



Pädagogische Hochschule Freiburg

Université des Sciences de l'Éducation · University of Education

Hausarbeit

**Interkulturelle Bildung in der EU und Deutschland und deren
Umsetzung in der Primarstufe anhand des Themas Europa**

Erziehungswissenschaft

Master Lehramt Primarstufe

Semester 1

Seminar: EWMA 213 Bildungsverständnis und bildungspolitische
Konzepte der Europäischen Union

Dozent*in: Prof. Dr. Andrea Eickhoff Óhidý

Vorgelegt von: Lea Becker

Matr.-Nr.: 1612284

Adresse: Schwarzwaldstr. 224, 79117 Freiburg im Breisgau

Tel.: 017643176377

E-Mail: lea.becker@stud.ph-freiburg.de

Abgabedatum: 15.08.2023

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis.....	2
1 Einleitung.....	3
2 Interkulturelle Bildung	4
2.1 Definition & Geschichte.....	4
2.2 Interkulturelle Bildung in der EU.....	7
2.3 Umsetzung interkultureller Bildung in Deutschland.....	8
2.4 Zwischenfazit	10
3 Interkulturelle Bildung in der Primarstufe.....	11
3.1 Relevanz.....	11
3.2 Chancen und Herausforderungen.....	13
4 Förderung interkultureller Bildung anhand des Themas Europa.....	15
4.1 Europa als Thema in der Primarstufe.....	15
4.2 Förderung interkultureller Bildung	16
4.3 Umsetzung in der Praxis	17
4.3.1 Thema & Rahmung	18
4.3.2 Bildungsplanbezug & Lernziele	18
4.3.3 Unterrichtsidee	19
5 Fazit und Ausblick.....	21
Literaturverzeichnis	23
Eigenständigkeitserklärung.....	27

Abkürzungsverzeichnis

EU – Europäische Union

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

OECD – Organization for Economic Co-operation and Development

PISA – Programme for International Student Assessment

KMK – Kultusministerkonferenz

1 Einleitung

Kulturelle Vielfalt ist aus dem gesellschaftlichen Leben kaum mehr wegzudenken. Täglich kommen Menschen unterschiedlicher Herkunft, Kultur oder Weltanschauung miteinander in Kontakt. Besonders in den Schulen ist diese Vielfalt vertreten. Im Jahr 2021 betrug der Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund in Deutschland rund 39 Prozent (Statistisches Bundesamt 2022). Im Schuljahr 2022/23 stieg der Anteil um weitere 1,9 Prozent im Vergleich zum Vorjahr an (Statistisches Bundesamt 2023). Die Idee einer interkulturellen Bildung wird daher immer präsenter, wenngleich sie bereits seit den internationalen Migrationsströmen nach dem Zweiten Weltkrieg aufkam. In ganz Europa ist der Diskurs um interkulturelle Bildung vorhanden, was mit den verschiedenen historischen, sprachlichen und multikulturellen Werten vieler europäischer Länder zusammenhängt. In der Schule wird der Thematik eine bedeutsame Rolle zugeschrieben. Das liegt daran, dass die Bildung, sowohl schulisch als auch außerschulisch, kulturell offen gestaltet werden sollte, damit bereits Kinder die Chance haben, zu Bürgern heranzuwachsen, die sich der Vielfalt in ihrem Land und in Europa bewusst sind und diese zu schätzen wissen (Allemann-Ghionda 2008).

Auch das immer stärkere Zusammenwachsen von Europa, was die Aufhebung von Grenzen und die Entstehung gemeinsamer politischer Gremien beinhaltet, verlangt nach einer Öffnung für unterschiedliche Lebensweisen und Sprachen. Durch das Internet und die sozialen Medien sind diese Thematiken bereits Kindern im Grundschulalter gegenwärtig und spielen in ihrer Lebenswelt nicht selten eine prägende Rolle (Eickhorst 2007).

Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit der gegenwärtigen Thematik der interkulturellen Bildung in der Primarstufe in Deutschland. Da in Deutschland als Mitgliedsstaat der Europäischen Union (EU) die Thematik der Interkulturalität ebenfalls existent ist, bietet es sich an, das Thema Europa mit interkultureller Bildung zu verknüpfen. Daher lautet die Fragestellung dieser Arbeit wie folgt: Wie kann interkulturelle Bildung im Unterricht der Primarstufe anhand des Themas Europa gefördert werden?

Um dieser Frage nachzugehen, soll zunächst der Begriff der interkulturellen Bildung definiert und geschichtlich verortet werden. Anschließend wird das Thema im Zusammenhang mit der EU betrachtet und vor allem auf Deutschland bezogen. Nach diesem ersten Teil folgt ein Zwischenfazit, das die wichtigsten Ergebnisse knapp zusammenfasst. Im nächsten Abschnitt wird die interkulturelle Bildung in der Primarstufe

betrachtet, wobei auf deren Relevanz sowie auf Chancen und Herausforderungen eingegangen wird. Der folgende Teil geht konkreter auf die Förderung interkultureller Bildung in der Primarstufe anhand des Themas Europa ein. Vor diesem Hintergrund wird am Ende ein Beispiel für die Umsetzung in der unterrichtlichen Praxis gegeben, bevor abschließend Fazit und Ausblick folgen.

