

Andreas Jantowski (Hrsg.)

# Ausgewählte aktuelle Entwicklungslinien im Kontext von schulischer Vielfalt

**Impulse 63**

Die Reihe »Impulse« wird vom Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien verlegt, sie stellt jedoch keine verbindliche, amtliche Verlautbarung dar. Die verwendeten Personenbezeichnungen beziehen sich auf Personen beiderlei Geschlechts. Dem Freistaat Thüringen, vertreten durch das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, sind alle Rechte der Veröffentlichung, Verbreitung, Übersetzung und auch die Einspeicherung und Ausgabe in Datenbanken vorbehalten. Die Herstellung von Kopien und Auszügen zur Verwendung an Thüringer Bildungseinrichtungen, insbesondere für Unterrichtszwecke, ist gestattet. Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien dar. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die Autoren die Verantwortung.

ISSN 0944-8691  
Bad Berka 2018

2. Auflage  
© Thüringer Institut für Lehrerfortbildung,  
Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm)  
Heinrich-Heine-Allee 2–4, 99438 Bad Berka  
institut@thillm.de, www.thillm.de

Redaktion: Rigobert Möllers  
Titelbild: © Jacob Lund–Fotolia.com  
Druck: Gutenberg Druckerei GmbH Weimar

Die Publikation wird gegen eine Schutzgebühr von 4 Euro abgegeben.



# Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	5
<i>Andreas Jantowski</i> Herausforderungen an die Schule von heute – Versuch einer Ortsbestimmung des Aspekts schulischer Vielfalt .....	7
<i>Andrea Bethge</i> Inklusive Bildung im Kontext von Zuwanderung .....	15
<i>Ursula Behr</i> Interkulturelle Kompetenz als Zielstellung in den Thüringer Lehrplänen und Schlussfolgerungen für die Unterrichtsgestaltung – dargestellt am Beispiel des sprachlichen Aufgabenfelds .....	21
<i>Sigrid Biskupek</i> Interkulturelle Kommunikation im Wahlpflichtfach Gesellschaftswissenschaften .....	29
<i>Elke Deparade</i> Ethikunterricht und interkulturelles Lernen .....	35
<i>Georg Funke</i> Religionslehre als Ort interkultureller Kompetenzvermittlung .....	41
<i>Katrin Nowaczyk, Jaqueline Heinz, Petra Helbig-Runge, Jessica Modl, Kerstin Petermann</i> Das Ankommen in der neuen Sprache unterstützen.....	51



# Vorwort

In diesem Band will das ThILLM, aus einer Aspektbetrachtung schulischer Vielfalt heraus, Anregungen für die tägliche Unterrichtsarbeit geben und gleichzeitig den Blick auf die länger- und langfristigen Entwicklungslinien bewahren. Daher werden im ersten Beitrag zunächst die Impulse einer Zukunftskonferenz am Institut aufgegriffen, die sich mit ausgewählten aktuellen und adaptiv zukünftig wichtigen Entwicklungslinien in unserer Gesellschaft, aber insbesondere in den Bereichen Schule und Lehrerbildung befassten.

Ausgehend davon wird eine Einordnung des Aspekts schulischer Vielfalt in die Komplexität dieser Herausforderungen, vorgenommen. So wird der Frage nachgegangen, was Inklusion für uns als Gesellschaft, für die schulische Arbeit, aber auch für jeden einzelnen Menschen bedeutet und in welcher Beziehung wir alle zur Thematik „Umgang mit Vielfalt“ stehen. Unter dem Motto, dass Stillstand immer auch Verlust impliziert, entstehen theoretische Positionen, praktische Implikationen und Erfordernisse eines modernen, voraussetzungsreichen Unterrichts unter diesem Aspekt. So wird exemplarisch aufgezeigt,

was Zuhören mit Inklusion zu tun hat und wie wir alle in unserer täglichen Arbeit, ja unserem täglichen Leben durch Zuhören Beziehungen herstellen können – eine Grundvoraussetzung jeden Unterrichts.

An die Thematik der Vielfalt knüpft auch der Begriff „interkulturelle Kompetenz“, im Kontext fächerübergreifenden Arbeitens, an und verortet in diesem Zusammenhang diesen Begriff curricular und mit dem entsprechenden Kompetenzerwerb, also des „Miteinander Könnens und Lebens“. An praktischen Unterrichtsbeispielen wird gezeigt, wie dies in ausgewählten Fächern sinnhaft und sinnstiftend realisiert werden kann. Damit eng verbunden werden die Herausforderungen auf dem Gebiet des Spracherwerbs für Schüler\*innen nichtdeutscher Herkunftssprache in Schule und Unterricht aufgegriffen. An ausgewählten Beispielen und Unterrichtssequenzen wird dargestellt, wie alltägliche und vor allem bildliche und spielerische Mittel dafür eingesetzt werden können, die Sprachkompetenz in Deutsch für Schüler\*innen nichtdeutscher Herkunftssprache auch im sprachsensiblen Fachunterricht zu fördern.



## Herausforderungen von Schule heute – Versuch einer Ortsbestimmung des Aspekts schulischer Vielfalt

Betrachtet man die Aufgabenstellungen, die an Schule herangetragen werden, so muss konstatiert werden, dass diese in Anzahl, Umfang und Komplexität beständig zugenommen haben. Diese Komplexitätszunahme hat zum einen direkte Auswirkungen auf den Beruf des Lehrers und seine Profession. Zum anderen muss prinzipiell darüber nachgedacht werden, was heutige Schülergenerationen prägt, welche Ansprüche sie an schulische Lernprozesse haben und was Schülerinnen und Schüler heute in der Schule lernen sollen. Drei Schlüsselfragen, welche die gesamte Lehrerbildung in den Fokus ihrer Überlegungen nehmen muss, will sie effektiv sein.

Schule und schulische Lernprozesse sind immer in konkrete gesellschaftliche Kontexte eingebunden und so bestimmen die gesellschaftlichen Bedingungen entscheidend mit, wie Schule sich gestaltet und wirkt. Werfen wir deshalb zunächst einen Blick auf die Rahmenbedingungen der Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Das Leben heute ist gekennzeichnet durch permanenten Wandel, der zur fortwährenden Adaption zwingt. Die wachsende gesellschaftliche Komplexität geht einher mit einer unüberschaubar gewordenen Anzahl von Möglichkeiten und einer ebensolchen Pluralisierung aller Lebensbereiche, woraus wiederum plurale Bildungsbiografien

erwachsen. Die Anzahl von Orientierungsmöglichkeiten und -angeboten und den damit einhergehenden Vorbildern ist beispiellos hoch. Dadurch jedoch beobachten wir auch die Auflösung traditioneller Solidarstrukturen, das Auseinanderdriften der Gesellschaft und deren zunehmende Polarisierung, Benachteiligungen, Kinderarmut und nicht zuletzt den Verlust zweifelsfreier Normsysteme und Werte. Soziale Beziehungen und Erwartungen müssen zunehmend ausgehandelt werden. Gleichzeitig gelingt der Konsum- und Medienindustrie eine kontinuierliche Erweiterung ihres Einflusses auf Kinder und Jugendliche. Die sich ständig verändernden Umweltbedingungen und die Vielzahl der Möglichkeiten führen dann wiederum zu einer starken Individualisierung der Lebensverläufe und zu einer notwendigerweise hohen Flexibilität und Mobilität des Lebens und eben auch des Lernens. Dies bedingt hinsichtlich der Erwerbstätigkeit diskontinuierlich verlaufende Berufsbiografien unter zunehmend atypischen Arbeitsverhältnissen. Die Lerngesellschaft wird real und durch die digitale Revolution noch beschleunigt, sodass im Leben und Lernen oftmals ein flexibler und pragmatischer Umgang mit den Anforderungen notwendig wird. Schule unterschätzt jedoch die pädagogischen Potenziale der Digitalisierung (Monitor digitale Bildung 2017).

Diese gesellschaftlichen Bedingungen prägen selbstredend die Entwicklung unserer Schüler. In der Wechselwirkung zwischen Person und Umwelt finden intensive Entwicklungsprozesse statt (Hurrelmann & Bauer 2015), wobei davon ausgegangen wird, dass die Generationen durch erlebte historische, kulturelle, technische und politisch-wirtschaftliche Ereignisse, die sie in der Phase der Jugend erlebt haben, besonders nachhaltig geprägt werden (Hurrelmann & Quenzel 2016). Dies nimmt der Generationenansatz von Karl Mannheim (1964) in der Weiterentwicklung durch Helmut Schelsky (1975) auf und ordnet Generationen anhand spezifischer gemeinsamer Erlebnisse. Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die gegenwärtig die Schule besuchen, sind die ersten, die in der Wissensgesellschaft aufgewachsen sind und damit die nahezu vollständige Digitalisierung aller Bereiche erlebt haben. Sie erlebten jedoch auch die existenziellen bis existenzbedrohenden Ereignisse des beginnenden 21. Jahrhunderts, wie beispielsweise den 11.09.2001, den Klimawandel und die großen Wirtschafts- und Finanzkrisen inklusive der Bankenzusammenbrüche und deren Folgen. Die so geprägte Generation wird als die Y-Generation bezeichnet, von der Hurrelmann schreibt, sie sei strukturell sozial traumatisiert (Hurrelmann 2017). Sie rechnet mit dem ständigen Auftreten von Krisen und Veränderungen, ohne dass sie diese wesentlich beeinflussen kann. Aus dem Erlebten resultiert ein starker Selbstbezug der Jugendlichen (Egotaktiker), der Aufschub wesentlicher und weitreichender Entscheidungen, ein abwägendes Kosten-Nutzen-Denken, ein hohes Maß

an Opportunismus und Flexibilität, eine stark fragend-suchende Grundhaltung mit gleichzeitig hoher Unterstützung durch das Elternhaus (Hurrelmann 2017). Bildung wird in diesem Zusammenhang zur wichtigsten beeinflussbaren Größe, so dass Jugendliche zunehmend qualitativ hochwertige Bildung einfordern und um eine hochwertige Qualifikation kämpfen.

Durch die Pädagogisierung gesellschaftlicher Phänomene, durch die beschriebenen Entwicklungen und unter den skizzierten Rahmenbedingungen ergeben sich somit grundsätzlich neue Aufgaben für Schule, Bildung und Erziehung. Ein Blick in die Schulgesetze und Schulordnungen bzw. Lehrplanziele erbringt zunächst eine große Vielfalt an Anforderungen und Zielsetzungen, was nochmals die Eingangsthese dieses Artikels unterstreicht. Versucht man jedoch, diese Detailzielsetzungen zu abstrahieren und zu systematisieren, erhält man zumindest grundlegende Ansatzpunkte für eine bundesweit gültige Vision von dem, was Schule im 21. Jahrhundert leisten soll. Zunächst ist das Prinzip der fachinhaltlichen Wissenszentrierung dem des Kompetenzerwerbs und der Kompetenzentwicklung gewichen. Das bedeutet, dass Schule heute nicht mehr vorrangig danach fragt, was die Lernenden am Ende wissen, sondern danach, was sie können. Der Erwerb von Wissen ist nur ein Aspekt des schulischen Lernens und wird ergänzt um methodische, ipsative (Selbstkompetenz) und vor allem soziale und kommunikative Kompetenzen. Gerade der Sozialkompetenz als die Bereitschaft und Fähigkeit zur Ausbildung und Ausgestaltung sozialer Beziehungen wird eine Schlüsselfunktion

im schulischen Kontext zugeschrieben. Die Delphi-Studie kommt in dieser Hinsicht zu folgender Gesamteinschätzung: „...für die Orientierung in der Wissensgesellschaft (kommt) es zentral auf personale und soziale Kompetenzen (an), um sich überhaupt die wachsende Fülle des inhaltlichen Wissens erschließen zu können.“ (v. Saldern 2001, S. 8). Der hierfür erforderliche Kompetenzerwerb soll umfassend gestaltet und dem Ansatz der Orientierung an den Stärken des Schülers und dem Prinzip individueller Förderung folgend kontinuierlich von den Lehrpersonen angeregt, begleitet und unter pädagogischer Zielsetzung umgesetzt werden. Daneben ist es Aufgabe von Schule, Schülerinnen und Schüler zu selbstständig-kritischem Urteilsvermögen zu befähigen und somit zu eigenverantwortlichem Handeln und schöpferischer Tätigkeit. Die genannten Teilkompetenzen sind damit Bestandteile einer übergeordneten Lernkompetenz, die sich wiederum als Teil allgemeiner Handlungskompetenz der Lernenden ausdrückt. Des Weiteren ist die Erziehung zu kritisch-reflexiver Auseinandersetzung mit Normen und Werten eine feste Aufgabe von Schule und dies bundesweit. Mit dem Ziel, Toleranz, Achtung und Respekt auszubilden und somit die Akzeptanz des Anderen als Grundlage unseres Lebens zu fördern, ist es der gesellschaftliche Auftrag an Schule, dass sie Freiheit und Demokratie als elementare Merkmale unseres Lebens bei den Lernenden verankert und Partizipation fördert. Ebenso gehören die Friedenspädagogik und Aspekte der Völkerverständigung in den Kanon der Ziele schulischen Lernens. In diesem Zusammenhang wird auch die Berufs- und Arbeitsmarktorien-

tierung als eine Kernaufgabe von Schule beschrieben.

Eine Vielzahl unterschiedlicher Anforderungen und Aufgaben prägt also das Curriculum von Schule. Einen gemeinsamen Nenner für das, was Kinder heute lernen sollen, formuliert Prof. Gigerenzer treffend mit folgenden Worten: „Wir müssen lernen, mit Unsicherheiten zu denken. Kinder sollten schon früh lernen, mit Unsicherheiten konstruktiv umzugehen... Es geht darum, nicht ängstlich mit potentiellen Risiken umzugehen, sondern eher interessiert und gespannt... Die Schule müsste man in gewisser Weise revolutionieren und mehr Wert auf selbstständiges Denken, Kreativität und Problemlösungen legen, weniger auf sture Faktenvermittlung. Und schon Kinder können lernen, Risiken und Wahrscheinlichkeiten einzuschätzen. Es geht vor allem darum..., Informationen aus den Bereichen Gesundheit, Geld und digitale Medien einordnen zu können... Lernen ist ein fundamental sozialer Prozess.“ (Gigerenzer, G. im Interview mit A. Barthelemy, dpa 14.4.2016). Die begonnene Liste ließe sich problemlos fortsetzen. Dieser kleine Einblick reicht aber meines Erachtens aus, um die Eingangsaussage von der stetigen Komplexitätszunahme des Auftrags von Schule zu bestärken.

In Hinblick auf die inhaltlichen Anforderungen an Schule müssen wir uns fragen, welches die Schlüsselqualifikationen sind, die unsere Schülerinnen und Schüler für die Zukunft brauchen. Also ob das Kompetenzmodell auch wirklich alle Kompetenzen beinhaltet, die ein eigenbestimmtes und erfolgreich-partizipatives Leben in

Zukunft benötigt. Zunächst soll in diesem Zusammenhang die These aufgestellt werden, dass in der Lerngesellschaft, in der wir uns befinden, das alte Paradigma einer umfassenden Allgemeinbildung nur schwerlich aufrecht zu erhalten sein wird. Es wird in immer stärkerem Maße viel mehr von dem geben, was es wert wäre zu erlernen, als was hier tatsächlich bewältigt werden kann. Da es angesichts der Entwicklung unseres deklarativen und prozeduralen Wissensbestandes immer schwieriger wird, ein Bildungsmaximum zu erreichen, besteht die Notwendigkeit, sich eines Kanons unverzichtbarer und basaler Curriculumsbestandteile zu versichern, die für die Entwicklung des Einzelnen und die der Gesellschaft die Basis bilden. Auch angesichts der PISA-Ergebnisse und bei der Integration von Menschen, die Deutsch nicht als Muttersprache sprechen, muss ein verbindliches Bildungsminimum für alle definiert und umgesetzt werden. Dies stellt inhaltlich besondere Anforderungen an den Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ und erfordert mitunter neuartige, auf jeden Fall aber vielfältige Aspekte der Beziehungsgestaltung im pädagogischen Raum, da ihnen besondere Bedeutung zukommt (Jantowski/Ebert 2014).

Der Prozess der Aushandlung dessen, was verbindlich in ein allgemeines Curriculum gehört und was seine additiven Bestandteile sind, muss fortlaufend geführt werden und erscheint im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext mitunter widersprüchlich und bis zu einem gewissen Grad auch willkürlich. In dieser Hinsicht müssen auch diskutiert werden, in welchem Maße Schule und schulisches Ler-

nen der Übertragung des Modells der Leistungsgesellschaft auf Schule und der damit einhergehenden Pädagogisierung gesamtgesellschaftlicher Probleme beugen müssen. Durch eben diese Übertragung wird es zweifelsohne zu einer weiteren Aufweichung des Schutzraumprinzips von Schule kommen, die nicht im Interesse pädagogischen Handelns liegen kann.

Auch gilt es kritisch zu hinterfragen, inwieweit die internationale und nationale Testung bestimmter Fächer bereits dazu geführt hat bzw. noch führen wird, dass eine curriculare Verengung in den jeweiligen Fächern, aber auch der Fächer insgesamt stattfindet. Es darf nicht sein, dass bestimmte, nicht getestete Fächer, sukzessive in ihren Umfängen in der Studententafel beschnitten oder bei Bedarf gekürzt werden und etwa musisch-künstlerische oder ethisch-ästhetische Komponenten den direkt ökonomisch verwertbaren Qualifikationen weichen müssen. Es gilt deutlich zu hinterfragen, welchen Nutzen die Testergebnisse erbringen bzw. wie Lehrkräfte, Schüler, aber auch und vor allem bildungspolitisch Verantwortliche die Ergebnisse rezipieren und in Folge dessen mit den Ergebnissen umgehen (Nachtigall & Jantowski 2007; Jantowski 2013).

Letztlich und die Aussage von Gigerenzer aufgreifend müssen wir uns fragen, ob es nicht notwendig und geboten ist, in Schule verstärkt Lebenskompetenz in Form von Life Skills zu vermitteln, also fachübergreifende Kompetenzen, die im allgemeinen beschrieben werden mit Empathie, kreativem Denken, Selbstwahrnehmung, Beziehungsfähigkeit, Problemlösekompetenz,



Entscheidungsfähigkeit, Stressbewältigungskompetenz, Kritischem Denken, Fähigkeit der Gefühlsbewältigung und Kommunikationskompetenz.

