

Foster Educational Inclusion  
of Newly Arrived Migrant Children

# INKLUSION

**neu denken**

Ein Leitfaden für Schulen zur Förderung der Inklusion  
neu angekommener Kinder mit Migrationserfahrung

*SÜDWIND*

Im Rahmen des Projekts:



Disseminating and scaling up good practices to Foster Educational Inclusion of Newly Arrived Migrant Children- FEINAMC6221545-EPP-1-2020-1-ES-EPPKA3-IPI-SOC-IN

Mit der Unterstützung von:



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Autor: Idoia Landaluce Fernández  
- InteRed Education Line -

Auflage: **InteRed**  
por una educación transformadora

Gestaltung und Layout: Rosy Botero

Datum: November 2022

Projektpartner:



CARDET



cesie  
the world is only one creature

**InteRed**  
por una educación transformadora

**kmop**  
KINDLING A BETTER WORLD

**SÜDWIND**

Die Unterstützung der Europäischen Kommission für die Erstellung dieser Veröffentlichung stellt keine Billigung des Inhalts dar, welcher nur die Ansichten der Verfasser wiedergibt, und die Kommission kann nicht für eine etwaige Verwendung der darin enthaltenen Informationen haftbar gemacht werden.

# Index

Seite

1

## Einführung

5

2

## Inklusive Bildung für neu zugewanderte Lernende verwirklichen

7

2.1. Konzeptueller Ansatz: Strategien und Faktoren die Inklusion ermöglichen

10

2.2. Sondierungsfragen zum Überdenken der Inklusion

19

2.3. Fahrplan

22

3

## Zwei bewährte Verfahren zur Förderung der Inklusion von neu zugewanderten Schüler:innen

25

3.1. Instrument zur Bewertung früherer Lernerfahrungen:  
Was ist es und wie funktioniert es?

26

27

3.1.1. Das Instrument und seine Anwendung

3.1.2. Inputs für die Bewertung des früheren Lernens

29

3.2. Peer-Mentoring

32

3.2.1. Wie wird es umgesetzt?

33

3.2.2. Schritte zur Einbindung in das  
Bildungsprojekt der Schule.

34

4

## Schlussfolgerungen und Lehren

37

5

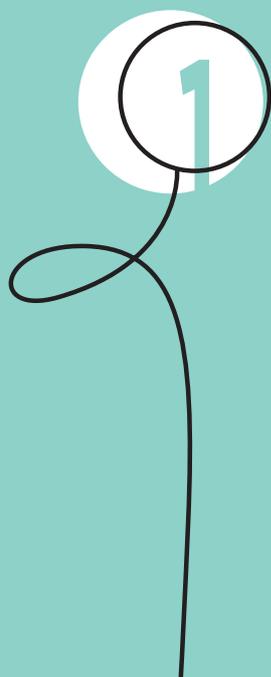
## Literaturverzeichnis

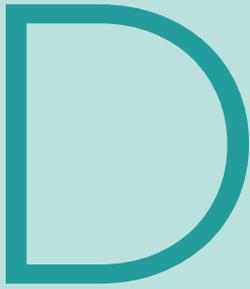
41

**Die verschiedenen Geschichten, die sie uns erzählen, sind ein guter Weg, um eine Verbindung zu einer vielfältigen Welt herzustellen. Diese Geschichten sind eine Quelle des Wissens. Sie sind kraftvoll und enthalten die Kunst des Möglichen. Wir brauchen mehr Geschichten.**

bell hooks

# Einführung





Dieser Leitfaden wurde im Rahmen des Projekts “Disseminating and scaling up good practices to Foster Educational Inclusion of Newly Arriving Migrant Children” (FEINAMC) - 621545-EPP-1-2020-1-ES-EPPKA3-IPI-SOC-IN erstellt. Das Projekt wurde von der Europäischen Union kofinanziert und in einem Konsortium von fünf Organisationen aus Österreich, Zypern, Spanien, Griechenland und Italien durchgeführt. Der Leitfaden richtet sich an Schulen und die Bildungsgemeinschaft als Ganzes. Er enthält Leitlinien zum Überdenken unserer Praktiken, um die schulische Eingliederung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in die europäischen Bildungssysteme zu fördern.

Der in dieser Publikation dargestellte Inhalt ist größtenteils das Ergebnis der Erfahrungen, die während der Umsetzung des Projekts, aber auch in den Phasen davor gesammelt wurden. In diesem Rahmen, zwei Lehrmittel - das Peer- Mentoring-Programm und das Instrument zur Bewertung der früheren Lernerfahrungen der Kinder - wurden getestet. Beide Instrumente wurden überprüft, angepasst, repliziert und in neuen Schulen und Kontexten in den oben genannten Ländern eingeführt.

Unter dieser Prämisse ist der Leitfaden in drei Hauptabschnitte gegliedert. Der erste Teil befasst sich mit Schlüsselfaktoren, die uns dabei helfen können, unseren Ansatz zur Inklusion und folglich unsere integrativen Bildungspraktiken im Allgemeinen und im Besonderen in Bezug auf Schüler:innen mit Migrationserfahrung zu überdenken und zu hinterfragen. Im zweiten Teil stellen wir beide schon erwähnten bewährten Praktiken vor und bieten einen Rahmen an, der ihre Einbindung an die Organisationskultur der Schulen erleichtern kann. Im dritten großen Abschnitt, schließlich, ziehen wir einige Schlussfolgerungen in Bezug auf die schulische Inklusion und ziehen einige Lehren aus den Erfahrungen mit der Umsetzung dieser bewährten Verfahren.

Der Leitfaden ist in drei Hauptteile gegliedert. Der erste Abschnitt befasst sich mit den Schlüsselfaktoren, die dazu beitragen können, den Ansatz der Inklusion und damit die Praktiken der inklusiven Bildung im Allgemeinen und die Praktiken in Bezug auf Schüler:innen mit Migrationserfahrung im Besonderen in Frage zu stellen und zu überdenken. Im zweiten großen Abschnitt werden die beiden oben genannten bewährten Verfahren vorgestellt und ein Rahmen vorgeschlagen, der ihre Integration in die Organisationskultur der Schulen erleichtern soll. Schließlich werden im dritten großen Abschnitt einige Schlussfolgerungen zur schulischen Inklusion gezogen und einige Lehren aus den Erfahrungen mit der Umsetzung dieser bewährten Verfahren gezogen.

**Wir hoffen, dass dieser  
Leitfaden dazu beiträgt,  
Ihren Horizont zu erweitern!**

# Inklusive Bildung für neu zugewanderte Lernende verwirklichen





aut dem Aktionsplan der Europäischen Kommission für Integration und Inklusion für den Zeitraum 2021-2027 sind “etwa 34 Millionen Menschen außerhalb der EU geboren (etwa 8% der EU-Bevölkerung) und 10% der in der EU geborenen jungen Menschen (15-34 Jahre) haben mindestens einen im Ausland geborenen Elternteil“<sup>1</sup> (S.3). Dieses Wohlstandspotenzial überträgt sich auf die Gesellschaften und damit auf die Klassenzimmer und Bildungssysteme.

Die Zahl der in der Europäischen Union lebenden Migrantenkinder belief sich 2019 ebenfalls auf 7 258 770, was etwa 15 % der Gesamtbevölkerung der EU entspricht. Die Mitgliedstaaten mit den höchsten Prozentsätzen waren Österreich (7,8 %), Italien (5,9 %), Griechenland (5,6 %) und Spanien (5,6 %)².

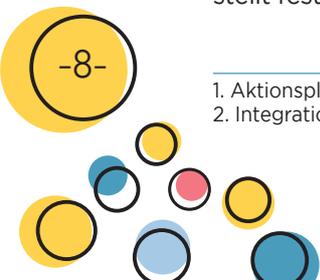
Der Plan selbst weist jedoch bereits auf einige Probleme hin, die den Wohlstand gefährden, und betont die Ungleichheiten, mit denen diese Migranten konfrontiert sind. So stellt er beispielsweise fest, dass 21 % der jungen männlichen Migranten im Alter von 18 bis 24 Jahren, die außerhalb der EU geboren wurden, mit wesentlich höherer Wahrscheinlichkeit nicht arbeiten oder nicht an einem Bildungsprogramm teilnehmen. Bei den Frauen ist diese Zahl höher (25,9 %). Darüber hinaus heißt es in dem Dokument: “Frauen und Mädchen sind im Vergleich zu männlichen Migranten mit zusätzlichen Integrationshindernissen konfrontiert, da sie häufig strukturelle Hindernisse überwinden müssen, die damit zusammenhängen, dass sie sowohl Migrantinnen als auch Frauen sind”. (S. 7).

In Bezug auf die allgemeine und berufliche Bildung heißt es in dem von der EU erstellten Plan, dass deren Gewährleistung für die Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe und den Aufbau integrativer Gesellschaften von entscheidender Bedeutung ist. Das Dokument betont auch die Bedeutung von Bildung als Grundrecht, um die Inklusion von Jungen und Mädchen und ihren Familien zu fördern. Ebenso wird darauf hingewiesen: “... bei gleichzeitiger Gewährleistung der Ausstattung solcher Programme für kulturell und sprachlich vielfältige Kinder kann sich sehr positiv auf ihr künftiges Bildungsniveau, einschließlich des Erlernens der Sprache des Aufnahmelandes, und auf die Integration ihrer Eltern und Familien insgesamt auswirken”. (S.11).

Der Aktionsplan nennt verschiedene persönliche Merkmale (Geschlecht, ethnische Herkunft, Religion, sexuelle Orientierung oder körperliche Behinderung usw.), die uns als Menschen zusammenbringen, die aber für Migranten Ungleichheiten, Schwierigkeiten, Herausforderungen und Ausgrenzungen schaffen. Darüber hinaus immer nach dem Aktionsplan: “ ... sind EU-Bürger mit Migrationshintergrund bei der Wohnungs- oder Arbeitssuche oder in ihrem täglichen Leben in der Schule, in der Nachbarschaft und am Arbeitsplatz häufig mit direkter oder indirekter Diskriminierung sowie Rassismus konfrontiert. (S.8). Unter dieser Prämisse wird die Notwendigkeit gesehen, den Aktionsplan mit anderen Maßnahmen und Strategien zu verknüpfen, wie dies unter anderem auch im Dokument “Eine Union der Gleichheit: EU-Aktionsplan gegen Rassismus 2020-2025 “ festgestellt wird.

Der EU-Antirassismus-plan weist auf eine Reihe von Anliegen hin, die die Ungleichheiten und die Gewalt, denen Migrant:innen in verschiedenen Bereichen ausgesetzt sind aufzeigen und stellt fest, dass eine große Zahl der Einwohner:innen Europas unter Diskriminierung und Rassis-

1. Aktionsplan der Europäischen Kommission für Integration und Eingliederung 2021-2027, S.3.  
2. Integration und Bildung von Migrantenkinder in Europa. Ansätze, Methoden und Strategien, 2021, S. 17-18.



mus leidet. “ Dieser strukturelle Rassismus führt dazu, dass Hindernisse, die Bürgerinnen und Bürgern allein aufgrund ihrer Rasse oder ethnischen Herkunft in den Weg gelegt werden, fortbestehen. Tag für Tag bekommen Menschen, die von Rassismus betroffen sind, dessen Einfluss auf ihren Zugang zu Arbeitsplätzen, Gesundheitsversorgung, Wohnraum, Finanzierungen oder Bildung sowie durch Fälle von Gewalt zu spüren.” (S. 3).

Im Hinblick auf die Bildung betont der Plan, dass Kinder unabhängig von ihrer ethnischen Herkunft Zugang zu Bildung haben sollten. Um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden und Schulen zu sicheren Räumen zu machen, frei von Einschüchterung, Rassismus und Diskriminierung, hebt der Aktionsplan die Verbesserung der Lehrer:innenausbildung als Schlüsselfaktor hervor.. “ Inklusion und Gerechtigkeit in der Bildung werden zu den vorrangigen Aspekten des europäischen Bildungsraums gehören...” und “ Schulen spielen eine entscheidende Rolle bei der Verringerung von rassistischen Stereotypen und Vorurteilen unter Kindern “ (S. 14).

Laut Eurydice<sup>3</sup> stehen die Staaten und ihre Bildungssysteme bei der Inklusion von Schüler:innen mit Migrationserfahrung vor einer Vielzahl von Herausforderungen, wie z.B.:

- Die Berücksichtigung des Migrationsprozesses und seiner Folgen; die Anpassung der Kinder in ihrer neuen Schule an ihre neue Umgebung und die Lernkultur des Ankunftslandes.
- Ein sozioökonomischer Kontext, in dem die Ressourcen zur Förderung der Inklusion in den Bildungssystemen an politische Entscheidungen verschiedener Ministerien gekoppelt sind.
- Die Notwendigkeit einer aktiven Beteiligung der neuen Lernenden, die mit einer angemessenen Bewertung ihres Vorwissens, der Berücksichtigung ihrer sozialen, emotionalen, kognitiven und gesundheitlichen Bedingungen und gegebenenfalls der Unterstützung beim Spracherwerb verbunden ist.
- Die Notwendigkeit, die Lehrerausbildung erheblich auszuweiten und sie an die Vielfalt der Klassenzimmer anzupassen.