2 Interkulturelle Bildung

2.1 Definition & Geschichte

Da der Schwerpunkt dieser Arbeit auf der interkulturellen Bildung und deren Umsetzung am Beispiel des Themas Europa im Unterricht der Primarstufe liegt, wird die Begrifflichkeit „interkulturelle Bildung“ zunächst definiert und von ähnlichen Termini abgegrenzt. Auch die Entstehung und Geschichte des Begriffs, sowohl in Europa als auch speziell in Deutschland, sollen kurz skizziert werden, um den Kontext des Diskurses von interkultureller Bildung darzulegen.

Wenn es um interkulturelle Bildung geht, wird in der Literatur häufig von „interkulturellem Lernen“ (Fuoss-Bühler und Bühler 2012, S. 10), „interkultureller Pädagogik“ (Diehm 2009, S. 57; Boos-Nünning 2000, S. 82) oder „interkultureller Erziehung“ (Eickhorst 2007, S. 14) gesprochen. Diese Begrifflichkeiten sind alle miteinander verknüpft und betonen denselben Grundgedanken, nämlich einen Rahmen für Interkulturalität, bezogen auf verschiedene Bildungsaspekte, zu schaffen. Die interkulturelle Bildung kann dabei als übergreifender Begriff angesehen werden, da er interkulturelle Erziehung und Pädagogik sowie interkulturelles Lernen umfasst. So beschreibt Auernheimer (2004), dass sich die interkulturelle Bildung auf zwei Prinzipien beziehen müsse, „den zwei Leitmotiven Interkultureller Pädagogik – dem Gleichheitsgrundsatz und dem Grundsatz der Anerkennung“ (Auernheimer 2004, S. 16). Bei dieser Formulierung wird deutlich, dass interkulturelle Bildung eine interkulturelle Pädagogik beinhaltet. Der Grundsatz der Anerkennung zielt in diesem Zusammenhang darauf ab, die Sprachen, Religionen oder kulturellen Besonderheiten, welche für Minderheitsangehörige identitätsstiftend sind, anzuerkennen und wertzuschätzen. Außerdem müssen Minderheitsangehörige „die Möglichkeit haben, ihre kulturellen Interessen zu artikulieren“ (Auernheimer 2004, S. 16). Der Gleichheits-

grundsatz steht für die Gleichbehandlung aller Menschen und bezieht sich in diesem Kontext auf die Pädagogik (Auernheimer 2004).

Im Allgemeinen lässt sich interkulturelle Bildung dahingehend definieren, als dass sie einen Unterricht für alle Kinder meint, in dem Schüler*innen gemeinsam lernen. Ziel sollte es dabei vor allem sein, ethnischen und kulturellen Unterschiedlichkeiten Toleranz und vollumfängliche Anerkennung gegenüberzubringen (Diehm 2009).

Allemann-Ghionda (2008) definiert den Begriff der interkulturellen Bildung im Zuge der Studie zur interkulturellen Bildung in der Schule (Allemann-Ghionda 2008) folgendermaßen:

„Der Begriff (interkulturelle Bildung) bezieht sich auf das Ziel der Herausbildung einer toleranten und sensiblen Einstellung gegenüber soziokulturellen Unterschieden zwischen Gruppen verschiedener ethnischer, kultureller und religiöser Herkunft, vor allem wenn diese Unterschiede kontrovers und konflikträchtig sind. Bei der interkulturellen Bildung geht es daher um eine Verbesserung des Verständnisses zwischen unterschiedlichen Gesellschaften und unterschiedlichen Mehrheits- und Minderheitsgruppen innerhalb einer Gesellschaft. Dem Europarat zufolge ist das ‚inter‘ in interkulturell von besonderer Bedeutung: es impliziert den Abbau von Barrieren sowie Austausch und Gegenseitigkeit, statt Unterschiede lediglich tolerant zu akzeptieren oder davon auszugehen, dass Menschen bestimmen und festen Gruppen angehören. Aufgrund dieser breit gefassten Ziele sollte interkulturelle Bildung in der Regel nicht als gesondertes Schulfach, sondern als ein pädagogischer Ansatz aufgefasst werden, der sich auf mehrere oder alle Fächer sowie Aktivitäten außerhalb des Unterrichts erstreckt“ (Allemann-Ghionda 2008, S. 3).

Interkulturelle Bildung meint nach diesem Verständnis also nicht nur Akzeptanz und Toleranz von Unterschiedlichkeit, sondern den aktiven Austausch und Abbau von Barrieren zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft. Diesen Austausch und das aktive Kennenlernen verschiedener Kulturen und Gesellschaften soll (auch) Aufgabe von Schule sein. Wie dies in der Primarstufe konkret im Unterricht am Beispiel des Themas Europa umgesetzt werden kann, wird in Kapitel 4 erläutert.

Der Beginn der Geschichte von interkultureller Bildung in Europa lässt sich auf die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg datieren. Die westeuropäischen Länder standen im Zuge der Migrationsströme zu dieser Zeit erstmals vor der Aufgabe, viele Schüler*innen mit

unterschiedlichen Erstsprachen aus anderen Ländern einzugliedern (Allemann-Ghionda 2008).