Diese Auflistung leitet unmittelbar zur nächsten oben aufgeworfenen Frage weiter, nämlich was macht die Profession des Lehrers aus und in welchen Handlungsrahmen agiert er. Nun, zunächst muss ganz klar betont werden, dass Lehrkräfte für die professionelle Gestaltung schulischer Lehr- und Lernprozesse mit in der Regel zwei studierten Fächern ausgebildet sind. Mit der Pädagogisierung vieler gesellschaftlicher Probleme muss deshalb eine Überforderung der Lehrerinnen und Lehrer einhergehen. Sie können weder Sozialpädagogen oder Sozialarbeiter, noch Psychologen oder Ärzte ersetzen. Würde man das erwarten, würde die Profession des Lehrers bei weitem gesprengt. Zum Lehrerberuf selbst konstatieren Scheuch et.al. treffend: „Aus dem einst klassischen Lehrerberuf hat sich ein Kultur-, Gesellschafts- und Sozialberuf mit bürokratischen Tätigkeiten entwickelt. Er ist durch soziale und interaktive Emotionsarbeit gekennzeichnet und geht zugleich mit hohen Anforderungen sowie Mehrfachbelastungen einher. Das idealisierte Leitbild von Lehrkräften ist mit unterschiedlichen Rollen als Erzieher, Partner, Berater, Vermittler, Sozialarbeiter, professioneller Manager und politischer Aufklärer assoziiert... Der Schulalltag ist stark von den Entwicklungen der Informationstechnologie geprägt, aber auch von einem immer stärker multikulturell geprägten Sozialleben... Für Lehrkräfte ergibt sich daher ein größerer Anteil an Aufgaben des Schulmanagements und

der Schulverwaltung.“ (Scheuch, K. et al. 2015, S. 347). Für diese Anforderungen und die eingetretenen Veränderungen in der Berufspraxis sind jedoch Lehrpersonen nicht in dem hierfür erforderlichen Umfang professionalisiert. Diese Aufgabe kann nur durch das lebenslange berufsbegleitende Lernen absolviert werden. Um dieses Lernen zu unterstützen, institutionell zu begleiten und systematisch für Personal- und Unterrichtsentwicklung nutzbar zu machen, ist es Aufgabe der dritten Phase der Lehrerbildung, Impulse für das Lernen im Lehrerberuf zu setzen und aktuelle Entwicklungen anzustoßen, zu begleiten und zu diskutieren. Des Weiteren braucht es an den Schulen multiprofessionelle Teams und das Zusammenwirken vieler Professionen. Diese Ableitung ergibt sich aus den Herausforderung der Lehrerverberuf, von denen hier nur einige aufgezeigt werden sollen. Zu ihnen gehören die Ausbalancierung folgender Aspekte

### **Neue Herausforderungen im Lehrerberuf :**

- Pädagogische Freiheit des Lehrerberufs versus zunehmende Verrechtlichung der beruflichen Praxis
- Traditionelle Ausbildung versus veränderte Berufspraxis / Berufsanforderungen
- Formales Lernen in der Schule versus nonformales und informelles Lernen
- Tradierter Lehr-, Lern- und Leistungsbe-griff versus pädagogischer Anspruch
- Individualisierung und Förderung versus Standardisierung und universale Normen
- Individuelle Förderung versus zentrale Abschlussprüfungen

- Selektieren und Einstufen versus keinen verlieren und alle mitnehmen
- Zunehmende Belastung versus Entlastungsnotwendigkeit
- Notwendige Zeit versus Umsetzungs- und Handlungsdruck
- Hochspezifische Ausbildung versus multiprofessionelle Anforderungen
- Neue Unterrichtsarrangements versus tradierte subjektive Handlungstheorien und -logiken
- Notwendigkeit lebenslangen berufsbegleitenden Lernens sowie kontinuierlicher Fort- und Weiterbildung versus Notwendigkeit zur Unterrichtsabsicherung

Diese Aufzählung, die keineswegs abgeschlossen ist, zeigt, wie wichtig es ist, Probleme in der alltäglichen schulischen Arbeit als Herausforderungen anzunehmen und in der Lehrerbildung vor- und mitzudenken bzw. diese zum Gegenstand von Lehrerprofessionalisierung zu machen. Lehrerbildung und insbesondere die dritte Phase muss sich dabei immer daran messen lassen, ob sie dazu beiträgt und in welchem Maße, den Auftrag von Schule durch die Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen qualitativ hochwertig erfüllen zu helfen und die Qualität von Schule weiter zu verbessern. Welche zentrale Fragen und welche möglichen Entwicklungen und Herausforderungen stellen sich nun hierfür, wenn wir uns mit Schule und Unterricht im 21. Jahrhundert beschäftigen und den Ansprüchen an Schule und die Profession des Lehrerberufs gerecht werden wollen. Hierzu sollen die nachfolgenden 12 Thesen erste Impulse setzen und Grundlagen weiterer Diskussionsprozesse bilden.

## **Thesen:**

**These 1:** Schule ist ein Spiegel der Gesellschaft, eventuell eines ihrer Brenngläser. Es ist Aufgabe von Schule, die individuellen und gesellschaftlichen Anforderungen, die an sie gerichtet sind, zu erfüllen. Heilen kann Schule die Gesellschaft aber nicht. Das kann nur sie selbst.

**These 2:** Bildung besitzt immer mindestens zwei Dimensionen: eine gesamtgesellschaftlich-soziale und eine persönlich-individuelle. Damit muss sich Bildung sowohl an den gesellschaftlichen Erfordernissen als auch den Ansprüchen des Individuums zwingend orientieren.

**These 3:** Unterricht im 21. Jahrhundert und vor dem Hintergrund der digitalen Revolution ist ohne Kooperation, gemeinsame Planung und Reflexion nicht leistbar. Hierzu bedarf es der Deprivatisierung des Unterrichts. (Maag Merki, K. 2016)

**These 4:** Hierfür ist es unabdingbar, dass sich Schulen hin zu regionalen Schul- und Bildungslandschaften öffnen und vernetzen. Diese „horizontale Schulentwicklung“ (Rolff 2016) wird eines der wichtigsten Schulentwicklungsinstrumente der Schulen der Zukunft.

**These 5:** Schulen müssen sich zu lernenden Organisationen (Jantowski & Berkemeyer 2014) weiterentwickeln, als komplexe soziale Systeme gedacht und systemisch über Teamlernen, Arbeit an gemeinsamen Visionen und Mentalen Modellen sowie Personal Mastery weiterentwickelt werden.

**These 6:** Die 45 minütige Taktung von Unterricht wird modernem Lernen nicht mehr gerecht. Wir brauchen in Schule ein völlig verändertes Raum-Zeit-Gefüge für entdeckendes, selbstgesteuertes Lernen.

**These 7:** Schulische Lernprozesse im 21. Jahrhundert bedürfen aufgrund der Vielzahl der Möglichkeiten keines Bildungsmaximums, sondern vielmehr unverzichtbarer Basisqualifikationen als Voraussetzung für Teilhabe und selbstbestimmte Lebensführung. Schule muss also in viel stärkerem Maße Life Skills vermitteln und ihren Erwerb fördern.

**These 8:** Die besten materiellen Bedingungen und Ausstattungen und die höchsten Ressourcen nutzen wenig ohne ein multiprofessionell untermauertes pädagogisches Gesamtkonzept, die hierfür notwendigen Haltungen und Werteorientierungen.

**These 9:** Der wachsenden Heterogenität der Schüler kann nur durch eine entsprechende Heterogenität der Inhalte, der Methoden, der Arrangements, der Lernumgebungen und der Professionen wirksam begegnet werden. Hierbei müssen die einzelnen Professionen ihre jeweilig spezifischen Kompetenzen einbringen sowie ihre Perspektive auf Lehr-Lern-Prozesse miteinander abgleichen.

**These 10:** Individualisiertes Lernen im sozialen Kontext muss zum Basislernen an Schule werden. Dieses Lernen ist voraussetzungsreich, interessengeleitet, lässt Unterschiede und individuelle Lernzeiten zu und verändert die Lehrerrolle hin zu der

eines Lerntainers. Lernumgebungen müssen Aktivierungs- und Aufforderungscharakter besitzen.

**These 11:** Moderner Unterricht muss in mindestens dreifacher Hinsicht strukturiert werden: zeitlich, räumlich-materiell und in Bezug auf seine sozialen Beziehungen, die einen wesentlichen Schlüssel für den Lernerfolg der Schüler darstellen.

**These 12:** Wenn wir nicht oder nicht angemessen reagieren, werden Schüler die uneinholbaren Vorreiter der digitalen Revolution, denen wir hinterher laufen. Wir müssen Schüler als technisch-digitale Moderatoren in Schule und teilweise auch als Mentoren für Lehrpersonen nutzen.

## Literaturverzeichnis

*Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2017).* Monitor digitale Bildung – Die Schulen im digitalen Zeitalter. Gütersloh: Matthiesen.

*Hurrelmann, K. & Albrecht, E. (2014).* Die heimlichen Revolutionäre. Weinheim.

*Hurrelmann, K. & Bauer, U. (2015).* Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim.

*Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2016).* Lebensphase Jugend. Weinheim.

*Hurrelmann, K. (2017).* Schulen werden zu Agenturen für Lernarbeit. Die Generationen Y und Z tragen die digitale Revolution in die Pädagogik. In: Pädagogik 2/17, S. 36–41.

*Jantowski, A. (2013).* Schulleistungsvergleichsarbeiten und ihr Nutzen für Schule und Unterricht. In: Schulleitung und Schulentwicklung 65/2013, S. 1–14.

*Jantowski, A. & Berkemeyer, N. (2014).* Schule als lernende Organisation. In: Praxis Schule 1/2014, S. 12–15.

*Jantowski, A. & Ebert, S. (2014).* Beziehungen erfolgreich gestalten. In: Praxis Schule 3/2014, S: 48–52.

*Maag Merki, K. (2016).* Unterrichtsentwicklung als zentrales Element von Schulentwicklung. In: Pädagogik 4/2016, S. 44–47.

*Mannheit, K. (1964).* Das Problem der Generationen. In: Mannheit, K. Wissenssoziologie. Neuwied: Luchterhand, S. 509–565.

*Nachtigall, Chr. & Jantowski, A. (2007).* Die Thüringer Kompetenztests unter besonderer Berücksichtigung der Evaluati-

onsergebnisse zum Rezeptionsverhalten. In: Empirische Pädagogik Nr. 4/2007: Hosenfeld, I & Groß Ophoff, J. (Hrsg.). Nutzung und Nutzen von Evaluationsstudien in Schule und Unterricht. S. 401–410.

*Rolff, H.G. (2016).* 50 Jahre Schulreform. In: Pädagogik 4/2016, S. 40–44.

*Schelsky, H. (1975).* Die skeptische Generation. Berlin: Ullstein.

*Scheuch, K. et al. (2015).* Lehrergesundheit. Deutsches Ärzteblatt Nr. 20/2015.

*Saldern v., M. (2001).* Schulleistung in Diskussion. In: Döbert, H & Ernst, C. (Hrsg.). Schule und Qualität – Pädagogik. Hohengehren: Schneider.

# Inklusive Bildung im Kontext von Zuwanderung

*Wer nichts verändern will, wird auch das verlieren,  
was er bewahren möchte.  
Gustav Walter Heinemann*

## **Inklusion – was ist das?**

Inklusion als Antonym zu Exklusion meint das Eingeschlossen-Sein von etwas in etwas anderem. Sowohl das eine als auch das andere Etwas kann sich dabei auf so ziemlich alles Mögliche beziehen, wie sich an der Werbung „all inclusive“ deutlich zeigt. Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Bundesrepublik Deutschland wird Inklusion meist gleich gesetzt mit der Integration von Menschen mit Behinderungen, mit dem Abbau von Barrieren, mit Teilhabe statt Fürsorge. Mit dieser relativ engen konzeptionellen Unterlegung des Begriffes „Inklusion“ verfehlt die Begriffsverwendung in gewisser Weise die Möglichkeiten dessen, was der Begriff aus soziologischer Perspektive überhaupt nur meinen kann. Die Begriffsverwendung suggeriert Ganzheitlichkeit. Inklusion kann aber nur temporär, in konkreten Situationen und konkreten Kontexten von konkreten Menschen erfahren werden. Jeder Mensch bewegt sich – unabhängig von seinen möglicherweise ganz besonderen Bedürfnissen und seiner ganz besonderen Lebensgeschichte – in einem beständigen Erleben von Inklusion und Ex-

klusion der eigenen Person. Niemals kann ein Mensch zu allen Gruppen gehören oder an allen Situationen gleichermaßen partizipieren.

Inklusion kann so verstanden werden als das Erleben von Zugehörigkeit in seiner doppelten Bezogenheit: Ich erlebe mich selbst als zu einer Gruppe gehörig und ich werde von dieser Gruppe als vollwertiges Gruppenmitglied akzeptiert. In diesem Verständnis schließt Inklusion als Denkmodell jeden Menschen oder jede Menschengruppe ein. Zugleich gibt es Menschen, die es aus verschiedenen Gründen schwerer haben, Inklusion im Sinne von Zugehörigkeit zu erleben – sei es, weil sie auf Grund von persönlichen Beeinträchtigungen bestimmte Orte nicht aufsuchen oder an bestimmten Kommunikationsformen nicht partizipieren können oder sei es, weil sie die Sprache nur unzureichend beherrschen oder nicht über die finanziellen Mittel zur Teilhabe verfügen. Die Inklusion dieser Menschen, deren Teilhabe am gesellschaftlichen Leben auf mehreren oder gar allen Ebenen aus verschiedenen Gründen erschwert ist, muss durch Gesetze und Rechtsverordnungen befördert wer-

den, wie dies auf völkerrechtlicher Ebene beispielsweise durch die UN-Behindertenrechtskonvention geschehen ist. Ressourcen zur Überwindung von Barrieren sind nötig. Doch macht dies alles noch keine Inklusion. Realisiert werden muss sie vielmehr von konkreten Menschen an konkreten Orten unter konkreten Bedingungen. Insofern ist Inklusion auf Achtung, Wertschätzung, solidarisches Handeln und Kommunikation angewiesen. Inklusion setzt die Akzeptanz von Verschiedenheit voraus. Inklusion verzichtet auf gruppierende Beschreibungen und nimmt den Einzelnen in seiner Individualität wahr. Das bedeutet insbesondere, dass von einem Merkmal eines Menschen nicht auf seine Handlungen, weitere Merkmale oder sein Denken geschlossen wird. Vielmehr gilt es, jeden Menschen in seiner Einmaligkeit wertzuschätzen. So verstanden ist Inklusion unteilbar und bezieht sich nicht ausschließlich auf eine bestimmte Gruppe von Menschen, sondern meint stets konkrete Menschen in konkreten Situationen. Sie schließt Asylsuchende und Zuwanderer ebenso ein wie Menschen mit Behinderungen.

In ihrer vollkommensten, idealisierten Form beinhaltet Inklusion Neugier auf den anderen. Seine Erfahrungen, seine Sicht auf die Welt, das Neue, das er mitbringt, werden als Bereicherung und nicht als Bedrohung empfunden. Dies aber setzt voraus, dass da jemand ist, der in sich ruht und sich in seiner aktuellen Lebenssituation so unbedroht fühlt, dass er sich auf andere einlassen kann. Inklusion setzt so verstanden die Übereinstimmung mit sich selbst und den eigenen Gefühlen – auch

Kongruenz genannt – voraus. Ein solches Lebensgefühl ist tendenziell niemandem überdauernd beschieden, sondern kann nur situativ erlebt werden. Insofern wird Inklusion ein Ideal bleiben, das sich in Augenblicken verwirklicht.

### **Die Macht der Unterscheidung**

Erkennen beruht auf der Fähigkeit zu unterscheiden. Ohne Unterscheidung keine Erkenntnis. Insofern ließe sich in Anlehnung an Ludwig Wittgenstein formulieren: Die Grenzen meiner Unterscheidungsmöglichkeiten sind die Grenzen meiner Welt.

Inklusion im Erkenntnisprozess zeichnet sich so interpretiert dadurch aus, dass sie dynamische, nicht klassifizierende Unterscheidungen trifft und keine impliziten Hierarchien innerhalb ihrer Unterscheidungen pflegt.

Exklusion hingegen begründet sich in diesen impliziten Hierarchien der Unterscheidungen. Beispielsweise wird implizit vorausgesetzt, dass sich Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen prinzipiell ähnlicher sind als Menschen ohne körperliche Beeinträchtigungen. Noch stärker wird diese Ähnlichkeit vermutet, wenn es sich um die gleiche körperliche Beeinträchtigung handelt. Aber warum sollte das so sein? Warum sollten sich zwei Teenager, die nicht gehen können, ähnlicher sein als beispielsweise Mädchen gleichen Alters mit und ohne körperliche Beeinträchtigungen? Oder warum sollten sich Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen ähnlicher sein als Menschen mit

und ohne Beeinträchtigung, die dieselben Werte haben? Oder warum sollten sich zwei Syrer mit und ohne Familie oder mit und ohne Sprachkenntnisse ähnlicher sein als ein Deutscher und ein Syrer, die derselben Religion angehören?

Auch Inklusion benötigt Unterscheidungen, denn sie bilden die Grundlage unseres Erkennens und unseres Handelns. Im Falle eines wirklich inklusiven Denkens folgen aus diesen Unterscheidungen jedoch keine Kategorisierungen von Menschen und werden keine Ableitungen hinsichtlich weiterer Eigenschaften vorgenommen.

Inklusion setzt die Verschiedenheit von Menschen voraus. Das bedeutet, danach schauen zu können, welche Gemeinsamkeiten die Menschen, mit denen je ich es zu tun habe, aufweisen. Ausgehend von Verschiedenheit lässt sich nach Gemeinsamkeiten schauen.

### **Die Macht der Begegnung**

Die Erfahrung zeigt, dass wir ganz allgemein dazu neigen, Menschen zu gruppieren und diesen Gruppen wiederum bestimmte Merkmale zuzuschreiben. Diese Form der Unterscheidung ist in gewisser Weise notwendig, da wir im Alltag unmöglich jeden Menschen in seiner Einmaligkeit studieren können. Sie soll uns vor allem helfen, in kürzester Zeit zu entscheiden, ob Freund oder Feind. Insofern dient die Gruppierung von Menschen dem eigenen Schutz und ist in bestimmten Situationen überlebensnotwendig.