Der strategische Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET 2020) ermöglicht es den Mitgliedstaaten, bewährte Verfahren untereinander auszutauschen und voneinander zu lernen, um Gerechtigkeit, sozialen Zusammenhalt und aktive Bürger:innenschaft zu fördern. In diesem Rahmen wird die Schlüsselrolle der Bildung bei der Förderung sozialer Bindungen innerhalb der Ankunftsgemeinschaften als eine der größten Herausforderungen für alle europäischen Länder hervorgehoben. In dem Bericht der Joint Working Group seminar on the integration of migrants, Brussels, 28 March 2017 werden in ähnlicher Weise drei Herausforderungen im Zusammenhang mit Migrant:innenkindern in der Bildung genannt:

- Die Existenz von Herausforderungen und Schwierigkeiten bei der Bewertung und Anerkennung früherer Lernerfahrungen von Migrant:innen, was eine Stärkung der Lehrer:innenausbildung durch Schulungen, Instrumente und Beratung erfordert.
- Die Verpflichtung, das Recht auf Bildung sowohl den Zugang zu als auch den Abschluss von Ausbildung für diese Schüler:innen zu gewährleisten.
- Die Schaffung geeigneter Lernwege und die Einbeziehung des nicht-formalen Lernens.

Um diese Herausforderungen zu bewältigen, fordert die Arbeitsgruppe auch eine Verstärkung der Lehrer:innenausbildung und empfiehlt eine Reihe von Maßnahmen, darunter Methoden wie Mentoring, Unterstützung beim Erwerb von Sprachkenntnissen und Anerkennung früherer Lernleistungen, die angewandt werden können. Sie ermutigt auch zur Förderung bestehender Ressourcen, insbesondere bewährter Verfahren und Peer-Learning- und Mentoring-Aktivitäten.

3. Integration von Schülern mit Migrationshintergrund an Schulen in Europa Nationale politische Strategien und Maßnahmen: Eurydice-Bericht über Migrationshintergrund, nationale Strategien und Maßnahmen, 2019.



Um die Inklusion von neu zugewanderten Schüler:innen zu gewährleisten, müssen also nicht nur die zahlreichen im europäischen Rahmen festgelegten Herausforderungen angegangen werden, sondern auch die vielen anderen, die direkt in den Schulen festgestellt werden. Zu diesen Herausforderungen gehört der Rassismus, der strukturell bedingt ist, Männer und Frauen unterschiedlich betrifft und in verschiedene Lebensbereiche eindringt, darunter auch in die Schule, wo Kinder ihre psychosoziale und emotionale Entwicklung durchlaufen. Darüber hinaus ist es notwendig, bewährte Praktiken und Methoden zu verbreiten und umzusetzen. Bildung ist ein Motor für Wandel und Transformation, ein grundlegendes Element zur Gewährleistung von sozialer Gerechtigkeit und inklusiven und gleichberechtigten Gesellschaften. Sie darf niemanden zurücklassen, wie es in Ziel 4 der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung<sup>4</sup> Entwicklung vorgeschlagen wird. Das formale Bildungssystem ist genau einer der wichtigsten Orte, an denen dieser Wandel stattfinden kann.

## 2.1. Konzeptueller Ansatz: Strategien und Faktoren die Inklusion ermöglichen

Der oben beschriebene Rahmen führt zu Überlegungen über die Notwendigkeit von Ansätzen, die die pädagogischen Praktiken und Maßnahmen in den Schulen bestimmen. Daher sind die im Folgenden vorgestellten Ansätze Überlegungen, die Schulen bei der Gestaltung ihrer pädagogischen Praktiken und Maßnahmen im Hinblick auf eine integrative Bildung für Schüler:innen mit Migrationserfahrung berücksichtigen können.

Dieser Abschnitt bietet einen Rahmen, in dem die Inklusion von zugewanderten Lernenden und die Interaktion zwischen Migration und Bildungssystemen neu überdacht werden können. Die im vorherigen Abschnitt vorgestellten Pläne der Europäischen Union und die oben genannten Rahmenwerke legen bereits bestimmte Maßnahmen fest oder zeigen bestimmte Ansätze auf, wie die Inklusion angegangen werden kann.

**Alle in diesem Abschnitt angesprochenen Strategien und Ideen sind miteinander verknüpft und zielen darauf ab, andere Perspektiven zu eröffnen. Sie sollen dazu anregen, die Inklusion im Allgemeinen und die von Schüler:innen mit Migrationserfahrung im Besonderen aus anderen Blickwinkeln zu überdenken.**

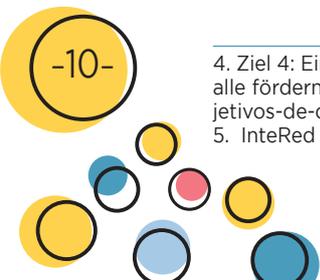
### Um welche Ansätze handelt es sich?

#### Inklusive Bildung

Das Konzept der inklusiven Bildung steht in engem Zusammenhang mit dem Recht auf Bildung und der Verpflichtung, dieses Recht zu gewährleisten und die Ausgrenzung von Personen zu verhindern. Es ist bestrebt, den Bildungsbedürfnissen aller Menschen während des gesamten Lebens gerecht zu werden. Sie ist eine Bildung, die der Würde jedes Menschen und der Gerechtigkeit besondere Aufmerksamkeit widmet<sup>5</sup>.

Laut der UNESCO (2017) ist inklusive Bildung ein Prozess, der die Kompetenzen im Bildungssystem stärkt, die notwendig

4. Ziel 4: Eine integrative und gerechte Qualitätsbildung gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern. Weitere Informationen finden Sie unter: HYPERLINK "<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>" <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>  
5. InteRed Bildung-Positionierung.



sind, um alle Lernenden zu erreichen. Inklusive Bildung geht auf die verschiedenen Bedürfnisse von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ein. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen, sowie durch eine konsequente Reduktion von Exklusion in der Bildung. (Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. A challenge and a vision. Paris, UNESCO, S. 7).

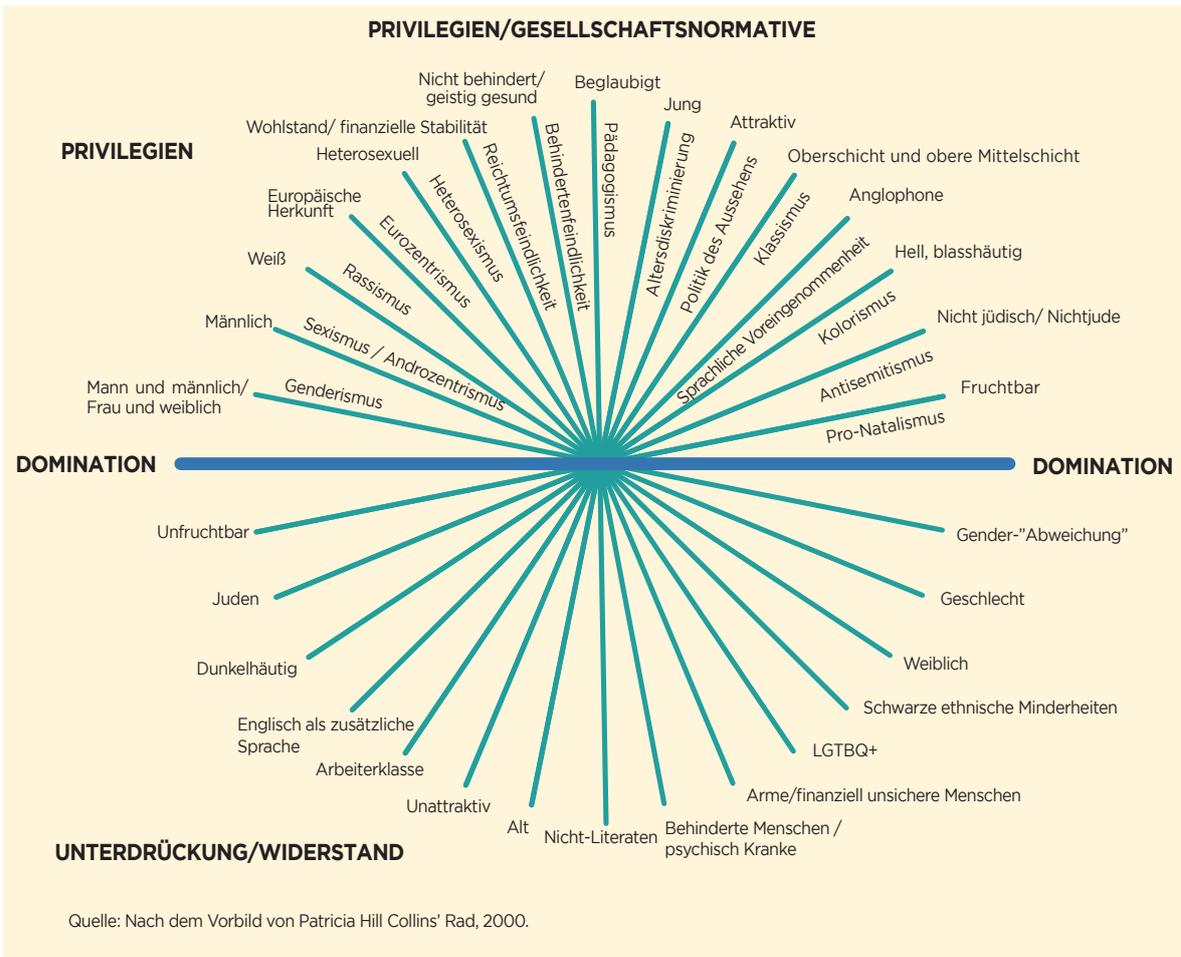
Wenn wir über Inklusion sprechen, lohnt es sich, darüber nachzudenken, was der Denker Boaventura Sousa dos Santos sagt. Er ist der Ansicht, dass echte Inklusion die Denunzierung von Formen der Ausgrenzung beinhaltet, da die Ausgrenzung oft durch inklusive Maßnahmen, die jedoch in einer exklusiven Weise angewendet werden erfolgt.

Warum ist die Aussage von Boaventura wichtig?

**Da Ausgrenzung durch ein System verursacht wird, das hauptsächlich auf Ungleichheiten aufgrund ethnischer Herkunft, des Geschlechts und sozialer Schicht beruht, können wir diese immer wieder wiederholen, wenn wir sie nicht identifizieren und sichtbar machen, z. B. durch eine inklusive Bildungspolitik. Wenn also Praktiken nicht hinterfragt werden, wenn die Gründe für Ausgrenzung nicht im Detail behandelt werden, wiederholen wir die Fehler. Wir können zum Beispiel die Ablehnung bestimmter Wissensformen wiederholen, wenn das System sie nicht einbezieht, die Schulen diese Tatsache nicht in Frage stellen und tatsächlich diese anderen Wissensformen aus Lehrplänen, Aktivitäten usw. ausschließen.**

Intersektionalität

Um inklusive Bildung zu fördern, ist es wichtig, den Ansatz der Intersektionalität im Auge zu behalten, dessen Wurzeln in der Forschung schwarzer feministischer Theoretikerinnen in den USA liegen. Kimberlé Crenshaw definierte Intersektionalität als die Praxis, dass Menschen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu mehreren sozialen Kategorien unterdrückt werden oder Privilegien genießen. Jeder Aspekt wie Geschlecht, ethnische Herkunft, soziale Herkunft, funktionale Vielfalt, sexuelle Orientierung, Geschlechtsidentität, Alter usw. überschneidet sich für jede Person und jede soziale Gruppe auf unterschiedliche Weise und muss daher entsprechend spezifisch analysiert und behandelt werden. Crenshaw betonte, dass z. B. Rassismus Männer anders betrifft als schwarze Frauen und dass schwarze Frauen die Folgen von Sexismus anders erleben als weiße Frauen. Er ging von einer Primärstruktur aus, in der sich neben der Herkunft und dem Geschlecht auch die soziale Herkunft überschneidet, zu der weitere Ungleichheiten wie der Status von Migrant:innen hinzukommen. Das unten dargestellte Rad der Intersektionalität spiegelt die Kategorien wider, durch die manche Menschen Privilegien genießen und andere unterdrückt werden:



Das Rad ist nicht geschlossen, es ist ein offenes Instrument, das auf die Realität reagiert. Beispielsweise fehlen in diesem Rad die Kategorien Roma-Feindlichkeit, Islamophobie oder Staatsbürger:innenschaftsstatus. Das Rad ist kein Selbstzweck, sondern ein Analyserahmen, der helfen kann, den Kontext der Schule zu erkennen.