Auch in Deutschland begann die Auseinandersetzung mit Migration und Interkulturalität nach dem zweiten Weltkrieg. Später, in den 1960er Jahren, kamen viele Beschäftigung suchende Menschen als Gastarbeiter nach Deutschland (Eickhorst 2007). Die Erziehungswissenschaft reagierte mit der sogenannten „Ausländerpädagogik“ (Eickhorst 2007, S. 13) auf diese neue Situation, um Kinder zu unterrichten, welche mit ihren als Gastarbeiter tätigen Eltern nach Deutschland kamen. Dennoch bestand zu dieser Zeit eine eher negativ behaftete Auffassung von ethnischen Minderheiten, welche nicht selten gerade von Schulbehörden oder Lehrkräften als „anders“ (Allemann-Ghionda 2008, S. 1) bezeichnet wurden. Anfang der 1980er Jahre löste die interkulturelle Erziehung den Begriff der Ausländerpädagogik ab und der Terminus „interkulturell“ rückte zunehmend in den Vordergrund (Eickhorst 2007).

Bezogen auf Europa, trat besonders in den westlichen Einwanderungsländern, wie zum Beispiel in Deutschland, den Benelux-Staaten und der Schweiz, seit den 1970er Jahren eine vermehrt positive Sicht auf interkulturelle Erziehung in den Fokus. Sie wurde nun nicht mehr als Defizit, sondern als Normalität und Chance zum Wandel angesehen (Allemann-Ghionda 2008). In den osteuropäischen Ländern hingegen wurde die interkulturelle Erziehung erst in den 1990er Jahren nach der Auflösung der Sowjetunion populärer. Allerdings standen dort die Integration und die Rechte von einheimischen Minderheiten im Vordergrund und nicht die von zugewanderten Menschen aus anderen Ländern (Allemann-Ghionda 2008).

Bis 1995 waren auch die Lehrplananalysen in Deutschland stark monokulturell ausgerichtet und entsprachen nicht dem Gedanken von Interkulturalität. Erst ab diesem Zeitpunkt kam die Erkenntnis, dass die Richtlinien und Lehrpläne „die Möglichkeit zu einer Interpretation bieten, die interkulturellen Intentionen entgegen kommt“ (Auernheimer 2004, S. 17).

Im Jahr 1996 folgten dann in Deutschland erstmals die Empfehlungen zur „Interkulturelle[n] Bildung und Erziehung in der Schule“ (KMK 1996, S. 1) von der Kultusministerkonferenz. In dieser wurde unter anderem dargelegt, dass die Schule „zum Erwerb interkultureller Kompetenzen im Unterricht aller Fächer und durch außerunterrichtliche Aktivitäten“ (KMK 1996, S. 4) beitragen soll.

Vor diesem Hintergrund stellt die interkulturelle Bildung sowohl in Europa als auch in der Bundesrepublik Deutschland als europäischer Staat eine zentrale Thematik dar, welcher gerade im Schulkontext eine bedeutsame Rolle zugeschrieben wird.

2.2 Interkulturelle Bildung in der EU

Interkulturelle Bildung nimmt in der EU also eine besondere Stellung ein. Sie wird von den europäischen Institutionen und Organisationen, wie dem Europäischen Parlament, der Europäischen Kommission, dem Europarat oder der United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) seit vielen Jahren vertreten (Allemann-Ghionda 2008). Im Folgenden wird nun etwas genauer auf die Vorgaben der EU zu interkultureller Bildung sowie auf die Umsetzung dieser in Deutschland als EU-Mitgliedsstaat eingegangen. Dabei wird der Fokus auf den Schulkontext gelegt, da sich diese Arbeit speziell auf das interkulturelle Lernen in der Primarstufe bezieht.

Der Europarat führte die Idee der interkulturellen Bildung bereits früh ein, während andere europäische Institutionen den Schwerpunkt zunächst „auf die Frage der Eingliederung von Migranten“ (Allemann-Ghionda 2008, S. 3) legten. In diesem Zuge veröffentlichte der Rat der Europäischen Gemeinschaften eine Richtlinie, in welcher die Förderung zur Integration von Migrantenschüler*innen festgelegt wurde (Rat der Europäischen Gemeinschaften 1977). Die Europäische Kommission veröffentlichte erst in den 1990er Jahren das Konzept der interkulturellen Bildung.

Inzwischen steht außer Frage, dass alle Institutionen, die der EU angehören, „soziokulturelle Diversität und Mehrsprachigkeit“ (Allemann-Ghionda 2008, S. 3) als normales Erkennungszeichen aller Gesellschaften wahrnehmen und vertreten. Die Europäische Kommission legte des Weiteren bestimmte Hauptdimensionen der Ziele von interkultureller Bildung in einem Papier (Eurydice European Unit 2004) dar: zum einen sollen durch kulturelle Diversität Toleranz und Respekt gelernt werden. Zum anderen sollen internationale Dimensionen berücksichtigt werden, um anhand der Vielfalt, welche in Europa vorzufinden ist, eine europäische Identität entwickeln zu können. Dabei ginge es vor allem darum, Menschen aus anderen Ländern und Kulturen nicht zu stereotypisieren, um eine Erleichterung von interkulturellen Beziehungen zu ermöglichen (Diehm 2009).

Anhand dieser Vorgaben zu interkultureller Bildung wird deutlich, dass diese bereits früh in den Bildungsinstitutionen vertreten sein sollte, damit auch Kinder eine europäische Identität entwickeln und „Andersartigkeit“ als etwas Normales und Bereichern-

des ansehen können. Wie von der Europäischen Kommission angemerkt wird, kann dies anhand der Vielfalt, welche in Europa vorzufinden ist, geschehen. Genau darum soll es im weiteren Verlauf dieser Arbeit gehen: Die Vielfalt Europas für die interkulturelle Bildung in der Schule zu nutzen.

