
Interkulturelle Bildung an Ganztagsschulen: Ein neues Kooperationsfeld für Migrantenorganisationen?

Matthias Otten

Schulen, insbesondere Ganztagsschulen, sind auf kompetente Unterstützung außerschulischer Partner angewiesen, um lebensweltnahe Verknüpfungen komplexer Bildungs- und Sozialisationsprozesse herzustellen und das wird auch für interkulturelle Bildung geltend gemacht. Allerdings sind interkulturelle Öffnungsprozesse der Ganztagsschulen bisher unzureichend geklärt und erschlossen. In einer landesweiten Befragung der Ganztagsschulen in Rheinland-Pfalz wurde ihr Bereitschaftspotenzial zur interkulturellen Bildung und zur Zusammenarbeit mit Migrantenorganisationen sondiert. Dabei zeigt sich, dass die Mehrheit der Ganztagsschulen interkultureller Bildung eine hohe Wichtigkeit beimisst, aber nur selten mit außerschulischen Partnern kooperiert.

1. Hintergrund: Ganztagsschulen als interkulturelle Partizipationsarena

Die schulischen Bildungsstrukturen in Deutschland stehen derzeit in einem Veränderungsprozess, der unter anderem durch die Einführung der Ganztagsschulen und die mahnenden Ergebnisse einschlägiger international und regional vergleichender Bildungsforschung (u.a. PISA, IGLU, OECD) stimuliert wird. An die Ganztagsschulen (GTS) werden hohe Erwartungen im Hinblick auf die Verbesserung der allgemeinen Bildungsqualität sowie die gesellschaftliche Öffnung und Neuausrichtung der Bildungsinstitutionen am lebensweltlichen Kontext der Schüler und Schülerinnen einer kulturpluralistischen Gesellschaft gestellt. Dabei kommt auch der stärkeren Berücksichtigung der schulischen und außerschulischen Lernerfahrungen und Lernerfolge von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund [1] eine wachsende Bedeutung zu; und dies keineswegs nur unter den Perspektiven der Benachteiligten- und Sprachförderung, sondern vielmehr im Sinne einer Sensibilisierung der Bildungsinstitutionen für Heterogenitätsfragen insgesamt (Nohl 2007). Stellvertretend für zahlreiche Publikationen sei auf den Sammelband „Migration und Bildung“ von Hamburger/Badawia/Hummerich (2005) hingewiesen, der nicht nur in treffender Schärfe die Abnutzungserscheinungen des saisonalen Klagediskurses im Gefolge von PISA & Co. kritisiert, sondern auf der Basis empirischer Studien und theoretischer Reflexionen auch die vielfältigen individuellen, professionellen und institutionellen Ansatzpunkte einer migrationstheoretisch aufgeklärten Bildungspraxis the-

matisiert. [2]

Es geht im Kern der Debatte um die Frage, inwieweit direkte und indirekte Migrationserfahrungen großer Teile der Schülerschaft und ihrer Familien sowie die Förderung einer allgemeinen interkulturellen Bildung im schulischen Lernumfeld einen spezifischen Leitaspekt der gegenwärtigen Bildungspraxis darstellen können und welche Akteure dabei eine wichtige Rolle spielen. Von besonderem Interesse ist dabei die Partizipation von Migrantenorganisationen. In der migrationspolitischen Diskussion wird zum einen davon ausgegangen, dass hier spezifische Potenziale und Ressourcen für interkulturelle Bildungsprozesse vorhanden sind (z. B. Otten et al. 2008; Stauf 2004; Weiss/Thränhardt 2005). Zum anderen ist die nominelle Repräsentation migrationserfahrener Personen in wichtigen Funktionsrollen des Bildungssystems stark unterdurchschnittlich (Krüger-Potratz 2007). Neben dem migrationsbezogenen Repräsentationsaspekt (Martiniello 2005), der europaweit für alle institutionellen Felder gegenwärtig ein wichtiges Thema darstellt, sind allerdings auch die inhaltlichen Aspekte, also die Formen und Wirkungen der Partizipationsprozesse zu berücksichtigen.

1.1 Schulen als Kooperationsfeld – Migrantenorganisationen als Partner

„Außerschulische Partner sollen nicht nur eine additive Erweiterung der schulischen Themen bieten, sondern sie sollen die Schule auch dabei unterstützen, das schulische Leben selbst grundlegend zu reformieren. Um Schule als schülerorientierten Lebens- und Erfahrungsraum und auch als Stätte der Freizeit neu erleben zu lassen, ist es wichtig, etwas von der Vielfalt von sozialen Beziehungen und kulturellen Angeboten, die bisher im außerschulischen Feld ihren Platz hatten, nach Möglichkeit mit in das schulische Leben hineinzuholen. Hier bieten gerade die Angebote außerschulischer Partner besondere Chancen, die Schule mit Anliegen des Gemeinwesens in Verbindung zu bringen und so neue Möglichkeiten der sozialen und kulturellen Verankerung im regionalen Einzugsbereich der Schule zu schaffen“ (Ganztagsschule 2007, 65).

Als ganztätige Bildungseinrichtungen werden allgemein Institutionen verstanden, „die formelle und nicht-formelle Bildung durch die komplementären Kernelemente Schulunterricht und Jugendarbeit unter Beibehaltung ihrer institutionellen Eigenheiten zu einem kooperativen Ganzen gestalten“ (Coelen 2006, 269). [3] Die Verzahnung der komplementären Bildungsaufgaben kann, muss aber nicht strukturell getrennt erfolgen. Entscheidend ist vielmehr, dass die Kooperation in einer abgestimmten Weise integrativ, ggf. auch arbeitsteilig erfolgt und nicht vom Schulsystem einseitig und zu Lasten des außerschulischen Partners dominiert wird. [4] Partnerorganisationen, die sich als etablierte Einrichtungen der außerschulischen Jugendarbeit oder auch als Neugründung eines sozialpädagogischen Dienstleisters die Ganztagsschule als neues pädagogisches Handlungsfeld erschließen, werden indessen der hohen pädagogisch-erzieherischen Anforderungen gewahr, die berechtigterweise

von den Schulträgern und der Gesellschaft erwartet werden. Vor diesem Hintergrund sind einschlägige Netzwerke und Diskussionsforen zur Ganztagschulentwicklung seit einigen Jahren darum bemüht, Beispiele gelingender Kooperationsformen und -strategien zu dokumentieren um Nachahmung anzuregen und die Bereitschaft zur Veränderung der Schulkultur zu untermauern. [5] Da die meisten Kooperationen erst vor Kurzem im Rahmen der aktuellen Ganztagschulkampagne der IZBB (Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung) aufgenommen wurden, liegen bisher kaum Erkenntnisse über die dauerhafte Tragfähigkeit und die Wirkungen der Kooperation von Schulen und außerschulischen Partnern vor (Arnoldt 2007, 124).

Geht man also davon aus, dass Schulen die Herausforderungen zur ganzheitlichen Verknüpfung von Bildungsprozessen im engeren Sinne und Sozialisation in einem allgemeinen Sinne nicht allein bearbeiten können und dabei – ähnlich wie etwa in der künstlerischen, musischen, sportorientierten Bildungsarbeit – auf kompetente Unterstützung von Fachleuten angewiesen sind (Behr-Heintze/Lip-ski 2005; Coelen 2006), dann müsste dies konsequenterweise auch für die interkulturelle Bildung gelten – oder geltend gemacht werden. Krüger-Potratz erinnert allerdings daran, dass die in den Fachwissenschaften und den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (1996) längst vorliegenden Konzepte interkultureller Bildung in der Schulpraxis bislang kaum umgesetzt wurden. Im Zuge der konsekutiven Lehrerbildung drohen sie sogar noch weiter aus dem Blickfeld zu rutschen (Krüger-Potratz 2007). Diese Entwicklung ist insofern paradox, weil gerade im Falle der Schulen als weitgehend öffentlich-rechtlich verantwortete Institutionen vielfältige Möglichkeiten zur strukturellen und politischen Gestaltung vorhanden wären, aber die Beteiligung von Personen mit einer biografischen Migrationshintergrund in Bildungsberufen dennoch besonders gering ausgeprägt ist.

Vor diesem Hintergrund unterstreicht der 2007 formulierte „Nationale Integrationsplan“ explizit die Stärkung von Migrantinnen und Migranten als Akteure im Bildungsprozess. Für das föderale Handlungsfeld „Bildung“ heißt es dort beispielsweise:

„die Länder

- ... werden ihre Arbeit mit Eltern aus Zuwandererfamilien verstärken, prüfen die Möglichkeit des Einsatzes und der Qualifizierung ehrenamtlicher mehrsprachiger Elternbegleiterinnen und -begleiter und führen eine systematische und zielgerichtete Elterninformation ein. [...]
- ... begegnen dem Bedarf der Schulen an besonders qualifiziertem Personal durch erhöhte Einstellung von Lehrkräften, Erzieherinnen und Erziehern, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern mit Migrationsgeschichte und durch konsequente Fortbildung und haben dazu Module zum Erwerb interkultureller Kompetenz in den Ausbildungsstandards für Lehrerinnen und Lehrer festgeschrieben.“ [6]

Aus den bislang vorliegenden Informationen, die von verschiedenen Fachstellen (Ministerien, Pädagogische Zentren, Bildungsforschungseinrichtungen) publiziert werden, sowie aus der recht guten

Dokumentationslage verschiedener (Online-)Plattformen, die sich eingehend mit der Entwicklung der Ganztagschulen beschäftigen, ist noch nicht zu erkennen, welchen Stellenwert Kooperationen zur Umsetzung interkultureller Bildung mit außerschulischen Partner, insbesondere mit Migrantenorganisationen tatsächlich einnehmen. Es ist noch völlig offen, wie die im Integrationsplan genannten Zielsetzungen an Schulen umgesetzt werden. Eine Studie in Rheinland-Pfalz zur Kooperation von Ganztagschulen berührt das Thema „Interkulturelle Bildung“ lediglich am Rande und recht vage, wenn dort unter dem Handlungsfeld „Fortbildung“ in einer eher traditionellen Perspektive verwiesen wird „auf Modelle zur Einbindung außerschulischer Partner vor allem bei Konzepten, die auf die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ausgerichtet sind.“ (Tramm 2007, 181)

Laut Auskunft des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz gab es im Sommer 2006 in Rheinland-Pfalz insgesamt 24 Rahmenvereinbarungen, in denen die Zusammenarbeit von Schulen mit außerschulischen Institutionen für die Bereitstellung von Angeboten im ganztägigen Lernumfeld verbindlich geregelt ist (siehe auch Holtappels et al. 2007, 31f). Die Rahmenvereinbarungen mit Dachverbänden und Netzwerken der Jugend- und Sozialhilfe und anderen Partnern liefern den formal-rechtlichen Handlungsrahmen, in dem dann konkrete Kooperationen auf der Ebene einzelner Schulen und Mitglieder der Verbände betrieben werden. Für die Zusammenarbeit mit Migrantenorganisationen existiert eine solche Vereinbarung bislang allerdings nicht. Partizipation und Mitwirkung von Migrantenorganisationen finden derzeit nur in Einzelfällen und eher zufällig statt, ohne dass es dafür eine systematische Strategie oder Förderungspolitik gäbe. Dies solle sich nach Angaben der Serviceagentur „ganztätig lernen“ in Rheinland-Pfalz demnächst durch die länderübergreifende Zusammenarbeit in Migrationsnetzwerken der Servicestellen ändern.