Warum ist Intersektionalität in der Bildung wichtig?

- Die Intersektionalität bietet einen grundlegenden Rahmen für die Analyse von Migrationsprozessen.
- In Migrationsprozessen bestimmen soziale Kategorien den Zugang zu Rechten sowie zu Situationen der Privilegierung oder Unterdrückung/Ausgrenzung.
- Die verschiedenen sozialen, kulturellen, bildungsbezogenen, politischen und wirtschaftlichen Ungleichheiten, unter denen Schülerinnen und Schüler leiden, überschneiden sich zu verschiedenen Zeitpunkten und in verschiedenen Situationen ihres Lebens, was zu Diskriminierung und Ausgrenzung oder Privilegien führt. Daher ist es wichtig, die Analyse im Lichte der Intersektionalität zu betrachten, „da diese Phänomene, die sich in ungleichen sozialen und Bildungskontexten entwickeln und gestalten, die Erfahrungen der Kinder beeinflussen und prägen“ (Vázquez, 2020, S. 270).

## Kritische Interkulturalität

Eine auf einem interkulturellen Ansatz basierende Bildung beinhaltet die Anerkennung der verschiedenen Pluralitäten auf der Grundlage von Respekt, Akzeptanz, Selbsterkenntnis und Wertschätzung anderer Menschen und Kulturen. Sie prangert Ungleichheiten an und löst Prozesse hin zu mehr Gerechtigkeit aus.

Ein kritischer interkultureller Ansatz betont die koloniale Differenz, d. h. er stellt sowohl die Machtverhältnisse als auch die sozioökonomische und kulturelle Hierarchie, die auf der Rassifizierung von Menschen beruht, in Frage (Walsh, 2009).<sup>6</sup> Auf der Grundlage des Konzepts der Interkulturalität ist es möglich, Unterdrückung und Privilegien, die Menschen betreffen, sichtbar zu machen und zu bekämpfen und gleichzeitig das Wissen, die Fähigkeiten und Kompetenzen aller Kulturen zu nutzen, um eine echte Inklusion zu fördern, in einem Aufbau durch und mit den Menschen, die historisch ausgegrenzt wurden.

Kritische Interkulturalität bietet die Möglichkeit zu verstehen, dass die Beziehungen und Interaktionen zwischen Kulturen im Rahmen von Machtdynamiken stattfinden, wie sie im Ansatz der Intersektionalität beschrieben werden. "...ein Teil des Problems der Macht, ihres Rassierungsmodells und der in Abhängigkeit davon konstruierten Differenz" (Walsh, 2012, S. 171).

Warum ist der kritische interkulturelle Ansatz so wichtig?

- Der konzentriert sich auf die Existenz verschiedener kultureller Denk-, Handlungs-, Lebens- und Wissensweisen usw.
- Der ist eine Konstruktion von Menschen, die unter Unterdrückung und Ausgrenzung gelitten haben und leiden.
- Der zeigt die Ausgrenzung, die Privilegierung einiger Gruppen gegenüber anderen oder einiger Menschen gegenüber anderen, wenn es darum geht, Beziehungen und Interaktionen aufzubauen gleichzeitig fordert er das Gesellschaftmodell heraus.

6. Walsh, C. (2009), Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir". En Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas, Comp. Patricia Melgarejo (S.25-42). México City: Universidad Pedagógica Nacional-CONACYT, editoriale Plaza y Valdés.

## Antirassistische Bildung

Bildung ist einer der Schlüssel zur Bekämpfung von Rassismus und zum Aufbau von gerechteren, faireren und integrativeren Gesellschaften. Um dies zu erreichen, muss ein antirassistisches Bildungsmodell gefördert werden. Dieses muss das Nachdenken und kritische Denken auf eine Weise fördern, die sich auf die Ursachen von Ungleichheiten und damit auf deren Folgen im Leben der Menschen konzentriert.

Vorurteile und Rassismus werden in verschiedenen Bereichen des täglichen Lebens und durch die wichtigsten Sozialisationsinstanzen, einschließlich der Schulen, reproduziert und sozialisiert.

Eine antirassistische Bildung betrachtet Diskriminierung als eine strukturelle Komponente, weshalb die Bildung zu ihrer Beseitigung beitragen muss. Sich für eine antirassistische Bildung einzusetzen, bedeutet, eine Bildung zu fördern, die Schülerinnen und Schüler dabei begleitet, die Ursprünge und Ursachen von vergangenem und gegenwärtigem Rassismus zu verstehen, damit sie sich für dessen Beseitigung einsetzen können.

Rassismus legitimiert und verewigt Ungleichheit und Unterdrückung, denn Rassismus und andere Formen der Ausgrenzung/ Unterdrückung sind Schlüsselprinzipien einer Organisation der Welt, die auf Herrschaft und Ausbeutung beruht. Daher müssen die strukturellen Faktoren, die Ungleichheiten aufgrund ethnischer Herkunft, des Geschlechts und sozialer Schicht usw. aufrechterhalten in Frage gestellt werden.

Warum ist es wichtig, einen antirassistischen Ansatz in der Bildung zu fördern?

### Überdenken und Verbesserung der pädagogischen Praktiken durch:

- Methoden, die Partizipation, Reflexion, Kooperation, Gruppenarbeit, Lernen mit allen Sinnen, kooperative Methoden, Service Learning, projektbasiertes Lernen, spielbasiertes Lernen, etc..
- Überarbeitung der Lehrplaninhalte im Zusammenhang mit Migration und historischen Fakten (Kolonialismus).
- Förderung anderer Formen der Organisation von Bildungsprojekten: z. B. flexible Gruppierungen, Lerngemeinschaften (Salinas, 2019).
- Diversitätssensible Sprache
- Förderung von Schulungen für die gesamte Schulgemeinschaft, d. h. für Schüler:innen, Familien, Lehrer:innen, Verwaltungsangestellte, Schulhausmeister:innen, Kantinenpersonal usw. zu Themen Rassismus und Diskriminierung.

## Dekoloniale Bildung

Bildung aus einer dekolonialen Perspektive schafft einen Raum, in dem verschiedene traditionell ausgeschlossene Gruppen ihre Sicht der Welt anhand ihrer eigenen Erzählungen und Vorstellungswelten präsentieren, sodass wir "Bildungsumgebungen als Räume für geteiltes Wissen und Szenarien gemeinsamen Denkens überdenken und neu aufbauen" können (Rivas-Flores, J. I., Márquez-García, M. J., Leite-Méndez, A. und Cortés-González, P., 2020, S. 52).

Der Dekolonialismus legt, ebenso wie die kritische Interkulturalität, Machtverhältnisse offen, in diesem Fall die Unterdrückungs- und Ausschlussverhältnisse, die im Narrativ des Wissens und damit in der westlichen Pädagogik zu finden sind.

Der Dekolonialismus bietet andere Wege, den Lehrplan und die Entwicklung der Bildung zu verstehen. Er macht einen klaren Vorschlag und betont die Notwendigkeit der Integration von Visionen und Logiken, die sich von denen des Lehrplans mit dem Bild des weißen Mannes und des Westens als Zentrum des Universums unterscheiden, damit alles andere Wissen, jede andere Fähigkeit oder Art des Seins und Denkens nicht delegitimiert werden.

Freire betonte bereits in "Pedagogía de la esperanza" (Pädagogik der Hoffnung) zu Recht, dass wir das, was die Schüler:innen zu ihrem Weltverständnis mitbringen, nicht beiseite lassen und als nutzlos verachten können z. B.: ihre Sprache, ihre Art zu zählen, zu rechnen, ihr Wissen über die sogenannte andere Welt, ihre Religiosität, ihr Wissen über Gesundheit, Körper, Sexualität, Leben, Tod, die Macht der Heiligen.<sup>7</sup>

Wie wir zu Beginn dieses Abschnitts angekündigt haben, sind alle Ansätze miteinander verbunden. Dies äußert sich in der Interdependenz zwischen kritischer Interkulturalität, antirassistischer Bildung und Dekoloniale Bildung, über die wir jetzt sprechen.

Warum ist eine dekoloniale Perspektive in der Bildung wichtig?

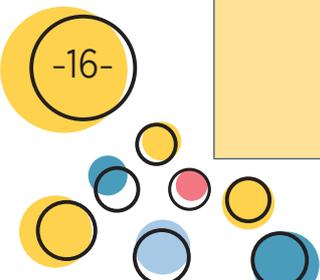
- **Überarbeitung und Weiterentwicklung von Lehrplänen, Unterrichtsmaterialien und Lehrbüchern, damit sie die Vielfalt der Themen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Referenzen aus unterschiedlichen Breitengraden, Wissens- und Weltanschauungsbereichen widerspiegeln.**
- **Berücksichtigung der Notwendigkeit, in der Pflichtlektüre sowie in den Grundlagen der Erkenntnistheorie Bezugnahmen auf nicht dominante Kulturen aufzunehmen und deren kulturelle, wirtschaftliche und soziale Beiträge anzuerkennen.**
- **Denn sie ermöglicht es uns, Bildungsumgebungen aus anderer Logik und Erzählungen heraus zu überdenken und zu rekonstruieren.**

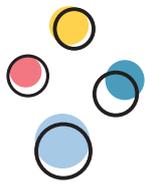
7. Freire, P. (2002), Pädagogik der Hoffnung: eine Wiederbegegnung mit der Pädagogik der Unterdrückten, Siglo XXI, Mexiko, S. 81 durch Aguiló und Jantzen, 2017, S.51.  
Freire, P. (2002), Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido, Siglo XXI, México, pág. 81 a través de Aguiló y Jantzen, 2017, S.51.



Die folgende Tabelle präsentiert worauf die einzelnen Ansätze abzielen und wie sie sich gegenseitig ergänzen.

ANSATZ	FOKUS	BESONDERHEITEN	ANBINDUNG ZU ANDEREN ANSÄTZEN
<p><b>Antirassistische Bildung</b></p>	<p>Pädagogische <i>Praxis</i> von und woher</p>	<p>Die Kolonialisierung hat überall ihre Spuren hinterlassen und die unterschiedlichsten Formen von Rassismus hervorgebracht. Rassismus ist ein grundlegendes Element des modernen Kolonialismus.</p> <p>Dieser Ansatz erleichtert das Verständnis dafür, dass Rassismus die Existenz aller Menschen durchdringt und dass er einigen Menschen Privilegien verleiht während er anderen Hindernissen in den Weg legt.</p> <p>Rassistisch zu sein ist ein Lernprozess. Bildungsverantwortliche haben daher die Pflicht, die Verantwortung aller Akteure für die Aufrechterhaltung rassistischer Strukturen zu verdeutlichen und Impulse für Maßnahmen gegen Rassismus zu geben.</p>	<p>Da Rassismus ein Eckpfeiler des modernen Kolonialität ist, kann die Anwendung einer dekolonialen Praktik in der Bildung nicht von einer antirassistischen Praktik getrennt werden.</p> <p>Die antirassistische Bildung geht Hand in Hand mit der kolonialen Bildung.</p>
<p><b>Dekoloniale Bildung</b></p>	<p><i>Pädagogische Erzählungen</i></p>	<p>Sie betont die Notwendigkeit der Integration von Visionen und Logiken, die sich von denen des Lehrplans mit dem Bild des weißen Mannes und des Westens als Zentrum des Universums unterscheiden, damit alles andere Wissen, jede andere Fähigkeit oder Art des Seins und Denkens nicht delegitimiert werden.</p> <p>Verschiedene traditionell ausgeschlossene Gruppen ihre Sicht der Welt anhand ihrer eigenen Erzählungen und Vorstellungswelten präsentieren, sodass wir "Bildungsumgebungen als Räume für geteiltes Wissen und Szenarien gemeinsamen Denkens überdenken und neu aufbauen können"</p>	<p>Beide fordern dazu auf, andere Arten des Wissens und Handelns, die mit der Vielfalt einseitiger Wahrheiten und Erzählungen brechen in Betracht zu ziehen.</p>





<b>Kritische Interkulturalität</b>	<i>Interaktionen und Beziehungen</i>	<p>Sie stellt die koloniale Differenz<sup>8</sup> in den Mittelpunkt der Debatte, d. h. sie <b>hinterfragt sowohl die Machtverhältnisse als auch die sozioökonomische und kulturelle Hierarchie, die auf der Rassifizierung der Menschen beruht.</b></p> <p><b>Machtbeziehungen</b> verhindern die Entwicklung <b>egalitärer interkultureller Beziehungen.</b></p> <p>Konstruktionen von und für Menschen, die historisch ausgegrenzt wurden.</p>	
------------------------------------	--------------------------------------	---	--

Quelle: eigene Ausarbeitung auf der Grundlage von Walsh 2009, 2012; Rivas-Flores, J. I., Márquez-García, M. J., Leite-Méndez, A. und Cortés-González, P., 2020; und Josiane Beloni de, P., Magalhães, P., und Elison, A., 2022.