2.3 Umsetzung interkultureller Bildung in Deutschland

Bevor es darum geht, wie die Umsetzung interkultureller Bildung im Unterricht der Primarstufe gelingen kann, wird zunächst ein kurzer Blick auf die Situation in Deutschland, welches als EU-Mitgliedsland die Umsetzung von interkultureller Bildung sicherstellen soll, geworfen.

Seit PISA I (Programme for International Student Assessment) steht in Deutschland die Diskussion darüber im Raum, dass es nicht gelinge, soziale Ungleichheiten, beispielsweise bedingt durch Migrationshintergrund oder einer anderen Erstsprache als der Deutschen, in ausreichendem Maße zu kompensieren. Davon ausgehend forderte die Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) nach PISA eine stärkere Fokussierung auf die Lesekompetenz in der offiziellen, also deutschen, Unterrichtssprache zu legen (Allemann-Ghionda 2008). Dies begünstigt jedoch einen monolingualen Habitus, welcher sich bis heute im deutschen Bildungssystem niederschlägt. So sehen Lehrkräfte Mehrsprachigkeit zwar grundsätzlich als wertvolle Ressource an, verhalten sich dem konkreten Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Unterricht aber kritisch gegenüber, was sie häufig der fehlenden Professionalisierung in diesem Bereich zuschreiben (Huxel Katrin 2018). Die starke Fokussierung auf die deutsche Sprache kann also dazu führen, dass andere Sprachen eher abgewertet und als unterlegen angesehen werden, was die Wertschätzung von Vielfalt, in Bezug auf Sprachen, hemmen kann.

Besonders bezogen auf migrationsbedingte Integration schneidet Deutschland im Vergleich zu anderen EU-Ländern weniger gut ab. Das kann auf die immer noch stark selektive Struktur des Schulsystems und auf die Segregation im schulischen Unterricht zurückgeführt werden. Hinsichtlich dieser Struktur unterscheidet sich Deutschland von vielen anderen EU-Mitgliedsstaaten (Diehm 2009).

Die oben aufgeführten Punkte zeigen, dass in Deutschland ein starker Fokus auf der deutschen Sprache und der Vermittlung dieser an Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache liegt. Daraus könnte abgeleitet werden, dass die eigentliche Vorstellung

von interkultureller Bildung, zumindest im sprachlichen Bereich, nicht wirklich umgesetzt wird.

Bezogen auf den Schulkontext bestehen in der Bundesrepublik Deutschland allerdings klare Richtlinien, was die interkulturelle Bildung angeht. Wie bereits in Kapitel 2.1 erwähnt, gab die Kultusministerkonferenz bereits 1996 den Beschluss über „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ (KMK 1996) bekannt. In diesem werden folgende „Ziele und allgemeine Grundsätze“ (KMK 1996, S. 3) festgehalten:

- 1) „Schule nimmt Vielfalt zugleich als Normalität und als Potenzial für alle wahr“ (KMK 1996, S. 3).

Dabei spielen besonders Aspekte, welche sich auf die gegenseitige Unterstützung und Wertschätzung beziehen, eine zentrale Rolle. Wichtig ist dabei, dass sprachliche und kulturelle Vielfalt als Chance für interkulturelles Lernen wahrgenommen werden (KMK 1996).

- 2) „Schule trägt zum Erwerb interkultureller Kompetenzen im Unterricht aller Fächer und durch außerunterrichtliche Aktivitäten bei (KMK 1996, S. 4).

Bei diesem Punkt steht der Erwerb interkultureller Kompetenzen im Vordergrund, welcher durch das Kennenlernen unterschiedlicher Kulturen, das Reflektieren und Bewerten darüber und das aktive Handeln und Gestalten bezogen auf kulturelle Vielfalt gefördert wird (KMK 1996).

- 3) „Schule ist zentraler Ort für den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen“ (KMK 1996, S. 5).

Damit ist gemeint, dass alle Schüler*innen unabhängig von ihren personenbezogenen sowie herkunftsbezogenen Bedingungen die im Bildungsplan geforderten Kompetenzen erwerben können (KMK 1996).

- 4) „Schule gestaltet aktiv Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit Eltern“ (KMK 1996, S. 5).

Das bedeutet, dass die Schule eine Kultur entwickelt, in der den Eltern gegenüber Wertschätzung und Anerkennung sowie Teilhabe und Mitwirkung gegenübergebracht werden. Außerdem soll die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Eltern berücksichtigt werden (KMK 1996).

Diese Aspekte legen nahe, dass es in Deutschland schon seit vielen Jahren ein Anliegen ist, allen Schüler*innen die gleichen Möglichkeiten zu bieten und alle, unabhängig von ihrer Herkunft oder Sprache, anzuerkennen und einen wertschätzenden

Umgang zu schaffen. Darüber hinaus sollen in der Schule interkulturelle Kompetenzen vermittelt und aufgebaut werden, welche in den Bildungsplänen der jeweiligen Bundesländer verankert sind.