Wie kommt es, dass die Migrationsgeschichte von Schülerinnen und Schülern einerseits zwar seit Jahren als ‚kritischer Faktor‘ für Bildungschancen thematisiert wird, ohne dass er andererseits in der Schulpraxis systematisch als Ressource und Ansatzpunkt für Lern- und Bildungsprozesse genutzt wird?

1.2 Partizipationsdefizite

Eine mögliche Erklärung für die bislang erstaunlich geringe und unsystematische Vernetzung von Ganztagschulen und Migrantenorganisationen könnte darin liegen, dass die Ganztagschulen und die Bildungsverantwortlichen sich bewusst von einer besonderen Hervorhebung ethnisch-kultureller Herkunft als „Leitdifferenz“ (Bukow 1999; Bukow/Llaryora 1993) im erweiterten Schulalltag abwenden, um nicht einer fragwürdigen Ethnisierung des Schulalltags Vorschub zu leisten. Für diese Position gibt es auch durchaus gute Argumente, auf die an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden kann (vgl. u.a. Badawia et al. 2003; Mecheril 2005; Mecheril et al. 2001). Aber selbst wenn man eine weit verbreitete ethnisierungskritische Reflektiertheit an Schulen unterstellen würde, begründet dies noch keineswegs den völligen Verzicht auf integrationspolitisch motivierte Leitideen

zur „Interkulturellen Öffnung“ der Institutionen unter Achtung kulturpluralistischer Lebenswelten. Die Appelle, die auf eine Stärkung der Partizipation von Migrant*innenorganisationen in Bildung und Gesellschaft abzielen, wären vor dem Hintergrund eines solchen Erklärungsversuchs nicht nachvollziehbar.

Im Übrigen kann von einem bereits abgeschlossenen „*cultural mainstreaming*“ und einem reflektierten Umgang mit Heterogenitätssphänomenen im Bildungsbereich (grundlegend hierzu Boller et al. 2007; Hormel/Scherr 2005; Leiprecht 2005; Norberg 2000; Northedge 2003; Wenning 1999) ebenso wenig ausgegangen werden, wie in anderen Institutionen, etwa der Wirtschaft, der Sozialen Arbeit oder der öffentlichen Verwaltung (vgl. Becker/Seidel 2006; Bissels et al. 2001; Hahn 2007; Vertovec/Wessendorf 2005). Wenngleich es in den letzten Jahren an affirmativen Forderungen und auch an wissenschaftlich fundierten Appellen zur interkulturellen Öffnung von Institutionen des Bildungswesens nicht gemangelt hat, lässt sich empirisch immer noch eine hartnäckige Persistenz von institutionellen Abschottungstendenzen und latentem Ethnozentrismus in den meisten staatlichen Schulen und Bildungseinrichtungen nachzeichnen (vgl. z.B. Castro Varela 2002; Mecheril et al. 2001; Nohl 2007; Scherr 2001; Walter 2005), übrigens nicht nur in Deutschland, sondern auch in vielen anderen Staaten (Carignan et al. 2005; Gomolla 2005; Marchwacka 2007)

In der Unterrichtsforschung bezeichnen „adaptive Lehrkompetenz“ (Beck et al. 2007) und „adaptive Lehrarrangements“ eine Qualitätsdimension des Unterrichtens, sich auf heterogene Lernvoraussetzungen einzustellen und diese für Lernprozesse nicht nur zu erdulden, sondern systematisch als bildungsrelevante Ressource fruchtbar zu machen. Dies Lern- und Lehrideal steht allerdings immer noch im Schatten institutioneller Homogenisierungsansprüche, die letztlich auch in den individuellen Lehrhabitus übergehen (grundlegend dazu Gogolin 1994), gleichzeitig aber durch einen Professionalisierungsdiskurs über – bislang nicht hinreichend eingelöste – Veränderungserwartungen an die Lehrerinnen und Lehrer in Hinblick auf ihren Umgang mit Diversität überlagert wird (Wischer 2007). Zu ähnlichen Einschätzungen gelangte letztlich auch die Abschlussdiskussion der Fachtagung „Bildung macht reich“ Anfang 2004 in Mainz.

In überregionalen Medien und pädagogischen Fachkreisen sind nur sehr vereinzelt Beispiele wissenschaftlich reflektierter Praxiserfahrungen und deskriptive ‚Erfolgsgeschichten‘ über (interkulturelle) Bildungsprojekte an Schulen unter Beteiligung von Migrant*innen und Migrant*innen zu finden (so etwa Behn et al. 2007; Engin/Walter 2005; Frenzel et al. 2005). Zuweilen sind sie in Vorbildfunktionen, als pädagogische Multiplikatoren oder Initiatoren solcher Projekte beteiligt. So berichtete etwa die Süddeutsche Zeitung am 6.1.2007 über die Arbeit des Interkulturellen Bildungs- und Fördervereins für Schüler und Studenten e.V. (ibfs e.V.) mit Sitz in Castrop-Rauxel. In diesem mehrfach mit Preisen für Bürgerengagement ausgezeichneten Verein setzen sich überwiegend türkische Akademikerinnen und Akademiker für die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen in ihrer schulischen Entwicklung ein. [7] Wischer weist allerdings zu Recht darauf hin, dass derartige Fallstudien ebenso wie alarmistische Krisenszenarien über so genannte Problemschulen ein verzerrtes Bild des alltäglichen Normalbetriebs der Schulen liefern (vgl. Wischer 2007, 425 und 427).

Wenngleich eine Reihe aktueller Forschungen sich differenziert mit den interkulturellen Kompetenzen und Ressourcen von (jugendlichen) Migrantinnen und Migranten beschäftigen und gängige Diskursfiguren herausfordern (Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005; Griese et al. 2007; Keim 2007; Sattelmeyer et al. 2006), stehen diese Entwicklungen und Befunde nach wie vor im überlangen Schatten der täglichen Negativberichterstattung über den Bildungsmisserfolg vieler Kinder und Jugendlicher mit Migrationshintergrund.

Die geringe Einbeziehung von Migrantenorganisationen in die Entwicklungen der GTS wundert insofern, als deren Rolle und Beitrag zur gesellschaftlichen Partizipation und Integration in Fachkreisen seit Jahren intensiv diskutiert wird. Viele Migrantenorganisationen haben sich als so genannte herkunftsbezogene „Elternvereine“ gebildet und zwar mit dem dezidierten Ziel, sich bei der Förderung und Verbesserung der Bildungsbeteiligung „ihrer“ Kinder und Jugendlichen in den aufnahmegesellschaftlichen Bildungsstrukturen einzubringen. Exemplarisch für die klare Positionierung von Elternorganisationen in der bildungs- und integrationspolitischen Diskussion kann auf die Stellungnahme der Föderation der türkischen Elternvereine in Nordrhein-Westfalen zur ersten PISA-Studie verwiesen werden. Selbstbewusst werden hier die eigenen Beiträge und Betätigungsfelder solcher Vereine präzisiert: [8]

- „Elternvereine spielen eine vermittelnde Rolle bei interkulturellen Konfliktfragen,
- führen Seminare und Fortbildungen sowie Sprachkurse durch,
- bieten Hausaufgabenhilfe und Nachhilfeunterricht an,
- ermöglichen Stadtteilstefte und kulturelle Angebote,
- machen Öffentlichkeitsarbeit,
- arbeiten mit türkischen und deutschen Gremien zusammen,
- sensibilisieren und mobilisieren die Elternschaft für Erziehungs- und Bildungsaufgaben.“

Es ist zu berücksichtigen, dass MigrantInnen und Migrantenorganisationen sich nicht auf die Rolle ergänzender Nachhilfeangebote oder Dolmetschertätigkeiten in Konfliktsituationen reduzieren lassen wollen, sondern Mitwirkung im gesamten Bildungsprozess beanspruchen (vgl. Behn et al. 2007; Krüger-Potratz 2007). Dass die selbstbewusste Einmischung und die Partizipation funktioniert und langfristig Erfolge zeitigt, wurde empirisch mehrfach für die Arbeit der spanischen Elternvereine nachgewiesen (Thränhardt 2005). Im Gegenzug lassen sich differenzierte Ursachen und Folgen unzureichender und dysfunktionaler Selbstorganisation von Migrantenvereinen am Beispiel der italienischen Zuwanderergruppe aufzeigen (Martini 2001; Rieker 2005). Neben den Elternvereinen gibt es weitere institutionalisierte Formen ethnisch-kultureller Selbstorganisation, in denen sich Migrantinnen und Migranten mehr oder minder explizit zu einem selbst gesetzten Bildungsauftrag bekennen (vgl. Beauftragte 2003; Diehl 2002; Stauf 2004). Während bei der allgemeinen politischen Partizipation oftmals auch das Verhältnis von herkunftskulturellen Orientierungen und der aktuellen Lebenssituation der Migrantinnen und Migranten in der Aufnahmegesellschaft eine zentrale Rolle

spielt (vgl. Cappai 2005), tritt diese binäre Codierung im speziellen Kontext der Bildungspartizipation eher in den Hintergrund. Positionierungen von Migrantenorganisationen, wie im oben genannten Beispiel, sind in diesem Feld weniger als Verteidigung kultureller Herkunftsorientierungen und Identitätsbehauptungen zu interpretieren, sondern in erster Linie als Forderung einer vollen Entfaltung des Rechts auf Anerkennung und Teilhabe.