Die Komplexität der Welt, in der wir leben, und damit auch des Bildungssystems, und die vielen Spannungen, die diese hervorruft und denen die ausgesetzt ist, implizieren die Notwendigkeit, die Realität hinter der Oberfläche durch Reflexion zu untersuchen. Das bedeutet, dass wir in der Lage sein müssen, mehr als einen Aspekt eines Themas zu analysieren und für neue Perspektiven, die zu weiteren Handlungs- und Denkmöglichkeiten oder zur Lösung einer Situation führen können offen zu sein. Eine kritisch denkende Person hinterfragt Informationen, Schlussfolgerungen und verschiedene Sichtweisen. Bell Hooks erklärt, dass es beim kritischen Denken zunächst darum geht, herauszufinden, Wer, Was, Wann, Wo und Wie die Dinge sind ... und dieses Wissen dann so zu nutzen, dass entschieden werden kann, was am wichtigsten ist. (2022, S. 19).

Kritisches Denken im Migrationskontext hilft uns beispielsweise, die üblichen Medienberichte zu hinterfragen, die die positiven Auswirkungen der Migration verschweigen und die Kulturen, das Wissen und die Beiträge der Migrant:innen abwerten. Solche Medien gehen sogar so weit, dass sie die Vorstellung verbreiten, dass Migrant:innen keine Berufsausbildung haben und ihre Integration in den Arbeitsmarkt daher eingeschränkt werden sollte. In Bezug auf Migrantinnen in speziell, kursieren Informationen, wonach sie dazu verurteilt seien, Berufe auszuüben, die keine Professionalität erfordern. Solche konfrontativen Diskurse führen zu Fehlinformationen, die zum Aufbau der kollektiven Vorstellungswelt in unseren Gesellschaften beitragen. In solchen Fällen ist kritisches Denken von entscheidender Bedeutung. Es hilft uns auch, uns unserer eigenen Vorurteile bewusst zu werden, und führt dazu, dass wir systematisch über die Informationen, die uns erreichen nachdenken.

8. Ein hegemonialer Mechanismus, der seit dem 16. Jahrhundert bis heute zur Subalternisierung des nicht-westlichen Wissens eingesetzt wird und dessen Aufgabe es ist, die Menschen aus hegemonialer Sicht zu klassifizieren und die Differenz und Unterlegenheit gegenüber denjenigen zu markieren, die klassifizieren, um die Kolonisierung zu rechtfertigen (Mignolo, 2001, 2000).

## Warum sollte kritisches Denken gefördert werden?

Weil es Stimmen hörbar macht, die normalerweise unhörbar sind. Hier tritt die Vielfalt mit ihren Ansprüchen, Bedürfnissen, Realitäten und ihrem Wissen in den Vordergrund. Ein Beispiel für dieses Wissen findet sich in Ubuntu, einer afrikanischen Philosophie, die auf dem Glauben an die Existenz eines universellen menschlichen Bandes beruht, das es den Menschen ermöglicht, Herausforderungen gemeinsam zu bewältigen.

Weil sie diese Stimmen zu Akteuren macht, sodass die Antworten auf ihre Forderungen, Bedürfnisse und Vorschläge so koordiniert werden, dass die Umsetzung von Strategien, die darauf abzielen, Inklusion neu zu denken und eine integrative Bildung zu schaffen, zu einem gemeinsamen und geteilten.

Weil es die Konstruktion neuer Narrative im Zusammenhang mit Migration und Inklusion ermöglicht.

Weil es das "Wie?" erleichtert und durch partizipative, erfahrungsorientierte und zuhörende Methoden andere Perspektiven und Herangehensweisen ermöglicht.

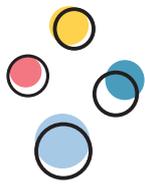
Weil sie es uns ermöglicht, Ungleichheiten zu hinterfragen, uns ihrer bewusst zu werden und sie auf dieser Grundlage - zu hinterfragen und abzubauen, um eine wirklich integrative Bildung zu fördern.

**"The driving force of critical thinking is the desire to know and to understand how life works".**

**(bell hooks, 2022, S.17)**

**"Der Motor des kritischen Denkens ist die Sehnsucht zu wissen und zu verstehen, wie das Leben funktioniert".**

**(bell hooks, 2022, S.17)**



## Der verborgene Lehrplan und die Abwesenheit bestimmter Stimmen in Bildungssystemen: Was nicht erwähnt wird, existiert nicht

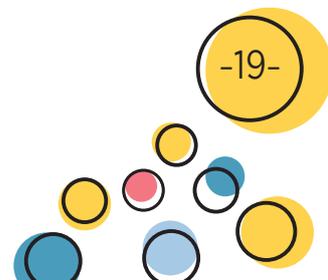
Ein weiterer wichtiger Faktor bei den Überlegungen zur Inklusion von Schüler:innen mit Migrationserfahrung ist der sogenannte versteckte Lehrplan, bei dem ethnische und kulturelle Realitäten im Unterricht kaum thematisiert werden, wodurch Minderheiten, die übrigens in Schulbüchern, Unterrichtsmaterialien und Lehrplänen sehr häufig ausgelassen und unsichtbar gemacht werden. Oder, wenn sie erwähnt werden, dann in stigmatisierender, stereotypischer oder einseitiger Weise. Dasselbe gilt für die Inhalte, die in der Regel aus Perspektiven behandelt werden, die der Vielfalt und dem Reichtum der Beiträge dieser Vielfalt nicht wirklich Rechnung tragen. Minderheiten und rassifizierte Gruppen sind die abwesenden Stimmen im Lehrplan. Dies im Auge zu behalten, kann von entscheidender Bedeutung sein, wenn man neue Wege zu einer echten Inklusion in Betracht zieht.

### 2.2. Sondierungsfragen zum Überdenken der Inklusion

Die im vorangegangenen Abschnitt vorgestellten Ansätze und Rahmenbedingungen sind von zentraler Bedeutung, um die Inklusion von Schüler:innen mit Migrationserfahrung in das Bildungssystem anzugehen und zu erleichtern. Daher werden im nächsten Unterabschnitt dieses Leitfadens einige Leitlinien als Sondierungsinstrument für die Selbsteinschätzung der Schule vorgestellt. Er soll den Schulen helfen, über ihre Inklusionsprozesse und pädagogischen Praktiken in Bezug auf Schüler:innen mit Migrationserfahrung nachzudenken.

Die Selbsteinschätzung soll den Schulen darüber hinaus helfen, Lehrpläne auch aus anderen Perspektiven zu entwickeln und so zur Schaffung von Gesellschaften, die gerechter, inklusiver und solidarischer sind beizutragen. Durch Praktiken und Entscheidungen innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers kann es zum Aufbau eines "anderen" Schulmodells beigetragen werden.

Die Durchführung dieser Selbstdiagnose ist jedoch eine freiwillige Übung für die Schulen, die dazu beitragen wollen, sowohl die Effizienz der oben vorgeschlagenen Ansätze zu verbessern, als auch die Inklusion von Schüler:innen mit Migrationserfahrung zu überdenken. Die Umsetzung der beiden bewährten Verfahren, die im Rahmen des Projekts, zu dem dieser Leitfaden gehört, eingehend entwickelt und im Folgenden vorgestellt werden, ist natürlich ebenfalls freiwillig.



## Selbstdiagnose



### Zielsetzung:

Förderung der Reflexion und des kritischen Denkens darüber, wie wir mit der Inklusion von Schüler:innen mit Migrationserfahrung in der Schule umgehen.



### Materialien:

Sondierungsfragen, Post-it-Notizen, Flipchart, Marker-Stifte.



### Ressourcen und empfohlene Umgebung:

- Nutzen Sie einen ruhigen Ort und genügend Zeit zum Nachdenken.
- Sammeln Sie zu den zu hinterfragenden Aspekten auf partizipative und kollektive Weise die Ansichten der gesamten Schulgemeinschaft (Lehrkräfte, Familien, Schülerinnen und Schüler, Verwaltungspersonal, Reinigungspersonal, Küche, Empfang usw.).

Das Überdenken der schulischen Inklusion von Kindern mit Migrationserfahrung erfordert nicht nur eine Überprüfung der Räumlichkeiten oder formalen Dokumente, sondern es ist notwendig, das Thema aus einer umfassenden Perspektive des Schullebens anzugehen. Inklusion muss auch in der Schulkantine, auf dem Schulhof, an den Eingängen und Ausgängen der Schule und in den Beziehungen zwischen allen Menschen, die die Schulgemeinschaft bilden, Realität werden. Daher ist es wichtig, einen Raum zu schaffen, an dem das Leitungsteam, die Lehrer:innen, die Familien und die Schüler:innen ebenso teilnehmen wie das Verwaltungspersonal, das Personal am Empfang der Schule, das Personal der Schulkantine und die Reinigungskräfte.



### Entwicklung:

**Schritt 1:** Setzen Sie einen heterogenen Arbeitskreis ein, der die gesamte Schulgemeinschaft repräsentiert. Achten Sie darauf, dass die Vielfalt der Teilnehmenden (Geschlecht, ethnische Herkunft, Alter sozioökonomischer Schicht) respektiert ist.

**Schritt 2:** Beauftragen Sie diesen Arbeitskreis mit der Einrichtung von Reflexionsgruppen an der Schule. Mindestens ein:e Vertreter:in des heterogenen Arbeitskreises der Schule nimmt an einer bestimmten Reflexionsgruppe teil. Die Gruppen diskutieren und reflektieren über jeden der unten aufgeführten Blöcke von Sondierungsfragen:



## Sondierungsfragen:

### Theorie der Veränderung für unsere Schule

**Diagnose: Was ist die Herausforderung, die wir angehen wollen? Welche Veränderung wollen wir herbeiführen?**

- Welche Vision hat unsere Schule von dieser Herausforderung?
- Wie geht unsere Schule mit der Inklusion um und warum?
- Berücksichtigt unsere Schule die tieferen strukturellen/systemischen Ursachen, die die Inklusion behindern (z. B. fehlende Genderperspektive und fehlender Ansatz, der das Bewusstsein für Ungleichheiten fördert)?
- Inwieweit berücksichtigen wir die Inklusion in einem größeren Rahmen des sozialen Wandels?

### Organisationskultur / Werte, die unsere Bildungsprojekte definieren und ihnen zugrunde liegen

- Fördern wir in unserer Schule einen inklusiven Ansatz, der notwendig ist, um der komplexen Realität der heutigen Welt zu begegnen?
- Würdigen wir die Beiträge aller Mitglieder der Schulgemeinschaft in vollem Umfang und gleichermaßen?
- Verwenden wir den Ansatz der Intersektionalität, wenn wir uns mit Inklusion befassen und machen wir darin Privilegien und Ausgrenzungen sichtbar?
- Nähern wir uns der Inklusion von Schüler:innen von einem antirassistischen Bildungsansatz aus? Berücksichtigen wir andere Geschichten/Narrative, wenn wir Wissen für unsere Aktivitäten, Programme, Lehrbücher, etc. produzieren?
- Sehen wir uns als eine Schule, die Reflexion und kritisches Denken fördert und die großen Fragen nach dem Wer, Was, Wann, Wo und Wie einbezieht?
- Ist unsere Schule offen dafür, Hand in Hand mit anderen Netzwerken und Organisationen, die Inklusion aus der Perspektive des Antirassismus, der Intersektionalität oder mit anderem Know-how angehen zu arbeiten? (z.B. mit Nachbarschaftsvereinen von Menschen ausländischer Abstammung).
- Verstehen wir Inklusion nicht nur als etwas, das im Klassenzimmer stattfindet, sondern als etwas, das das Leben der Schule als Ganzes durchdringt?

### Unsere pädagogischen Ansätze und Praktiken

- Welche Annahmen hat unsere Schule über die Rolle der Bildung im sozialen Wandel (z.B. in Bezug auf Kampagnen, Advocacy-Arbeit, Wohltätigkeits- und Sozialdienste, Arbeit, Forschung)? Stellt unsere Schule konventionelle Bildungsvorstellungen und -praktiken in Frage? Integriert sie situierte Fähigkeiten und Wissen oder Wissen aus anderen Kontexten in ihre Bildungspraktiken (z.B. Ubuntu<sup>9</sup>)?
- Integriert sie Methoden, die Partizipation, Reflexion, Kooperation und kollektive Konstruktion fördern und die Sinne ansprechen?
- Was bedeuten Macht, Empowerment/Befähigung und Inklusion in unserer Bildungsarbeit?
- Auf welchen Wissenssystemen basiert unsere Bildungsarbeit? Wie bewusst sind uns eurozentrische/koloniale Konzepte? Inwieweit versuchen wir, den Zugang zu anderen Wissenssystemen und Perspektiven zu öffnen?