Allemann-Ghionda beschreibt in ihrer Studie von 2008 (Allemann-Ghionda 2008), dass die konkrete Umsetzung von interkultureller Bildung an den Schulen durch fehlende Kontrolle und Qualitätsbewertung nur schwer sichergestellt werden kann. Inzwischen hat sich das durch die „Datengestützte Qualitätsentwicklung an Schulen“ (Kultusministerium NaN) in Baden-Württemberg geändert und es werden in Zukunft Qualitätsentwicklungen an Schulen durchgeführt. Davon sollen besonders die Schüler*innen profitieren, da so besser identifiziert werden kann, in welchen Bereichen sie besondere Unterstützung benötigen. Das wiederum kann zu mehr Chancengleichheit führen und eine bestmögliche Förderung aller Schüler*innen sicherstellen (Kultusministerium NaN). Dennoch ist die Bildungsforschung auf der Mikroebene, also der Ebene des Unterrichtsalltags, wenig ausgeprägt, wodurch kaum Einsicht in den tatsächlichen Unterricht stattfindet (Allemann-Ghionda 2008). Daher ist es schwer einzuschätzen, inwieweit Lehrkräfte ihren Unterricht wirklich interkulturell gestalten und interkulturelle Bildung als Grundsatz miteinfließen lassen.

Es kann an dieser Stelle jedoch festgehalten werden, dass die Idee der interkulturellen Bildung in Deutschland seit 1996 im Schulwesen verankert ist und sich, zumindest in der Theorie, in den Schulen niederschlägt. Das zeigen auch die Bildungspläne der Bundesländer, welche Aspekte interkultureller Bildung aufgreifen. In Kapitel 3.1 wird dies bezogen auf Baden-Württemberg genauer beleuchtet.

2.4 Zwischenfazit

Der Begriff der interkulturellen Bildung ist breit gefächert, umschließt viele Unterbegriffe und bezieht sich somit auf verschiedene Bildungsbereiche. Im Allgemeinen geht es jedoch darum, dass eine Kultur der Akzeptanz, Toleranz und Sensibilität gegenüber Gruppen mit soziokulturellen Unterschieden geschaffen wird. Es sollen der Austausch sowie die Gemeinschaft untereinander gefördert werden, wodurch gleichzeitig ein Abbau von Barrieren stattfindet. Bezogen auf Europa geht die Idee der interkulturellen Bildung weit in die Geschichte zurück und ist inzwischen fest in verschiedenen europäischen Institutionen und Organisationen verankert. Auch in Deutschland spielt diese Thematik eine bedeutsame Rolle und so wurde für den schulischen Kontext eine Vorgabe zur Umsetzung kultureller Bildung bereits 1996 von der Kultusministerkonfe-

renz ins Leben gerufen. Darüber hinaus finden sich viele Aspekte zu Interkulturalität in den deutschen Bildungsplänen wieder.

Dennoch besteht in Deutschland ein zwiegespaltenes Verhältnis zu Multikulturalität. Einerseits ist noch immer ein monolingualer Habitus vertreten und gleichzeitig sollen andere Kulturen gleichermaßen behandelt und wertgeschätzt werden, nicht zuletzt in der Schule durch interkulturelle Bildung. Unter anderem aus diesem Grund, stellt die interkulturelle Bildung eine besondere Relevanz für die Behandlung in der Primarstufe dar. Wie dies im Bildungsplan genau aussehen kann, wird im nächsten Abschnitt am Beispiel des Bildungsplans für Baden-Württemberg aufgezeigt. Zudem wird auf weitere Faktoren eingegangen, welche die Relevanz der interkulturellen Bildung für den Grundschulbereich darlegen.

3 Interkulturelle Bildung in der Primarstufe

3.1 Relevanz

Wie bereits erwähnt, ist die Dimension der interkulturellen Bildung in den Bildungsplänen verankert und stellt damit eine Relevanz für den schulischen Unterricht dar. In den Bildungsplänen für Baden-Württemberg (Primarstufe) beziehen sich einige Teilkompetenzen der inhaltsbezogenen Kompetenzen auf Aspekte von interkultureller Bildung. So ist im Fach Sachunterricht unter dem Punkt „Demokratie und Gesellschaft“ (Bildungsplan 2016c) das Thema „Kultur und Vielfalt“ (Bildungsplan 2016c) verortet. Dabei geht es in den Klassen 1 und 2 um das Kennenlernen und Beschreiben von unterschiedlichen kulturellen Lebensweisen sowie um das Hineinversetzen in diese, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Hinblick auf die eigene Kultur zu beschreiben. In den Klassen 3 und 4 kommen der Aspekt des Respektierens (bezogen auf andere Lebensstile, Werteorientierungen, Bräuche) sowie die Auffassung von „Heimat und Fremde“ (Bildungsplan 2016c) und das Thema Migration hinzu. Die prozessbezogenen Kompetenzen beziehen sich bei dem Punkt „kommunizieren und sich verständigen“ (Bildungsplan 2016c) unter anderem darauf, dass die Schüler*innen „eigene Gedanken, Gefühle, Eindrücke, Erfahrungen und Interessen bewusst und angemessen mitteilen und die anderer wahrnehmen (zum Beispiel im Hinblick auf Aspekte von ‚Heimat‘ und ‚Fremde‘)“ (Bildungsplan 2016c). Des Weiteren sollen die Schüler*innen unter dem Punkt „reflektieren und sich positionieren“ (Bildungsplan

2016c) Perspektivwechsel sowie Empathiefähigkeit zeigen, beispielsweise bezogen auf das Erleben von Vielfalt, welche als Normalität angesehen werden soll.