Angesichts der skizzierten Sachlage kann man als Zwischenresümee festhalten, dass die generelle Relevanz einer stärkeren Partizipation von Migrantenorganisationen im Bildungsprozess und ihre integrationspolitische Akteurrolle nicht prinzipiell in Frage gestellt werden. Unklar ist vielmehr wie die Bildungsinstitutionen, die nunmehr auf diese Partizipationsangebote und -forderungen seitens der Migrantenorganisationen eingehen müssten, zu diesem Angebot stehen. Der interkulturelle Öffnungsprozess der Bildungsinstitutionen und der Ganztagschulen ist momentan noch zu wenig geklärt und auch aus praktischer Sicht noch unzureichend erschlossen.

Die vorliegende Studie soll dazu beitragen, die Chancen und Hindernisse in diesem Feld genauer zu erkunden, in dem das Bereitschaftspotenzial und die Erwartungshaltungen zur interkulturellen Bildung an Ganztagschulen sondiert werden. [9] Die Perspektive von Migrantenorganisationen ist an dieser Stelle indessen nicht Gegenstand des empirischen Ergebnisteils dieses Beitrags, [10] da es hier primär um die etablierten Institutionen der Aufnahmegesellschaft geht, die in der Regel als *gatekeeper* über Zugangs- und Partizipationsmöglichkeiten anderer Akteure mitentscheiden und insofern hier in ihrer privilegierte Rolle im Fokus stehen.

2. Ergebnisse einer landesweiten Schulbefragung in Rheinland-Pfalz

2.1 Erhebungsstrategie und Stichprobenrücklauf

Zur Erkundung des Aktivitätspotenzials zur interkulturellen Bildung an Ganztagschulen (GTS) in Rheinland-Pfalz wurde im Sommer 2006 eine schriftliche Kurzbefragung aller 405 zu diesem Zeitpunkt existierenden Ganztagschulen in Rheinland-Pfalz durchgeführt. [11] Ganz überwiegend handelte es sich um Ganztagschulen in Angebotsform; lediglich im Bereich der Förderschulen war die gebundene Form zu finden.

Die Studie wurde im Vorfeld mit dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur abgestimmt und durch die Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion des Landes (ADD) genehmigt. Sie umfasst lediglich sieben Einzelfragen, die sich auf folgende Schwerpunkte beziehen: [12]

- Die allgemeine Wichtigkeitseinschätzung von Aktivitäten zur interkulturellen Bildung durch die Schulen bzw. Schulleitungen,
- bereits existierende Aktivitäten zur interkulturellen Bildung und die Frage, inwieweit diese in Kooperation mit externen Partnern durchgeführt werden,

- der Wunsch der Schulen, derartige Aktivitäten – so noch nicht vorhanden – in Kooperation mit außerschulischen Partnern, insbesondere Migrantenorganisationen einzurichten oder auszubauen
- und Hindernisse, die aus Sicht der Schulen einer Initiierung von Kooperationen und Aktivitäten im Wege stehen.

Der Fragebogen (siehe Anhang) wurde auf dem Postweg im Mai 2006 mit einem kurzen Anschreiben zur Erläuterung des Forschungsziels verschickt. Ferner wurde den Schulen die Möglichkeit gegeben, den Fragebogen auch online [13] auszufüllen. Von der Online-Befragung machten lediglich 44 Schulen Gebrauch. Angeschrieben wurde jeweils die Schulleitung. Dies geschah unter der Annahme, dass die Fragen durch die Schulleitung selbst am ehesten kompetent beantwortet werden können oder zumindest an eine zuständige Person aus dem Kollegium weitergeleitet werden. Nach Aussendung der Fragebögen wurde für den Rücklauf ein Zeitraum von vier Wochen eingeräumt. Schulen, die sich bis Ende Juni 2006 noch nicht an der Befragung beteiligt hatten, wurden nochmals telefonisch kontaktiert und um Rückantwort gebeten, letztlich allerdings mit sehr geringen Erfolg zur Steigerung des Rücklaufs. Aus den ausgefüllten Bögen ist nicht ersichtlich, wer die Beantwortung der Fragen übernommen hat (Schulleitung, Sekretärin, Lehrerin). Die Antworten müssen zunächst als ‚offizielle‘ Gesamteinschätzung der Schule gelten, wenngleich im Einzelfall persönliche Wertsetzungen der ausfüllenden Person ebenso wenig wie Fehlinformationen völlig ausgeschlossen werden können. In die Auswertung wurde der Rücklauf von insgesamt 150 Ganztagschulen (Rücklaufquote von 37%) im Bereich der Primar- und Sekundarstufe in Rheinland-Pfalz einbezogen.

2.2 Statistische Verteilungen nach Schulart, Schulgröße und Ausländeranteil

Für einen ersten Überblick über die Schulstrukturen der in der vorliegenden Untersuchung einbezogenen Ganztagschulen werden zunächst Verteilungsmuster im Hinblick auf die Schularten, die Schulgröße (bezogen auf die Gesamtschülerzahl) und den Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler dargestellt. Grundlage für die Kategorienbildung war das Schulverzeichnis der Allgemeinbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz für das Schuljahr 2005/2006 (hg. durch Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz; Bad Ems 2006).

Von den Förderschulen verfolgen die meisten der antwortenden Schulen gebundene Ganztagschulkonzepte, während die Mehrzahl der anderen allgemein bildenden Schulen als Angebotsform und offene Ganztagschule arbeiten. Der überwiegende Teil der Schulen, die an der Befragung teilnahmen, unterrichten zwischen 200 und 500 Schülerinnen und Schüler. Nur 12 Schulen der rückläufigen Stichprobe haben mehr als 500 Schülerinnen und Schüler.

Über alle Schularten hinweg liegt bei rund zwei Drittel der Schulen der Anteil von ausländischen SchülerInnen [14] unter 10%. Rund 20% der Schulen jeder Schulart haben einen Anteil von 10-20% ausländischer SchülerInnen. Lediglich 15% der Schulen haben einen höheren Anteil an ausländi-

schen SchülerInnen. Da der so genannte Migrationshintergrund erst vor kurzem als statistisches Merkmal in die Schulstatistiken des Landes aufgenommen wurde und zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht in den offiziellen Datensätzen verfügbar war, können die Angaben hier nur auf ausländische SchülerInnen bezogen werden. Im Fragebogen selbst wurde zwar auch an die Schulleitung die Frage gerichtet, wie hoch der Anteil der ausländischen Schülerinnen und Schüler sei, diese Daten weichen allerdings zum Teil erheblich von den offiziellen Schulstatistiken ab. Inwieweit es sich hier um ein Resultat des unterschiedlichen Begriffsverständnisses (Ausländer im aufenthaltsrechtlichen Sinne vs. Schüler mit Migrationshintergrund) handelt oder ob es tatsächlich eine erhebliche Unklarheit über den Ausländeranteil in der Schülerschaft bei den Schulleitungen gibt, ist nicht zu beantworten. Es gibt keinen statistischen Zusammenhang zwischen dem Ausländeranteil und der Schulgröße.

2.3 Einschätzung der Wichtigkeit interkultureller Bildungsaktivitäten

Die zentrale Frage der Explorationserhebung lautete „Wie wichtig sind Aktivitäten zur interkulturellen Bildung und zur Integration für den Schulalltag an Ihrer Schule?“ Die Schulen, respektive die Schulleitung sollte die Wichtigkeit interkultureller Bildungsaktivitäten an ihrer Schule auf einer Skala von 1 (unwichtig) bis 10 (sehr wichtig) einschätzen. Die Grundverteilung zeigt, dass es hier durchaus unterschiedliche Einschätzungen gibt:

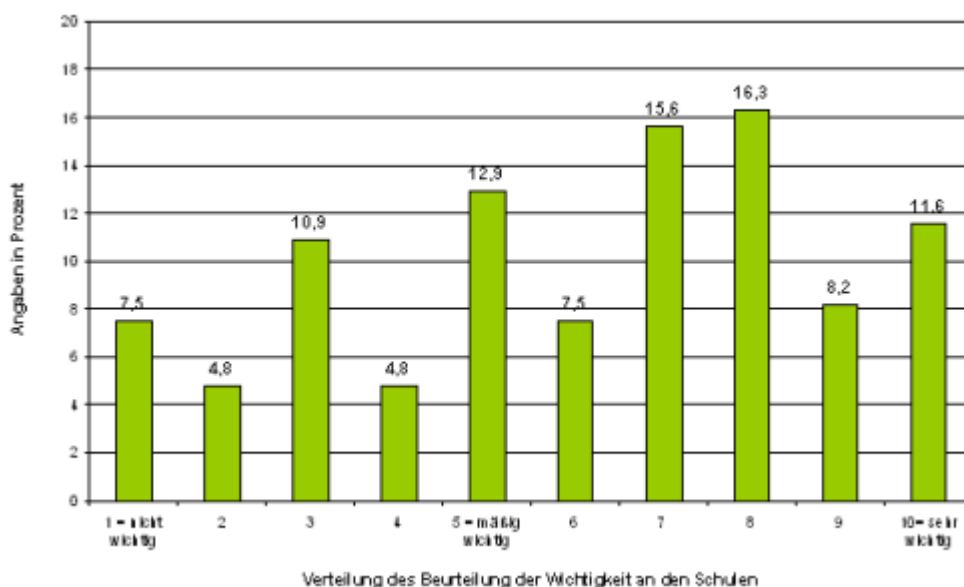


Abbildung 1: Allgemeine Beurteilung der Wichtigkeit interkultureller Bildungsaktivitäten bei 147 Ganztagschulen.