9. Eine afrikanische Philosophie, die auf der Überzeugung beruht, dass es ein Band zwischen Menschen gibt, das eine Verbindung schafft, die uns fähiger macht, Herausforderungen zu meistern.

- Beziehen wir die Vielfalt der Ansichten, des Wissens und der Praktiken der Communities als Beiträge ein (z. B. von Nachbarschaftsorganisationen, die sich aus Menschen unterschiedlicher Herkunft und mit unterschiedlichem Hintergrund zusammensetzen, oder von Migranten)? Fördern wir inklusive Bildungspraktiken in den nicht-formalen Bereichen des Schullebens (z. B. in der Verwaltung, im Hausmeister:innenbüro, in der Kantine usw.)?

### Narrativen unserer Schule

- Inwieweit verwendet unsere Schule (unbewusst) Rahmenbedingungen und Narrative, die einen Ansatz zur Inklusion reproduzieren, die Dichotomien oder Systeme der Ungleichheit aufgrund ethnischer Herkunft, des Geschlechts und sozialer Schicht nicht berücksichtigt (z. B. die Nord-Süd-Dichotomie, wir-gegen-sie, männlich-weiblich)? Dichotomien führen zu Ausgrenzung und Diskriminierung, da sie viele Menschen und Gruppen nicht repräsentieren).
- Inwieweit nutzt unsere Schule (bewusst?) Rahmenbedingungen und Erzählungen, die die Werte einer alternativen Zukunft stärken (z. B. planetarische Grenzen, Alternativen zur einzigen Geschichte der Entwicklung, Alternativen zur eurozentrischen Sichtweise des Weltverständnisses - einzelne Geschichten - wie Buen Vivir, Ubuntu)?

### Herausforderungen und Veränderungen in unserer Schule

- Welche notwendigen Veränderungen haben wir identifiziert? Wie wollen wir diese umsetzen? Was wären die ersten Schritte, die zu unternehmen wären? (Erstellen Sie z. B. einen Fahrplan, der die Prioritäten, die Art und Weise, wie die Veränderungen angegangen werden sollen, den beteiligten Rotationsausschuss, die Verantwortlichen für die zu ergreifenden Maßnahmen und einen realistischen Zeitplan für die Umsetzung enthält.
- Für welche der Veränderungen erwarten wir als Schule einen größeren internen und externen Widerstand? Was sind die Gründe für diesen Widerstand?
- Welche Ressourcen stehen uns zur Verfügung bzw. würden wir benötigen, um diese Veränderungen herbeizuführen?
- Für welche dieser Veränderungen haben wir welche Verbündeten?

Angepasste und übersetzte Fragen, ursprüngliche Idee: Bridge 47, *Transformative Learning Journeys. Venturing into the wilds of Global Citizenship Education*, 2020, S.46-49

## 2.3. Fahrplan

Sobald die Stellungnahmen zu den aufgeworfenen Fragen vorliegen, wird die Arbeitsgruppe zur Anregung des Prozesses die Aufgabe haben, die Reflexion der gesamten Schulgemeinschaft zu systematisieren und damit zur folgenden zentralen Frage des Tests überzugehen:

Was ist die Herausforderung, die wir angehen?

Welche Veränderung wollen wir herbeiführen?

Die Antwort auf diese Fragen rund um die Inklusion wird bestimmen, wie wir die Inklusion von Lernenden mit Migrationserfahrung in der Schule angehen, welche Herausforderungen damit verbunden sind und was wir an unserem Ansatz zur Inklusion von Migranten ändern wollen.

Es kann sein, dass die Notwendigkeit erkannt wird, mehrere Aspekte zu ändern oder zu überdenken, so dass es notwendig ist, Prioritäten zu setzen und an einem Fahrplan zu arbeiten, um festzulegen, wie dieser Wandel herbeigeführt werden soll, und ihn in verschiedenen Phasen zu entwickeln, je nach der Definition unserer Prioritäten.

Die Antworten auf all diese Fragen bestimmen die Art der erforderlichen Veränderungen und die Art und Weise, wie der Prozess der Inklusion von Schüler:innen mit Migrationserfahrung angegangen wird. Sie werden auch die Herausforderungen, die es zu bewältigen gilt, um die gewünschten Ergebnisse zu erzielen aufzeigen.

Möglicherweise zeigen die Antworten, dass mehrere Aspekte geändert oder überdacht werden müssen. In diesem Fall sollte ein Fahrplan, in dem die Prioritäten und die Schritte zur Umsetzung der Maßnahmen festgelegt werden erstellt werden.

### **Schritt 3:**

Vorschlag für einen Fahrplan:

- Bildung einer rotierenden Kommission (geteilte Führung), die die gesamte Bildungsgemeinschaft einbezieht.
- Priorisierung der vorzunehmenden Änderungen und schrittweises Vorgehen.
- Erstellung eines Zeitplans, um die Fristen für das Angehen von Themen, Aktionen und Aktivitäten festzulegen.
- Identifizierung von Personen und Organisationen innerhalb und außerhalb der Schule, die bei der Umsetzung geeigneter Maßnahmen helfen können.
- Überlegung, welche Ressourcen zur Verfügung stehen, und Aufnahme von Möglichkeiten zur Beschaffung weiterer Ressourcen in den Fahrplan, falls erforderlich.
- Bildung von Allianzen mit Organisationen und/oder Personen, die Spezialisten in den jeweiligen Bereichen sind.
- Konzipierung, Planung und Entwicklung von Zwischenmaßnahmen zur Umsetzung der zu erreichenden Veränderungen.
- Einbau einer Advocacy-Komponente in den Fahrplan, um die vorgeschlagenen Veränderungen und ihre Gründe bekannt zu machen, damit sie überall dort, wo diese Notwendigkeit besteht, gerechtfertigt werden können.

**Schritt 4:** Die Schlussfolgerungen der erarbeiteten Überlegungen werden in das Leitbild der Schule aufgenommen. Die Aufnahme in dieses Dokument, das die Identität und die pädagogischen Aktivitäten der Schule regelt, bekräftigt die eingegangenen Verpflichtungen und macht sie sichtbar. Anschließend muss sichergestellt werden, dass sie auf Praktiken, Aktivitäten, Werkzeuge, Methoden und Haltungen angewandt werden. Es kann erforderlich sein, Instrumente zu entwickeln, die auf die spezifischen Bedürfnisse der Schule zugeschnitten sind.

Es ist jedoch möglich, die im Rahmen dieses Projekts vorgeschlagenen Instrumente zu verwenden. Die Erfahrungen am Feld werden zeigen, inwieweit es notwendig ist, die Inhalte zu korrigieren oder anzupassen.

**Schritt 5:** Der Prozess wird daher von einer Evaluierung begleitet, die der Schule dabei hilft, die notwendigen Anpassungen, sowohl bei den verwendeten Tools als auch bei den zuvor ermittelten Maßnahmen vorzunehmen.



Zwei bewährte Verfahren  
zur Förderung der Inklusion  
von neu zugewanderten  
Schüler:innen





Die in den vorangegangenen Abschnitten vorgeschlagenen Ansätze und Selbstdiagnosen sollen den Schulen Schlüsselemente des kritischen Denkens vermitteln. Außerdem wurde ein Aktionsvorschlag (Fahrplan) für die Beteiligung von Migrantenschüler:innen vorgelegt, der die Umsetzung geeigneter Maßnahmen erleichtern und den Schulen helfen soll, ihre Inhalte, Aktivitäten, Bildungspläne oder die Entwicklung von Methoden und Strategien zur Förderung der Integration von Migrantenkindern zu definieren.

In diesem Zusammenhang hat das Projekt zwei bewährte Verfahren entwickelt: das Peer-Mentoring-Programm und das Instrument zur Bewertung des bisherigen Lernens. Sowohl die Mentoring-Methode als auch das Bewertungsinstrument haben den Vorteil, dass sie Prozesse oder Materialien darstellen, die sich durch ihre Flexibilität und Anpassungsfähigkeit auszeichnen.

Auf jeden Fall tragen die beiden bewährten Praktiken zur Förderung der Inklusion dazu bei, den schulischen Fahrplan im Prozess der Neuformulierung der Integration zu festigen. Sie ermöglichen die Umsetzung der Strategien, Überlegungen und Maßnahmen der Schule und sind Vorschläge für Antworten auf die beiden großen Fragen, die in der Selbstdiagnose gestellt werden: Welche Herausforderung stellen wir uns? Welche Veränderungen wollen wir herbeiführen?

Gleichzeitig gehen sowohl das Mentoring als auch das Bewertungsinstrument (beide Feinamc-Instrumente) auf mehrere der eingangs erwähnten Herausforderungen ein, wie z. B. die Stärkung der Lehrer:innenausbildung, die Förderung von Peer-to-Peer-Methoden, die Reflexion über die Bewertung früherer Lerner:innenfahrten und den Austausch von bewährten Verfahren.

Die Empfehlung, die Anwendung von Praktiken und Methoden mit einem Reflexionsprozess zu begleiten, gilt auch für den Einsatz der beiden oben genannten Feinamc-Instrumente. Beide Instrumente sind flexibel genug, um je nach Bedarf angepasst und direkt in den Schulen eingesetzt zu werden.

### **3.1. Instrument zur Bewertung früherer Lernerfahrten: Was ist es und wie funktioniert es?**

Die Erstbeurteilung von neu angekommenen Schüler:innen mit Migrationserfahrung ist ein wichtiger und grundlegender Moment bei ihrer Inklusion in das neue Bildungssystem. Ausgehend von dieser Prämisse und in Anlehnung an ein früheres, im Rahmen eines anderen Projekts<sup>10</sup> entwickeltes Instrument zur Bewertung früheren Lernens wurden die im Folgenden vorgestellten Instrumente weiterentwickelt bzw. neu gestaltet.

Diese Instrumente zur Bewertung früheren Lernens werden den Schulen zur Verfügung gestellt, um:

10. Dieses Instrument wurde im Rahmen des Projekts "InClusion of Refugee Children in Education - CIRCLE - 2018-3027/001-001" entwickelt. Weitere Informationen finden Sie unter: <https://circle-project.eu/>.

- Die Inklusion von neu zugewanderten Schüler:innen in die Bildungssysteme zu fördern.
- Den Schulen ein Instrument zur Bewertung der bisherigen Erfahrung der neuen Schüler:innen, sowohl auf curricularer als auch auf sozio-emotionaler Ebene, zur Verfügung zu stellen.

Dieses Material wurde also entwickelt, um Schulen beim Integrationsprozess neuer Schüler:innen zu unterstützen. Es richtet sich an Schüler:innen der Sekundarstufe und berücksichtigt die Tatsache, dass die große Mehrheit der Neuankömmlinge möglicherweise nur geringe oder gar keine Kenntnisse der Sprache des Aufnahmelandes hat. Aus diesem Grund sind die Übungen überwiegend visuell (z. B. mit Symbolen, Bildern, Illustrationen) und enthalten nur ein Minimum an Text. Einige Versionen verwenden besondere methodische Ansätze, wie im Fall des für Österreich entwickelten Tools, wo die Übungen auch kleinen Schüler:innengruppen oder der ganzen Klasse angeboten werden können, was es den Lehrkräften ermöglicht, die Neuankömmlinge einzubeziehen, ohne sie für die Anwendung des Tools isolieren zu müssen.

Wie zu Beginn dieses Abschnitts erwähnt, verwendeten die Organisationen in den fünf Ländern, die Teil des europäischen Konsortiums sind, in das dieses Projekt eingebettet ist, das gleiche Material als Ausgangspunkt. Auf der Grundlage dieser bewährten Verfahren und des Materials arbeiteten die Organisationen mit den Lehrkräften in jedem Land zusammen. Das Ergebnis waren verschiedene Instrumente zur Bewertung der Vorkenntnisse, auf jedes Land zugeschnittene Instrumente sowie überarbeitete Ansätze und Verfahren.

### 3.1.1. Das Instrument und seine Anwendung

Das Ergebnis dieses Prozesses war die Anpassung des Instruments in fünf verschiedene Instrumente, die jeweils den verschiedenen Bildungskontexten, in denen das ursprüngliche Instrument überarbeitet und bearbeitet wurde entsprechen:

#### Instrument für den österreichischen Kontext

Das Material ist explizit nicht als Bewertungstest entwickelt worden, sondern als Instrument, das Kind und dessen Fähigkeiten und Kompetenzen möglichst gut kennenlernen zu können. Deshalb besteht es aus verschiedenen Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad und aus unterschiedlichen Fachbereichen. Die Lernenden können die Aufgaben allein oder auch in Kleingruppen bearbeiten. Es geht hierbei auch nicht zwangsläufig um ein „richtig“ oder „falsch“, sondern explizit um den Prozess des Kennenlernens. Das Material ist nicht in Fächer sondern thematisch entlang der „Achsen“ der Nachhaltigen Entwicklungsziele, den SDGs, und didaktisch am Konzept des Globalen Lernens/Global Citizenship Education orientiert.