Auch im Fach Deutsch wird das Thema der Interkulturalität im Punkt „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ (Bildungsplan 2016b) aufgegriffen. Dabei sollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede von verschiedenen Sprachen entdeckt werden. Dies kann am Beispiel der Sprachen von Kindern mit Migrationshintergrund stattfinden, indem verschiedene Wörter, Begrüßungen, Gedichte oder das Zählen in dieser sowie in der deutschen Sprache verglichen werden (Bildungsplan 2016b).

Dass interkulturelle Bildung in Deutschland bereits 1996 von der Kultusministerkonferenz aufgegriffen wurde, stellt einen weiteren Aspekt der Relevanz für die Behandlung dieses Themas in der Grundschule dar (KMK 1996). Auch die Beschlüsse beziehungsweise die Vorgaben der europäischen Institutionen in Hinblick auf interkulturelle Bildung in der Schule, heben die Wichtigkeit der Thematik hervor (Allemann-Ghionda 2008) und beziehen sich ebenfalls auf Deutschland als EU-Mitgliedsstaat.

Darüber hinaus wird der interkulturellen Situation in der kindlichen Lebenswelt eine zentrale Bedeutung zugeschrieben. Kinder lernen schon früh Menschen aus verschiedenen Ländern und Kulturen kennen und es findet ein internationaler Austausch über die Medien statt, wodurch bereits Kinder mit Vielfalt in Berührung kommen. Zudem existiert ein ständiger Konsum von internationalen Gütern und die meisten Kinder begegnen täglich, sowohl in der Schule als auch außerhalb der Schule, anderen Kulturen und Sprachen (Große Holthaus und Köller 2004). Der Kontakt mit Interkulturalität ist also fest in der Lebenswirklichkeit von Kindern verankert und stellt somit einen zentralen Bereich dar, der in der Schule behandelt und aufgegriffen werden sollte.

So betonen auch Holthaus und Köller, dass die Grundschule die interkulturellen Aspekte der kindlichen Lebenswelt berücksichtigen müsse, wenn sie ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag gerecht werden wolle. Die Schule solle sowohl die Anforderungen als auch die Chancen der sich andauernd ändernden multikulturellen Umwelt registrieren, aufgreifen und nutzen. Aufgabe und Ziel sei es dabei, dass die Kinder verschiedene Kulturen mit all ihren Besonderheiten, Traditionen und Deutungen kennenlernen. Diese Erfahrungen mit anderen Kulturen sollen es ermöglichen, ein gleichberechtigtes und vorurteilsfreies Miteinander zu schaffen (Große Holthaus und Köller 2004).

Außerdem kommt insbesondere der Grundschule eine wichtige Aufgabe zu, wenn es um das Wertschätzen und Respektieren unterschiedlicher Kulturen geht, weil in kaum

einer anderen Schulform eine so große Vielfalt der Schülerschaft vorliegt. Da sich insbesondere die herkunftsbedingte Heterogenität auch in der Grundschule noch immer diskriminierend auswirkt (Skorsetz et al. 2020), sollte es das Ziel sein, dem entgegenzuwirken. Daher ist die interkulturelle Bildung von großer Bedeutung für diese Schulform.

3.2 Chancen und Herausforderungen

Da nun deutlich wurde, welche entscheidende Rolle der interkulturellen Bildung in der Grundschule zugeschrieben wird, werden nun die Herausforderungen sowie die Chancen, die in diesem Zusammenhang auftreten können, beleuchtet.

Da insbesondere die Institution Schule gesellschaftlichen Assimilierungs- und Homogenisierungsanforderungen unterlegen ist (Herwartz-Emden und Strasser 2021), kann das Zulassen von Vielfalt sowie das Unterstützen der individuellen Entfaltung aller Schüler*innen eine Schwierigkeit darstellen. Auch stereotypisierende Zuschreibungen (Herwartz-Emden und Strasser 2021) von Lehrkräften oder anderen Mitschüler*innen gegenüber Kindern, die anderen Kulturen oder Religionen angehören, können die Akzeptanz und Wertschätzung von kultureller und ethnischer Vielfalt eindämmen, was einer kulturellen Bildung im Weg stehen kann. Multikulturelle Unterschiede können bei Kindern untereinander zu Konflikten führen und stellen auch die Schule vor Herausforderungen. Dies wird besonders durch das Aufeinandertreffen verschiedener Erstsprachen, Lebenswelten und Migrationserfahrungen begünstigt (Fuoss-Bühler und Bühler 2012). Im Allgemeinen stellt die Öffnung für Vielfalt, ohne gleichzeitig für Verwirrung zu sorgen, ein komplexes Konstrukt dar. Hinzu kommt die wachsende Erwartung an Lehrkräfte, die durch Individualisierung jedem Kind gerecht werden sollen (Fuoss-Bühler und Bühler 2012). Laut empirischen Untersuchungen werden in pädagogischen Organisationen Menschen entweder gefördert oder benachteiligt, je nach ihrer Herkunft (Nohl 2007). Davon wegzukommen und wirklich alle Kinder gleichermaßen zu fördern, stellt also auch für die Institution Schule eine Herausforderung dar. Des Weiteren weisen Lehrkräfte, wie bereits in Abschnitt 2.3 erwähnt, in ihrer professionellen Ausrichtung sowie die Schule selbst einen monolingualen Habitus auf (Nohl 2007). Dies stimmt mit der stärkeren Fokussierung auf die Lesekompetenz in der deutschen Sprache nach PISA I überein (Allemann-Ghionda 2008).