Dieser Prozess des Gruppierens schließt auch Menschengruppen ein, mit deren Mitgliedern wir keinerlei persönliche Erfahrung haben oder uns das Besondere, das das Gruppenmerkmal ausmacht, nicht vertraut ist. Wir entwickeln Fantasien und Ängste und sind bestrebt, uns bei Dritten – Büchern, Zeitschriften, Nachrichten, Menschen, von denen wir glauben, dass sie sich auskennen – kundig zu machen. Wir zögern die Begegnung mit dem uns Fremden hinaus, wollen jedoch möglichst alles über das Fremde – die Behinderung, die Kultur, das Sexualleben – wissen ohne diejenigen, die uns am besten Auskunft geben könnten, selbst zu fragen. Dieses Vorgehen hat einen entscheidenden Nachteil: Es entstehen Klischees. Fantasien werden ersetzt durch (Vor)Urteile: Alle Deutschen trinken Bier, essen Leberkäs' und tragen Lederhosen.

Man meint, den anderen zu kennen und begegnet ihm so, wie man meint, dass er sei. Dieses Verhalten verhindert eine echte Begegnung mit dem anderen. Wir können ihn genau deshalb nicht kennenlernen, weil wir ihn bereits zu kennen glauben. Möglicherweise glauben wir auch zu wissen, was für ihn gut ist. Respektieren wir den anderen dann noch in seiner Einmaligkeit oder verfolgen wir ausschließlich den Gedanken der Fürsorge? Menschen sorgen für andere Menschen ohne dass diese explizit um Hilfe gebeten haben, weil sie meinen, dass dies notwendig sei. Im Kontext eines auf Inklusion ausgerichteten Denkens sollte man den Menschen Gelegenheit geben sich selbst zu helfen. Diese Unterscheidung spiegelt sich in nahezu allen Aspekten der Kommunikation wider.

Beispielsweise beobachte ich häufig, dass Menschen, die von ihrem Gegenüber als behindert oder einer anderen Kultur zugehörig wahrgenommen werden, überdurchschnittlich oft einer asymmetrischen Kommunikation ausgesetzt sind. Es scheint, als werde von vornherein in der Annahme kommuniziert, dass der andere das Zu-Sagende nicht verstehen wird, nicht verstehen kann. Das mag unter Umständen tatsächlich so sein. Wie hilfreich jedoch ist eine solche Annahme? Und woher nehme ich im Gegenzug die Gewissheit, dass Menschen, die ich als nicht- behindert oder meiner Kultur zugehörig klassifiziere, mich verstehen? Besteht hier nicht ebenso die Wahrscheinlichkeit des Nichtverstehens? Möglicherweise oder sehr wahrscheinlich kommt es in der Begegnung mit Menschen mit Beeinträchtigungen oder aus anderen Kulturen tatsächlich gehäuft zu Missverständnissen. Diese lassen sich am besten durch Kommunikation mit dem Betroffenen selbst ausräumen. Doch warum wählen wir diesen Weg so selten? Fürchten wir die Begegnung? Wovor fürchten wir uns? Carl Rogers behauptet, davor, selbst verändert zu werden. Er beschreibt die Begegnung, das partielle oder vollständige Verstehen des Weltverständnis' eines anderen als Gefahr für die eigene Perspektive auf die Welt. Jede Begegnung beinhaltet so interpretiert die Gefahr und die Chance der eigenen Veränderung.

Es liegt erst eine Generation zurück, als viele Deutsche selbst Flüchtlinge waren. Wäre es nicht eine Brücke, davon zu erzählen? Die aktuellen Entwicklungen als Anlass zu sehen, endlich das Schweigen einer ganzen Generation zu brechen?

## **Schulische und unterrichtliche Kommunikation**

Inklusion und Zuwanderung – damit verbinden sich auch auf das Bildungssystem bezogene Erwartungen – hoffende und befürchtende. Was bedeuten sie für unterrichtliches und pädagogisches Handeln oder was könnten sie bedeuten? Die Antworten auf diese Fragen werden, wie alles, was zwischen Menschen geschieht, maßgeblich davon beeinflusst werden, welche Antworten erwartet werden.

Inklusion, so scheint es, benötigt eine eigene Sprache mit eigenen Vokabeln und einer eigenen Syntax und Semantik. Sie fordert uns auf, die pragmatischen Regeln der Kommunikation im Klassenraum und im schulischen Kontext zu überdenken. Es gilt, sich auf den von Rödler (2000) für die Pädagogik formulierten Auftrag, Menschen zur Sprache zu bringen, zu besinnen. Inklusion bedeutet zuzuhören – auch und insbesondere dann, wenn der andere sich nicht lautsprachlich oder nicht in der deutschen Sprache äußert. Die fernöstliche Weisheit, man habe mehr Einfluss mit seinen Ohren als mit seinem Mund, gewinnt an Bedeutung. Auch das Fragen gewinnt an Bedeutung. Inklusion bedeutet, weiter zu fragen, den Betroffenen zu fragen, ihn in die Entscheidungen über seine Person einzubeziehen. Inklusion bedeutet, sich verständlich auszudrücken oder auch zu fragen, ob alle Begriffe in einer Aufgabe verstanden wurden. Beispielsweise weiß nicht jeder Schüler, was Parkett ist, kommt es doch nicht in jedem Lebenskontext vor. Und nicht jeder Schüler ist schon einmal mit dem Flugzeug geflogen.



Inklusion verzichtet auf eine Homogenisierung von Kindern oder Jugendlichen und ermöglicht dadurch Individualität. Wörter wie „schulfähig“ oder „inklusionsfähig“ haben in dieser Sprache keinen Platz.

Inklusion bedeutet, jedem einen Beitrag zum Gelingen des Unterrichts zuzutrauen – unabhängig von möglichen Beeinträchtigungen, seinen persönlichen Erfahrungen oder Besonderheiten.

Inklusion bedeutet, jeden Schüler – und ebenso den Kollegen neben mir - in seiner Besonderheit und Einmaligkeit zu achten und zu akzeptieren ohne ihn jemals vollständig verstehen zu können. Empathisch zu agieren, sich einzufühlen, dem anderen zuzutrauen, dass er seine eigenen Interessen vertritt und ihn dabei zu unterstützen, das macht Inklusion aus.

Inklusion bedeutet zugleich auch, sich der eigenen Werte, der eigenen Kultur und der eigenen Regeln bewusst zu sein und sie selbst zu leben. Verlässliche Strukturen schaffen Sicherheit vor allem für jene, die sich noch nicht auskennen und sich aus welchen Gründen auch immer (noch) nicht gut genug für sich selbst einsetzen können.

Und nicht zuletzt definiert sich Inklusion auch über ihren situativen Charakter – schließt sie doch das Erleben der eigenen Grenzen ein. So gesehen wird sie vermutlich immer an das Erleben des Augenblicks gebunden bleiben.

Für den Unterricht bedeutet dies, jeden Schüler – unabhängig von seinen mögli-

cherweise ganz besonderen Bedürfnissen – als denjenigen, der ist oder der werden möchte, anzunehmen, zu achten und zu fördern. Pädagogik muss stets gedanklich vorwegnehmen, was sie erreichen möchte.

Themen und Methoden sollten so ausgewählt werden, dass sie sich für möglichst alle, mindestens jedoch immer wieder für verschiedene, andere Schüler als anschlussfähig erweisen. So wird es möglich, alle Lernenden in die unterrichtliche Kommunikation einzubinden. Nicht zuletzt bedeutet Inklusion voneinander und miteinander zu lernen, eine andere Kultur oder extreme persönliche Erfahrungen nicht als potentielle Unterrichtsstörung sondern als Chance auf Bildung für alle zu begreifen.

So allgemein und theoretisch diese Ideen auch anmuten mögen, so konkret werden sie von selbst, wenn sich die Herangehensweise im Denken verändert. Die zu den jeweiligen Personen und dem jeweiligen Kontext passenden Lösungen zeigen sich in der Betrachtungsweise der Thematik oder, wie der kleine Tiger von Janosch es macht: Er geht Pilze finden, nicht Pilze suchen.

Vielleicht bieten die aktuellen gesellschaftlichen Veränderungen neben vielen noch zu lösenden Problemen die Chance, einander wieder (besser) zuzuhören und zu versuchen, zu verstehen, was der andere sagen will oder was die Welt für ihn bedeutet. Denn Zuhören, so konstatieren Andersen, Maturana und Rogers gleichermaßen – kann man auf zwei Weisen: Man kann ständig zu erfassen suchen, in welchen Punkten man dem anderen zustimmt

– dann höre man jedoch nicht den anderen, sondern ausschließlich sich selbst. Oder man kann sich auf die Gedanken- und die Gefühlswelt des anderen einlassen – dann kann es sein, dass man durch das Zuhören immer auch ein kleines bisschen selbst verändert wird.

## Literatur:

*Andersen, Tom*<sup>4</sup> (1996): Das reflektierende Team. Dialog und Dialoge über Dialoge. Stuttgart: Verlag modernes Leben.

*Bateson, Gregory*<sup>2</sup> (1990): Geist und Natur. Eine notwendige Einheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuchverlag wissenschaft,

*Baecker, Dirk* (2007): Form und Formen der Kommunikation. Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft,

*Jantowski, Andreas* (Hrsg.) (2013): Thillm. 2013 – Gemeinsam leben. Miteinander lernen. Bad Berka. Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien.

*Krause, Detlef*<sup>4</sup> (2005): Luhmann-Lexikon. Eine Einführung in das Gesamtwerk von Niklas Luhmann. Stuttgart. Lucius und Lucius

*Baecker, Dirk* (Hrsg.) (2005): Luhmann, Niklas: Einführung in die Systemtheorie. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.

*Maturana, Humberto R.; Pörksen, Bernhard* (2008): Vom Sein zum Tun. Die Ursprünge der Biologie des Erkennens. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.

*Palmowski, Winfried und Heuwinkel, Matthias*<sup>3</sup>(2010): Normal bin ich nicht be-

hindert. Wirklichkeitskonstruktionen von Menschen, die behindert werden. Unterschiede, die Welten machen. Dortmund: Borgmann.

*Rödler, Peter*<sup>2</sup> (2000) geistig behindert: Menschen ein Leben lang auf Hilfe anderer angewiesen? Grundlagen einer basalen Pädagogik. Neuwied. Kriffel. Berlin. Luchterhand. Verlag GmbH 1.Auflage u.d.T.: geistig behindert: Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen.

*Rogers, Carl R.* (2012): Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten. Stuttgart: Klett-Cotta.

*Rosenberg, Marshall B.*<sup>9</sup> (2010): Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Gestalten Sie Ihr Leben, Ihre Beziehungen und Ihre Welt in Übereinstimmung mit ihren Werten. Paderborn: Junfermann,

*Schulz von Thun, Friedemann*<sup>50</sup> (2013): Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbeck bei Hamburg. Rowohlt Taschenbuchverlag.

*Spitzer, Manfred* (2007): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. München und Heidelberg. Elsevier. Spektrum, Akademie Verlag

*Steiner, Therese; Berg, Insoo Kim:*<sup>7</sup> (2016) Handbuch Lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern. Heidelberg. Carl Auer.

*Jantowski, Andreas u. Bethge, Andrea* (2017): Professionalisierung für den Umgang mit Vielfalt. In: Gemeinsam Lernen: Eine Schule für alle – Lehrkräfte für alle. Zeitschrift für Schule, Pädagogik und Gesellschaft 1/2017; 32–39

# Interkulturelle Kompetenz als Zielstellung in den Thüringer Lehrplänen und Schlussfolgerungen für die Unterrichtsgestaltung – dargestellt am Beispiel des sprachlichen Aufgabenfelds

## Die Entwicklung interkultureller Kompetenz als überfachliche Zielstellung

Im Verständnis der Thüringer Lehrplankonzeption entwickelt der Schüler interkulturelle Kompetenz über

- den Erwerb und die Vertiefung von soziokulturellem Orientierungswissen,
- den Umgang mit Gemeinsamkeiten sowie kultureller Differenz und
- das Handeln in mehrsprachigen Situationen (vgl. z. B. Kap. 1.1 der Lehrpläne für den Sprachunterricht).

Dabei weisen die Fachlehrpläne interkulturelle Kompetenz nicht als eigenständigen Kompetenzbereich aus. Vielmehr wird interkulturelles Lernen in den jeweiligen fachspezifischen Kontext eingebettet, z. B. in den Lernbereichen

- „Der Schüler in seinem Verhältnis zur eigenen und zu fremden Kulturen – Wir und die Anderen“ (Ethik, Klassenstufen 5–10);
- „Die Frage nach der Vielfalt der Religionen“ (Evangelische Religionslehre, Klassenstufen 5–10)

oder an soziokulturelle Schwerpunkte gebunden, wie Lebensweise, Sprach- und Verhaltenskonventionen (Fremdsprachenunterricht, Klassenstufen 5–10). Auf diese Weise werden Lernanlässe geschaffen, in denen der Schüler Neuem begegnet und Ähnlichkeiten, aber auch Unterschiede zur eigenen Lebenswelt, zu Werten und Normen feststellt. Er erwirbt Wissen, entwickelt Einstellungen, lernt Perspektiven zu übernehmen und mit Menschen verschiedener Kulturen in Kontakt zu treten.

Gemäß den Thüringer Fachlehrplänen für das sprachliche Aufgabenfeld bedeutet interkulturelle Kompetenz vor allem Einsicht in die Kulturabhängigkeit des eigenen Denkens, Verhaltens und Handelns sowie die Bereitschaft zur Wahrnehmung und Analyse fremdkultureller Perspektiven. Daraus erwächst ihr Bezug zum selbstregulierenden und selbstbeobachtenden Lernen sowie zum Lernen mit Anderen sowie die Darstellung interkultureller Zielstellungen als immanentem Bestandteil von Selbst- und Sozialkompetenz. Der damit verbundene Fokus auf Aspekte des Fremdverstehens, des Perspektivenwechsels und der Reflexion wird ergänzt um eine Wissenskomponente, die ihren Ausdruck im Bereich der

Sachkompetenz bzw. zentraler Inhalte des jeweiligen Unterrichtsfachs findet.

### **Zur interkulturellen Dimension sprachensprachenübergreifenden Lernens**

Die Thüringer Lehrpläne für den Unterricht in der Muttersprache Deutsch und in den Fremdsprachen (2011) folgen einer gemeinsamen Konzeption, die sprachensprachenübergreifende Kompetenzen als gemeinsame Zielsetzung jeglichen Sprachunterrichts ausweist. Dies erfolgt in zweierlei Hinsicht:

- (1) im Sinne von Kompetenzen, die der Schüler gleichermaßen für die erfolgreiche Kommunikation in der Muttersprache wie in den Fremdsprachen benötigt,
- (2) im Sinne von Kompetenzen der pro- und retroaktiven Verknüpfung und des zwischensprachlichen Transfers von individuell verfügbarem sprachlichem, soziokulturellem und strategischem Wissen in der Muttersprache und den erlernten Fremdsprachen (vgl. Behr 2007: 19 f).

Letztere sind in den Lehrplänen im Lernbereich „Über Sprache, Sprachverwendung und Sprachenlernen reflektieren“ abgebildet. Dieser Lernbereich hat verbindlichen Charakter und ist dezidiert auf die Entwicklung sprachensprachenübergreifenden Lernens ausgerichtet. Für die Zielbeschreibungen in den verschiedenen Klassenstufen werden die Kategorien *Vergleich*, *Transfer* und *Reflexion* genutzt. Damit folgt der benann-

te Lernbereich der These, dass der Erwerb grundlegender und ausbaufähiger kommunikativer und interkultureller Kompetenzen maßgeblich befördert wird, wenn Synergien zwischen der Muttersprache Deutsch, den erlernten Fremdsprachen sowie ggf. der Herkunftssprache vom Schüler bewusst wahrgenommen und genutzt werden.

In sprachensprachenübergreifenden Lernprozessen wird sprachliche und kulturelle Vielfalt zur Normalität angesichts der zeitgleichen Präsenz sprachlicher und/oder nicht-sprachlicher Phänomene aus verschiedenen (verwandten und nicht verwandten; gelernten und nicht gelernten) Sprachen sowie deren Vergleich. Dies fördert eine interkulturelle Perspektive. Interkulturelles Lernen wird somit zu einer immanenten Dimension sprachensprachenübergreifenden Lernens. Das Suchen und Erkennen von Gemeinsamkeiten bzw. Ähnlichkeiten und das Feststellen von Unterschieden macht nicht nur den Wert von Vorkenntnissen erlebbar, sondern erhöht auch Verständnis und Akzeptanz für das vermeintlich Fremde. Es fördert zudem die Motivation für die Auseinandersetzung mit sprachlichen und soziokulturellen Phänomenen.

Die Lehrpläne für den Unterricht in einer modernen Fremdsprache stellen die Schaffung eines soziokulturellen Kontextes heraus, der dem Schüler vielfältige, altersgemäße und authentische Einblicke ermöglicht in

- geografische Gegebenheiten,
- politische und ökonomische Grundlagen sowie

- die soziale und kulturelle Lebenswirklichkeit in Ländern und Kulturkreisen, in denen die jeweilige Fremdsprache gesprochen wird.

In diesem Zusammenhang werden im Lehrplankapitel „Zentrale Inhalte“ in jedem Fremdsprachenlehrplan soziokulturelle Schwerpunkte benannt und die Verknüpfung von interkulturellem und sprachenübergreifendem Lernen in folgender Weise herausgestellt: „Der Schüler erwirbt soziokulturelles Wissen gleichermaßen bei der Arbeit an entsprechenden Inhalten und sprachlichen Mitteln. So ist die Lexik zum Beispiel ein Bezugsnetz von Denotationen und Konnotationen, die nationale und immer stärker internationale Bezüge aufweisen. Dieses zu erweiternde Wissen ermöglicht es dem Schüler, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der eigenen und der fremden Kultur zu verstehen. In diesem Zusammenhang unterstützt die Reflexion über Sprache im Sprachenvergleich interkulturelles Lernen.“

Grundsätzlich enthalten sämtliche Bereiche sprachlicher Kompetenz Anknüpfungspunkte für sprachenübergreifendes Lernen. Der Wortschatzvergleich ist eine sehr geeignete Form, „die Kulturgebundenheit von Sprache“ (Timm 1998:325) bewusst zu machen. Einerseits kann dies über die kulturgeprägte semantische Belegung von Einzelwörtern erfolgen. So sind z.B. Begriffe wie Frühstück, Abendessen oder auch Freizeit in verschiedenen Sprachen/Kulturen semantisch/kulturspezifisch unterschiedlich belegt. Dies trifft gleichermaßen zu auf Begriffe zur

Bezeichnung von Festen wie Ostern oder Weihnachten. Andererseits bieten Märchen, Lieder, Sprichwörter oder idiomatische Redewendungen, der Gebrauch von Anredekonventionen und Begrüßungs-/Verabschiedungsformeln oder der nonverbale Sprachenvergleich die Möglichkeit des Entdeckens interkultureller Gemeinsamkeiten und kulturspezifischer Bilder.