Um eine stärkere Kontrastierung zu erreichen zwischen jenen Schulen, die solchen Aktivitäten *eindeutig* eine Wichtigkeit beimessen und jenen, die das *eindeutig nicht* so sehen, wurde die Einteilung in zwei Lager (wichtig / unwichtig) zugespitzt. Dabei wurden die mittleren, ambivalenten Werte 5 und 6 nicht einbezogen, um tatsächlich nur jene Schulen zu berücksichtigen, die sich zur Globalfrage eindeutig äußern. Das sind letztlich 117 Schulen. Aufgefächert nach unterschiedlichen Schularten stellt sich die Beurteilung der Wichtigkeit nunmehr folgendermaßen dar:

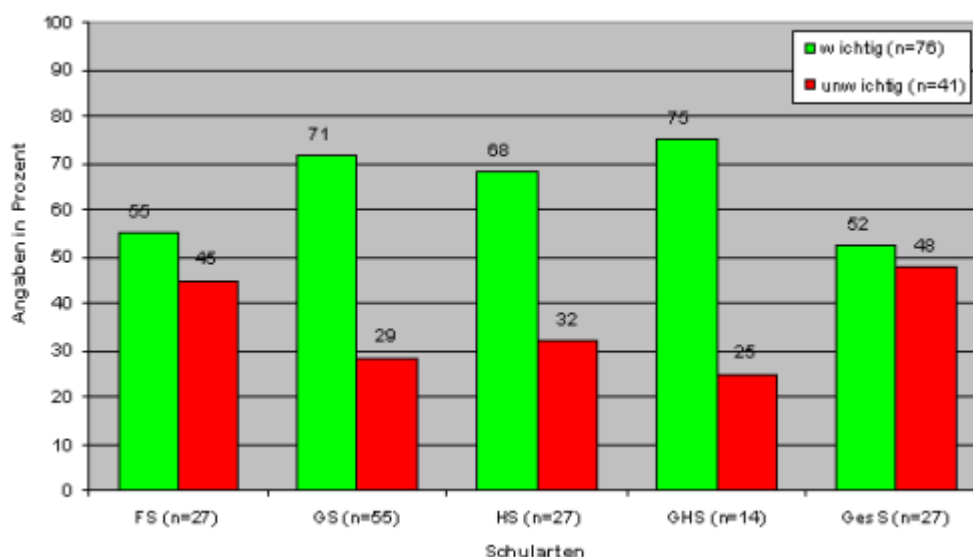


Abbildung 2: Wichtigkeitsempfinden von interkultureller Bildung nach Schularten (N=117)

Über alle Schularten hinweg werden spezifische Aktivitäten zur interkulturellen Bildung mit über 50% als wichtig beurteilt. Am stärksten ist das bei den Grundschulen und Hauptschulen (bei getrennter und auch bei gemeinsamer Organisationsform) ausgeprägt, die solche Aktivitäten zu mehr als zwei Drittel für wichtig erachten. An Förderschulen und Gesamtschulen wird das nur in der Hälfte der Schulen so gesehen.

Etwa zwei Drittel der Schulen mit 100-500 Schülerinnen und Schülern erachten interkulturelle Aktivitäten als wichtig. In den größeren Schulen mit mehr als 500 Schülerinnen und Schülern sind es knapp über 50%. Dagegen werden Aktivitäten zur interkulturellen Bildung und Integration an kleinen Schulen mit unter 100 Schülerinnen und Schülern, die fast ausschließlich Förderschulen sind, weniger wichtig eingeschätzt.

Zunächst soll geklärt werden, ob ein Zusammenhang zwischen dem Ausländeranteil unter den Schülerinnen/Schülern und der Beurteilung der Wichtigkeit von interkultureller Bildung besteht. Dieser Zusammenhang begründet sich zunächst aus der Vermutung, dass an Schulen mit geringem Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler eine geringere Sensibilität für interkulturelle Bildungsfragen bestehen könnte. Auch wenn man in der interkulturellen Pädagogik heute zwar nicht mehr von einer ausschließlich so zu begründenden „speziellen Zielgruppenproblematik“ spricht,

scheint dieser Zusammenhang in der Alltagswahrnehmung dennoch latent vorhanden und insofern zu überprüfen.

In der Gesamtbetrachtung zeigt sich, dass die Einschätzung der Wichtigkeit mit wachsendem Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler zunimmt. Von den Schulen mit einem Anteil ausländischer SchülerInnen von unter 10% an allen SchülerInnen beurteilen mehr als die Hälfte der Schulen interkulturelle Aktivitäten als wichtig. Bei Schulen mit 20% und mehr Ausländeranteil ist das sogar in rund 80% der Fälle so. Diese insgesamt hohe Wichtigkeitsbeurteilung deutet darauf hin, dass interkulturelle Aktivitäten nicht erst mit einem hohen Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler in das Blickfeld rücken, sondern dass ihnen offenbar unabhängig von der Schülerzusammensetzung eine hohe Relevanz beigemessen wird. In einer optimistischen Interpretation ließe sich daraus schlussfolgern, dass Schulen den allgemein bildenden Kern interkultureller Bildungsaktivitäten weitgehend unabhängig von der quantifizierbaren Ausländerpräsenz erkennen und nicht ausschließlich als zielgruppenspezifische Pädagogik sehen.

2.4 Realisierung und Erwünschtheit verschiedener Aktivitätsfelder der interkulturellen Bildung

Wenn Schulen Projekte und Aktivitäten zur interkulturellen Bildung mehrheitlich als wichtig erachten, könnte davon ausgegangen werden, dass diese Schulen solche Projekte auch schon durchführen oder es zumindest für erstrebenswert halten, solche zu initiieren. Es wurde daher mit einer Liste von 10 verschiedenen Aktivitätsbereichen genauer gefragt, *in welchen Bereichen* bereits Aktivitäten zur interkulturellen Bildung durchgeführt und wo sie als wünschenswert erachtet werden (siehe Frage 5 im Anhang). Über eine Ergänzungseingabe konnten darüber hinaus weitere, in der Liste nicht aufgeführte Aktivitäten ergänzt werden. Davon wurde aber nur selten gebraucht gemacht und die Angaben, z.B. „Jugendaustausch“, „Elternprojekte“, „Ausstellungen“, lassen sich grobteils in der Liste subsumiert. Es konnten Mehrfachnennungen abgegeben werden, so dass an einer Schule unter Umständen schon mehrere Aktivitäten in verschiedenen Bereichen laufen und andere Projekte erwünscht sind. Es ist davon auszugehen, dass dort, wo Aktivitäten bereits stattfinden, diese seitens der Schule auch prinzipiell erwünscht sind. Wenn zum betreffenden Bereich keine Antwort gegeben wurde, heißt das, dass hier keine Aktivitäten stattfinden und auch nicht angestrebt werden.

Insgesamt geben 98 der 150 antwortenden Schulen an, dass sie spezifische Aktivitäten im Bereich der interkulturellen Bildung durchführen. Unter Berücksichtigung der Mehrfachnennungen werden insgesamt 395 schon existierende Aktivitäten benannt. In weiteren 394 Nennungen werden Wünsche nach entsprechenden Aktivitäten genannt.

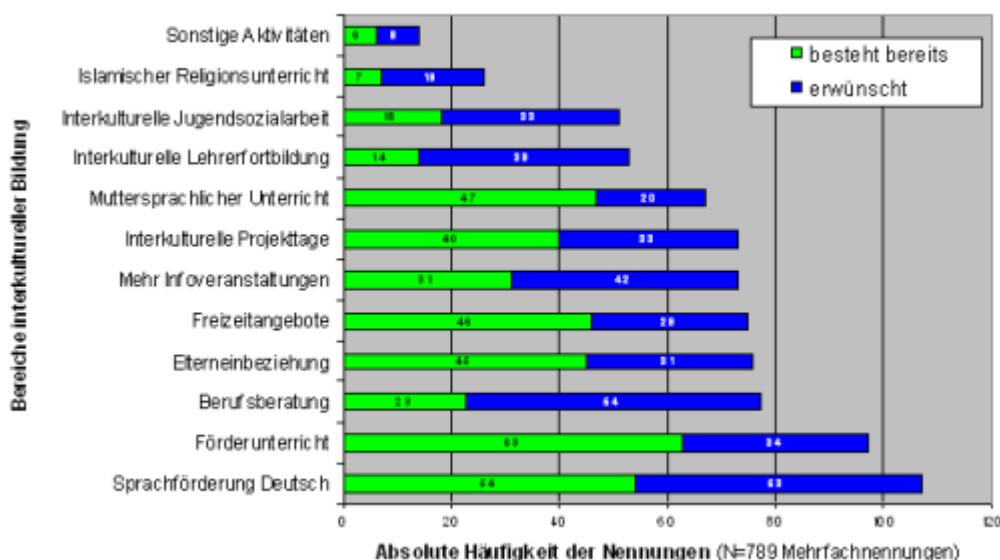


Abbildung 3: Existierende und erwünschte Aktivitäten zur interkulturellen Bildung (Mehrfachnennungen insgesamt 789 Nennungen, davon 395 für existierende und 394 für erwünschte Aktivitäten).

Abbildung 3 zeigt die Häufigkeiten für die Nennung verschiedener Bereiche interkultureller Bildung, in denen bereits Aktivitäten an den Schulen existieren [grün] und in denen sie von den Schulen erwünscht sind [blau]. Die meisten Bereiche betreffen interkulturelle Bildungsaktivitäten und Projekte für Schülerinnen und Schüler. Andere Handlungsbereiche beziehen sich eher auf das Schulsystem, wozu beispielsweise interkulturelle Fortbildungsangebote für Lehrpersonal oder eine aktivierende Elternarbeit gehören. Die vorgegebene Auswahl der zu nennenden Aktivitätsbereiche begründet sich aus den in der Fachliteratur thematisierten Handlungsfeldern mit einem deutlichen Bezug zu interkulturellen Bildungsfragen. Aufgrund der geringen Zahl „sonstiger Aktivitäten“, die offen beantwortet werden konnte und wo in der Regel nur andere Formulierungen und in drei Fällen internationale Schüleraustausche genannt wurden, kann die hier verwendete Auswahlliste als einigermaßen erschöpfend betrachtet werden.

Um die absoluten Häufigkeiten besser beurteilen zu können, wurden sie zum Gesamtrücklauf der antwortenden Schulen in Bezug gesetzt. Daraus ergibt sich ein genaueres Bild, wie hoch die Relevanz bestimmter Aktivitäten unter allen Schulen eingeschätzt wird. Je nach Anzahl der Schulen, die in einem bestimmten Bereich schon Aktivitäten durchführen oder diese wünschen, kann der *Realisierungsgrad* bzw. der *Erwünschtheitsgrad* höher oder niedriger ausfallen. So entsprechen beispielsweise Aktivitäten zur „Sprachförderung in Deutsch“ mit 54 Nennungen einem Realisierungsgrad von 36%. Ein weiteres Drittel bzw. 53 Schulen wünschen in diesem Bereich Aktivitäten, was einem Erwünschtheitsgrad von 35,8% entspricht. Das heißt also, dass insgesamt rund 70% aller antwortenden Schulen in diesem Bereich Aktivitäten durchführen oder wünschen. Die Aktivitäten sind aufsteigend geordnet.