Es scheint also, als stünden die Lehrkräfte, wenn es um die (sprachliche) Heterogenität von Schüler*innen geht, vor einer großen Herausforderung: Einerseits soll der

Fokus auf dem Lernen der deutschen Sprache liegen, was auch der Professionalisierung von Lehrkräften zugrunde liegt und zu einer besseren Integration von Schüler*innen mit Migrationshintergrund führen soll. Andererseits soll in der Grundschule eine interkulturelle Bildung umgesetzt werden, welche den Vergleich von Sprachen, Kulturen und das Akzeptieren und Wertschätzen dieser impliziert. Somit ergibt sich ein Spannungsfeld für Schule und Lehrer*innen, welches die Umsetzung von interkultureller Bildung erschweren kann.

Interkulturelle Bildung bietet aber auch viele Chancen. Sie ermöglicht es den Schüler*innen, unterschiedliche Kulturen, Länder und Weltanschauungen kennenzulernen und so ihre eigene Perspektive zu erweitern. Eine interkulturelle Pädagogik soll seit ihrer Entstehung dazu beitragen, dass ein „Unterricht für alle Kinder“ (Diehm 2009, S. 57) stattfinden kann. Dieser Grundgedanke bietet ein großes Potenzial für das gemeinsame Lernen und schließt alle Kinder mit ein, egal welcher Herkunft, Sprache oder Weltanschauung. Die multikulturelle Welt stellt einen Teil des (Schul)alltags von Kindern dar und bietet somit die Möglichkeit, dass die Schüler*innen voneinander und miteinander lernen. Dadurch entsteht die Chance, dass ein friedlicher und konstruktiver Umgang mit Vielfalt eingeübt werden kann (Fuoss-Bühler und Bühler 2012). Gerade die Zeit in der Primarstufe ist für die Schüler*innen eine der prägendsten. Daher liegt besonders in diesen Anfängen der Schulzeit die Chance zur frühen Förderung grundlegender Kompetenzen. Nur so kann (herkunftsbedingte) Bildungsbenachteiligung abgebaut und die spätere berufliche Zukunft der Kinder gesichert werden. Vor allem die Vermittlung der Landessprache stellt einen zentralen Faktor für den späteren schulischen und beruflichen Erfolg von Kindern mit Migrationshintergrund dar (vbw - Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e.V. 2016). Auch an dieser Stelle kann das Spannungsverhältnis der Monolingualität und der Interkulturalität hervorgehoben werden. Doch gerade bezogen auf den sprachlichen Aspekt können auch die Erstsprachen der Schüler*innen mit in den Unterricht einbezogen werden und müssen somit nicht außen vor gelassen oder als „schlechter“ dargestellt werden. Dennoch sollten unter den aktuellen Voraussetzungen alle Schüler*innen die Möglichkeit haben, die deutsche Schriftsprache zu erlernen, da nur so der weitere Bildungserfolg in Deutschland gesichert werden kann (vbw - Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e.V. 2016).

Nach der Betrachtung der Herausforderungen und Chancen von interkultureller Bildung wird nun deutlich, dass seitens der Lehrkraft und der Institution Schule an gewissen Stellen ein Umdenken stattfinden sollte, damit interkulturelle Bildung vollumfänglich funktionieren kann. Vor dem Hintergrund der aktuellen Gegebenheiten des deutschen Schulsystems, welches auf Selektivität und Segregation ausgerichtet ist, stellt dies eine Herausforderung dar. Dennoch stellen die Chancen, welche mit einer interkulturellen Bildung einhergehen, viele Möglichkeiten dar, insbesondere bezogen auf das Kennenlernen und Wertschätzen von Vielfalt.

4 Förderung interkultureller Bildung anhand des Themas Europa

4.1 Europa als Thema in der Primarstufe

Wie das Kennenlernen und Wertschätzen von Vielfalt im Unterricht konkret aussehen können, wird im folgenden Teil der Arbeit beleuchtet. Wie bereits erwähnt, kann die Förderung interkultureller Bildung anhand des Themas Europa stattfinden, wodurch gleichzeitig die Entwicklung einer europäischen Identität angestrebt wird (Diehm 2009). Die Auseinandersetzung mit Europa bietet eine Vielzahl an Erfahrungen mit anderen Kulturen und Ländern (Große Holthaus und Köller 2004) und kann das interkulturelle Lernen dadurch bereichern. Traditionell wurde das Thema Europa hauptsächlich in der Sekundarstufe I behandelt, aber inzwischen hat es auch den Sachunterricht der Grundschule erreicht und stellt dort eine wichtige Komponente dar (Büker 2009).