### **Unterrichtspraktische Umsetzung**

Thillm-Publikationen in der Reihe „Materialien“, z.B. Heft 105, 129 sowie Anregungen im Thüringer Schulportal <https://www.schulportal-thueringen.de/sprachunterricht/spracheneuebergreifendKlassenstufen> zeigen die unterrichtspraktische Umsetzung von Lehrplanzielen zum sprachenübergreifendem Lernen in seiner interkulturellen Dimension. Hier soll dies am Beispiel ausgewählter Sprichwörter exemplarisch dargestellt werden.

Sprichwörter sind Ausdruck der Lebenserfahrung und Lebensweisheit des jeweiligen Volkes. Sie sind bildhaft und bestehen aus festen und einprägsamen Sätzen. Diese Besonderheiten lassen Sprichwörter zu einem lohnenden Gegenstand des Sprachen- und Kulturvergleichs werden.

Das nachfolgende Beispiel ist einzuordnen in das Lehrplanthema „Natur- und Umweltschutz“ (Klassenstufen 9/10, Gymnasium). Es setzt voraus, dass der Schüler Deutsch auf muttersprachlichem Niveau beherrscht, die Fremdsprachen Englisch sowie Russisch erlernt (hat) und über die

vom Lehrplan für die Klassenstufen 9/10 geforderte Niveaustufe B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. verfügt.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Selbstredend können für die von den Schülern zu lösenden Aufgaben auch sprachlich-inhaltliche Hilfen und damit ein differenzierter Ansatz vorgesehen werden. Dies wird hier jedoch nicht ausgeführt.

### **Aufgaben für die Partnerarbeit**

1) Arbeite mit einem Partner.

Schaut euch die deutschen Sprichwörter an und überlegt, was damit ausgedrückt wird.

Welche Beziehung seht ihr zur Thematik Natur- und Umweltschutz?

- 2) Ordnet nun den deutschen Sprichwörtern die entsprechenden Sprichwörter in englischer und russischer Sprache zu.
- 3) Stellt euer Ergebnis der Klasse vor und erklärt, wie ihr vorgegangen seid, um die Lösungen zu finden.
- 4) Sucht euch zwei Sprichwörter heraus und vergleicht die in den einzelnen Sprachen verwendeten Bilder. Zu welchem Ergebnis führt euer Vergleich?

## Arbeitsblatt

Deutsch	Englisch	Russisch
Wie die Saat, so die Ernte.		
Wer im Glashaus sitzt, soll nicht mit Steinen werfen.		
Säge nicht an dem Ast, auf dem du sitzt.		
Wer Wind sät, wird Sturm ernten.		



People who live  
in glasshouses  
should not throw  
stones.

He who sows  
the wind, shall  
reap the whirl-  
wind.

Других не суди –  
на себя погляди.

Что посеешь,  
то и пожнёшь.

Не руби сук,  
на котором  
сидишь.

Don't bite the  
hand that feeds  
you.

Кто сеет  
ветер, пожнёт  
бурю.

You reap  
what you  
sow.

## Lösungen

### Aufgabe 1)

*Bedeutung:*

Wie die Saat, so die Ernte:

- nur wer sich anstrengt/großen Einsatz zeigt, kann auch mit einem Erfolg rechnen

Wer im Glashaus sitzt, soll nicht mit Steinen werfen:

- niemandem Fehler oder Taten vorwerfen oder Eigenschaften, die man selbst hat,
- in bestimmten Situationen vorsichtig sein, überlegt handeln

Säge nicht an dem Ast, auf dem du sitzt:

- sich nicht selbst durch unbedachtes Handeln schaden

Wer Wind sät, wird Sturm ernten:

- Wer Unruhe/Ärger/Probleme erzeugt, wird Unruhe/Ärger/Probleme verursachen.

*Bezug zu Thematik:*

die Sprichwörter

- enthalten Begriffe aus dem Bereich der Natur
- sind in ihrer Botschaft gut auf die Umweltproblematik/Erhalt der Umwelt durch den Menschen anzuwenden

### Aufgabe 2)

*Zuordnung:*

Deutsch	Englisch	Russisch
Wie die Saat, so die Ernte.	You reap what you sow.	Что посеешь, то и пожнёшь.
Wer im Glashaus sitzt, soll nicht mit Steinen werfen.	People who live in glasshouses should not throw stones.	Других не суди – на себя погляди.
Säge nicht an dem Ast, auf dem du sitzt.	Don't bite the hand that feeds you.	Не руби сук, на котором сидишь.
Wer Wind sät, wird Sturm ernten.	He who sows the wind, shall reap the whirlwind.	Кто сеет ветер, пожнёт бурю.



#### Aufgabe 4)

##### Vergleich der in den Sprichwörtern verwendeten Bilder

Die vergleichende Analyse ergibt, dass die über die Sprichwörter vermittelten Bilder nicht in jedem Fall völlig identisch sind und in diesem Zusammenhang auch unterschiedlicher Wortschatz bzw. syntaktische Strukturen verwendet werden. Die über die Bilder im Kontext der Bewahrung von Umwelt und Natur vermittelten Grundbotschaften sind jedoch gleich oder zumindest sehr ähnlich.

In der Tabelle sind Unterschiede entsprechend hervorgehoben bzw. kommentiert.

	Deutsch	Englisch	Russisch
1	Wie die Saat, so die Ernte.	<i>You reap what you sow.</i>	<i>Что посеешь, то и пожнёшь.</i>
2	Wer im Glashaus sitzt, soll nicht mit Steinen werfen.	<i>People who live in glasshouses should not throw stones.</i>	<i>Других не суди – на себя погляди.</i>
3	Säge nicht an dem Ast, auf dem du sitzt.	<i>Don't bite the hand that feeds you.</i>	Не пили сук, на котором сидишь.
4	Wer Wind sät, wird Sturm ernten.	He who sows the wind, shall reap the <i>whirlwind</i> . <sup>4)</sup>	Кто сеет ветер, пожнёт бурю.

- 1) Hier sind die verwendeten Bilder identisch, jedoch werden unterschiedliche syntaktische Strukturen verwendet – das deutsche Sprichwort verzichtet im Gegensatz zu Englisch und Russisch auf die Verwendung von Verben.
- 2) Das im Deutschen und Englischen verwendete Bild ist identisch, unterschiedlich ist der singuläre Bezug „wer“ im Deutschen im Gegensatz zur eher verallgemeinernden Aussage „Menschen“ im Englischen; hinzu kommt die Verwendung unterschiedlicher Verben: sitzen vs. leben. Das Russische nutzt ein völlig anderes Bild, jedoch mit ähnlicher Botschaft – nicht über andere Menschen ein Urteil fällen, sondern sich selbst betrachten.
- 3) Die Bilder sind identisch im Deutschen und im Russischen und werden durch vergleichbare syntaktischen Strukturen umgesetzt. Das Englische verwendet ein völlig anderes Bild, jedoch mit vergleichbarer Botschaft – nicht die Hand beißen/demjenigen schaden, die/einen ernährt/versorgt.
- 4) Die Bilder sind in den drei Sprachen identisch und werden durch vergleichbare syntaktischen Strukturen umgesetzt. Englisch steigert jedoch die Aussage durch die Verwendung von *whirlwind* (Wirbelsturm).

Durch die Orientierung auf sprachenübergreifendes Lernen und Lehren weisen die Thüringer Lehrpläne auf einen Unterricht, der über die jeweils zu lernende Sprache hinausreicht und „der sprachlichen Phänomenen im Rahmen des schulisch Möglichen auf den Grund geht, sowohl in funktionaler wie auch in interkultureller Hinsicht [...]. Anstelle von „Kochbuch-Regeln“ („wenn ... dann“) werden Einsichten in Sprachfunktion und Sprachform geweckt, das Bewusstsein für deren Besonderheiten und Gemeinsamkeiten wird geschärft und die Sensibilität für die eigenen sprachlichen Lernpotenziale gefördert“ (Schröder, 2012: 38).

## Literatur

*Behr, U. (2007):* Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I. Ergebnisse eines Kooperationsprojektes der drei Phasen der Lehrerbildung. Tübingen: Narr.

*Timm, J.-P.: (1998):* Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen.

*Schröder, K. (2012):* Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstsein in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife der Kultusministerkonferenz Modellierungen, Tragweite und Ansätze zur schulischen Realisierung. In: DIE NEU-EREN SPRACHEN 3/2012, S. 27–48

# Interkulturelle Kommunikation im Wahlpflichtfach Gesellschaftswissenschaften

Das neue Fach Gesellschaftswissenschaften erweitert den Wahlpflichtbereich der Klassenstufen 9 und 10 der Thüringer Gymnasien um Lernangebote des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabensfeldes. Das Grundanliegen dieses Wahlpflichtfachs zielt darauf, dass die Schüler befähigt werden,

- sich als mündige Bürger zu begreifen und selbstbestimmt, verantwortlich und gewaltfrei in der demokratischen Gesellschaft zu handeln,
- die eigene Identität im Prozess der Selbsterkenntnis und Selbstgestaltung zu entwickeln,
- sich mit unterschiedlichen Lebenswelten und Handlungen von Menschen auseinanderzusetzen und die Bedingtheit und Wandelbarkeit von Wertvorstellungen wahrzunehmen,
- sich auch im Sinne nachhaltiger Entwicklung in komplexen Themenfeldern zu orientieren und eigene Wertvorstellungen und Normen zu reflektieren (vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2013, S. 5).

Zentraler Lerngegenstand ist das menschliche Zusammenleben in seiner historischen, räumlichen, politischen und wirtschaftlichen Dimension. Um unsere komplexer werdende Welt zu verstehen

und die Schüler zum vernetzten Denken zu befähigen, bedarf es multiperspektivischer Zugänge und vielfältiger Lernarrangements.

Aus dem Lehrplanmodul „Kommunikation im Alltag“ (vgl. ebd., S. 13) lassen sich unter dem Aspekt der interkulturellen Kommunikation Impulse zur Lehr- und Lernplanung ableiten. Der Begriff der „interkulturellen Kommunikation“ wird dabei als soziale Interaktion zwischen Individuen, Gruppen, Gesellschaften oder Staaten aus unterschiedlichen Kulturen beschrieben. Im Prozess der interkulturellen Kommunikation sind auch Missverständnisse möglich, die u. a. durch den unterschiedlichen kulturellen Hintergrund entstehen können.

Ausgehend von ihren Alltags- und Unterrichtserfahrungen erfahren die Schüler, dass sich Kommunikation als Sozialhandlung, Signalübertragung und/oder als interkulturelle Kommunikation vollzieht. Sie werden angeregt, ihr soziales, interkulturelles und mediales Kommunikationsverhalten zu reflektieren. Im Fokus steht dabei die Verantwortung für eine gelingende Kommunikation und die Entwicklung interkultureller Kompetenz.

## Beispiel für eine Lehr- und Lernplanung zum Modul Kommunikation im Alltag – interkulturelle Kommunikation

Die nachfolgende Unterrichtsreihe zur interkulturellen Kommunikation wurde am Roman-Herzog-Gymnasium Schmölln von Frank Petz konzipiert und erprobt.

<i>Unterrichtsverlauf</i>	<i>Ziele der Kompetenzentwicklung</i>	<i>Hinweise/Materialien</i>
<i>1. Begriffserklärung interkulturelle Kommunikation (enger und weiter Begriff)</i>	Der Schüler kann <ul style="list-style-type: none"> <li>• die Begriffe Kommunikation und interkulturelle Kommunikation erklären,</li> <li>• die Begriffe Kommunikation und interkulturelle Kommunikation modellhaft vergleichen,</li> <li>• ein „Dreieck“ zur Kommunikation entwickeln.</li> </ul>	Erll, Astrid/Gymnich, Marion: Interkulturelle Kompetenzen. Stuttgart 2014  Internetrecherche  „Dreieck“ von <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sozialhandlung</li> <li>• Signalübertragung</li> <li>• interkulturelle Kommunikation</li> </ul>
<i>2. Stereotype und Vorurteile</i>	Der Schüler kann <ul style="list-style-type: none"> <li>• die Begriffe Stereotyp und Vorurteil beschreiben und unterscheiden,</li> <li>• die Funktion von Stereotypen im Alltag erklären,</li> <li>• den Gebrauch von Stereotypen als Kommunikations-hürden beschreiben und analysieren.</li> </ul>	Recherche, (Tages)Presse, Online-Nachrichten  Sammeln von Stereotypen, z. B. „Türke“, „Jude“, „Ausländer“, „Neger“, „Döner-Morde“, „Araber“, „Terroristen“, „Asylantenflut“, „Flüchtlingskrise“
<i>3. Mediale Repräsentation von Stereotypen</i>	Der Schüler kann <ul style="list-style-type: none"> <li>• stereotype Denkmuster beschreiben,</li> <li>• den News-Bias-Ansatz reflektieren.</li> </ul>	<i>Projekt:</i> <i>Mediale Repräsentation von Stereotypen</i>  Arbeit mit aktuellen Beispielen aus Tages- und Wochenzeitungen, Magazinen, Online-Nachrichten, Internet, Liveticker  <i>Arbeitsaufträge:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Untersucht Beispiele für stereotype Berichterstattung über religiöse und ethnische Gruppen in der deutschen Presse.</li> <li>• Stellt eure Ergebnisse in einer tabellarischen Übersicht dar. (Klassifizierung nach Religionen, Ethnien Gruppen, Nationen)</li> </ul>

<p>4. Zusammenhang von interkultureller Kommunikation und Fremdsprachen (i. d. R. Englisch)</p>	<p>Der Schüler kann</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• den Begriff der interkulturellen Kompetenz erklären,</li> <li>• Rolle der Körpersprache in interkulturellen Kommunikationsszenarien (Gestik, Mimik, Blickverhalten, Proxemik, Haptik, paralinguistische Codes) erschließen,</li> <li>• gelingende und misslingende Kommunikation vergleichen.</li> </ul>	<p><i>Arbeitsaufträge</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwickelt eine grafische Darstellung zum Verlauf einer interkulturellen Kommunikation.</li> </ul> <p>Verwendet die Begriffe Gestik, Mimik, Blickverhalten, Proxemik, Haptik, paralinguistische Codes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erschließt die Bedeutung nonverbaler und paraverbalen Kommunikation (Mimik, Gebärde, Geste etc.) in unterschiedlichen Kulturen. <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Lachen (z. B. Lächeln in asiatischen Kulturen)</li> <li>b) Winken</li> <li>c) Körperkontakte</li> <li>d) Begrüßungsformen</li> </ul> </li> <li>• Untersucht Kommunikationsverläufe.</li> </ul> <p>Methode:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tragt Eure Ergebnisse in einen Beobachtungsbogen ein.</li> <li>• Erarbeitet Kriterien für gelingende und misslingende Kommunikation.</li> </ul> <p><i>Projekt:</i></p> <p><i>Interkulturelle Interviews</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interviewleitfaden (Mitschüler mit Migrationshintergrund)</li> <li>• Dokumentation der Interviews</li> <li>• (z. B. Transkript, Video)</li> <li>• Präsentationsform</li> <li>• (z. B. darstellendes Spiel, Ausstellung)</li> </ul>
<p>5. Merkmale direkter und indirekter Kommunikationsstile</p>	<p>Der Schüler kann</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• typische Kommunikationsstile im interkulturellen Vergleich beschreiben,</li> <li>• den Umgang mit Konflikten und Konfliktstile interkulturellen Vergleich beschreiben.</li> </ul>	<p>Erl, Astrid/Gymnich, Marion: Interkulturelle Kompetenzen. Stuttgart 2014, S. 89</p> <p>Internetrecherche</p>
<p>6. Kommunikationsmodelle und interkulturelle Kommunikation</p>	<p>Der Schüler kann</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• die Kommunikationsmodelle von Watzlawick und Schulz von Thun auf interkulturelle Kommunikationssituationen anwenden,</li> <li>• „Ich-Botschaften“ und „Du-Botschaften“ formulieren.</li> </ul>	

<p>7. Probleme bei medialen Darstellungen interkultureller Kommunikation</p>	<p>Der Schüler kann</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Probleme in medialen Darstellungen interkulturelle Kommunikationssituationen wiedergeben,</li> <li>• Bewältigungsstrategien im Umgang mit problematischen Kommunikationsprozessen entwickeln.</li> </ul>	<p>Problem: Sprachregelungen bei Migrationsthemen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Müssen Wörter wie „Negerkönig“ oder „Chinesenmädchen“ aus Kinderbuchklassikern entfernt werden?</li> </ul> <p>Arbeitsauftrag:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Untersucht anhand ausgewählter Materialien problematische Darstellungen und Stereotypen.</li> <li>• Erarbeitet Argumente für eine Pro-Kontra-Debatte.</li> </ul> <p>Materialien, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lindgren, Astrid: Pippi Langstrumpf. Oetinger Verlag Hamburg,</li> <li>• Otfried Preußler „Die kleine Hexe“, Die Zeit Nr. 4, 17. Januar 2013 „Die kleine Hexenjagd“</li> <li>• <a href="http://www.zeit.de/2013/04/Kinderbuch-Sprache-Politisch-Korrekt">http://www.zeit.de/2013/04/Kinderbuch-Sprache-Politisch-Korrekt</a></li> <li>• Hacke, Axel/Sowa, Michael: „Der Weiße Neger Wumbaba I-III. Frankfurt/Main 2014</li> <li>• Charlie Hebdo und die Mohammed-Karikaturen</li> </ul>
--	---	---

Das Projekt „Interkulturelle Interviews“ am Roman-Herzog-Gymnasium Schmölln mündet in eine Wanderausstellung, mit der die Schüler ihre Ergebnisse präsentieren und Impulse für die interkulturellen Kommunikation in der Region geben möchten.

