet wird. Dies gilt insbesondere für das hier im Mittelpunkt stehende Stichprobenmerkmal „Migrationshintergrund".

Abbildung 2: **Einbezogene Schüler beruflicher Schulen (gewerblich-technischer Bereich)**

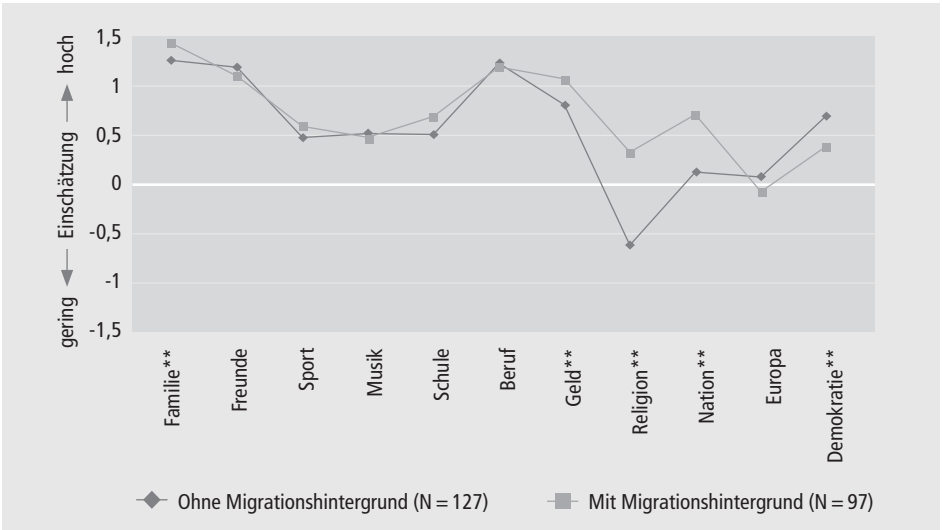
Schulart / Merkmale	Einjährige Berufsfachschule	Berufsschule (Duale Berufsausbildung)	Gesamt
Beteiligte Zahl an Schülern	N = 155	N = 101	N = 256
Klassen (Treatment/Kontrollklassen)	7 (2/5)	5 (4/1)	12 (6/6)
Alter (SD)	17,1 (±1,5)	18,9 (±3,5)	17,8 (±3,2)
Geschlecht			
• Männlich	155 (100 %)	72 (71,3 %)	227 (88,6 %)
• Weiblich	0 (0 %)	29 (28,7 %)	29 (11,4 %)
Schulabschluss			
• Hauptschule	128 (82,6 %)	27 (26,8 %)	155 (60,5 %)
• Realschule	27 (15,8 %)	71 (70,3 %)	98 (38,3 %)
Migrationshintergrund (Anteil)	78 (50,3 %)	26 (25,7 %)	104 (40,6 %)
Unterschiedliche Kulturkreise	13	9	14
Religionszugehörigkeit			
• evangelisch	43,4 %	47,2 %	
• römisch-katholisch	25,2 %	44,9 %	
• muslimisch	20,3 %	5,6 %	
• griechisch-orthodox	7,0 %	0 %	
• atheistisch/sonstige	4,1 %	2,2 %	

Die Merkmale der Stichprobe unterstreichen zudem die in anderen Beiträgen dieser Tagung zum Ausdruck gekommenen Selektionsprozesse an der ersten Schwelle. So unterscheiden sich die Migrationsanteile und die Schulabschlüsse zwischen der einjährigen Berufsfachschule und der Berufsschule deutlich voneinander. Die Relationen spiegeln sich auch im Anforderungsprofil der Berufe und im Status der Schüler wider: Die einjährige Berufsfachschule bereitete auf einfachere Berufe wie Schlosser und Installateur vor, und nur ein Teil der Schüler verfügt über einen Vorvertrag mit einem Betrieb, der nach erfolgreicher Abschlussprüfung die Aufnahme einer Ausbildung erwarten lässt.