#### Es besteht aus:

- „Meine Welt und Ich - Eine Entdeckungstour“ - Übungsheft zum Kennenlernen der persönlichen Lernerfahrungen von neu angekommenen Kindern mit Migrationserfahrung - ab 12 Jahren - mit einem Fragebogen zur Selbstreflexion.
- Begleitheft für Lehrende zum Übungsheft „Meine Welt und Ich - Eine Entdeckungstour“.



### Instrument für den zypriotischen Kontext

Dieses Tool wurde als zusätzliche Hilfe für Lehrkräfte entwickelt, um die Vorkenntnisse und das Vorlernen von neu zugewanderten Kindern zu bewerten und besser zu verstehen, damit sie ihre schulische Betreuung entsprechend anpassen können. Da eine Bewertung der Sprachkenntnisse bereits systematisch von der Schule angeboten wird, konzentriert sich dieses Tool auf andere Fächer, Fähigkeiten und kulturelle Kompetenzen.

#### *Es besteht aus:*

- “Discovery Journey” für Lernende ab 12 Jahren
- Validierungsleitfaden für Lehrkräfte

### Instrument für den spanischen Kontext

Das Ergebnis des Arbeitsprozesses ist ein Instrument, das Elemente für die Bewertung des früheren Lernens von neu zugewanderten Schüler:innen sowohl auf der curricularen als auch auf der sozio-emotionalen Ebene enthält.

#### *Es besteht aus:*

- Benutzer:innenhandbuch
- Werkzeug für das 1. und 2. Jahr der ESO
- Werkzeug für das 3. und 4. Jahr der ESO
- Validierungsleitfaden 1. und 2. Jahr der ESO
- Validierungsleitfaden 3. und 4. Jahr der ESO

### Instrument für den griechischen Kontext:

Auf der Grundlage der Ergebnisse der Evaluierung der in den Partnerländern angewandten Beurteilungspraktiken und -instrumente und nach Durchsicht der internationalen Literatur über moderne Instrumente zur Beurteilung des Vorwissens haben wir zwei Diagnoseinstrumente entwickelt, die speziell für die Beurteilung des Vorwissens von neu zugewanderten Schüler:innen der Sekundarstufe konzipiert sind. Die Instrumente ermöglichen es, den Wissensstand der Schüler zu bewerten, auch wenn sie nur ein Mindestniveau in der Sprache des Ankunftslandes (und/oder Englisch) haben.

#### *Es besteht aus:*

- Benutzer:innenhandbuch
- Werkzeug für das Gymnasium (obligatorischer Sekundarunterricht)
- Instrument für das Lyceum (nicht obligatorische Sekundarstufe)
- Validierungsleitfaden für das Gymnasium (obligatorischer Sekundarunterricht)
- Validierungsleitfaden für Liceo (nicht obligatorische Sekundarschulbildung)

### Instrument für den italienischen Kontext:

Das Ergebnis der Arbeit ist ein Instrument, das Anhaltspunkte für die Bewertung des Vorwissens von neu zugewanderten Lernenden liefert.



### Es besteht aus:

- Benutzerhandbuch
- Instrument für die “Scuola Secondaria di Primo Grado” (obligatorische Sekundarschule, 1. Klasse)
- Instrument für die “Scuola Secondaria di Secondo Grado” (obligatorische Sekundarschule, 2. Klasse).
- Validierungsleitfaden für alle drei Stufen

**Laden Sie die Tools für die einzelnen Länder: Österreich, Zypern, Spanien, Griechenland und Italien herunter.<sup>11</sup>**

### Umsetzung

Der Prozess der Einführung des Instruments in den Schulen ist so konzipiert, dass er entweder zu Beginn de oder im Laufe des Schuljahres durchgeführt wird.

Die Lehrkräfte, die für den Empfang und die Aufnahme der Schüler:innen verantwortlich sind, werden zusammen mit der Bildungsberatungsstelle der Schulen für die Durchführung des Tests mit den Schüler:innen zuständig sein. Sobald das Instrument oder ein Teil davon implementiert ist, können die Lehrkräfte die Ergebnisse anhand der verschiedenen Kriterien, die in jedem Land festgelegt wurden bewerten. Unabhängig davon, ob der Schwerpunkt der einzelnen Instrumente auf dem curricularen oder dem sozio-emotionalen Teil liegt, zielen sie alle darauf ab, die Schulen in ihrem Inklusionsprozess zu unterstützen, sie interkultureller zu machen und neu angekommene Schüler:innen bei ihrer Aufnahme in die Schulen zu begleiten.

### 3.1.2. Inputs für die Bewertung des früheren Lernens

Einige Schulen verfügen über eigene Instrumente für die Erstbewertung von Lernerfahrungen sowie über Verfahren und Pläne für die Aufnahme und Förderung von neu zugewanderten Schüler:innen. Ebenso verfügen einige Behörden über Bewertungsvorschläge, die den Schulen zur Verfügung stehen. Die in diesem Leitfaden vorgestellten Instrumente stellen daher eine weitere Möglichkeit dar, Schulen und Schüler:innen in diesem Prozess zu unterstützen. Diese Instrumente wurden in Rahmen des Projektes Feinamc getestet.

Wie oben ausgeführt, waren der Reflexionsprozess und die Ergebnisse in jedem Land unterschiedlich, was zu kontextabhängigen Instrumenten führte. In Anbetracht dieser Tatsache werden im folgenden Abschnitt zwei wichtige Punkte aus der Erfahrung hervorgehoben, um erstens weiter darüber nachzudenken, wo und aus welcher Perspektive Inklusion angegangen wird und zweitens, um Faktoren hervorzuheben, denen bei der Begleitung neu zugewanderter Schüler:innen oft nicht die nötige Aufmerksamkeit geschenkt wird. Diese Faktoren sind:

- Der sozio-emotionale Bereich;
- Die globale Kompetenz.

<sup>11</sup>. <https://feinamc.eu/about/>

## Sozio-emotionaler Bereich

Dieser Bereich ist von grundlegender Bedeutung, weshalb es wichtig ist, eine Pause einzulegen und ihm Aufmerksamkeit zu schenken, da neu angekommene Schüler:innen mit vielen Veränderungen und Herausforderungen konfrontiert sind. Daher werden im Folgenden einige Richtlinien vorgestellt, die sich auf diese Veränderungen und Herausforderungen konzentrieren und bei der Ersteinschätzung der Schüler:innen berücksichtigt werden sollten.

- **Migrationserfahrung:** Kulturschock, Entwurzelung, Familientrennung, traumatische Migrationserfahrungen oder einfach der Prozess des Kennenlernens des neuen Landes. Die Migrationserfahrung wird von geschlechtsspezifischen Faktoren beeinflusst. Die Ankunft im Zielland ist immer ein Schock, der bei Frauen je nach Herkunftsland noch stärker ausfallen kann. Die Migration kann zu einer Veränderung der Geschlechterrollen führen und Spannungen innerhalb der Familie hervorrufen, die sich auf Schüler:innen mit Migrationserfahrung auswirken.
- **Mangelnde Sprachkenntnisse:** Wie die UNESCO betont, haben alle Menschen das Recht, in ihrer Muttersprache zu lernen, was sich nicht nur auf das Lernen, sondern auch auf den sozio-emotionalen Bereich auswirkt. Die sprachliche Vielfalt ist ein Faktor, der dazu beiträgt, die Achtung vor Unterschieden zu stärken.
- **Zusammenleben und Beziehungen zu Gleichaltrigen:** Die Beziehungen zu Gleichaltrigen sind ein grundlegender Aspekt, der das Selbstwertgefühl und das Sicherheitsgefühl der Schüler:innen in der Schule stärken kann. Ebenso kann es ein Faktor der Segregation und Isolation sein, wenn in Gruppen mit geringer Offenheit Druck herrscht, weshalb es besonders wichtig ist, sich darum zu kümmern und daran zu arbeiten<sup>12</sup>.
- **Prozess der Identitätskonstruktion:** Spannung, wie sie über sich selbst denken, wenn sie in Kontexten denken, in denen Gruppen, Werte oder Bräuche von denen abweichen, die die üblichen Referenzen darstellen.
- **Sozioökonomische Schwierigkeiten der Familien:** Sie sind ein wichtiger Ausgangspunkt für die Ungleichheit, die sich auf die Schüler:innen auswirkt und Auswirkungen sowohl auf das Lernen als auch auf sozio-emotionale Aspekte sowie auf die Ausübung des Rechts auf Bildung und den Zugang zu ihr.
- **Affektiv-emotionale Bedürfnisse:** Erkennen und Ausdrücken von Gefühlen; Bewertung von Fähigkeiten und Fertigkeiten - Selbstkonzept und Selbstwertgefühl.
- **Diskriminierung aufgrund der Herkunft:** Diskriminierung, Ablehnung, Unterbewertung, Ausgrenzung aufgrund der Hautfarbe, der Abstammung oder der nationalen oder ethnischen Herkunft. Aufgrund der starken sozio-emotionalen Auswirkungen auf das Leben und den Körper der Schülerinnen und Schüler muss sichergestellt werden, dass Schüler:innen sie nicht erleiden oder praktizieren.

Gleichzeitig gibt es **Strategien und Positionen**, die die Schulen umsetzen können, um den sozio-emotionalen Bereich der Schüler:innen anzusprechen:

- **Durchführung kritischer interkultureller Bildungsaktivitäten, emotionale Bildung:** Durchführung von Aktivitäten zur kritischen und emotionalen interkulturellen Bildung: Bildungsaktivitäten und Maßnahmen, die darauf abzielen, die Vielfalt anderer Kenntnisse, Weisheiten und Arten, in der Welt zu sein, zu fühlen und zu handeln wertzuschätzen und sichtbar zu machen, sowie die Qualität des Aufnahmeprozesses fördern die emotionale Entwicklung.
- **Förderung der Beziehung zwischen Schule und Familie:** Maßnahmen der Schule zur Unterstützung der Familien und zur Förderung der Beziehung zu ihnen und

<sup>12</sup>. Das folgende interkulturelle Mentoring-Programm enthält alle Elemente, um an diesem Punkt zu helfen und zu begleiten.

der Schulgemeinschaft insgesamt; Mechanismen zur Förderung der Teilnahme an Gremien und Aktivitäten, wobei zu berücksichtigen ist, dass nicht alle Menschen aufgrund der sozialen Kategorien (Herkunft, soziale Schicht, Geschlecht usw.), die uns durchqueren, nicht vom gleichen Punkt ausgehen, um teilnehmen zu können.

- **Verknüpfung mit Ressourcen in der näheren Umgebung:** Pädagogische, psychosoziale, kommunale, autonome Gemeinschafts- und zivilgesellschaftliche Organisationen, wie z. B. Organisationen von Migrant:innen in den Vierteln oder Orten, in denen sich die Schule befindet.
- **Überprüfung der Praktiken und Dokumente der Schule:** Von einem kritischen antirassistischen und interkulturellen Ansatz, von Intersektionalität, von kritischem Denken. Von dort aus wird die Inklusion neu überdacht.

### Globale Kompetenz<sup>13</sup>

Ein weiterer Ansatz für die Bewertung von Vorkenntnissen ist ein Ansatz, der sich nicht auf das Testen von kognitivem Wissen konzentriert, sondern auf das Erlernen von Fertigkeiten und Kompetenzen der Lernenden und deren Überprüfung. In einer globalen Gesellschaft, wie der, in der wir leben, werden die Kompetenzen der Lernenden immer wichtiger. Aber **warum brauchen wir Kompetenzen, um Weltbürger:innen zu sein, oder sogenannte globale Kompetenz?**

Globale Kompetenz setzt sich aus vier Kernelementen zusammen: Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Werte (OECD 2018):

- Untersuchung von Themen von lokaler, globaler und kultureller Bedeutung.
- Die Perspektiven und Weltanschauungen anderer Menschen verstehen und schätzen lernen.
- Offene, angemessene und effektive Interaktionen zwischen den Kulturen.
- Handeln zugunsten des kollektiven Wohlergehens und der nachhaltigen Entwicklung.

Im Rahmen der vier aufgeworfenen Fragen stechen zwei Aspekte hervor:

#### Ein Leben in interkulturellen Gesellschaften

Die Bildung zu globaler Kompetenz kann das kulturelle Bewusstsein und den respektvollen Umgang in zunehmend vielfältigen Gesellschaften fördern. Die weltweit zunehmenden Migrationsbewegungen - sei es aufgrund von Krieg, Verfolgung oder Klimawandel - erfordern Gesellschaften, die immer flexibler auf Veränderungen reagieren können. Durch die Förderung von gegenseitigem Respekt und Wertschätzung können junge Menschen erfahren, wie es ist, als Weltbürger:in zu leben. Bildung allein kann Rassismus und Diskriminierung nicht beenden, aber sie kann einen wichtigen Beitrag dazu leisten, kulturelle Vorurteile und Stereotypen in Frage zu stellen und die eigenen Ansichten immer wieder kritisch zu reflektieren, (übersetzt und angepasst von OECD 2015, S. 5.) sowie Systeme, die Ungleichheiten aufrechterhalten zu identifizieren und zu hinterfragen.