Simulative Methoden, wie z.B. Rollenspiele oder Planspiele, sind ein weiterer möglicher Zugang zum Lehrplanmodul „Kommunikation im Alltag“. Durch Interaktionen in simulativen Situationen wer-

den dem Schüler durch einen Perspektivwechsel Erkenntnisse über das eigene Verhalten vermittelt. Dabei wird zunächst die Ausgangssituation beschrieben und analysiert. Je nach Komplexität erhalten die Schüler eine Einweisung in die Simulation und entsprechende Spielregeln. Die anschließende Interaktionsphase kann mehrere Spielrunden umfassen. Zentraler Bestandteil ist die abschließende, ausführliche Reflexion der Simulation, die auf keinen Fall, z. B. aus Zeitgründen, vernachlässigt werden darf.

## **Rollenspiel: Zimmer in Studenten-WG zu vermieten!**

Situationsbeschreibung:

In eurer WG ist ein viertes Zimmer zu vermieten.

Auf die Annonce melden sich drei Interessenten, sie stellen sich vor und bewerben sich um das zu vermietende Zimmer.

In der WG leben Maria, Andreas und Sandra und entscheiden gemeinsam über die Vergabe des vierten Zimmers.

Wer soll einziehen? Wer auf keinen Fall?

### **Zielbeschreibung**

Der Schüler kann

- Kommunikationsmodelle, z. B. von Watzlawick, Schulz von Thun, auf interkulturelle Kommunikationssituationen anwenden,
- Auswahlkriterien für das neue WG-Mitglied begründen,
- (eigene) Vorurteile in der interkulturellen Kommunikation reflektieren.

Erarbeitung von Rollenkarten

- mit Angaben zu einzelnen Personen, z.B. Name, Alter, Studienrichtung/Beruf, kurzer Lebenslauf
- Auswahlkriterien für das neue WG-Mitglied festlegen, Methode (Denken – Austauschen – Besprechen)

WG-Bewohner:

- Maria, 21 Jahre, studiert Lehramt Englisch/Sozialkunde, Abitur in Dresden, Eltern leben in Heidenau bei Dresden

- Andreas, 26 Jahre, studiert Informatik, Abitur in Stuttgart
- Sandra, 24 Jahre, studiert Kunstwissenschaft, Abitur in Rostock

WG-Bewerber:

- Yoora, 19 Jahre, studiert an der Musikhochschule im Fach Violine, kommt aus Seoul, Südkorea
- Tarek, 24 Jahre, möchte Studium Elektrotechnik beenden, ist vor zwei Jahren geflüchtet aus Syrien
- Anna, 22 Jahre, studiert Medizin, Abitur in Berlin.

Im abschließenden Auswertungsgespräch können Argumente für die Zustimmung bzw. Ablehnung der WG-Bewerber, mögliche Schwierigkeiten beim Auswählen, die emotionale Befindlichkeit der Beteiligten reflektiert oder die Spielsituation auf andere Lebensbereiche übertragen werden.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass sich, neben den eingangs skizzierten Möglichkeiten, auch aus den Lehrplanmodulen „Individualisierung als gesellschaftlicher Trend“ (vgl. ebd., S. 12), „Kommunikation im Alltag“ (vgl. ebd., S. 13) oder „Wandel der Arbeitswelt“ (vgl. ebd., S. 14) Lernarrangements für die Entwicklung interkultureller Kompetenzen ableiten lassen.

## Literatur

*Bolten, J. (2012):* Interkulturelle Kompetenz. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.

*Ertl, A./Gymnich, M. (2014):* Interkulturelle Kompetenzen. Stuttgart: Klett Verlag.

*Heringer, H. J. (2014):* Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte. UTB 2550, Tübingen: A. Franke.

*Krumbier, D./Schulz von Thun, F. (2006):* Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

*Maletzke, G. (1996):* Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Men-

schen verschiedener Kulturen. Opladen Westdeutscher Verlag.

*Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2013):* Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Wahlpflichtfach Gesellschaftswissenschaften. Erprobungsfassung

*Thomas, A. /Kinast, E.-U./Schroll-Machl, S. (2003):* Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

*Wahrlich, H. (2002):* Interkulturelle Kommunikation – Die wortlose Sprache im Kulturkontakt, Referat auf der IAKM-Studienwoche.



# Ethikunterricht und interkulturelles Lernen

Im Beschluss der Kultusministerkonferenz der Länder zum Thema „Interkulturelles Lernen“ heißt es: „Der interkulturelle Aspekt ist [...] nicht in einzelnen Themen, Fächern oder Projekten zu isolieren, sondern eine Querschnittsaufgabe in der Schule.“<sup>1</sup> Neben allen anderen Fächern kann das Fach Ethik an den Grundschulen, Regelschulen, Gymnasien und Berufsbildenden Schulen Thüringens einen fundierten Beitrag leisten, um interkulturelles Lernen zu fördern.

Die Schüler sollen in der Begegnung mit der eigenen sowie anderen Kulturen und Religionen Gemeinsames und Fremdes reflektieren. Hier eröffnet sich die Möglichkeit, folgende Positionen im Rahmen der Umsetzung der Lehrpläne im Fach Ethik in Bezug auf interkulturelles und konfessionsübergreifendes Lernen zu nutzen:

- Feste im Jahresrhythmus prägen menschliches Leben (interkultureller Jahreskalender); verbunden sind damit die Schlüsselqualifikationen, sich neugierig, mutig, offen und freudig auf neue Wege zu begeben (Lehrplan Ethik für die Grundschule);

- Menschen begegnen dem/den Fremden und lernen sich dadurch selbst besser kennen; verbunden sind damit die Schlüsselqualifikationen, tolerant und gleichwertig miteinander umzugehen und aufeinander zu hören, miteinander zu reden, den anderen wahrzunehmen;
- Menschen sind Gewalt ausgesetzt und müssen sich mit ihr auseinandersetzen; verbunden sind damit die Schlüsselqualifikationen, sich in der Mitwelt gewissenhaft zu verhalten und die Folgen des Tuns abwägen zu können.

## Arbeit an außerschulischen Lernorten

Lernorte in Schulumgebung, wie z. B., Synagogen oder Moscheen, internationale Angebote in Einkaufsmärkten, ausländische Restaurants bieten Möglichkeiten, Ausdrucksformen von Alltagskulturen zugewandelter Menschen oder auch Berichte von zugewanderten Kindern und Eltern über ihre Herkunftsländer oder ihre Erfahrungen während der Migration, die Verlust von Heimat und Leben in der Fremde miteinander in Beziehung bringen, verstehen zu können.

Im Unterricht sollte nicht mit einer Fokussierung auf das Fremde begonnen werden. In Überwindung des stereotypen „Wir und

<sup>1</sup> Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), Interkulturelles Lernen. Bonn 1998, S.313

die anderen“ – Denkens<sup>2</sup> kann das Feststellen von Gemeinsamkeiten zunächst als befreiend empfunden werden. Durch Thematisierung kultureller Unterschiede erfolgen auf dieser Basis erste Schritte zur Relativierung eigener Wertmaßstäbe und Verhaltensregeln. Dies aber erst in zweiter Linie, denn die Fähigkeit, Unterschiede differenziert wahrzunehmen und für sich zu nutzen, ist zuerst eine emotionale Qualität. Dabei entdecken die Schüler, dass Gemeinsamkeiten und Unterschiede oft quer durch die verschiedenen gesellschaftlichen und kulturellen Gruppen gehen.

Wenn zugewanderte Kinder über ihre Herkunftsländer berichten, muss bedacht werden, dass dies hohe Anforderungen an ihre Zweitsprachenkompetenz stellt, zurückhaltendes Auskunftgeben ist dabei kein Zeichen von Ignoranz. Zudem sind sie auf ihre „Vermittlerrolle“ in Bezug auf ihre Herkunftsländer und Migration vorzubereiten. Entsprechende Berichte sollten sich keineswegs nur auf landeskundliche Aspekte orientieren, sondern auch Werte, Normen, die Rolle der Frau und den Umgang der Generationen miteinander einbeziehen.

### **Der interkulturelle Bezug des Faches Ethik**

Neben anderen Fächern kommt dem Fach Ethik Bedeutung zu, indem es interkulturelle Sozialerziehung unterstützt und Brücken zwischen der jeweiligen Heimat aller Schüler und der Fremde schafft. Der Begriff

„Fremde“ steht im engen Zusammenhang mit dem der „Heimat“, denn bereits hier ist der/die/das Fremde für alle erfahrbar. Gelingt es, den Schülern einen Blick aus der Perspektive der/des ihnen Fremden zu eröffnen, dessen Fremdartigkeit als Normalität erscheinen zu lassen, so bedeutet Heimat identitätsstiftende Sicherheit, die aber auch Offenheit gegenüber Fremden und Andersartigen einschließt.

Nahraum bedeutet dabei auch Heimatraum. Er ist Identifikations-, Aktions- und Kommunikationsraum. Was Heimatraum für den Einzelnen bedeutet, hängt von der individuell empfundenen Wertbesetzung ab, die ihn erst zur Heimat machen kann. Thüringen wird zunehmend zu einem Identifikationsraum, einer Heimat auch für Menschen aus verschiedenen Kulturräumen.

Kinder der Zugewanderten erleben im eigenen Lebenszusammenhang Thüringen als ihre neue Heimat, während andere ihren aktuellen Wohnort – aus welchen Gründen auch immer – nicht mehr als ihre Heimat begreifen. Jedes Kind sollte aus dem Raum berichten können, den es selbst als Heimat empfindet.

Der Lehrplan für die Thüringer Grundschule bietet hierzu Ansatzpunkte im Lernfeld „Der Schüler in seinem Verhältnis zur eigenen und zu fremden Kulturen“.<sup>3</sup>

Die Lehrpläne im Fach Ethik für den Erwerb des Hauptschul- und Realschulabschlusses

<sup>2</sup> vgl. Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife, Klasse 8, Der Schüler in seinem Verhältnis zur eigenen und zu fremden Kulturen, S. 22f.

<sup>3</sup> Vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Lehrplan für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Grundschule Ethik 2010, S. 12f.

ses und für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife ermöglichen mit verschiedenen Schwerpunktsetzungen differenzierte Wege, interkulturelles Lernen zu befördern. Sowohl im Lernfeld „Ich und Wir“ als auch „Wir und die anderen“, eröffnen sich hierzu vielfältige inhaltliche Möglichkeiten.

Im Unterricht der Doppeljahrgangsstufe 9/10 kann im Rahmen des Lernfeldes „Der Schüler in seinem Verhältnis zur eigenen und zur fremden Kultur – Wir und die Anderen“ die Betrachtung zum Begriff „Heimatliebe“ Ausgangspunkt dafür sein, darüber nachzudenken, was Heimat für den Einzelnen bedeutet. Mit einer Ideenskizze oder einer Mindmap können die Schüler in kreativer Art und Weise verdeutlichen, wie individuell aber auch verbindend das Gefühl für Heimat sein kann. So tragen die unmittelbaren Erfahrungen der Schüler über ihren Lebensort dazu bei, zu begreifen, in welcher Art und Weise sie sich mit der Welt, in der sie leben, verbunden fühlen. Sie äußern ihre Empfindungen, benennen Probleme, formulieren Bedürfnisse, die sie im eigenen Lebensraum spüren. Interessant wird in Fortführung dieser Betrachtungen die Fokussierung auf die Problematik: Kann etwas schlimm sein an der Frage, woher man kommt? Daraus resultiert unweigerlich eine Diskussion um das Fremde.

Der Ethikunterricht leistet damit einen Beitrag dazu, dass Schüler eine interkulturelle Kompetenz entwickeln, indem sie aus unserer heutigen Lebenswelt, die von verschiedenen Kulturen geprägt ist, die eigene Identität aus unterschiedlichen kul-

turellen Einflüssen erwachsend, begreifen. In der Begegnung mit anderen verschaffen sie sich Klarheit über die eigenen kulturellen Wurzeln und setzen sich mit dem Begriff „Fremde“ auseinander. Sie erkennen, wo Ähnlichkeiten oder sogar gleiche Auffassungen existieren und beschreiben die Chancen, die sich für das Zusammenleben von Menschen ergeben. Dabei werden Grundwerte des menschlichen Zusammenlebens thematisiert, insbesondere, wenn es um Menschen aus verschiedenen Herkunftsländern und Kulturen geht, diese sind Nachbarn, Mitschüler und Freunde, deren Leben eine Fülle sichtbarer und häufig nicht wahrgenommener oder vermutterter Gemeinsamkeiten im Alltag aufweisen kann. Ein wichtiges Anliegen interkulturellen Lernens ist es, diese Gemeinsamkeiten zu erkennen.

Das Kennen- und Verstehenlernen verschiedener Kulturen und Lebensweisen ist auch ein entscheidender Beitrag zum *friedlichen Miteinander*. Hierzu müssen Selbst- und Sozialkompetenz durch methodische Elemente, wie z.B. den Perspektivenwechsel, entwickelt werden. So kann die Einsicht vermittelt werden, dass das dem einen fremdartig Erscheinende die Normalität für den anderen ist. Der Austausch zwischen Menschen verschiedener Länder und Kulturen und ihr Zusammenleben ist dabei als eine Chance für wechselseitige Bereicherung zu begreifen.

Fremde Kulturen kennenzulernen, heißt auch, sich mit ethischen *Grundaussagen der Religionen* auseinanderzusetzen und daraus resultierende gesellschaftliche und individuelle Handlungskonsequenzen zu

reflektieren. Interessant ist es dabei, die Perspektive der zugewanderten Schüler und das Leben in ihren Herkunftsländern kennenzulernen. Gefragt werden muss aber auch nach deren Lebensbedingungen hier im Kontext von Herkunftsland und Migration. Eine Perspektive, die sich allein auf die Herkunftsländer richtet, kann schnell kontraproduktiv wirken, da sie im Einzelfall stereotype Sichtweisen (die Syrer, die Afghanen, die Moslems...) fördert und Individualität unberücksichtigt lässt.

Zugewanderte Kinder werden mit Ansprüchen und Vorstellungen konfrontiert, die aus verschiedenen Kulturräumen und Kontexten kommen und auf die sie jeweils individuell reagieren.

Festlegungen (z.B. aufgrund ihrer nationalen Herkunft oder Religion) wirken bei der Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenz eher hinderlich. Zugewanderte Schüler sollten deshalb auch nicht unbedingt immer als Berichterstatter über die Kultur ihres Herkunftslandes bzw. das ihrer Eltern auftreten.

Die kulturelle und religiöse Ausdifferenzierung lebensweltlicher Erfahrungen wird zukünftig die Lernvoraussetzungen beeinflussen und das nicht nur im Ethikunterricht. Dies trifft insbesondere auf soziokulturelle Themen zu. Der Unterricht sollte auf die kulturelle Pluralität reagieren, indem er von einem ausgleichenden Kulturunterricht Abstand nimmt, der versucht, sogenannte „Ausländerkinder“ dem kulturellen Stand der deutschen Kinder anzunähern.

Ebenso wenig sollte er ein Konzept verfolgen, das sich einseitig an einheimische Schüler wendet, um sie zu Toleranz und Verständnis für Zugewanderte zu erziehen, ohne diese mit in die Prozesse einzubeziehen. Die lebensweltlichen Erfahrungen von Kindern aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten gilt es im Unterricht und im Schulleben gleichberechtigt zu berücksichtigen.<sup>4</sup>

Die Lernfelder des Lehrplans für die Grundschule „Der Schüler in seiner Individualität und Persönlichkeitsentwicklung“ und „Der Schüler in sozialen Beziehungen“ bieten besondere Möglichkeiten der interkulturellen Sozialerziehung und für das Kennenlernen des eigenen Ich und des anderen Ich. Die in den Kulturräumen unterschiedlichen Familienformen fließen hier ebenso ein wie verschiedene Formen des familiären Zusammenlebens bei uns. Feste als ein „klassisches“ interkulturelles Thema werden hier behandelt.

Das Lernfeld „Wir und die Anderen“<sup>5</sup> in den Lehrplänen der weiterführenden Schulen, baut auf unterschiedlichen ethischen Vorstellungen auf. Der Schüler arbeitet Gemeinsamkeiten von Religionen und Denkmodellen heraus und erkennt die Notwendigkeit des respektvollen Umgangs mit anderen Lebensweisen. Dabei rückt aber auch die Frage der Einhaltung der Menschenrechte in den Fokus der Betrachtungen.

<sup>4</sup> Vgl. Glumpler, Edith: Interkulturelles Lernen im Sachunterricht, Bad Heilbrunn 1996, S. 17ff.

<sup>5</sup> Vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Lehrplan im Fach Ethik für den Erwerb des Hauptschul- und Realschulabschlusses, S. 17 und Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife, S. 18

Die kulturell beeinflussten Formen der Ernährung und des Umgangs mit Nahrungsmitteln gehören ebenfalls in dieses Lernfeld. So kann bei der Thematik Körperpflege z. B. auch auf die rituellen Waschungen des Islam Bezug genommen und deren Rolle dargelegt werden.

Bei der Betrachtung von unterschiedlichen Kulturräumen wird am Beispiel

- verschiedener Kalender (Gregorianischer, Moslemischer oder Jüdischer Kalender)
- der unterschiedlichen Bedeutung der Wochentage (der Freitag im Islam, der Samstag im Judentum oder der Sonntag bei den Christen) oder
- der Feiertage des Menschen aus verschiedenen Kulturräumen und Nationen

deutlich, wie wichtig es ist, diese zu kennen, um sie zu akzeptieren, zu tolerieren und zu verstehen.

Wie können Menschen in einer von Konflikten geprägten Welt friedlich zusammenleben? Das ist eine Frage, die sich immer wieder stellt und mit der Bezogenheit auf das Lernfeld „Wir und die anderen“ besonderes Augenmerk erhält. Dass Frieden im Kleinen beginnt, rückt Konflikte aus dem Erfahrungsbereich der Schüler in den Fokus, wie z. B.:

- Fremdheit
- Vorurteile
- Ausgrenzung
- Gewalt.