3.2 Lernvoraussetzungen und Grundorientierungen

Vor jedem Unterricht steht die Einschätzung der Lernvoraussetzungen der Schüler (siehe Berliner Modell der Didaktik). Um einen Anhaltspunkt zu geben, inwiefern sich die Heterogenität der Schülermerkmale (siehe Stichprobe Abbildung 2) auch in den Lernvoraussetzungen zeigt, möchte ich exemplarisch ein Ergebnis des Prämesszeitpunktes referieren. Es geht dabei um die Frage, inwiefern der Migrationshintergrund in Grundorientierungen sichtbar wird. Der nachfolgenden Abbildung 3 lag folgende Frage zugrunde: „Wie wichtig sind Ihnen die folgenden Bereiche?“

Abbildung 3: **Grundorientierungen (Mittelwertsvergleich/Anova; ** p < 0,01)**



Die Ergebnisse lassen erkennen, dass sich die Zuschreibungen überwiegend im positiven Bereich (hohe Wichtigkeit) verorten lassen. Was den Vergleich beider Grup-

pen betrifft, besteht weitgehende Einigkeit, was möglicherweise auch auf bereits vollzogene Anpassungs- und Angleichungsprozesse zurückzuführen ist. Dies gilt insbesondere für die hohe Bedeutungszuschreibung gegenüber dem Beruf. Signifikante Unterschiede zeigen sich demgegenüber in Bereichen, in denen normative Aspekte explizit zum Ausdruck kommen, etwa bei der Religion, der Nation und der Demokratie. Schüler mit Migrationshintergrund bewerten die Bedeutung der Religion und der Nation höher, dagegen relativieren sie die Relevanz der Demokratie. Insbesondere bei der Religion weichen die Zuschreibungen weit voneinander ab. Eine Regressionsanalyse der Daten bringt hier als Ergebnis, dass weniger die differierenden Religionszugehörigkeiten (z. B. orthodoxe und muslimische Religionen) für die Unterschiede verantwortlich sind, sondern die Migrationserfahrung: Auch römisch-katholische und protestantische Schüler mit Migrationshintergrund schreiben der Religion eine positive Bedeutung zu, was bei den Schülern ohne Migrationshintergrund nicht der Fall ist (vgl. Kenner/Nickolaus 2009, S. 6).

3.3 Effekte des Lernprogramms

In Abbildung 1 wird neben den einzelnen Lerninhalten der Unterrichtseinheiten dargestellt, in welcher Art und Weise eine Anregung und Stimulierung der im Zentrum stehenden Kompetenzaspekte angenommen wird (rechte Spalte). Den Treatmenteffekten wurde in einem Längsschnitt mit Kontrollgruppe nachgegangen. Da die Auswertungen hierzu noch nicht vollständig abgeschlossen sind, soll hier nur ein vorläufiger zusammenfassender Eindruck wiedergegeben werden (vgl. Kenner 2007a; Kenner 2007b; Hauck 2008).

- Nach den bisherigen Untersuchungen zeigt sich, dass die Schüler im Anschluss an das Unterrichtsprogramm Testfragen zur Thematik differenzierter beantworten, als es bei der Kontrollgruppe der Fall ist. Offensichtlich führten die Auseinandersetzungen im Unterricht zu einer Erweiterung der Wissensstruktur.
- Was die Veränderung von Einstellungen betrifft, ergibt sich ein ambivalentes Bild. Teilweise können Einstellungsveränderungen hin zu mehr Offenheit gegenüber Kulturvielfalt erreicht werden, manche Schüler reagieren aber auch mit Abwehr auf die Unterrichtseinheiten. Zudem scheint es schwierig, mit dem Lernprogramm nachhaltige Einstellungsänderungen anzubahnen.