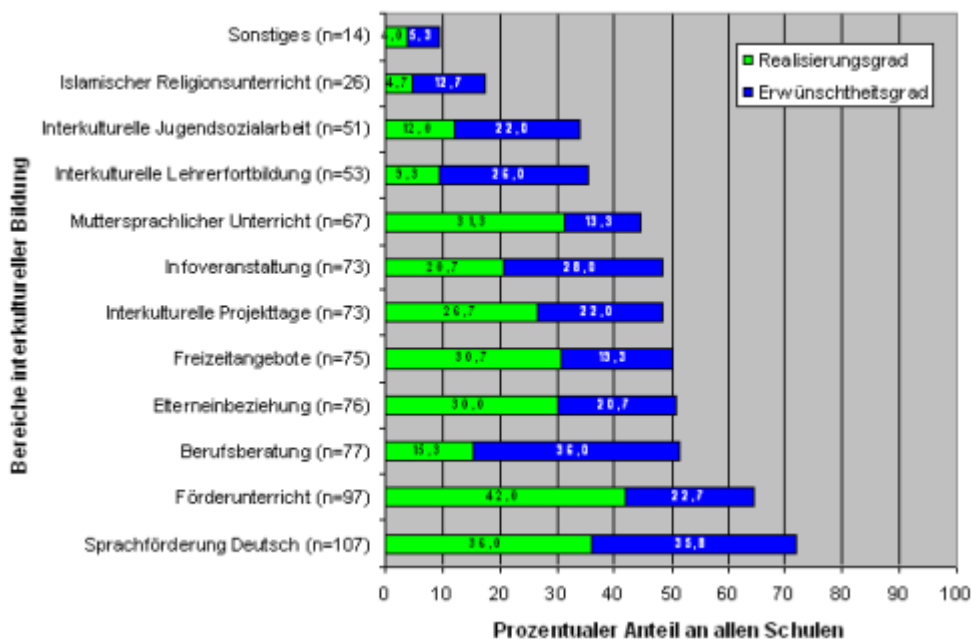


Abbildung 4: Anteile der bestehenden und gewünschten Aktivitäten zur interkulturellen Bildung an allen Schulen.

Beim Förderunterricht ist der Realisierungsgrad im Vergleich zu den anderen Kategorien mit 42% am höchsten. Der größte Bedarf an interkulturellen Bildungsprojekten (nach tatsächlichem Bestehen und Erwünschtheitsgrad) wird allerdings in der Förderung der deutschen Sprache gesehen. D.h. von den 150 Schulen messen 70% (107 Schulen) diesem Bereich eine hohe Bedeutung bei, während er für die restlichen 30% der Schulen nicht explizit genannt wird. Abgesehen vom islamischen Religionsunterricht, der im Gegensatz zur großen öffentlichen Aufmerksamkeit dieser Thematik an den Ganztageschulen in Rheinland-Pfalz nur wenig praktiziert und auch nicht als besonders stark erwünscht beurteilt wird, weisen alle anderen Bereiche Erwünschtheitsgrade von rund 20% und mehr auf. Mit anderen Worten: Alle erfragten Bereiche interkultureller Bildungsaktivitäten haben ein großes Bereitschaftsreservoir an noch nicht realisierter interkultureller Bildung, was als Hinweis auf die Ausbaufähigkeit (und -notwendigkeit) dieses pädagogischen Handlungsfeldes interpretiert werden kann. Besonders stark fällt das bei dem hohen Bedarf an Berufsberatungsangeboten für jugendliche MigrantInnen und AusländerInnen auf. [15] Ferner sind im Bereich der interkulturellen Jugendsozialarbeit mit 12% bislang wenige Aktivitäten vorzufinden, während der Wunsch nach solchen Angeboten deutlich höher liegt (22%). Auch für die interkulturelle Fortbildung von Lehrkräften ist der Wunsch nach mehr Angeboten (26%) deutlich höher als der Realisierungsgrad (9%).

Bei der Untersuchung der Aktivitäten bezogen auf die Schularten wird deutlich, dass die Grundschulen besonders starken Wunsch nach Durchführung und Ausbau von interkulturellen Projekten äußern. Grund- und Hauptschulen in gemeinsamer Organisationsform liegen bei 75% und Grund-

schulen bei 71%. Grundschulen legen vor allem Wert auf den Einbezug der Eltern (46,1%) und auf Förderunterricht (47,4%). An den Hauptschulen sind Angebote zur Berufsberatung und Freizeitangebote mit interkultureller Ausrichtung besonders erwünscht und an Gesamtschulen werden bei 20% der Schulen Lehrerfortbildungen besonders betont.

Insgesamt lassen sich – abgesehen von den genannten Tendenzen – keine eindeutigen statistischen Unterschiede in den Präferenzen zwischen den verschiedenen Schularten erkennen. In der Gesamtbetrachtung kann man allerdings davon ausgehen, dass an den Förder- und Grundschulen eher schülerbezogene und curriculare Aktivitäten betont werden. Bei den Schularten mit älterer Schülerschaft (Hauptschulen, Gesamtschulen) stehen eher solche Aktivitäten im Vordergrund, die sich stärker auf das Gesamtsystem „Schule“ und die außerschulische Lebenswelt beziehen, etwa die Kooperation mit der Jugendsozialarbeit oder die interkulturelle Fortbildung der Lehrkräfte.

2.5 Kooperationen mit außerschulischen Partnern im Bereich der interkulturellen Bildung

Nachdem die Relevanz und das Spektrum der Aktivitäten zur interkulturellen Bildung dargestellt wurden, geht es im Folgenden um deren Realisierung und Ausweitung durch kooperative Organisationsformen zwischen Schulen und außerschulischen Partnern, insbesondere mit Migrantenorganisationen. Rund die Hälfte der Schulen, die Aktivitäten im Bereich der interkulturellen Bildung durchführen, kooperieren dabei auch mit anderen Organisationen und teilweise haben Schulen dabei mehrere Kooperationspartner. Verteilt auf die verschiedenen Schularten unterhalten 48 Schulen insgesamt 67 Einzelkooperationen. Die getrennten Grundschulen und Hauptschulen haben oft Kooperationspartner für interkulturelle Bildungsaktivitäten, während das bei den Förderschulen und kombinierten Grund- und Hauptschulen seltener der Fall ist.

Schulart	Kooperation		Gesamt
	nein	ja	
Förderschulen staatlich und privat (FS)	22	5	27
Grundschulen (GS)	35	20	55
Hauptschulen (HS)	14	13	27
Grund- und Hauptschulen (GHS)	12	2	14
Gesamtschulen (inkl. reg. Schule, RS, IGS) (GesS)	19	8	27
Gesamt	102	48	150

Tabelle 1: Kooperationen im Bereich interkultureller Bildung in den verschiedenen Schularten.

Wichtigkeit interkultureller Bildung	Kooperation		Gesamt
	nein	ja	
nicht wichtig	18	0	18
weniger wichtig	18	5	23
teils teils	23	7	30
wichtig	31	16	47
sehr wichtig	9	20	29
Gesamt	99	48	147

Tabelle 2: Wichtigkeitseinschätzung interkultureller Bildung in Abhängigkeit von Kooperationen.

Knapp 60% der Kooperationen, die an den Schulen durchgeführt werden, wurden von den Schulen selbst initiiert, ihr Kooperationswille ist demnach als hoch einzuschätzen. Bei differenzierter Betrachtung der verschiedenen Aktivitätsbereiche interkultureller Bildung scheint es keine eindeutigen Unterschiede zu geben, was die Kooperationsneigung betrifft. In allen Bereichen werden die Aktivitäten etwa zur Hälfte aller Nennungen allein und zur Hälfte in Kooperation mit außerschulischen Partnern durchgeführt.

Es wurde untersucht, mit welchen Partnern die Kooperationen erfolgen. Die Kooperationsaktivitäten zur interkulturellen Bildung werden nur zu einem geringen Teil (22%) mit Migrant*innenorganisationen im engeren Sinne (wozu hier auch Ausländerbeiräte gezählt werden) durchgeführt, sondern überwiegend mit etablierten freien und öffentlichen Trägern der Wohlfahrtspflege und der Jugendhilfe. Es ist natürlich durchaus möglich, dass bei diesen etablierten Trägern auch gezielt ehrenamtliche und sozialpädagogisch qualifizierte Fachkräfte mit Migrationshintergrund einbezogen werden, was aber nicht mit Migrant*innenorganisationen im eigentlichen Sinne gleichzusetzen wäre (vgl. Hunger 2002, 2006). Mit anderen Worten: Migrant*innenorganisationen werden von den Schulen offenkundig nicht als erste Adresse für interkulturelle Bildungsaktivitäten wahrgenommen.

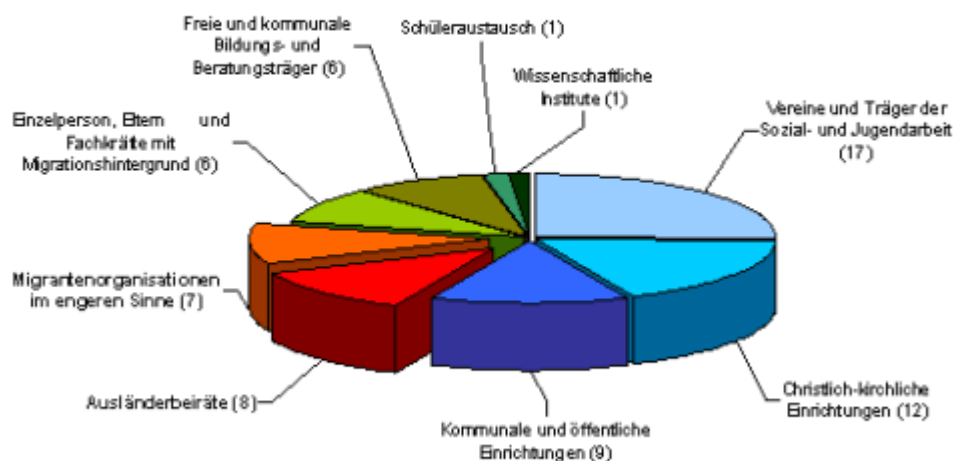


Abbildung 5: Die verschiedenen Kooperationspartner der Ganztagschulen (67 Kooperationen, Mehrfachnennungen).

Die Kooperationsstrukturen der Ganztagschulen im speziellen Handlungsfeld der interkulturellen Bildung lassen sich zusammenfassend nur schwer interpretieren: Zunächst bleibt festzustellen, dass die besonders interessierenden Migrantenorganisationen, von denen viele sich einem interkulturellen Bildungsziel verpflichtet fühlen, bisher nur relativ selten und wenn, dann eher zufällig von den Schulen als Partner einbezogen werden. Von etablierten kooperativen Strukturen kann jedenfalls nicht ausgegangen werden. Die Kooperationsneigung ist an jenen Schulen am stärksten ausgeprägt, die der Wichtigkeit interkultureller Bildung eine hohe Bedeutung beimessen und dazu auch proaktiv selbst Kooperationen initiieren.