Fremdenangst und Ausländerfeindlichkeit zeigen, dass Migration und ihre Folgen in den Alltag der Schüler, ihrer Familien und Gruppen der Gleichaltrigen hineinwirken und dort nicht nur als Bereicherung des Alltags empfunden werden, sondern häufig auch als Bedrohung. Es fällt nicht immer leicht, Anders-Sein zu tolerieren und zu akzeptieren, so z. B. dass Zugewanderte sich anders kleiden, anders essen, sprechen oder denken.

In ihrem unmittelbaren Umfeld (Schule, Gemeinwesen) können Schüler eine bewusste Gegenöffentlichkeit zu den tatsächlichen ausländerfeindlichen Tendenzen herstellen. Es genügt nicht, den Schülern als Maßnahme gegen Störung des Zusammenlebens kognitive Leistungen abzuverlangen, indem Vorurteile etwa durch rationale Argumente widerlegt werden.

Schwerpunkte für ein entsprechendes pädagogisches Arbeiten im außerschulischen Bereich wurden von Meyer/Pilling<sup>6</sup> beschrieben, die für die schulische Arbeit im Zusammenhang mit projektorientiertem, fächerübergreifendem Lernen Anwendung finden können:

- Im Rahmen eines problemorientierten Arbeitens werden Alltagserfahrungen und Einstellungen der Schüler selbst reflektiert.
- Die Lerngruppe gestaltet ein positives Gegenmodell. So werden Toleranzmodelle trotz unterschiedlicher Einstellun-

<sup>6</sup> Meyer, Sibylle u. Pilling, Iris: Geht doch wieder ´rüber! Von Fremdenangst und Ausländerfeindlichkeit. In: Hurrelmann, Klaus/Knoch, Peter/Otto, Gunter/Rischbieter, Henning (Hrsg.): Wege nach Europa, Spuren und Pläne, Friedrich Jahresheft IX, Seelze 1991, S. 49 – 53.

gen, Wahrnehmungsgewohnheiten und Verhaltensweisen eingeübt (soziales Lernen).

- Die Klasse wirkt aktiv gegen ausländerfeindliche Tendenzen in Schule und Gemeinwesen (handlungsorientiertes und emanzipatorisches Lernen).
- Erfahrungen der Schüler werden durch das Ansprechen aller Fähigkeiten und Sinne bearbeitet. Ausdrucksmöglichkeiten von der Bildersprache bis hin zur theatralischen Darbietung sprechen neben der kognitiven auch die affektive und pragmatische Lernebene an (produkt- und handlungsorientierte Arbeitsmethoden).<sup>7</sup>

Es ist das bewusste Bemühen notwendig, sich dem Unbekannten, Andersartigen, Unverständlichen zu öffnen, Differenzen und manchmal auch Unvereinbares wahrzunehmen und auszuhalten. Dann erst besteht die Chance, Kenntnisse über die fremde und im Spiegel auch über die eigene Kultur zu erwerben, die eigene kulturelle Geprägtheit erkennen und relativieren zu können, Toleranz und Empathie gegenüber Anderem und Fremdem zu entwickeln und zu lernen, wie Konflikte aufgrund kultureller Differenzen friedlich gelöst werden können. Zu berücksichtigen ist, dass all dies nicht nur auf der Sach- und Erkenntnisebene stattfindet, sondern auch die Gefühlsebene einbezieht.

## Literatur

*Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996.* In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), Interkulturelles Lernen. Bonn 1998.

*Glumpler, Edith (1996):* Interkulturelles Lernen im Sachunterricht, Bad Heilbrunn.

*Meyer, Sibylle u. Pilling, Iris (1991):* Geht doch wieder über! Von Fremdenangst und Ausländerfeindlichkeit. In: Hurrelmann, Klaus/Knoch, Peter/Otto, Gunter/Rischbieter, Henning (Hrsg.): Wege nach Europa, Spuren und Pläne, Friedrich Jahresheft IX, Seelze.

*Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur:* Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife Ethik, 2010.

*Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur:* Lehrplan für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Grundschule Ethik 2010.

*Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur:* Lehrplan für den Erwerb des Hauptschul- und Realschulabschlusses Ethik, 2010.

---

<sup>7</sup> vgl. ebenda

# Religionslehre als Ort interkultureller Kompetenzvermittlung

Im Freistaat Thüringen sind Katholische Religionslehre, Evangelische Religionslehre und Jüdische Religionslehre ordentliche Unterrichtsfächer. Jedes dieser Unterrichtsfächer ist in der Stundentafel von der Klassenstufe eins bis zwölf mit zwei Unterrichtsstunden pro Woche ausgewiesen. Üblicherweise nehmen die Angehörigen der jeweiligen Religion bzw. Konfession am entsprechenden Unterricht teil. Jedoch sind alle drei Fächer offen für Schülerinnen und Schüler, die obwohl religions- bzw. konfessionslos oder religions- bzw. konfessionsverschieden sich für das jeweilige Unterrichtsfach anmelden.

Doch macht diese Tatsache den umgangssprachlich so genannten Religionsunterricht schon zum Ort interkultureller Kompetenzvermittlung? Hier lohnt es genauer hinzuschauen.

## Verfassungsrechtliche Grundlagen

„Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt.“<sup>1</sup> Die grundgesetzliche Garantie des Religions-

unterrichts<sup>2</sup> weist die Verantwortung für die entsprechenden Fächer dem gemeinsamen Wirken von Staat und Religionsgemeinschaften zu. Diese Feststellung ist wichtig, legt sie doch einerseits fest, dass Unterricht in Religionslehre religions- bzw. konfessionsgebunden erfolgt, sich aber gleichwohl an den Grundsätzen des weltanschaulich neutralen Staates orientiert. Der Grundrechtskatalog des Grundgesetzes gilt auch im Religionsunterricht. Er wird von den Religionsgemeinschaften nicht nur nicht infrage gestellt, sondern findet sogar – ausgehend von der Unantastbarkeit der Würde jedes einzelnen Menschen – Begründungen in der Soziallehre bzw. der Sozialethik von Katholischer und Evangelischer Kirche sowie Judentum.

Die Thüringer Verfassung konkretisiert diesen Auftrag: „Erziehung und Bildung haben die Aufgabe, selbständiges Denken und Handeln, Achtung vor der Würde des Menschen und Toleranz gegenüber der Überzeugung anderer, Anerkennung der Demokratie und Freiheit, den Willen zu sozialer Gerechtigkeit, die Friedfertigkeit im Zusammenleben der Kulturen und Völker und die Verantwortung für die natürlichen

<sup>1</sup> Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949 (BGBl. S. 1), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 23.12.2014 (BGBl. I S. 2438), Art. 7, Abs. 3, Satz 2.

<sup>2</sup> Vgl auch a. a. O., Artikel 7, Abs. 3 sowie Verfassung des Freistaats Thüringen vom 25. Oktober 1993 (GVBl. Thüringen S. 625) zuletzt geändert durch Viertes ÄnderungsG vom 11. Oktober 2004 (GVBl. Thüringen S. 745), Art. 25, Abs. 1.

Lebensgrundlagen des Menschen und die Umwelt zu fördern.“<sup>3</sup> Und sie gibt allem schulischen Handeln – auch dem Religionsunterricht – die Verpflichtung mit auf den Weg: „Die Lehrer haben auf die religiösen und weltanschaulichen Empfindungen aller Schüler Rücksicht zu nehmen.“<sup>4</sup> Aller Schüler sagt die Verfassung – also auch derer, die aus anderen kulturellen, religiösen bzw. weltanschaulichen Zusammenhängen den Unterricht in Religionslehre besuchen. Dies sind in Thüringen derzeit neben Juden, evangelischen und katholischen Christen vor allem orthodoxe Christen, Muslime unterschiedlicher Richtungen, Jesiden und natürlich Schülerinnen und Schüler, die sich keiner Religion angehörig fühlen.

### **Der Blick auf die Thüringer Lehrpläne**

Konfessionsgebundene, das heißt an eine Confessio, ein Bekenntnis, gebundene Religionslehre einerseits sowie Offenheit für, ja mehr noch Rücksicht auf die religiösen Empfindungen von Schülerinnen und Schülern, die diese Glaubensüberzeugungen nicht teilen, andererseits – geht das überhaupt? Oder vielleicht sollte die Frage besser lauten: Wie geht das? Hier lohnt zunächst ein Blick in die Lehrpläne.<sup>5</sup>

<sup>3</sup> Verfassung des Freistaats Thüringen vom 25. Oktober 1993 (GVBl. Thüringen S. 625) zuletzt geändert durch Viertes ÄnderungsG vom 11. Oktober 2004 (GVBl. Thüringen S. 745), Art. 22, Abs. 1.

<sup>4</sup> ebd., Abs. 3.

<sup>5</sup> Exemplarisch werden hier der Lehrplan für den Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife im Fach Katholische Religionslehre (<https://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=3019>) und der Lehrplan für den Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife im Fach Evangelische Religionslehre (<https://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=2845>) betrachtet.

So erklärt der Lehrplan für den Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife im Fach Katholische Religionslehre:

„Der Religionsunterricht geht von ihren vielfältigen Alltagserfahrungen aus, greift sie auf, vertieft sie und führt sie kontinuierlich weiter. Katholischer Religionsunterricht hat einerseits den Anspruch, die Entwicklung religiöser Bildung aus der Perspektive der konkret erfahrbaren, konfessionell geprägten Glaubensgemeinschaft zu ermöglichen. Andererseits berücksichtigt er auch die Situation von Schülern, die selbst nicht religiös gebunden sind bzw. in ihrem Umfeld nicht die Glaubenspraxis einer Gemeinschaft erleben und für die somit Religion und Glaube ohne Bezug zu Kirche und Tradition erscheinen.

Daraus ergeben sich für den katholischen Religionsunterricht folgende Grundanliegen: Die Vermittlung eines religiösen Grundverständnisses, die Entwicklung einer religiösen Sprach- und Orientierungsfähigkeit und das Vertrautmachen mit Formen gelebten Glaubens. In diesem Sinne geht es nicht nur um ein Bescheidwissen über Religion und Glaube, sondern immer auch um die Ermöglichung von Religion und Glaube selbst‘.

Das heißt, der Schüler entwickelt die Fähigkeit,

- die Frage nach Gott, nach der Deutung der Welt, nach dem Sinn und Wert des Lebens und nach den Normen für das Handeln des Menschen zu stellen und Antworten aus dem Glauben der Kirche zu reflektieren,



- zu einer persönlichen Entscheidung in Auseinandersetzung mit Konfessionen, Religionen, Weltanschauungen und Ideologien zu gelangen,
  - das eigene Leben religiös zu gestalten,
  - verantwortlich in der Kirche zu handeln und an der Gesellschaft teilzuhaben,
  - die Grenzen des eigenen Kulturkreises zu überschreiten.“<sup>6</sup>
- an außerschulischen Lernorten Ausdrucksformen christlichen Glaubens und Lebens wahrzunehmen.“<sup>7</sup>

Und im Lehrplan für den Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife im Fach Evangelische Religionslehre heißt es:

„Religiöses Lernen in der Schule befähigt den Schüler:

- zentrale Gehalte und Elemente christlicher Tradition, die in unsere Gegenwartskultur eingegangen sind, zu erkennen und zu deuten,
- Grundstrukturen des christlichen Menschen- und Weltverständnisses zu verstehen,
- differenzierte Urteilsfähigkeit und kritische Toleranz gegenüber den Wahrheitsansprüchen der Religionen zu gewinnen (interkulturelles und interreligiöses Lernen),
- selbstständig Lösungsstrategien zu entwickeln,
- im Dialog mit anderen Schülern eigene Überzeugungen zu beschreiben,
- durch elementare Formen theologischen Denkens und Argumentierens am gesellschaftlichen Diskurs über Glauben und Leben teilzunehmen,

Die Lehrpläne sind also für den Ansatz interreligiösen und interkulturellen Lernens nicht nur offen, sondern fordern regelrecht die Auseinandersetzung nicht nur mit dem eigenen, ja ebenso religiös und kulturell geprägten Standpunkt, sondern auch den konstruktiven Dialog mit dem bzw. den jeweils Anderen. Die kompetenzorientierten Lehrpläne greifen dies in vielfältiger Hinsicht auf.

Fachspezifisch heißt das für die Katholische Religionslehre:

Der Schüler kann die religiöse Welt wahrnehmen und reflektieren, also religiöse Zeichen und Symbole und ihre Bedeutungen benennen, religiöse Verhaltensweisen benennen und deuten, religiöse Räume beschreiben und deuten.<sup>8</sup> Der Schüler kann religiöse Sprache verstehen und verwenden. Er kann also religiöse Sprachformen erkennen, deuten und sachgemäß verwenden, Deutungen eines Textes entwickeln und belegen, religiöse künstlerische Zeugnisse beschreiben und deuten, in Phänomenen des Alltags religiöse Motive und Hintergründe entdecken.<sup>9</sup>

<sup>6</sup> Lehrplan für den Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife im Fach Evangelische Religionslehre, Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2013, S. 5 (<https://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=3019>)

<sup>7</sup> Lehrplan für den Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife im Fach Evangelische Religionslehre, Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2013, S. 5 (<https://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=2845>)

<sup>8</sup> Lehrplan für den Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife im Fach Katholische Religionslehre, a. a. O., S. 9

<sup>9</sup> ebd.

Selbstredend versteht sich dabei der Begriff religiös nicht nur als katholisch. Der Blick geht über die dem Schulfach eigene Denomination durchaus hinaus.

Der Schüler kann religiöses Wissen darstellen. Das meint zentrale theologische Begriffe sachrichtig verwenden und erläutern, Informationen zu einem religiösen Thema finden und geordnet zusammenstellen, einen Sachverhalt gedanklich strukturiert und sprachlich angemessen darstellen, unterschiedliche Präsentationsverfahren verwenden.<sup>10</sup>

Der Schüler kann in den Dialog treten. Dazu gehört: Fragen nach dem Sinn des Lebens, nach der Existenz Gottes stellen, einen eigenen Standpunkt einnehmen und verständlich darstellen, Gründe für das eigene Urteil angeben, religiöse Vorurteile erkennen und kritisch reflektieren, sich mit anderen religiösen Überzeugungen respektvoll auseinandersetzen.<sup>11</sup>

Der Schüler kann begründet handeln, also moralisch-ethische Herausforderungen erkennen und annehmen, bereit sein, der eigenen religiösen und moralischen Einsicht entsprechend zu handeln und eine eigene Form des Lebens aus dem Glauben entwickeln.<sup>12</sup>

Für den Unterricht im Fach Evangelische Religionslehre bedeutet das, dass er sich ausrichtet „auf den Bekenntnisinhalt, nämlich die Glaubensinhalte der evange-

lischen Kirche, ferner auf das in der Gesellschaft vorhandene und identifizierbare Phänomen ‚Religion bzw. Religionen‘ sowie auf religiöse Praxis in unterschiedlichen Erscheinungsformen einschließlich der individuellen religiösen Überzeugungen und Ausdrucksgestalten. Sein Leitziel besteht in einem urteilsfähigen Zugang des Schülers zu Religion als einer Kultur des Verhaltens zum Unverfügbaren. Religionsunterricht setzt keine Glaubensentscheidung voraus und hat diese auch nicht zum Ziel. Sein Ziel besteht in der Befähigung zur Identifizierung und zum situativ angemessenen Gebrauch religiöser Sprache und religiösen Ausdrucks, auch in Analogie zu oder in Unterscheidung von anderen Modi des Weltverstehens.“<sup>13</sup>

Der Schüler kann – so die Zielformulierung in den verschiedenen Kompetenzbereichen des Lehrplans – im Bereich des interkulturellen Lernens u. a.:

- die geschichtliche Vielgestaltigkeit von Kirche und Religionen erkennen und einordnen,
- die Pluralität von Kirchen und Religionen als Ergebnis der Suche nach Wahrheit werten,
- ethische Probleme im Hinblick auf die Würde des Menschen deuten,
- in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen,
- Gemeinsamkeiten von Konfessionen und Religionen sowie deren Unterschiede erklären und Kriterien geleitet bewerten,

<sup>10</sup> ebd.

<sup>11</sup> ebd.

<sup>12</sup> ebd.

<sup>13</sup> Lehrplan für den Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife im Fach Evangelische Religionslehre, a. a. O., S. 8

- die Menschenwürde theologisch begründen und als Grundwert in aktuellen ethischen Konflikten zur Geltung bringen,
- im Kontext der Pluralität einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten,
- am religiösen Dialog und am Gespräch über Religionen argumentierend teilnehmen,
- die Perspektive eines Anderen einnehmen und in Bezug zum eigenen Standpunkt setzen,
- sich aus der Perspektive des christlichen Glaubens mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden religiöser und weltanschaulicher Überzeugungen argumentativ auseinandersetzen,
- Kriterien für eine konstruktive Begegnung, die von Verständigung, Respekt und Anerkennung von Differenz geprägt ist, in Dialogen berücksichtigen.<sup>14</sup>

### Einige biblische Befunde als Beispiele

Doch woher kommt die Auseinandersetzung mit dem Anderen? Ist dies nur der Tatsache geschuldet, dass beide christlichen Kirchen in unserem Raum seit langer Zeit in einer zum Teil extremen Diasporasituation, also in der Minderheit, leben? Dies ist wohl ein Grund. Schwerer wiegen aber sicher die theologischen Gründe.

In den biblischen Texten finden wir Themen wie Flucht, Vertreibung oder den Umgang mit Fremden. Dabei wird deutlich, dass das Volk Israel selbst oft Schutz in der

Fremde suchen musste. Die nachfolgenden Fundstellen dokumentieren das aus unserer heutigen Sicht vorhandene positive Potenzial an Regeln und Werten, die ein friedliches Zusammenleben der Menschen ermöglichen. Es soll nicht verschwiegen werden, dass es im Alten Testament auch andere Textstellen gibt, mit denen man sich kritisch im historischen Kontext auseinandersetzen muss, was aber an dieser Stelle zu weit führen würde.