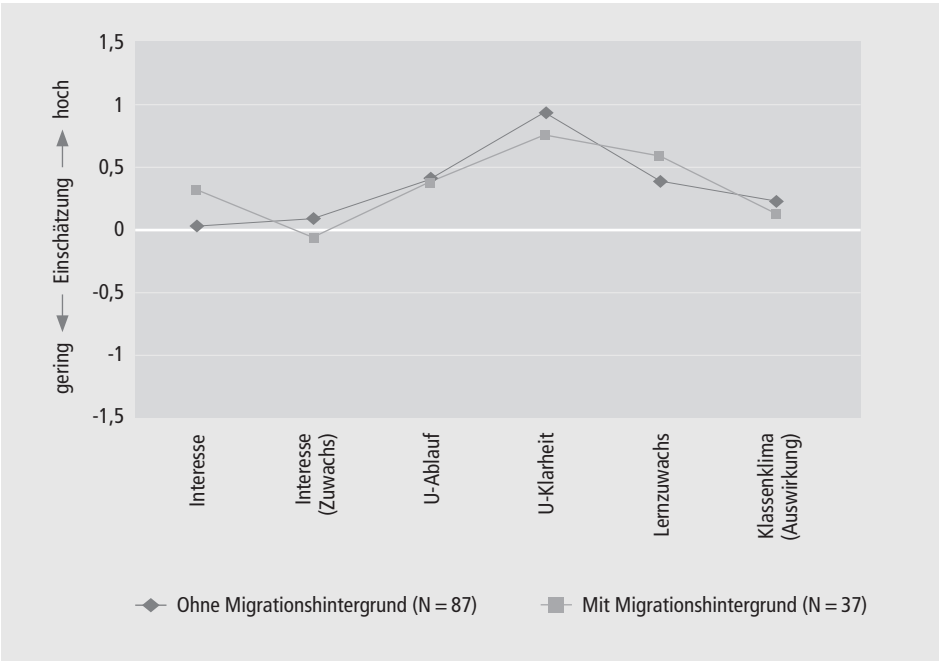
Eine differenzierte Auswertung der Treatmenteffekte wird bis Ende des Jahres erwartet, und es wird hier auf eine nachfolgende Veröffentlichung[3] verwiesen.

3 Der Beitrag ist für die Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) vorgesehen.

3.4 Einschätzungen der Schüler zum Lernprogramm

Abschließend soll ein Eindruck darüber vermittelt werden, wie die Lernenden das Unterrichtsprogramm wahrgenommen haben (siehe Abbildung 4). Die Feedback-Befragung erfolgte unmittelbar im Anschluss an die letzte Unterrichtseinheit (post 1). Die Frage nach dem Interesse an der Thematik wurde vor der Intervention (prä) gestellt, die Auswirkungen des Lernprogramms auf das Klassenklima dagegen mit deutlichem Abstand (post 2). Leider konnten aus organisatorischen Gründen nicht alle Klassen in die Befragung einbezogen werden. Insbesondere das Fehlen einer Berufsfachschulklasse mit hohem Migrationsanteil macht sich in der Stichprobengröße bemerkbar. Diese Einschränkung muss bei der Interpretation der Befunde berücksichtigt werden. Die Ergebnisse zeigen insgesamt keine überschwängliche Zustimmung der Schüler, sondern lassen sich im Mittel im „schwach positiven" Bereich verorten. Deutlich positiv werden die Klarheit der im Unterricht gestellten Aufgaben und der Unterrichtsaufbau eingeschätzt, aber auch ein Lernzuwachs wird durchaus festgestellt. Etwas schwächer wird die Einschätzung vertreten, dass die Unterrichtseinheiten zur Verbesserung des Klassenklimas beigetragen haben.

Abbildung 4: **Einschätzungen der Schüler zum Lernprogramm (Mittelwertsvergleich/Anova)**



Die Mittelwerte zwischen den Gruppen differieren zwar teilweise, jedoch nicht im signifikanten Bereich. Erwartungsgemäß lag bei Schülern mit Migrationshintergrund das Interesse an der Thematik vor der Intervention (prä) etwas höher, es hat sich jedoch aus der Sicht der Lernenden nicht weiter vergrößert. Die überwiegend ähnliche Wahrnehmung der beiden Gruppen steht im Einklang mit der Intention interkulturellen Lernens, eine Anregung zu organisieren, die beide Gruppen gleichermaßen anspricht.

4. Kurzes Fazit

Mit dem Beitrag wurde das Ziel verfolgt, das Förderpotenzial interkulturellen Lernens für Schüler mit Migrationshintergrund aufzuzeigen. Mit den vorgestellten Unterrichtseinheiten wird hingegen kein Ansatz präferiert, der sich allein an Schüler mit Migrationshintergrund richtet, sondern junge Menschen unabhängig von ihrer Herkunft dazu anregen will, sich mit Kulturvielfalt auf unterschiedlichen Ebenen auseinanderzusetzen. Dies beginnt bei der eigenen Person und den Facetten kultureller Identität und reicht bis zu Fragen der Organisation unterschiedlicher Nationen in Europa.