#### Verwirklichung der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung

13. "Globale Kompetenz ist ein multidimensionales und lebenslanges Lernziel. Global kompetente Menschen sind in der Lage, sich mit lokalen, globalen und kulturübergreifenden Themen auseinanderzusetzen, unterschiedliche Perspektiven und Weltanschauungen zu verstehen und zu schätzen, erfolgreich und respektvoll mit anderen zu interagieren und verantwortungsbewusst im Sinne der Nachhaltigkeit und des kollektiven Wohlergehens zu handeln" (OECD, 2018, S.5).

Bei der Förderung globaler Kompetenz geht es darum, möglichst viele Kinder, Jugendliche und Erwachsene für globale Fragen und die Bewältigung sozialer, politischer, wirtschaftlicher und ökologischer Herausforderungen in der Welt zu sensibilisieren. In der Agenda 2030 mit ihren 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung (SDGs) wird die entscheidende Rolle der Bildung bei der Verwirklichung der SDGs anerkannt, insbesondere durch Ziel 4.7 „Bis 2030 sicherstellen, dass jeder die Möglichkeit hat, sich das Wissen, die Fähigkeiten, Werte und Einstellungen anzueignen, die notwendig sind, um zu einer nachhaltigen Entwicklung beizutragen“, u. a. durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und die Übernahme nachhaltiger Lebensstile, Menschenrechte, Gleichstellung der Geschlechter, Förderung einer Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürger:innentum und Wertschätzung der kulturellen Vielfalt und des Beitrags der Kultur zur nachhaltigen Entwicklung“ (übersetzt und angepasst aus OECD 2015, S. 5.).

Die Anwendung der globalen Kompetenz im Rahmen der anfänglichen Bewertung des früheren Lernens von neu zugewanderten Schüler:innen legt den Schwerpunkt auf eine Art der Bewertung, die nicht individuell, sondern kollektiv mit der Klassengruppe betrachtet wird. So dass es nicht nur darum geht, die Kompetenzen des neu zugewanderten Kind zu bewerten, sondern dass dies kollektiv geschieht und die Inklusion im Sinne einer globalen Herausforderung neu überdacht wird. Wissend, dass eine so notwendige Kompetenz wie die globale Kompetenz bei allen Schüler:innen und auch bei den Lehrkräften nicht verankert ist.

### 3.2. Peer-Mentoring

Das interkulturelle Peer-to-Peer-Mentoring-Programm ist eine wertvolle Methode, die darauf abzielt, den Inklusionsprozess neu zugewandelter Schüler:innen durch Beratung, Begleitung und Unterstützung ihrer Peers, d. h. ihrer eigenen Mitschüler:innen fördern soll.

#### Mentor:innen

Schüler:innen mit ausreichender Erfahrung im Bildungssystem, unabhängig davon, ob sie aus der Zuwanderung stammen oder nicht, die neu angekommene Schüler:innen in ihrem Integrationsprozess unterstützen möchten, um sie bei den Herausforderungen des neuen Bildungssystems zu unterstützen.

#### Mentees

Begleitete Schüler:innen mit Migrationserfahrung, die gerade ins Bildungssystem eingetroffen sind und bereit sind, von anderen Schüler:innen begleitet zu werden.

Da die Entwicklung des Peer-Mentoring-Programms in dem ebenfalls im Rahmen des FEI-NAMC-Projekts erstellten Dokument “ Inklusion von neu angekommenen Schüler:innen durch Peer-Mentoring - Ein Leitfaden für Lehrende” ausführlich beschrieben wird, geben wir hier nur einen kurzen Überblick und verweisen Interessierte auf diesen anderen Leitfaden.

### 3.2.1. Wie wird es umgesetzt?

Das schulische Peer-Mentoring-Programm sieht folgende Schritte vor:



Weitere Informationen finden Sie in der Feinamc Publikation: **Inklusion von neu angekommenen Schüler:innen durch Peer-Mentoring - Ein Leitfaden für Lehrende.**

### 3.2.2. Schritte zur Einbindung in das Bildungsprojekt der Schule

Da der Leitfaden für Lehrer:innen die Methodik zur Umsetzung des Peer-Mentoring-Programms in Schulen enthält, wird im nächsten Abschnitt ein Vorschlag für seine Einführung in ihre Strukturen und Projekte dargestellt.

Somit soll das folgende Verfahren die Nachhaltigkeit<sup>15</sup> des Mentorings in Schulen sicherstellen. Die Einführungsmethodik dieses Instruments ist so konzipiert, dass die Schulen es an ihre Bedürfnisse, Realitäten, Kontexte und Strukturen anpassen können.

15. Mit Nachhaltigkeit meinen wir, dass es sich nicht um eine einmalige Aktion handeln sollte, sondern um einen Prozess, der mit anderen bestehenden Prozessen in der Schule zur Förderung der Integration verknüpft ist.

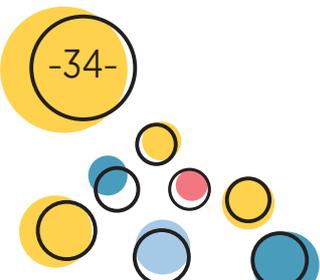


Darüber hinaus zielt der Vorschlag darauf ab, über die bloße Anwendung des Instruments hinauszugehen und die Schulen durch den Prozess zu begleiten, damit das Instrument Teil ihrer Organisationskultur wird und in die Dokumente, die ihre Identität und ihre Ziele regeln überführt wird.

Ein solches Vorhaben erfordert:

- Konsens und Engagement der gesamten Schulgemeinschaft, das Mentoring-Programm zu übernehmen.
- Einbindung der Managementteams.
- Angleichung an das Leitbild der Schule.
- Zeit, um sich dem Prozess zu widmen.

Der vorgeschlagene Prozess hat auch den Zweck, die Kapazitäten der Schulen in diesem Bereich zu fördern. Der gemachte Vorschlag wird also dazu dienen, die Versprechungen der Umsetzung eines Mentorings zu halten.



## Aktivität



### Zielsetzungen:

- In der Schule einen Raum für Arbeit und Dialog schaffen, sodass das Peer-Mentoring-Programm in den Bildungsplan integriert werden kann und somit Teil der Organisationskultur der Schule wird.
- Eingliederung des Peer-Mentoring-Programms in andere Bereiche (interkulturellen Plan, Aufnahmeplan, Freiwilligenarbeit usw.) der Schule.
- Die Nachhaltigkeit des Programms sicherstellen.



### Materialien:

Post-its,  
Stifte, Marker.



### Ressourcen und empfohlene Umgebung:

Es wird empfohlen, die Aktivität in zwei Sitzungen von je 1 Stunde und 30 Minuten durchzuführen, sodass in der ersten Sitzung die Schritte 1 bis 4 und in der zweiten Sitzung die Schritte 5 bis 7 behandelt werden können.



### Entwicklung:

**Schritt 1:** Schaffen Sie einen Arbeitsraum, der eine Zusammenarbeit zwischen den Lehrer:innen und der Schulleitung fördert.

**Schritt 2:** In diesem Team diskutieren und beantworten Sie folgende Fragen:

- Was ist für uns ein Peer-Mentoring-Programm?
- Welche Wertstellung hätte es in unserer Schule?

**Schritt 3:** Nach dem oben beschriebenen Modell der Selbstdiagnose wird das für die Umsetzung des Mentorings<sup>16</sup> zuständige Arbeitsteam eine Analyse der Struktur und des Kontexts der Schule durchführen, um die erforderlichen Schritte zu ermitteln, geleitet von den folgenden Hauptfragen:

- Ist das Programm für uns geeignet?
- Welche Aspekte sind nicht geeignet und sollten daher geändert, neu angepasst, erneuert usw. werden?

16. Siehe Abschnitt 3.2.1. dieses Leitfadens sowie Absatz 3 des Dokuments „Inklusion von neu angekommenen Schüler:innen durch Peer-Mentoring - Ein Leitfaden für Lehrende“

**Schritt 4:** Führen Sie eine Analyse der Stärken und Schwächen der Schule, die die Umsetzung des Programms und seine Einführung in die Organisationskultur der Schule erleichtern oder behindern<sup>17</sup> durch:



Nachdem die Sammlung der Stärken und Schwächen abgeschlossen ist, werden die beiden Reihen analysiert und systematisiert.

**Schritt 5:** Nachdem Sie Ihre Stärken und Schwächen analysiert haben, überlegen Sie, wie Sie den Prozess konkret unterstützen können - zunächst als Einzelperson und dann gemeinsam als gesamtes Leitungsteam -, um die Einführung des Mentoring-Programms an Ihrer Schule zu erleichtern.

**Schritt 6: Angesichts der angestellten Überlegungen wird vorgeschlagen, über folgende Punkte nachzudenken:**

- Was ist notwendig, um das Peer-Mentoring-Programm in der Schule einzuführen?
- Welche Strukturen gibt es bereits in der Schule, in die sich das Programm einfügen könnte? Woran könnte es sich orientieren/anknüpfen?
- Wie können wir den Rest der Schulgemeinschaft einbeziehen?

**Schritt 7:** Unter Berücksichtigung der durchgeführten Analyse sammeln Sie alle Argumente und kehren Sie bei Bedarf zu Schritt 3 zurück. Entwickeln Sie ein geeigneteres Mentoring-Programm für Ihre Schule und harmonisieren Sie es mit anderen Instrumenten und Dokumenten der Schule. Dies erleichtert die Integration des Mentoring-Programms in die Schulkultur und gewährleistet seine langfristige Nachhaltigkeit.

Das Peer-Mentoring-Programm verfügt über alle Aspekte, um als Antwort auf die in diesem Leitfaden behandelten Herausforderungen und Aufgaben eingesetzt zu werden. Es bietet einen geeigneten Rahmen für die Umsetzung der behandelten Ansätze und Methoden.

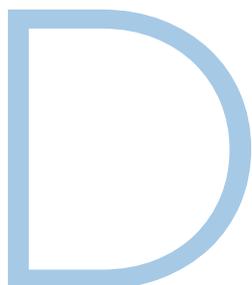
<sup>17</sup> Den Schulen, die die vorgeschlagene Selbstdiagnose bereits durchgeführt haben, wird empfohlen, sie in diese Analyse der Stärken und Schwächen einzubeziehen.

# Schlussfolgerungen und Lehren





## Schlussfolgerungen



Die Inklusion in den Schulen neu zu denken ist keine leichte Aufgabe. Sie erfordert die Identifizierung und den Abbau von vielen Narrativen, die mit der Einwanderung in Verbindung stehen. Außerdem müssen Systeme überdacht werden, welche Ungleichheit und Ausgrenzung aufgrund der ethnischen Herkunft, des Geschlechts und der sozialen Herkunft ermöglichen. Wenn solche Systeme nicht hinterfragt werden, können sie auch über die Bildung funktionieren und jeden Versuch Inklusion in der Schule zu fördern untergraben.

Aus diesem Grund haben wir versucht Methoden und Ansätze bereitzustellen wodurch Schulen im Prozess der Inklusion ihrer neu angekommenen Schüler:innen begleiten werden können. Ausgangspunkt sollte immer die Möglichkeit sein unangemessene Praktiken zu hinterfragen und über die Umsetzung guter Praktiken nachzudenken. Diese Herausforderung spiegelt die Vielfalt der Realitäten wieder mit denen Schulen konfrontiert sind. Solche Realitäten gehen aber über die Mauern der Schulen hinaus. Daher brauchen Schulen die Begleitung der öffentlichen Politik um ihr Engagement in inkludierende Aktionen umzusetzen. Das Bildungssystem muss sich für alle bisher abwesenden Stimmen öffnen.

Um dies zu erreichen müssen nicht nur die Lehrkräfte in diesem Sinne ausgebildet werden, sondern auch die gesamte Bildungsgemeinschaft. Ein Zugang, der wiederum an das Engagement und an die Verantwortung der öffentlichen Entscheidungsträger:innen appelliert. Grundmaßnahmen sind in allen Fällen:

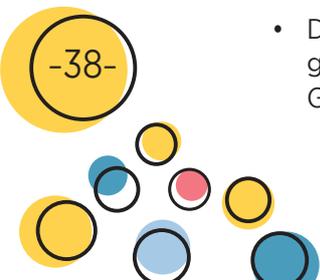
- Unterstützung und Begleitung durch Schulpolitische Entscheidungsträger:innen.
- Zeitressourcen zur Förderung von inklusive Prozessen, Teamarbeit, kritischem Denken, Schulung, Methodenentwicklung usw.
- Reform der Erstausbildung von Lehrer:innen.
- Ansatz auch von kompetenten Lehrkräften, die die Vielfalt sichtbar machen und gleichzeitig Fachwissen einbringen können.
- Schulungen zu den passenden Ansätzen wie Interkulturalität, Intersektionalität und Antirassismus.
- Verwendung der Methoden, die zur Beteiligung, Reflexion und Zusammenarbeit anregen sowie auch die Sinne ansprechen.