Es beginnt mit Abraham, den sowohl Juden als auch Christen und Muslime als Stammvater anerkennen. Nach heutigen Maßstäben war Abraham ein Wirtschaftsflüchtling, denn er suchte aufgrund einer schweren Hungersnot in seiner Heimat in Kanaan mitsamt seinem gesamten Hausstand, also der Familie dem Besitz inklusiv aller Diener, Zuflucht in Ägypten.<sup>15</sup>

Auch Abrahams Sohn Isaak floh vor einer Hungersnot nach Gerar. Er wurde von den dort lebenden Philistern freundlich empfangen. Erst als er immer reicher wurde, schickte Abimelech, der Philisterkönig, ihn wieder weg: „Ziehe von uns fort, denn du bist uns viel zu mächtig geworden.“<sup>16</sup>

Eine weitere Erzählung, die von der Flucht wegen einer Hungersnot berichtet, finden wir im Buch Ruth. Elimelech und seine Frau Noomi verlassen ihre Heimat Betlehem in Juda und kommen ins benachbarte Moab.<sup>17</sup>

<sup>15</sup> vgl. Gen 12,10 ff.

<sup>16</sup> Gen 26,16 zit. nach Jerusalemer Bibel (Einheitsübersetzung), St. Benno Verlag GmbH Leipzig 1988

<sup>17</sup> vgl. Rut 1,1 ff.

<sup>14</sup> vgl. ebd. S. 8–10

Doch es gibt auch andere Fluchtgründe in der Bibel. Jakob, Isaaks Sohn, hatte durch eine List seinen Vater dazu gebracht, ihn statt seines älteren Bruders Esau zu segnen. Der Betrogene trachtete ihm nach dem Leben und so floh Jakob zu seinem Onkel nach Haran, um nicht ermordet zu werden.<sup>18</sup>

Auch der später berühmte König David musste vor einem Familienmitglied, seinem eigenen Schwiegervater König Saul, fliehen. Saul verfolgte David hartnäckig. Er hatte mehrfach gedroht, ihn umzubringen und hat dies auch mittels eines Speerwurfs versucht. Davids Flucht führte ihn an unterschiedliche Orte – nach Rama, Nob, Gat, Adullam und Mizpe. Im Lauf der Zeit schlossen sich ihm etwa 400 Menschen, die wie er verfolgt oder verschuldet waren, an.<sup>19</sup>

Von besonderer Bedeutung in der jüdischen und christlichen Überlieferung ist die Person des Mose. Mose ist eine zentrale Figur in der Thora, der hebräischen Bibel. Die mit ihm verbundenen Geschichten vom Auszug der Israeliten aus Ägypten – übrigens auch einer Flucht aus Unterdrückung und Sklaverei – und dem Empfang der 10 Gebote während der 40jährigen Wanderung durch die Wüste sind bekannt.

Doch die Bibel beschreibt auch die Flucht Mose nach Midian.<sup>20</sup> Weil bekannt geworden war, dass Mose einen ägyptischen Aufseher tötete, der einen hebräischen

Sklavenarbeiter geschlagen hatte, drohte ihm selbst der Tod. So floh er vor dem Pharao und ließ sich in Midian nieder, gründete eine Familie und blieb dort, bis ihm, der Engel Gottes in einem brennenden Dornenbusch erschien und ihn aufforderte nach Ägypten zurückzukehren, um sein Volk aus der Sklaverei zu befreien.<sup>21</sup>

Aber auch im Neuen Testament gibt es Fluchtgeschichten. So wird Jesus selbst schon als Baby zum Flüchtling. Josef erhält schon kurz nach Jesu Geburt nach dem Besuch der Sterndeuter durch einen Engel den Auftrag: „Steh auf, nimm das Kind und seine Mutter, und flieh nach Ägypten; dort bleibe, bis ich dir etwas anderes auftrage; denn Herodes wird das Kind suchen, um es zu töten.“<sup>22</sup> Und es folgte tatsächlich der Kindermord, denn Herodes ließ in Bethlehem alle männlichen Kinder bis zum Alter von zwei Jahren töten, in der Hoffnung den angekündigten Messias, zu beseitigen.<sup>23</sup> Jesus kam mit dem Leben davon, weil Maria und Josef nach der Warnung mit ihm nach Ägypten zogen und erst nach dem Tod von Herodes zurückkehrten.<sup>24</sup>

In der Bibel finden sich viele Geschichten von Menschen auf der Flucht, von offenen Gesellschaften, die sie empfangen, von Hoffnungen und Schwierigkeiten. Das Thema ist wie ein roter Faden, der sich durch die biblischen Texte zieht. Und die Erfahrung, selbst Flüchtling und heimatlos gewesen zu sein, prägt auch die Normen im eigenen Umgang mit Fremden, mit Flücht-

---

<sup>18</sup> vgl. Gen 27,1 ff.

<sup>19</sup> Vgl. 1 Sam 18-30

<sup>20</sup> vgl. Ex 2,11 ff.

---

<sup>21</sup> Vgl. Ex 3,2 ff.

<sup>22</sup> Mt 2,13

<sup>23</sup> vgl. Mt 2,16

<sup>24</sup> vgl. Mt 2, 19 f.

lingen und Heimatlosen. Immer wieder finden sich Forderungen und Hinweise, die aktueller kaum sein könnten.

Interkulturalität ist dabei kein Begriff, der in der Bibel vorkommt. Und doch schwingen die Kompetenzen, die wir mit Interkulturalität verbinden, permanent mit. Beispielsweise Sprachkompetenz: Die Sprache des Alten Testaments ist Hebräisch. Die Umgangssprache Jesu war wohl Aramäisch. Die Römer, die zur Zeit Jesu das Land beherrschten, sprachen Latein. Die Gelehrten und Gebildeten sprachen Griechisch. Man reiste viel und musste sich verständigen. Man passte sich den Kulturen an, in die man kam und bewahrte doch das Eigene. Man wusste um die Religionen der Anderen, suchte Frieden und ein gutes Auskommen, pflegte Toleranz und nahm sie in Anspruch.

Die Erfahrung des Volkes Israel, was Fremdsein heißt, die Erinnerung daran, wurde bestimmend für das Verhalten des Gottesvolkes Fremden gegenüber. So legt das biblische Gesetz fest, dass Fremde besonderen Schutz genießen: Sie dürfen nicht ausgebeutet oder unterdrückt werden; für ihre Grundbedürfnisse ist zu sorgen und es gelten die gleichen Rechte und Pflichten wie für Einheimische.<sup>25</sup> Und es wird dem Gottesvolk aufgegeben, den Fremden mit Liebe, man könnte ins Heute übersetzt sagen mit Wohlwollen, zu begegnen: „[...] ihr sollt die Fremden lieben, denn ihr seid Fremde in Ägypten gewesen.“<sup>26</sup> „Bei dir soll er wohnen dürfen, in

deiner Mitte, in einem Ort, den er sich in einem deiner Stadtbereiche auswählt, wo es ihm gefällt. Du sollst ihn nicht ausbeuten.“<sup>27</sup>

Es ist wichtig festzuhalten, dass die biblische Botschaft nicht nur einfach Forderungen aufstellt und Pflichten auferlegt. Sie spricht auch davon, dass der Aufbruch von Menschen ins Ungewisse zum Segen werden kann – nicht nur für die Flüchtenden selbst, sondern auch für diejenigen, die ihnen begegnen!

Die wohl prägnanteste Textstelle ist die, in der Jesus anknüpfend an die alttestamentarische Tradition, die ja Juden und Christen bis heute verbindet, vom Weltgericht spricht.<sup>28</sup> Jesus benennt das Verhalten dem Fremden gegenüber als das entscheidende Kriterium, ob jemand das Gottesreich erben wird:

„Denn ich war hungrig und ihr habt mir zu essen gegeben; ich war durstig und ihr habt mir zu trinken gegeben; ich war fremd und obdachlos und ihr habt mich aufgenommen; ich war nackt und ihr habt mir Kleidung gegeben; ich war krank und ihr habt mich besucht; ich war im Gefängnis und ihr seid zu mir gekommen. Dann werden ihm die Gerechten antworten: Herr, wann haben wir dich hungrig gesehen und dir zu essen gegeben, oder durstig und dir zu trinken gegeben? Und wann haben wir dich fremd und obdachlos gesehen und aufgenommen, oder nackt und dir Kleidung gegeben? Und wann haben wir dich

<sup>25</sup> vgl. Lev 19,33 f.; Dtn 10,18 f.; Dtn 23,16 f.

<sup>26</sup> Dtn 10,19

<sup>27</sup> Dtn 23,17

<sup>28</sup> vgl. Mt 25, 31–46

krank oder im Gefängnis gesehen und sind zu dir gekommen? Darauf wird der König ihnen antworten: Amen, ich sage euch: Was ihr für einen meiner geringsten Brüder getan habt, das habt ihr mir getan.“<sup>29</sup>

Ein hoher, ein herausfordernder Anspruch, der Christen bis heute beschäftigt – verbunden aber auch mit einer selig machenden Verheißung, an die auch der Apostel Paulus erinnert: „Vergesst die Gastfreundschaft nicht; denn durch sie haben einige, ohne es zu ahnen, Engel beherbergt.“<sup>30</sup>

Die Bibel erzählt immer wieder von der angemessenen Interaktion mit anderen Personen oder Gruppen. Geistige Offenheit, Vorurteilsfreiheit, ja Wohlwollen und Barmherzigkeit, moderner ausgedrückt Solidarität, gehören grundlegend sowohl zum jüdischen wie zum christlichen Erbe.

## **Religionslehre und interkulturelle Kompetenzvermittlung**

Die Lehrpläne bieten die Grundlage dafür, dieses Proprium auch in der katholischen, evangelischen und jüdischen Religionslehre zu vermitteln. Und man kann sagen, dass die Religionslehrerinnen und Religionslehrer aufgrund ihrer Expertise nicht nur Fachlehrer für die jeweilige Religionslehre sind, für die sie ja nicht nur vom Staat angestellt, sondern auch von ihren Kirchen durch die *Missio canonica* (katholisch) bzw. die *Vocatio* (evangelisch) beauftragt wurden. Sie sind als gläubige Menschen vielmehr in einem gesellschaft-

lichen Umfeld, das wohl weltweit ohne Beispiel säkular geprägt ist, „Experten“ für Religiosität überhaupt.

Die Menschen, die derzeit zu uns strömen, kommen in der Regel aus anderen Kulturräumen als dem unseren. Die Lebenswelt, in der sie sozialisiert wurden, war in der Regel auch stark religiös geprägt. Trotz der Tatsache, dass viele Staaten formal säkular sind, ist doch fast überall auf der Welt eine Bevölkerungsmehrheit religiös – egal welcher Religion die Menschen angehören. Dies prägt nicht nur Kultur und Bräuche. Es hat auch Auswirkungen auf Einstellungen und Haltungen, ethische Ansichten u. Ä. Und das alles bringen die Menschen mit zu uns.

Hier treffen sie auf ein gesellschaftliches Umfeld, in dem Religionen alle gemeinsam einer Mehrheit gegenüberstehen, für die – trotz vorhandener und gern genutzter religiös geprägter Feiertage – religiöses Leben keinerlei Rolle spielt und die auch kaum Wissen über Religionen und Religiosität mitbringen. Diese Diasporasituation betrifft bei uns nicht nur einzelne Kirchen. Sie trifft für alle Religionen und Konfessionen gemeinsam zu. Eine solche Situation ist für viele Menschen, die zu uns kommen, neu und ungewohnt.

Religionslehre und Religionslehrer können gerade in dieser speziellen Hinsicht Brücken bauen. Interkulturelle Kompetenz zu vermitteln ist sicher keine alleinige Aufgabe *eines* Unterrichtsfaches. Sie darf auch nicht auf die klassische Weise bei diesem Thema in den Blick geratenden Fächer des gesellschaftswissenschaftlichen Bandes

---

<sup>29</sup> Mt 25, 35–40

<sup>30</sup> Hebr 13,2

oder der Sprachen beschränkt bleiben. Auch im Mathematik- oder Biologieunterricht überwinden Schülerinnen und Schüler bei gemeinsamer Arbeit Grenzen, lernen sich sowie ihre Kultur gegenseitig kennen und wertschätzen, üben Toleranz und Respekt ein.

Trotzdem kommt den Fächern Katholische Religionslehre, Evangelische Religionslehre und Jüdische Religionslehre, ebenso wie dem Fach Ethik, eine besondere Aufgabe zu. Das Spezifikum der „Religionsfächer“ liegt – auch im Unterschied zum Fach Ethik – in der Kompetenz für das Religiöse, für die Auseinandersetzung mit Glauben. Mit diesem Alleinstellungsmerkmal ist die Religionslehre unverzichtbar für gelingende interkulturelle Kompetenzvermittlung – übrigens für die integrierende Gesellschaft ebenso wie für die zu integrierenden neuen Schülerinnen und Schüler.





# Das Ankommen in der neuen Sprache unterstützen

*„Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.“*

*Ludwig Wittgenstein (1889–1951)*

## Einleitung

Ein Großteil der derzeit in den Schulen Thüringens eintreffenden Schüler nicht-deutscher Herkunftssprache verfügt über keine oder nur geringe Kenntnisse der deutschen Sprache. Um den Kindern und Jugendlichen das Ankommen zu erleichtern, gilt es - neben einem abgestimmten Verfahren der Schulaufnahme und einer Willkommenskultur an der Schule - auch die Vermittlung der deutschen Sprache so zu gestalten, dass die Schüler schnell erste Erfolge spüren. Unterstützend für den Zweitspracherwerb wirken sich dabei u.a. der Einsatz spielerischer Lernformen, ein hohes Maß an Visualisierung, die Schaffung einer aktivierenden Lernumgebung und die Einbindung von Ritualen aus. Aus einer Vielzahl von Möglichkeiten seien für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache folgende Beispiele genannt:

### Begrüßungs-/Vorstellungsrituale:

- jede Woche einen anderen Guten-Morgen-Gruß aus den verschiedenen Herkunftsländern der Lerner nutzen
- Ländersteckbriefe bzw. Fahnen der verschiedenen Herkunftsländer im Klassenraum aufhängen
- das Herkunftsland der Schüler auf der aushängenden Weltkarte zeigen lassen

- Unterrichtsstunden immer mit einer „Small-Talk-Runde“ mit einfachen Phrasen („Wie geht es dir?“) beginnen
- Montagmorgenkreis (Datum, Wetter, Uhrzeit, Wochenendbeschäftigung)
- Willkommenstüten in der Klasse basteln und an neu eintreffende Kinder überreichen
- Plakate mit Vorstellung der Kinder im Klassenraum aufhängen (Name, Foto...)

### Geburtstagsrituale:

- Geburtstagskalender führen
- Geburtstagskarte schreiben
- Geburtstagslied singen

### Abschluss/ Reflexion:

- Wochenauswertung, Abschlusskreis
- Portfolio führen
- aus dem Lerntagebuch vorlesen
- Wort des Tages/der Woche kürten

Der Lernraum sollte (in Abhängigkeit von den Voraussetzungen der Schüler) folgendermaßen ausgestattet sein:

- Arbeitsplätze für Kleingruppenarbeit/ Partnerarbeit, Einzelarbeitsplätze für Freiarbeitsphasen, Möglichkeiten für Gesprächskreise, Lesecke (z.B. für zweisprachige Bücher), Computerarbeitsplatz mit Selbstlernprogrammen

- Aufbewahrungskästen für Materialien, offene Regale
- Alphabetisierungsmaterialien, Anlauttabelle
- Beschriftung der Gegenstände im Klassenzimmer
- Bildkarten und Poster
- Wörterbücher: Bildwörterbücher, einsprachige und zweisprachige Wörterbücher
- Kalender: Geburtstagskalender, interkultureller Kalender
- Karten: Stadtplan, Thüringenkarte, Deutschlandkarte, Weltkarte
- Lehrwerke und Arbeitsmaterialien (z.B. LÜK-Kästen für differenziertes Arbeiten), Materialsammlungen und Spiele (Memory, Domino, Uhren, Buchstabensuppe, Würfel...)
- digitale Medien
- Operatorenkarten und Piktogramme zur Verdeutlichung der Unterrichtsorganisation und der Sozialformen
- Plakate mit Begrüßungsformeln aus unterschiedlichen Sprachen

Im Folgenden werden einige der genannten Vorschläge detailliert dargestellt.

### Beispiele aus dem Unterricht

*Was?*

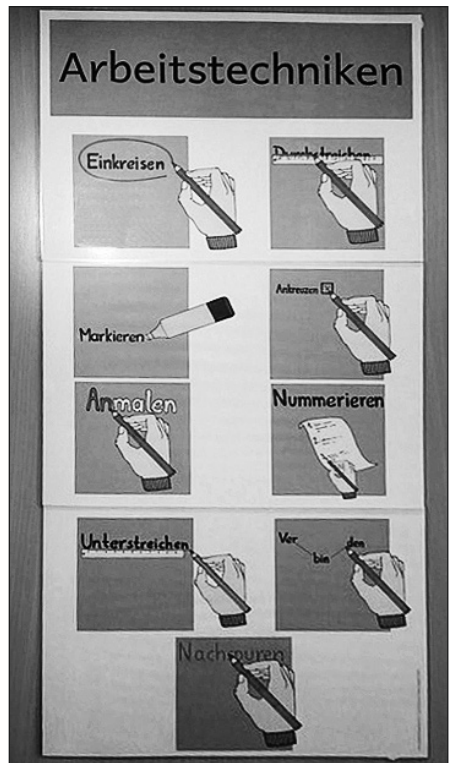
Visualisierung von Operatoren im Klassenraum

*Warum/Wie?*

Im schulischen Kontext werden Aufgabenstellungen mit Hilfe von fächerübergreifenden und/oder fachspezifischen Operatoren formuliert. Der Operator – wie zum Beispiel *nennen*, *begründen*, *unterstreichen* oder

*numerieren* – bestimmt die von den Lernenden erwartete Leistung. Nur wenn Klarheit über die erwartete Leistung herrscht, die Schüler also die Bedeutung der verwendeten Operatoren kennen, können Aufgabenstellungen richtig und vollständig gelöst und damit Erfolge erzielt werden.

Durch die Visualisierung von fächerübergreifend einsetzbaren Operatoren im Klassenraum können Handlungsanweisungen eindeutig dargestellt und gleichzeitig bildungssprachliche Redemittel verfügbar gemacht werden.



Beispiel einer Form der Visualisierung von ausgewählten fächerübergreifenden Operatoren in der Schuleingangsphase (Materialien aus: [www.zaubereinmaleins.de](http://www.zaubereinmaleins.de)) (Foto: J. Heinz)

Verlage und Onlineportale bieten ein breites Spektrum an nutzbaren Visualisierungen für den Klassenraum an.