Die Rückmeldungen der Schüler zeigen, dass sie mit dem Unterrichtsprogramm zurechtkamen, dass sie vielfach zum Nachdenken angeregt werden konnten und teilweise auch eine Verbesserung im gegenseitigen Umgang festgestellt haben, wie die beiden Auszüge aus Interviews mit zwei Schülern mit Migrationshintergrund zeigen (vgl. Kenner 2007a, S. 113):

- Schüler A: „… ich hab mehr über unsere Klasse erfahren, was wir von den Deutschen so denken, dann kann ich mich auch anders verhalten, z. B. werden wir etwas lockerer."
- Schüler B: „… irgendwie schaffen alle besser miteinander. Am Anfang des Jahres war schon, dass es ab und zu Stress gab zwischen jedem Einzelnen, aber jetzt ist es irgendwie besser, da streiten wir nicht gleich, da reden wir eher drüber."

Die ambivalenten Treatmenteffekte liefern jedoch Hinweise, dass einmaligen Interventionen Grenzen gesetzt sind und nachhaltige Veränderungen auf diesem Wege nicht erwartet werden können. In dieser Perspektive bietet der Ansatz für Lehrende zumindest eine gute Möglichkeit, ihre Schüler im Rahmen des Treatments besser kennenzulernen und ihre individuellen Identitätsprobleme wahrzunehmen. Auf dieser Grundlage können sich individuelle Fördermaßnahmen anschließen, die möglicherweise nachhaltigere Wirkung zeigen.

Literatur

Auernheimer, Georg: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt 2003

Auernheimer, Georg: Interkulturelle Bildung in ihrer politischen Dimension. In: Jung, Eberhart; Retzmann, Thomas (Hrsg.): Interkulturalität und Zivilgesellschaft in der arbeits- und berufsbezogenen politischen Bildung. Bielefeld 2002, S. 31–46

BPB (Bundeszentrale für politische Bildung): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn 1998

Euler, Dieter: Sozialkompetenzen bestimmen, fördern und prüfen. Grundfragen und theoretische Fundierung. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik (Sozialkompetenzen in Theorie und Praxis, Bd. 1) 2004

Hauck, Robert: Interkulturelles Lernen an beruflichen Schulen – Erste Ergebnisse einer Replikationsstudie zum Thema Ländersympathien. Diplomarbeit Universität Stuttgart 2008

Jaitner, Thomas: Wahrnehmen, erzählen und Methodenkompetenz beim interkulturellen Lernen. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn 1998, S. 48–53

Kenner, Martin; Nickolaus, Reinhold: Zur Relevanz von Religion im Urteil von Schülerinnen und Schülern an beruflichen Schulen sowie zu den Bedingungen und Erfolgsaussichten einer Werteerziehung im Religionsunterricht. In: RABS (Religionsunterricht an beruflichen Schulen), 2009, H. 4, S. 3–6

Kenner, Martin: Interkulturelles Lernen an beruflichen Schulen. Ergebnisse einer Interventionsstudie in der einjährigen Berufsfachschule/Metall. Aachen 2007a

Kenner, Martin: Zum Stand interkulturellen Lernens an beruflichen Schulen in gewerblich-technischen Berufsfeldern. In: ZBW, 103. Jg. (2007b), H. 4, S. 538–559

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD): Empfehlungen zur interkulturellen Erziehung. 1996

Leenen, Wolf Rainer; Grosch, Harald: Interkulturelle Kompetenz. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn 1998, S. 356

Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen. Reinbeck 1988

Quintessenzen

© 2011 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: http://www.bibb.de/veroeffentlichungen

aus: KENNER, Martin: Interkulturelles Lernen an beruflichen Schulen. In: GRANATO, Mona; MÜNK, Dieter; WEIß, Reinhold (Hrsg.): Migration als Chance. Bonn 2011, S. 225-238

Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung –Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 3.0 Deutschland).

Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite http://www.bibb.de/cc-lizenz