## Gelernte Lektionen

Folgenden Erkenntnissen wurden bei der Durchführung des Projekts FEINAMC gewonnen.

### Über das Instrument zur Bewertung früherer Lernerfahrungen

- Die Option, das Tool „Kennenlernen der persönlichen Lernerfahrungen von neu angekommenen Kindern mit Migrationserfahrung“ mit der gesamten Klasse in kleinen Gruppen durchzuführen, fördert die Dynamik in der Klasse. Der Schwerpunkt sollte



nicht nur auf dem kognitiven Lernen liegen, sondern die allgemeinen Fähigkeiten und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu kennen und herauszufordern ist ein neuer Ansatz, der für die Schülerinnen und Schüler von größerem Nutzen sein kann.

- Neben der Berücksichtigung des curricularen Aspekts wird es als grundlegend erachtet, die Erstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler auf den sozial-emotionalen Aspekt als zentrale Achse auszurichten. Dieser Aspekt wird einen entscheidenden und sehr positiven Einfluss auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler haben.
- In einigen Bildungssystemen werden neu zugewanderte Schüler:innen in eine niedrigere Klasse als in ihrem Herkunftsland eingestuft, da die Bewertung ihrer Vorkenntnisse nach den Kriterien des Aufnahmelandes durchgeführt wird. Dies hat starke emotionale Auswirkungen auf die Schüler. Diese Situation muss berücksichtigt werden.
- Auch Aspekte wie die in den Schulmaterialien verwendeten Bilder und Symbole sollten inklusiv sein und die Vielfalt widerspiegeln. Dies erleichtert den Einstieg in die Schulgemeinschaft.
- Für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche kann eine "kognitive Bewertung" als erstes Inklusionsinstrument ein Schock sein.
- Das Tool sollte flexibel genug sein, nicht wie eine Schularbeit aussehen, um auch von Schüler:innen im Zielland verwendet werden zu können, sodass es von allen Schüler:innen gemeinsam genutzt werden kann.
- Das Instrument sollte die Muttersprache der neu zugewanderten Schüler:innen einbeziehen und die kulturellen Unterschiede berücksichtigen.

## Über das Peer- Mentoring-Programm

- Die Projekterfahrung zeigt, dass eine Peer-to-Peer-Methode wie das Peer-Mentoring eine Achse der Begleitung und Unterstützung unter Gleichaltrigen darstellt, die sich auf das Selbstwertgefühl und die Selbstwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler auswirkt und einen sehr positiven Effekt auf ihr Lernen hat.
- Die Mentees und Mentor:innen bilden eine Gemeinschaft, einen kollektiv konstruierten Raum der Sicherheit indem das Lernen stattfindet.
- Diejenigen, die am Programm teilnehmen, werden zu weiteren Bezugspunkten in der Schulgemeinschaft, was die Schülerinnen und Schüler zu Protagonisten des Inklusionsprozesses an ihrer Schule macht. Die Vorteile dieser Erfahrung können sich positiv auf ihr zukünftiges Berufsleben auswirken.
- Es wird dringend empfohlen, vor der Bildung von Mentor/Mentee-Paaren ein Gefühl der Zugehörigkeit zu schaffen und kontinuierlich am Zusammenhalt der Mentoring-Gruppen zu arbeiten.
- Die Einbeziehung und das Engagement der Schulleitung sind für die erfolgreiche Umsetzung des Programms in den Schulen von entscheidender Bedeutung, ebenso wie die Verfügbarkeit engagierter Lehrkräfte, die über ausreichend Zeit verfügen, um das Projekt zu koordinieren und zu beaufsichtigen.

- Durch die Teilnahme am Programm stärken Schülerinnen und Schüler ihre globalen und interkulturellen Kompetenzen u.a..
- Die Tatsache, dass einige der Mentor:innen dieselbe Sprache sprechen wie die neu angekommenen begleiteten Mentees, ist ein positiver Faktor in dem Sinne, dass das Lernen auch in deren Muttersprache stattfinden kann.
- Die Tatsache, dass Mentor:innen und Mentees eine gemeinsame Sprache sprechen, ist ein positiver Faktor, da die Begleitung auch in einer Sprache erfolgen kann, die die Mentees beherrschen. Dies ist jedoch keine Voraussetzung für den Erfolg des Programms. Die Teams, die keine gemeinsame Sprache hatten, zeigten viel Kreativität und berichteten, dass sie an Sprachkompetenz gewonnen hatten.
- Ein wichtiger Faktor ist die Ausbildung von Lehrer:innen und Schulen in Ansätzen wie Antirassismus oder Intersektionalität, damit sie sich ihrer eigenen Vorurteile und deren Ursachen bewusst werden und sie ggf. abbauen können, was bei der Arbeit mit Schüler:innen aus ethnischen und kulturellen Minderheiten von entscheidender Bedeutung ist.

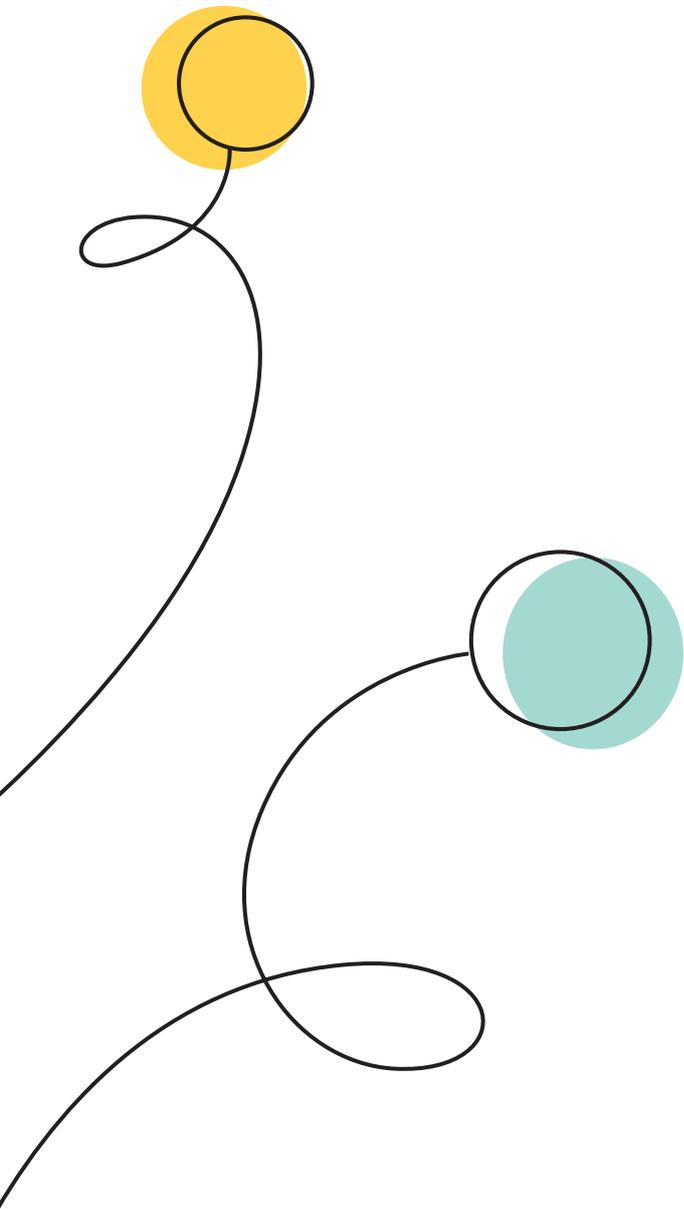
Es ist daher die Pflicht der Staaten, ein neues Nachdenken über die Eingliederung in die Bildung anzuregen und die Wirksamkeit von Methoden und Instrumenten zu gewährleisten, indem sie die notwendigen Ressourcen für die Beseitigung struktureller Hindernisse wie Ungleichheiten und Diskriminierungen von Schüler:innen aufgrund ihres Geschlechts, ihrer Herkunft und ihrer sozialen Schicht bereitstellen, um zu verhindern, dass sich die Gräben vertiefen und Ausgrenzungen vermehrt auftreten. Es liegt in der Verantwortung der Schulgemeinschaften, sich zu engagieren, Partnerschaften zu suchen, neue Praktiken auszuprobieren und Vorschläge zu machen, die auf ihren täglichen Erfahrungen beruhen.

# Literaturverzeichnis



- 
- Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura, Eurídice. (2019). Integración del alumnado de procedencia migrante en los centros escolares europeos: políticas y medidas nacionales, *Oficina de Publicaciones*, <https://data.europa.eu/doi/10.2797/475073>.
- Aguiló Bonet, A., y Jantzen, W. (2017). Educación inclusiva y epistemología del sur: contribuciones a la educación especial. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 51. <https://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/55304>.
- Ceballos Vacas, E.M y, Trujillo Gozález, E. (2021). Dificultades y apoyos emocionales del alumnado migrante: un estudio de caso en un instituto multicultural. *Aula Abierta*, volumen 50, 67-776. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.767-776>.
- Comisión Europea, Eurídice. (2019). *Integración del alumnado de procedencia migrante en los centros escolares europeos: políticas y medidas nacionales*.
- Comisión Europea. (2020). *Plan de Acción de la UE Antirracismo para 2020-2025*.
- Comisión Europea. (2020). *Plan de Acción de la UE Integración e Inclusión 2021-2027*.
- De Melo, A., Espisosa Torres, I., Pons Bonals, L., y Rivas Flores, J.I. (2019). *Perspectivas decoloniales sobre la educación*. Uma Editorial; Unicentro.
- Freire, P. (2018). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Ciclogénesis.
- Jiménez, C., Trpin, V. (2021), *Pensar las migraciones contemporáneas, categorías críticas para su abordaje*. Teseopress.
- Josiane Beloni de, P., Magalhães, P., y Elison, A. (2022). Educación antirracista y decolonialidad en la educación brasileña: recuerdos y experiencias de profesores. *Revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca*, v. 28 ; p. 161-173.
- Mignolo, W. (2001). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Ediciones del Signo.
- OCDE, (2018). Marco de Competencia Global. Estudio PISA Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible.
- Rivas-Flores, J. I., Márquez-García, M. J., Leite-Méndez, A. y Cortés-González, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 46-62 DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>
- Rocu Gómez, P (Coord.), Mayoko Ortega, E., Barbosa Dos Santos, F.B., Camacho-Miñano, M.J., y Navajas Seco, R. (2019). *Guía-Estrategias para incorporar la perspectiva étnica en la universidad. Las historias cuentan, cuéntanos la tuya: la voz del alumnado universitario afrodescendiente*. Unidad de Diversidad. Universidad Complutense de Madrid.

- Rocu Gómez, P (Coord.), Mayoko Ortega, E., Barbosa Dos Santos, F.B., Camacho-Miñano, M.J., Ramírez-Rico, E., Cebrián, A., Ramón Otero, I., y Villa de Gregorio, R. (2022). *La perspectiva de género y ética en la universidad: La voz de las alumnas afro-universitarias. Estrategias antirracistas inclusivas y transformadoras*. Unidad de Diversidad. Universidad Complutense de Madrid.
- Salinas, J. (2010). Convivencia intercultural y educación antirracista: una reflexión después de treinta años de trabajo en el sistema educativo con alumnado gitano. Universidad de Extremadura, Badagoz, España.
- Sedmak, M., Hernández, F., Sancho-Gil, J.M, y Gornik, B. (2021). *Migrant Children's Integration and Education in Europe: Approaches, Methodologies and Policies*. Octaedro.
- Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Torres Santomé, J. (1993). Las culturas negadas y silenciadas en el currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 60-67.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*.
- Vázquez, R. (2020), La Interseccionalidad como Herramienta de Análisis del Fracaso Escolar y del Abandono Educativo: Claves para la Equidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 267-283. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.013>.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir." En *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, Comp. Patricia Melgarejo, 25-42). Universidad Pedagógica Nacional-CONACYT, editorial Plaza y Valdés.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Ediciones Abya-Yala.
- Waitoller F. R., Beasley L., Gorham A., & Kang V. Y. (2019). Hacia una educación inclusiva interseccional: El caso de los estudiantes afroamericanos y latinos con discapacidades en Chicago. *PUBLICACIONES*, 49(3), 37-55. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11403>



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union