### Was?

Visualisierung hilfreicher sprachlicher Mittel im Klassenzimmer

### Warum/Wie?

Das Visualisieren ausgewählter sprachlicher Mittel gibt dem Sprachenlerner das Selbstvertrauen, sich im Unterricht verständigen zu können, und fördert ein angenehmes Lernklima. Somit wird die Interaktion zwischen dem Lehrer und den Schülern unterstützt und angeregt.

Erfahrungsgemäß suchen Schüler nicht-deutscher Herkunft oft nach Äußerungsmöglichkeiten zu folgenden Situationen:

- Einhalten von Regeln, Normen und Werten im *Unterricht*
- Frage nach Unterstützung und *Hilfe* durch den Lehrer
- Umgang mit den *Mitschülern*.

Bei der praktischen Umsetzung ist zu beachten, dass neue sprachliche Mittel einzeln eingeführt, erklärt, erprobt und in die Muttersprache der Lerner übersetzt werden. Diese Übersetzungen können zusätzlich auf der Applikation notiert werden. Das erleichtert die Verwendung der sprachlichen Mittel seitens der Schüler und wertschätzt deren Muttersprache.

### Was?

Einheitliches System der Präsentation des Wortschatzes



Applikation sprachlicher Mittel: Wandtafel mit Formulierungshilfen im DaZ-Förderraum einer Regelschule (Foto: J.Modl)

### Warum/Wie?

Gerade zu Beginn des Zweitspracherwerbs ist es lernförderlich, wenn neuer Wortschatz in einer immer wiederkehrenden Abfolge präsentiert wird. Exemplarisch sei hier ein Vorgehen dargestellt, welches alle vier sprachlichen Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) einbezieht:

1. Bildliche Präsentation: Zeigen des Referenzobjektes (als Realie, Nachbildung oder Bildkarte)
2. Lautliche Präsentation: klares und deutliches Benennen des neuen Wortes
3. Lautliche Reproduktion: Nachsprechen des neuen Wortes (zuerst im Chor, später einzeln)
4. Schriftsprachliche Präsentation und Reproduktion: Lesen und Schreiben des neuen Wortes

Dabei sollten ...

... Nomen mit bestimmtem Artikel in Singular und Plural,

- ... Verben im Infinitiv und in einer flektierten Form sowie
- ... Adjektive in attributiver Form
- ... präsentiert werden.

Da Genus und Pluralbildung im Deutschen keinen bzw. keinen allgemeingültigen Regeln folgen, sind diese stets mitzulernen. Hilfreich sind farbliche Markierung des Genus, realisiert durch das Schriftbild selbst, farbliche Hinterlegung oder sog. Artikelpunkte vor den Nomen. Analog zu eingesetzten Lehrwerken und Materialien sind die Artikelfarben immer einheitlich zu verwenden. Weit verbreitet ist die folgende Kennzeichnung:

- rot → Femininum    blau → Maskulinum
- grün → Neutrum    grau → Plural



Beispiel für eine farbliche Hinterlegung des Nomens entsprechend des Genus einschließlich der Pluralform (grünes Kärtchen: das Buch, blaues Kärtchen: der Tisch, rotes Kärtchen: die Büroklammer) (Foto: J. Heinz)

### Was?

Eigenproduktion von mehrsprachigen Wortschatzheften

### Warum/Wie?

Die Verfügbarkeit eines Grundwortschatzes der deutschen Sprache bildet die Ba-



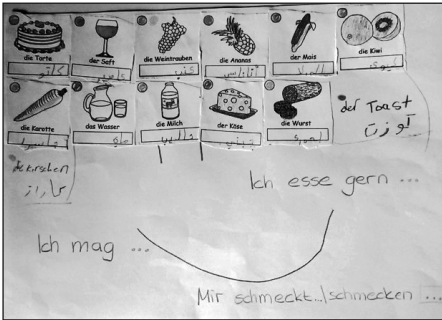
Beispiel für eine farbliche Hinterlegung der bestimmten Artikel mit entsprechender Zuordnung von Realien (rotes, grünes, blaues Kärtchen) (Foto: J. Heinz)



Beispiel für eine farbliche Hinterlegung der Artikel auf Wortkarten (Foto: J. Heinz)

sis für die Rezeption und Produktion von sprachlichen Äußerungen. Eine in vielerlei Hinsicht sinnvolle Möglichkeit zum Wortschatzaufbau stellt die Eigenproduktion von mehrsprachigen Wortschatzheften dar. Dabei klebt der Lernende kleine Wort-Bild-Kärtchen sukzessive in ein Heft oder Büchlein und schreibt das Wort auf Deutsch und in seiner Erstsprache (sowie – falls verfügbar – in weiteren Fremdsprachen) dazu. Analog zu einem Wörterbuch können bei Substantiven das Genus und die Pluralform, bei Adjektiven die Steige-

rungsformen sowie bei Verben Besonderheiten der Flexion hinzugefügt werden. Weiterführend lassen sich auch Redewendungen oder gebräuchliche Sätze ergänzen. Auf diese Weise entsteht ein individuelles Wortschatzheft, in dem neue Wörter festgehalten, mit der Erstsprache verknüpft und nachgeschlagen werden können.



Seite aus dem Sprachtagebuch einer Grundschülerin zum Themenfeld „Essen und Trinken“, bestehend aus Bildern, Benennungen in Singular und Plural, Artikelpunkten sowie Bezeichnungen in Arabisch und Englisch

(Foto: J. Heinz)

## Was?

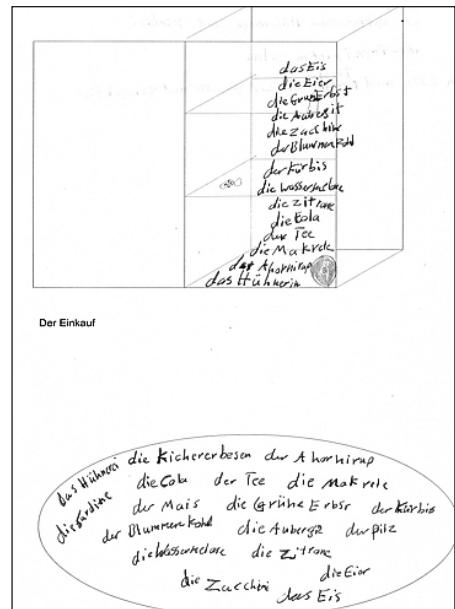
Wortschatzarbeit in Themenfeldern

## Warum/Wie?

Ohne Worte sind wir sprachlos – der Aufbau eines adäquaten Wortschatzes steht bei der Arbeit mit Schülern nichtdeutscher Herkunft im Vordergrund, damit diese sich im Alltag orientieren und verständlich machen können. Das Themenfeld „Einkaufen und Lebensmittel“ kann relativ frühzeitig, auch bei geringen Vorkenntnissen der deutschen Sprache, behandelt werden. Die Motivation der Sprachenlerner speziell für dieses Thema ist hoch, da dieses Vokabular essentiell für die eigene Versorgung mit Nahrungsmitteln ist. Doch auch später

kann dieses Themenfeld die Basis für die Vermittlung komplexer grammatikalischer Strukturen bilden.

Als Bildmaterial bieten sich die wöchentlichen Werbeprospekte der örtlichen Geschäfte und ergänzend dazu Bildwörterbücher an. Neben dem reinen Vokabular wird gleichzeitig auch interkulturelles Wissen vermittelt bzw. erweitert: Welche Lebensmittel kennt der Sprachenlerner aus seinem Herkunftsland, was ist neu? Kann man einzelne Produkte in Deutschland kaufen? Durch die Berücksichtigung aller Lebensmittel, auch der in Deutschland eher unbekannteren, erfolgt die Wertschät-



Aufgabenstellung: Fülle deinen Kühlschrank mit Lebensmitteln, die du gerne magst.

Aufgabenstellung: Was fehlt in deinem Kühlschrank? Schreibe einen Einkaufszettel.

Beispiele für die Arbeit eines Zehnjährigen mit Muttersprache Arabisch

(Foto: P. Helbig-Runge)

zung der bisherigen Lebenserfahrung. Die Aufgabenstellung berücksichtigt die Person des Lerner und seine Vorlieben. Als erste, wenn auch kleine, Textsorte ist der Einkaufszettel zu nennen.

Auch ungeübte Schreiber können die Aufgabe bewältigen, einen Einkaufszettel zu verfassen oder ihren Kühlschrank zu füllen, indem sie die Lebensmittel malen oder aus den Prospekten ausschneiden und aufkleben.

*Was?*

Arbeit mit Bildwörterbüchern

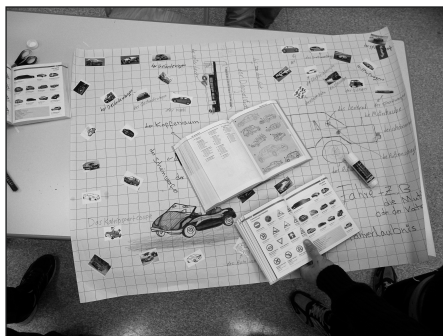
*Warum/Wie:*

Durch direkte Bildzuordnung können Begriffe anschaulich gemacht werden, dabei finden zahlreiche Fachtermini ihre Berücksichtigung. Ein ausführliches alphabetisches Register im Wörterbuch erweist sich als äußerst hilfreich.

Die Verknüpfung von Lesen und Anschauen erleichtert die Wortschatzaneignung und -erweiterung sowie Festigung des bereits erworbenen Wortschatzes.

Konkrete Arbeitsaufträge an die Lernenden, wie z.B. das Anfertigen von Schautafeln zu verschiedensten Themenbereichen des Alltags, können durch die Verwendung von Bildwörterbüchern Unterstützung finden. Je nach Anspruch, Umfang der Arbeitsaufträge sowie Alter und Sprachstand der Schüler sollten die Nachschlagewerke entsprechend ausgewählt werden. Eine Ausstattung mit Bildwörterbüchern in einem Lernraum, die differenziertes Arbeiten ermöglicht, könnte z.B. so aussehen:

1. Compact Bildwörterbuch Deutsch: Die 500 wichtigsten Wörter des Alltags in Bildern (Compact Silverline BWB)
2. PONS Bildwörterbuch Deutsch als Fremdsprache: Mit über 7500 Begriffen und Redewendungen in 3000 topaktuellen Bildern für Alltag, Beruf und unterwegs (mit Lautschrift)
3. Duden 03. Das Bildwörterbuch: Die Gegenstände und ihre Benennung, ausführliches alphabetisches Register. (30000 Begriffe; 415 Bildtafeln nach Sachgebieten gegliedert)



Wortschatzarbeit mit Bildwörterbüchern im BVJ/S  
(Foto: K. Petermann)

*Was?*

Sprachvergleiche und Sprachkontraste nutzen

*Warum/Wie?*

Die Muttersprache bildet die Basis für das Erlernen oder Erwerben jeder weiteren Sprache. Sie sollte unter keinen Umständen negativ belegt oder abgelehnt werden, da dies im Extremfall zu einer doppelten Halbsprachigkeit führen könnte. Die weitere Entwicklung in der Erstsprache beeinflusst den Erwerb der Zweitsprache. Ein Vergleich zwischen der Mutter- und Zweitsprache



bedeutet zum einen die Wertschätzung der Erstsprache, zum anderen kann er dem Lerner Sicherheit und Selbstvertrauen geben. Die Erkenntnis, schriftlich fixiert, dass schon viele Wörter bekannt sind, macht Lerner mutiger, sich in der Zielsprache zu äußern und bestärkt sie, ihre Muttersprache nicht zu vernachlässigen.

Je mehr Sprachen ein Lerner beherrscht, desto vielfältiger und differenzierter wird ein Vergleich ausfallen.

Welche Wörter sind in anderen Sprachen ähnlich?		
Deutsch	Englisch	Mozedonisch
das Haus	the house	
die Hand	the hand	
der Arm	the arm	
der Finger	the finger	
die Republik	the republic	Республика
die Grenze		Граница
die Tasche		мешок
der Computer	the computer	компьютер
die Maschine	machine	машина
kilometer	kilometre	километр
das Auto		автомобиль
der Chef		шеф

Mehrsprachige Vokabelliste eines Fünfzehnjährigen am Gymnasium (Foto: P. Helbig-Runge)

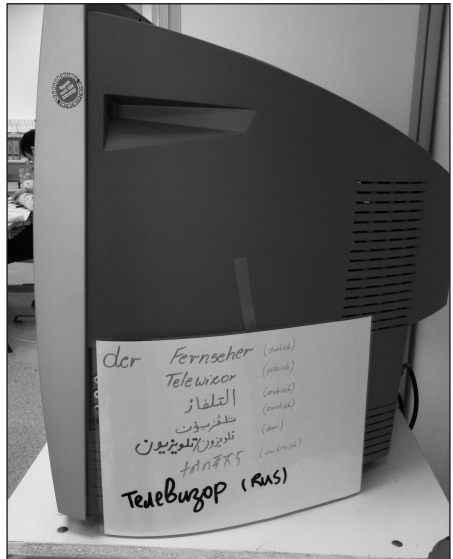
Das Problem der Kontrolle der Korrektheit, wie hier des Arabischen, kann in diesem Zusammenhang als nachrangig angesehen werden, da die positiven Aspekte klar überwiegen. Diese Aufgabenstellung bietet sich zu jedem Zeitpunkt des Spracherwerbs an, da im Anschluss vielfältige Aufgaben folgen können.

### Was?

Beschriftung von Gegenständen im Klassenzimmer

### Warum/Wie?

Eine gute Methode zum Wortschatzlernen ist es, das Klassenzimmer gemeinsam mit den wichtigsten Wörtern zu beschriften (z.B. der Stuhl, der Tisch, das Fenster...). Dies fördert das Einprägen und bleibt so lange stehen, bis das Vokabular geläufig ist. Wie im nachfolgenden Beispiel zu sehen ist, bietet es sich auch an, die Herkunftssprachen der Schüler einzubeziehen.



Beschriftung von Gegenständen unter Einbeziehung der Sprachen der Lerner eines BVJ/S (Foto: K. Petermann)

### Was?

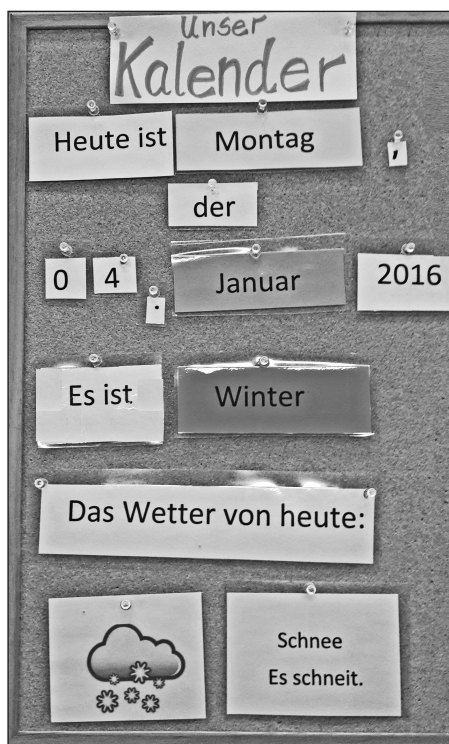
Rituale als Helfer beim Sprachenlernen

### Warum/Wie?

Rituale geben sowohl den Schülern als auch dem Lehrer Sicherheit. Sie strukturieren Unterrichtsphasen, sodass jeder Beteiligte weiß, was ihn erwartet. Dies erleichtert das Agieren und Kommunizieren zwischen Lehrern und Schülern.

Beim Unterrichten von Sprachlerngruppen können schulinterne Rituale aufgegriffen werden, wie zum Beispiel das Aufstehen und Begrüßen zu Stundenbeginn. Dies schafft Ruhe und Konzentration und festigt das förmliche Begrüßen entsprechend der Tageszeiten.

Weiterhin sollten feste kursgebundene Rituale geschaffen werden, beispielsweise der Einsatz eines Universalkalenders. Hierbei können das Datum, die Jahreszeit und das aktuelle Wetter zu Unterrichtsbeginn eingestellt und besprochen werden. Durch tägliches Wiederholen festigen sich



Universalkalender im DaZ-Förderraum einer Regelschule  
(Foto: J. Modl)

sowohl der Wortschatz als auch Kollokationen zum Datum und Wetter.

Ein Universalkalender kann mittels laminierter Applikationen zu Wochentagen, Datum, Jahreszeiten und Wetterbildern an einer Pinnwand realisiert werden. Er ist beliebig erweiterbar, zum Beispiel können Feiertage aller beteiligten Nationen und Kulturen, Namenstage usw. ergänzt werden.

*Was?*

Erkundungsgänge

*Warum/Wie?*

Damit die DaZ-Lerner so intensiv wie möglich in das sogenannte Sprachbad „eintauchen“ können, ist es empfehlenswert, Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Herkunft die deutsche Sprache nicht nur im Klassenraum zu vermitteln, sondern z.B. Erkundungsgänge in der neuen Umgebung durchzuführen.

Das „Lernen am anderen Ort“ bietet hierbei vielfältige Möglichkeiten, wie Museumsbesuche, Städteexkursionen, Unterrichtsgänge in Behörden oder öffentliche Einrichtungen.

Auch die Möglichkeit des gemeinsamen Kochens von landestypischen Speisen in der Schullehrküche bietet sich an. Interkulturelles Kochen – die Küche wird zur Begegnungsstätte von Mitschülern mit und ohne Migrationshintergrund.

Im Vorfeld werden Rezeptvorschläge durch die verschiedenen Schülergruppen (z.B. BVJ/S und BVJ/HTM) zusammengetragen und ausgewählt.





## Literatur

*Lundquist-Mog, A.; Widlok, B. (2015):* DaF für Kinder. München: Goethe-Institut.

*Rosebrock, C.; Nix, D.; Rieckmann, C.; Gold, A. (2011):* Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer

*Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München:* Willkommenskultur. Umgang mit Flüchtlingskindern in der ersten Woche ihres Schulbesuchs. München: ISB

*Wildemann, A.; Rathmann, C. (2015):* Sprachlicher Anfangsunterricht Deutsch als Zweitsprache. Oberursel: Finken-Verlag