2.6 Realisierungshindernisse für Kooperationsprojekte

Die Initiierung und dauerhafte Durchführung spezifischer interkultureller Aktivitäten ist also voraussetzungsreich, gerade wenn dies auch in Kooperation mit außerschulischen Partnern erfolgen soll. Sofern man in der Einrichtung kooperativer interkultureller Bildungsaktivitäten an Ganztagschulen eine Aufgaben- und Handlungsfelderweiterung der Schulen sieht, muss auch untersucht werden, welche Gründe und Hindernisse aus Sicht der Schulen möglicherweise der Implementierung im Wege stehen. Besondere Erschwernisse oder gar Verhinderungsgründe können zum einen in der regelmäßig beklagten Ressourcen- und Kapazitätsknappheit liegen. Darüber hinaus ist auch nach inhaltlichen Passungsproblemen zu fragen und schließlich auch nach motivationalen Hindernissen, sei es auf Seite des Lehrpersonals oder auf Seite der AdressatInnen der Bildung, der Schülerschaft und ihrer Eltern. In der Explorationsstudie wurden die Ganztagschulen in Rheinland-Pfalz

gefragt, welche Hindernisse aus institutioneller Sicht der Schulen derzeit die Initiierung von Kooperationen zur interkulturellen Bildung verhindern oder die Umsetzung erschweren. Auch hier wurde unterschieden zwischen Schulen, die bereits Aktivitäten durchführen und jenen, an denen das nicht der Fall ist.

Bei den 98 Schulen, die laut Selbstauskunft interkulturelle Aktivitäten durchführen, ist der Personalmangel in 46% der Fälle das größte Hindernis. Das Fehlen geeigneter Partner und Finanzierungsprobleme bilden in der Situationswahrnehmung vieler Schulen ebenfalls ein erhebliches Hindernis. Von den Schulen, die keine interkulturellen Aktivitäten durchführen (52) geben über 40% Prozent an, keine geeigneten Partner für solche Aktivitäten zu haben. Auch bei diesen Schulen kommen ferner Personal- und Geldmangel als Hinderungsgründe hinzu. Neben diesen durchaus erwartbaren Ressourcen- und Kontaktproblemen ist ein Blick auf die schulinterne Verankerung aufschlussreich. Rund ein Viertel (23%) der Schulen, die keine Aktivitäten unterhalten, begründen dies unter anderem mit mangelndem Schülerinteresse (wobei unklar ist, wie die Schulen diesen Interessenmangel selbst feststellen und erheben), das ebenfalls erforderliche Engagement und Interesse des Lehrpersonals wird hingegen kaum als ein Hindernis problematisiert. In diesem Zusammenhang wäre auch die häufige Nennung des mangelnden Elterninteresses aus „externalisiertes Hindernis“ genauer zu hinterfragen (siehe dazu Kapitel 1.2. dieses Beitrags).

Schulen mit interkulturellen Aktivitäten haben gelegentlich Schwierigkeiten, solche Aktivitäten *zeitlich* in die regulären Lehrpläne einzubetten, denn das wird immerhin in 20% der Fälle als Problem benannt. Die *inhaltliche* Einbettung scheint indessen kein großes Hindernis darzustellen.

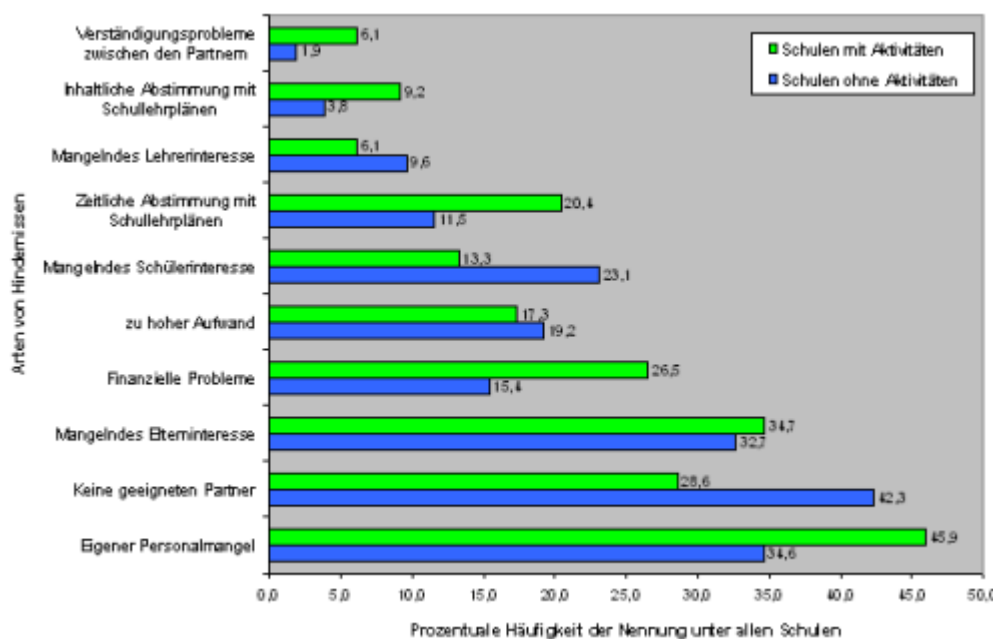


Abbildung 6: Hindernisse bei der Initiierung und Durchführung interkultureller Aktivitäten.

3. Zusammenfassung und Perspektiven

Die Zahl der Ganztagschulen in Rheinland-Pfalz und die initiierten Kooperationen mit außerschulischen Partnern sind insgesamt auf einem hohen Niveau und entwickeln sich rasch fort. Während die Beteiligung der Jugendsozialarbeit oder die Mitwirkung der großen Jugend- und Wohlfahrtsverbände im Ganztagsschulprozess weithin akzeptiert scheint und dazu der Fachwelt regelmäßig Modellprojekte und Praxisbeispiele vorgestellt werden, gibt es zur Zusammenarbeit mit Migrantenorganisationen und zur Umsetzung spezifisch interkulturell orientierter Bildungsaktivitäten an den Ganztagschulen bisher kaum fundierte Erkenntnisse. Die vorliegende Untersuchung liefert hier ebenfalls nur eine Momentaufnahme. Deutlich wird dennoch, dass zwischen der migrations- und bildungspolitischen Rhetorik zur stärkeren Teilhabe von Migrantinnen und Migranten an schulischen Bildungsprozessen einerseits und ihrer pragmatischen Umsetzung durch niederschwellige und innovative Kooperationsformen andererseits noch eine große Lücke klafft.

Der Stellenwert interkultureller Bildungsaktivitäten im Allgemeinen kann als hoch eingeschätzt werden, das zeigen die hohen Wichtigkeitswerte aus der Schulbefragung. Auch die Migrantenorganisationen sehen in der Bildung eines ihrer wichtigen Handlungs- und Betätigungsfelder. Ergänzende Fallstudien zur vorliegenden Schulbefragung (Otten et al. 2008) eigen allerdings auch, dass viele Migrantenorganisationen oftmals mit einer geringen Flexibilität der Schulen (Schulleitungen) oder gar mit Widerständen etablierter Bildungsakteure rechnen müssen, insbesondere dann, wenn mit dem Engagement nicht nur kompensatorische Dienste wie zusätzlicher Förder- und Sprachunterricht angeboten werden soll, sondern auch kulturspezifische Identitätsarbeit wie z.B. islamischer Religionsunterricht (pointiert dazu: Brumlik 2006). Insgesamt ist das Spektrum der bestehenden interkulturellen Bildungsaktivitäten eher kompensatorisch ausgerichtet, da ein Großteil dieser Maßnahmen auf den Ausgleich sprachlicher und anderer Bildungsrückstände abzielt.

Die Realisierung von interkulturellen Aktivitäten ist sehr unterschiedlich ausgeprägt. Während viele Schulen (durchschnittlich etwa 50%) bereits kompensatorische Maßnahmen in Form von ergänzendem Sprachunterricht in deutscher Sprache und Förderunterricht anbieten, sind andere Aktivitätsbereiche, etwa interkulturelle Projekttag oder Veranstaltungen zur interkulturellen Lehrerfortbildung seltener zu finden. Bemerkenswert ist der ausgeprägte Wunsch der Ganztagschulen, mehr interkulturelle Aktivitäten anzubieten. Hier ist ein großes, ungenutztes Potenzial für die Förderung und Intensivierung interkultureller Bildung zu erkennen, das sich auf alle Aktivitätsbereiche beziehen lässt. Besonders hoch ist die Diskrepanz zwischen der geringen Zahl bereits bestehender Aktivitäten und einem vergleichsweise hohen Erwünschtheitsgrad für interkulturell orientierte Berufsberatung, interkulturelle Jugendsozialarbeit und interkulturelle Lehrerbildung. In diesen Feldern wäre der Mehrwert durch eine Ausweitung kooperativer interkultureller Bildungsaktivitäten unter Einbeziehung von Migrantenorganisationen sicher am stärksten zu erwarten.

Von den fast 400 interkulturellen Bildungsaktivitäten an den befragten Schulen findet etwa die Hälfte in Kooperation mit außerschulischen Partnern statt. Dabei handelt es sich allerdings nur sel-

ten um Migrantenorganisationen im engeren Sinne, sondern überwiegend um etablierte Träger der freien und öffentlichen Jugendarbeit und Jugendhilfe. Die häufige Erwähnung von fehlenden Partnern für Kooperationen seitens der Schulen als eines der Haupthindernisse weist darauf hin, dass die Schulen selbst offenbar nur geringe Kenntnis und Information über vorhandene Migrantenorganisationen und deren Mitwirkungsbereitschaft haben. Im Sinne des von Nohl (2007) formulierten milieutheoretischen Organisationskonzepts könnte man dies auch als Mangel einer Milieudifferenzierung in der Außenwahrnehmung der Schulen bezeichnen, die dazu führt, dass weite Teile der außerschulischen Gesellschaftsstrukturen, die potenziell aber in die Schule hineinragen (d.h. kulturelle Milieus in der Organisation Schule) von den schulischen Routinen und Entscheidungsträgern (d.h. dem Organisationsmilieu der Schule selbst) gar nicht zur Kenntnis genommen werden. Bedenkt man weiterhin, dass viele Migrantenorganisationen dezidiert die Bildungsarbeit als ihre Kernaufgabe betrachten (siehe Kapitel 1), aber von den Schulen ganz offenkundig (noch) nicht als Partner entdeckt worden sind, ist ein Realisierungshindernis schon bei der Partnerschaftsanbahnung zu konstatieren. Eine systematische Information über Angebote und Bedarfe und eine professionelle Begleitung der Kooperationsgestaltung wäre hier anzustreben.

Wie könnte eine konkrete Vermittlung von „Anbietern“ und „Nachfragern“ interkultureller Bildungsarbeit aussehen? Auch wenn die Vereinslandschaft der Migrantenorganisationen in Deutschland unübersichtlich ist und keine vergleichbar etablierten Verbandsstrukturen wie bei den großen Trägern der freien Jugend- und Wohlfahrtspflege existieren, gäbe es in den meisten Bundesländern durchaus Vernetzungsformen, die als zentrale Ansprechpartner auf Landesebene fungieren könnten (in Rheinland-Pfalz z.B. die Landesbeauftragte für Migration und Integration, die Arbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte in Rheinland-Pfalz AGARP, die Rheinland-Pfälzische Initiative für Integration RIFI oder die Projektgruppe InPact). Im Nachgang zu dem hier skizzierten Forschungsprojekt wurde in Rheinland-Pfalz bei der Landesbeauftragten für Integration und Migration mit dem Aufbau eines Kompetenznetzwerkes begonnen, das für mehr Transparenz über vorhandenen Ressourcen und Kompetenzen bei den verschiedenen Akteuren sorgen soll. Auch im Rahmen des Landesprojekts InPact wurde ein Fachkräftepool aufgebaut, in dem nach geeigneten Fachleuten recherchiert werden kann. [16] Die Erwartungen an Kooperationen sollten frühzeitig realistisch und offen ausgehandelt werden, um Migrantenorganisationen (oder auch Einzelpersonen) nicht für schulische Kompensationszwecke zu missbrauchen. Ein größeres Augenmerk verdienen Projekte und Aktivitäten, die sich nicht an einzelne Zielgruppen richten, sondern einer allgemeinen (inter-)kulturellen Bildungsaufgabe für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtet sind.

Fußnoten

[1] In der Fachliteratur existiert kein einheitlicher Sprachgebrauch für die personale Attribution von Migrationserfahrungen. Es überwiegt die Formulierung „Personen mit Migrations*hintergrund*“, die als (umstrittenes) Ordnungskriterium seit dem Mikrozensus 2005 durch das Statistische Bundesamt verwendet wird. Zuweilen ist auch von Personen mit Migrations*geschichte* die Rede (z.B. im Inte-

grationsplan des Bundes). In diesem Beitrag werden die Begriffe bedeutungsgleich verwendet. [zurück](#)

[2] Für eine selektive Übersicht weiterer neuere wissenschaftlicher Publikationen, die sich mit Zusammenhängen von Bildung und Migration beschäftigen, siehe: Yalcin Yildiz. Rezension vom 19.09.2006 zu: Franz Hamburger, Tarek Badawia, Merle Hummrich (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaften (Wiesbaden) 2005. 344 Seiten. ISBN 978-3-531-14856-4. In: socialnet Rezensionen unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/3151.php>, Datum des Zugriffs 28.01.2008. [zurück](#)

[3] Zu den verschiedenen Organisationsformen und Grundmodellen, auch ohne Kooperationformen, siehe die Darstellung des Forschungsstandes zum ganztätigen Lernen in Holtappels et al. (2007, 37-45). [zurück](#)

[4] Coelen selbst argumentiert in kritischer Haltung zu einer letztlich immer leistungs- und bildungselektiven Schulbildung, die am Primat der „Qualifikation“ orientiert ist, für eine genuine Eigenstellung der außerschulischen Bildung, die primär dem Bildungsprimat der „Partizipation“ verpflichtet ist. Allerdings dürften diese beiden Bildungsziele, und damit die Institutionen, nicht gegeneinander ausgespielt werden (vgl. Coelen 2006, 275f). [zurück](#)

[5] Siehe dazu etwa <http://www.ganztagsschulen.org> [28.01.2008]; <http://www.ganztaegig-lernen.org> [28.01.2008] sowie die Datenbank „Schule und Partner“ des Deutschen Jugendinstituts (DJI) <http://www.dji.de> [28.01.2008]. [zurück](#)

[6] Pressemitteilung der Bundesregierung zum Nationalen Integrationsplan vom 12.07.2007, S. 8. [zurück](#)

[7] Vgl. <http://www.ibfs-ev.org> [28.1.2008]. Bezeichnender Weise wurde der Bericht als Teil einer längeren Serie der Süddeutschen Zeitung über „die Wohltäter der Gesellschaft“ veröffentlicht, was einmal mehr bestätigt, dass bürgerschaftliches Engagement von Migrantenvereinen entweder ignoriert, dämonisiert (vgl. Schiffauer 2005) oder normativ überhöht als schillernde Wohltat präsentiert wird. Wenn überhaupt, taucht es im öffentlichen Diskurs als Ausnahmephänomen und nicht als erwartbare Normalität auf. [zurück](#)

[8] http://www.turk-egitim.de/content/index.php?option=com_content&task=view&id=21&Itemid=58 [28.01.2008] [zurück](#)

[9] Die von Gomolla/Radtke (2002) formulierte Grundsatzkritik zur institutionellen Diskriminierung soll an dieser Stelle nicht eingehender behandelt werden. Es versteht sich von selbst, dass die hier präsentierten, explorativen Befragungsergebnisse zunächst nur eine Tendenz auf Basis von Selbstauskünften aufzeigen, deren tatsächliche Realisierung sich erst im Lichte einer umfassenderen Analyse der Legitimations-, Deutungs- und Handlungsmuster des schulpraktischen Alltags prüfen ließe (vgl. auch Nohl 2007, 64). [zurück](#)

[10] Nähere Information und auch exemplarische empirische Einblicke dazu finden sich im Forschungsbericht (Otten et al. 2008). [zurück](#)

[11] Ein geringerer Teil der Schulen existiert schon seit längerem als Ganztagschule, während die Mehrzahl im Zuge der Ganztagschulinitiative des Landes Rheinland-Pfalz seit 2001 hinzugekommen ist. Zum aktuellen Stand siehe <http://www.ganztagschule.rlp.de> [28.01.2008] [zurück](#)

[12] Die Beschränkung auf wenige zentrale Fragen, aus der letztlich auch eine gewisse Unschärfe und Interpretationsgrenzen für die Analyse resultieren, wurde vor allem deshalb vorgenommen, weil im Vorfeld bereits erkennbar war, dass derzeit mehrere Studien zur Ganztagschulentwicklung laufen und die Auskunftsbereitschaft der Schulleitungen daher nicht überstrapaziert werden sollte. [zurück](#)

[13] Dazu wurde über einen Online-Survey Dienst (www.surveymonkey.com) eine temporäre Website eingerichtet. [zurück](#)

[14] Ab 2006 sollen die Schulmeldestatistiken genauer zwischen ausländischer Herkunft und Migrationshintergrund differenzieren, diese Änderung wurde allerdings erst nach Aussendung der Befragung initiiert, so dass die vorliegende Untersuchung nach wie vor mit der alten, nationalitätsbezogenen Ordnungsgröße „ausländische Schülerinnen und Schüler“ rechnen musste. [zurück](#)

[15] Hier ist auf die zunächst paradoxe Situation hinzuweisen, dass nicht nur für Hauptschulen, sondern auch für Grundschulen eine relativ hoher Erwünschtheitsgrad für Berufsberatung vorliegt. Da Grundschüler jedoch kaum als Zielgruppe von Berufsberatungsangeboten gelten können, ist dieser Wert nur so zu interpretieren, dass die Schulleitungen bei der Frage nach der Erwünschtheit solcher Aktivitäten nicht (nur) an die konkrete Situation ihrer eigenen Schule denken, sondern offenbar allgemeine Bedarfseinschätzungen für das Schulsystem insgesamt vornehmen. [zurück](#)

[16] <http://www.inpact-rlp.de/index.php> [10.01.2008] [zurück](#)

Autor

Dr. Matthias Otten
Universität Koblenz-Landau
Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung
E-Mail: otten@uni-landau.de
Homepage: <http://www.uni-landau.de/instbild/IKU/Personal/Otten/otten.htm>

Dank

Für wertvolle Anregungen zur Überarbeitung früherer Versionen dieses Beitrags danke ich Katharina Kuhs, Sibel Soyer und Norbert Wenning sowie den unbekanntenen GutachterInnen der Zeitschrift

[bildungsforschung](http://bildungsforschung.org). Ebenso danke ich Anne Nitschke für die Unterstützung bei der statistischen Datenauswertung. Die Konzeption und Umsetzung dieser Studie wurde gemeinsam mit Studierenden in einem Lehrforschungsprojekt im Diplomstudiengang Sozialwissenschaften der Universität Landau entwickelt, denen ich an dieser Stelle für das Engagement und viele fruchtbare Diskussionen in den Seminaren danke.

Anhang

Literatur

- Arnoldt, Bettina (2007): Kooperationsformen - Bedingungen für gelingende Zusammenarbeit? In: Holtappels, Heinz-Günter, Klieme, Eckhard, Rauschenberg, Thomas und Stecher, Ludwig (Hg.), Ganztagschule in Deutschland, Weinheim, München: Juventa, S. 123-136.
- Badawia, Tarek; Hamburger, Franz und Hummerich, Merle (Hg.) (2003): Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung., Frankfurt am Main: IKO.
- Beauftragte, für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.) (2003): Migranten sind aktiv. Zum gesellschaftlichen Engagement von Migrantinnen und Migranten. Dokumentation, Berlin, Bonn: Bonner Universitäts-Buchdruckerei.
- Beck, Erwin; Baer, Matthias; Guldemann, Titus; Bischoff, Sonja; Brühwiler, Christian; Müller, Peter; Niedermann, Ruth ; Rogalla, Marion und Vogt, Franziska (2007): Adaptive Lehrkompetenz, Münster Waxmann.
- Becker, Manfred und Seidel, Alina (Hg.) (2006): Diversity Management: Unternehmens- und Personalpolitik der Vielfalt, Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Behn, Sabine; Kügler, Nicolle; Lembeck, Hans-Josef; Pleiger, Doris; Schaffranke, Dorte und Wink, Stefan (2007): Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten in Jugendhilfe und Schule. Zwischenbericht zum Forschungsprojekt, (Forschungsbericht). Hamburg, Berlin, Mainz: Institut des Rauhen Hauses für Soziale Praxis gGmbH (isp); Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz e.V. (ism).
- Behr-Heintze, Andrea und Lipski, Jens (2005): Schulk Kooperationen. Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern (Forschungsbericht des DJI), Schwalbach, Taunus: wochenschau-verlag.
- Bissels, Sandra; Sackmann, Sonja und Bissels, Thomas (2001): Kulturelle Vielfalt in Organisationen. Ein blinder Fleck muß sehen lernen, Soziale Welt, 52, S. 403-426.
- Boller, Sebastian; Rosowski, Elke und Stroot, Thea (Hg.) (2007): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt Stuttgart: Beltz.
- Boos-Nünning, Ursula und Karakasoglu, Yasemin (2005): Viele Welten leben: zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund, Münster: Waxmann.
- Brumlik, Micha (2006): Aktuelle Probleme multikultureller Bildung, Seminar Lehrerbildung und Schule, Schwerpunkt "Kulturen", 1, 12, S. 17-21.
- Bukow, Wolf-Dietrich (1999): Fremdheitskonzepte in der multikulturellen Gesellschaft. In: Kiesel, Doron, Messerschmidt, Astrid und Scherr, Albert (Hg.), Die Erfindung der Fremdheit. Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat, 2. Auflage, Frankfurt am Main: Brandes und Ap-

- sel, S. 37-48.
- Bukow, Wolf-Dietrich und Llaryora, Roberto (1993): Mitbürger aus der Fremde, Soziogenese ethnischer Minderheiten, 2. durchgesehene Auflage, Opladen: Westdeutscher Verlag.
 - Cappai, Gabriele (2005): Im migratorischen Dreieck. Eine empirische Untersuchung über Migrantenorganisationen und ihre Stellung zwischen Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft, Stuttgart: Lucius + Lucius.
 - Carignan, Nicole; Sanders, Michael und Pourdavood, Roland G. (2005): Racism and Ethnocentrism: Social Representations of Preservice Teachers in the Context of Multi- and Intercultural Education, *International Journal of Qualitative Methods*, 4, 3. http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_3/pdf/carignan.pdf [20.12.2007].
 - Castro Varela, Maria do Mar (2002): Interkulturelle Kompetenz. Ein Diskurs in der Krise. In: Auerheimer, Georg (Hg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, Opladen: Leske + Budrich, S. 35-48.
 - Coelen, Thomas (2006): Ganztagsbildung durch Kooperation zwischen Schule und Jugendeinrichtungen, *Bildung und Erziehung*, 2006, Band 59, Heft 3, 3, S. 269-284.
 - Diehl, Claudia (2002): Die Partizipation von Migranten in Deutschland. Rückzug oder Mobilisierung?, Opladen: Leske+Budrich.
 - Engin, Haava und Walter, Sven (2005): Leuchttürme der Pädagogik: Portraits erfolgreicher interkultureller Bildungsarbeit an Berliner Kindertagesstätten und Schulen in sozial benachteiligten Quartieren, Berlin: Der Beauftragte für Integration und Migration.
 - Frenzel, Dorothea; Sandfuchs, Uwe und Sewing, Arne (2005): Ganztagschulen als Integrationsort von Migrantenkindern. Die Deutsch-Italienische Gesamtschule Wolfsburg. In: Ladenthin, Volker und Rekus, Jürgen (Hg.), *Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie*, Weinheim: Juventa, S. 311-330.
 - Ganztagschule, Forschungsgruppe (2007): *Ganztagschule in Entwicklung. Empirische, konzeptionelle und bildungspolitische Perspektiven*. Tagung Ganztagschule in Entwicklung. Universität Mainz.
 - Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster: Waxmann.
 - Gomolla, Mechthild (2005): *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft: Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz*, Münster: Waxmann.
 - Gomolla, Mechthild und Radtke, Frank-Olaf (2002): *Institutionelle Diskriminierung*, Opladen: Leske + Budrich.
 - Griese, Hartmut M.; Schulte, Rainer Schulte und Sievers, Isabel (2007): "Wir denken deutsch und fühlen türkisch". *Sozio-kulturelle Kompetenzen von Studierenden mit Migrationshintergrund Türkei*, Frankfurt am Main: IKO.
 - Hahn, Kathrin (2007): Vielfalt und Differenz aus der Perspektive der Sozialen Arbeit, *Sozialmagazin*, 2, 32, S. 20-28.
 - Hamburger, Franz; Badawia, Tarek und Hummerich, Merle (Hg.) (2005): *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*, Wiesbaden: VS Verlag.
 - Holtappels, Heinz-Günter; Klieme, Eckhard; Rauschenberg, Thomas und Stecher, Ludwig (Hg.) (2007): *Ganztagschule in Deutschland*, Weinheim, München: Juventa.
 - Hormel, Ulrike und Scherr, Albert (2005): *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft.*, Wiesbaden: VS Verlag.

- Hunger, Uwe (2002): Von der Betreuung zur Eigenverantwortung. Neuere Entwicklungen bei Migrantenvereinen in Deutschland. Münsteraner Diskussionspapiere zum Nonprofit-Sektor Nr. 22, (Forschungsbericht). Münster: Arbeitsstelle Aktive Bürgerschaft an der Universität Münster.
- Hunger, Uwe (2006): Die politische und zivilgesellschaftliche Partizipation von Migranten und ihre Bedeutung für die "Integration". Fünf Thesen, Migration und Soziale Arbeit, 1, 28, S. 8-14.
- Keim, Inken (2007): Die "türkischen Powergirls". Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim, Tübingen: Narr Verlag.
- Krüger-Potratz, Marianne (2007): Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte. Wir brauchen sie!, Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, 2, 59, S. 69-71.
- Leiprecht, Rudolf (2005): Schule in der Einwanderungsgesellschaft, Schwalbach im Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Marchwacka, Maria Anna (2007): Interkulturelle Erziehung in Polen. Eine kritische Bestandsaufnahme, PÄD Forum, 6, 26, S. 347-350.
- Martini, Claudia (2001): Italienische Migranten in Deutschland. Transnationale Diskurse, Berlin: Reimer.
- Martiniello, Marco (2005): Political participation, mobilisation and representation of immigrants and their offsprings in europe, (Forschungsbericht). Malmö: Institute for Migration and Ethnic Relation.
- Mecheril, Paul (2005): Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In: Hamburger, Franz, Badawia, Tarek und Hummerich, Merle (Hg.), Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft, Opladen: VS Verlag, S. 311-328.
- Mecheril, Paul; Miandashi, Siavash; Plößer, Melanie und Raithel, Jürgen (2001): Aspekte einer dominanzempfindlichen und differenzkritischen Arbeit mit Migranten und Migrantinnen, Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 3, 31, S. 296-311.
- Nohl, Arnd-Michael (2007): Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1, 10, S. 61-74.
- Norberg, Katarina (2000): Intercultural education and teacher education in Sweden, Teaching and Teacher Education, 4, 16, S. 511-519.
- Northedge, Andrew (2003): Rethinking Teaching in the Context of Diversity, Teaching in Higher Education, 1, 8, S. 17-33.
- Otten, Matthias; Reich, Hans H. und Schöning-Kalender, Claudia (2008): Die Partizipation und Positionierung von Migrantinnen und Migranten und ihren Organisationen in Rheinland-Pfalz. Forschungsbericht, Mainz: Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Familie und Frauen Rheinland-Pfalz.
- Rieker, Yvonne (2005): Die Organisationen von und für Italiener in Deutschland. In: Weiss, Karin und Thränhardt, Dietrich (Hg.), SelbstHilfe. Wie Migranten Netzwerke knüpfen und soziales Kapital schaffen, Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 112-131.
- Scherr, Albert (2001): Interkulturelle Bildung als Befähigung zu einem reflexiven Umgang mit kulturellen Einbettungen, Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 4, S. 347-357.
- Schiffauer, Werner (2005): "Parallelgesellschaften" und islamische Gemeinden. In: GEP, Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik (Hg.), Leben Migrantinnen und Migranten in "parallelen Welten"? Möglichkeiten der Integration. Tagungsdokumentation Nr. 37, Frankfurt/Main: Evangeli-

- scher Pressedienst, S. 20-28.
- Settlemeyer, Anke; Dorau, Ralf und Hörsch, Karin (2006): Interkulturelle Kompetenzen junger Fachkräfte mit Migrationshintergrund: Bestimmung und beruflicher Nutzen. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt, (Forschungsbericht). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
 - Stauf, Eva (2004): Migrantenorganisationen in Rheinland-Pfalz: Potenziale, Partnerschaften und Probleme, Mainz: Herausgegeben von der Projektgruppe InPact.
 - Thränhardt, Dietrich (2005): Spanische Elternvereine schaffen Sozialkapital: Selbsthilfe-Netzwerke und Integrationserfolg in Europa. In: Weiss, Karin und Thränhardt, Dietrich (Hg.), SelbstHilfe. Wie Migranten Netzwerke knüpfen und soziales Kapital schaffen, Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 93-110.
 - Tramm, Jürgen (2007): Welche Unterstützung brauchen Schulen bei der Ganztagschulentwicklung? In: Kahl, Heike und Knauer, Sabine (Hg.), Bildungschancen in der neuen Ganztagschule, Weinheim, Basel: Beltz, S. 178-183.
 - Vertovec, Steven und Wessendorf, Susanne (2005): Migration and cultural, religious and linguistic diversity in Europe. An overview of issues and trends, (Forschungsbericht). Oxford: Center on Migration, Policy and State (COMPAS).
 - Walter, Paul (2005): Urteile und Fehlurteile von Lehrpersonen in der multikulturellen Schulwirklichkeit. In: Hamburger, Franz, Badawia, Tarek und Hummerich, Merle (Hg.), Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft, Wiesbaden: VS Verlag, S.??
 - Weiss, Karin und Thränhardt, Dietrich (2005): Selbsthilfe, Netzwerke und soziales Kapital in der pluralistischen Gesellschaft. In: Weiss, Karin und Thränhardt, Dietrich (Hg.), SelbstHilfe. Wie Migranten Netzwerke knüpfen und soziales Kapital schaffen, Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 8-44.
 - Wenning, Norbert (1999): Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu den "wirklichen" gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit, Opladen: Leske+Budrich.
 - Wischer, Beate (2007): Wie sollen LehrerInnen mit Heterogenität umgehen?, Die Deutsche Schule, 4, 99, S. 422-433.

Zitation

Empfohlene Zitation:

Otten, Matthias (2008). Interkulturelle Bildung an Ganztagschulen: Ein neues Kooperationsfeld für Migrant*innenorganisationen? In: bildungsforschung, Jahrgang 5, Ausgabe 1, URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-01/ganztageschule/>

[Bitte setzen Sie das Datum des Aufrufs der Seite in runden Klammern und verwenden Sie die Kapitelnummern zum Zitieren einzelner Passagen]