Bisher gibt es zwar wenig gesicherte Erkenntnisse darüber, welche Lernvoraussetzungen Kinder bezogen auf eine europäische Bildung mitbringen, aber einzelne Studien aus der Vergangenheit zeigen, dass Kinder über eher wenig Wissen bezogen auf Europa verfügen und sich nur etwa die Hälfte von ihnen ihrer europäischen Identität bewusst ist (Büker 2009). In einer Studie (Thiedke 2005) mit etwa 250 Grundschüler*innen stellte sich allerdings heraus, dass Acht- bis Zehnjährige bereits über ein vielschichtiges und heterogenes Wissen über europäische Länder verfügen. Je mehr Reiseerfahrung die Kinder hatten, desto größer war ihr Wissen über europäische Staaten. Des Weiteren verfügten die befragten Schüler*innen über mehr Wissen und eine positivere Einstellung bezogen auf westeuropäische Länder im Vergleich zu osteuropäischen. Außerdem zeigte sich, dass bei den Kindern häufig Touristenklischees vorliegen, welche durch die Medien beeinflusst werden (Thiedke 2005).

Vor dem Hintergrund dieser Forschungsergebnisse stellt es sich als umso wichtiger heraus, das Thema Europa aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und auf die Vielfalt der Länder einzugehen. Im schulischen Unterricht sollte demnach besonders darauf geachtet werden, dass Vorurteile und Stereotypisierungen, über welche die Schüler*innen gegebenenfalls verfügen, aufgedeckt und besprochen werden. Da der Europabegriff besonders für Grundschul Kinder schwer zu fassen ist, sollten vor allem die kindlichen Interessen und die Persönlichkeit der Kinder Berücksichtigung erfahren. Der Unterricht müsse sich demnach darauf fokussieren, dass die Schüler*innen ein Interesse am europäischen Geschehen entwickeln (Hahn 1999). Den Überlegungen nach Hahn zufolge, sollte das Anbahnen eines Europabewusstseins in der Grundschule „von innen nach außen, vom Nahen zum Fernen, vom Erlebten und Bekannten zum weniger und noch nicht so Vertrauten und Zukünftigen“ (Hahn 1999, S. 9) erfolgen. Zwar entstammen diese Ausführungen keinen aktuellen didaktischen Überlegungen, dennoch werden dadurch die Notwendigkeit des Lebensweltbezugs und das Anknüpfen an der Erfahrungswelt des Kindes hervorgehoben. Diese Aspekte werden auch in den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb des Sachunterrichts im Bildungsplan der Primarstufe in Baden-Württemberg betont. Dort heißt es: „Ausgangspunkte der sachunterrichtlichen Bildung sind Welterfahrungen und Weltauffassungen sowie Beziehungen, die Kinder bereits vor und außerhalb der Schule gewonnen haben“ (Bildungsplan 2016a).

4.2 Förderung interkultureller Bildung

Das Ziel der Behandlung des Themas Europa stellt das Erreichen einer Europakompetenz dar. Diese sollte folgende Bereiche umfassen: Das Herausbilden einer europäischen Identität, das Eintreten für Menschenrechte und Demokratie, eine Verständigungsbereitschaft, ein Ja zu sprachlicher und kultureller Vielfalt sowie das Stärken von Engagement und Partizipation (Büker 2009). In diesen Auffassungen finden sich unter anderem Überschneidungsbereiche mit interkultureller Bildung, besonders bezogen auf die Bejahung von Vielfalt oder das Eintreten für Menschenrechte. Als übergreifende Kompetenz kann in diesem Zusammenhang eine „Gestaltung interkultureller Beziehungen im Kontext einer weltoffenen Bildung“ (Büker 2009, S. 180) verstanden werden. Dadurch wird deutlich, dass es sich gut anbietet, interkulturelle Bildung anhand des Themas Europa zu fördern und auszubilden.

4.3 Umsetzung in der Praxis

Wenn im Rahmen der interkulturellen Bildung das Thema Europa in der Primarstufe behandelt wird, sollten einige Aspekte berücksichtigt werden, die sich aus der bisherigen Arbeit ableiten lassen.

Zum einen sind der aktive Austausch und der Abbau von Barrieren zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen zentrale Themen. Es geht darum, andere Kulturen aktiv und vorurteilsfrei kennenzulernen und diese nicht nur zu akzeptieren und zu tolerieren. Zum anderen stellt die bestmögliche Vermeidung von Stereotypisierungen einen wichtigen Punkt dar, der seitens der Lehrkräfte beachtet und gegebenenfalls aufgegriffen werden sollte. Auch der Umgang mit sprachlicher Heterogenität kann für Schulen und Lehrer*innen vor dem Hintergrund des monolingualen Habitus bei gleichzeitiger Wertschätzung verschiedener Sprachen herausfordernd sein.

Im Zusammenhang mit dem Thema Europa, welches bereits in der Grundschule behandelt werden sollte, stellt das Erreichen der Europakompetenz ein entscheidendes Ziel dar. Es ist außerdem wichtig, alle Länder gleichermaßen und ohne Vorurteile zu behandeln. Das hängt damit zusammen, dass bei Kindern ein unterschiedlich positiv beziehungsweise negatives Bild zu west- und osteuropäischen Ländern vorliegen kann, welchem entgegengewirkt werden sollte, damit diese Vorstellungen nicht weiter verfestigt werden. Es sollte eine wertschätzende Haltung gegenüber allen Ländern und Kulturen entwickelt werden.

Ideen für die unterrichtliche Umsetzung des Themas Europa finden sich im Internet und in verschiedenen Lehrwerken zu Genüge. Beispielsweise wurden von „aktion europa“ einige Arbeitsblätter (Aktion Europa 2011) entwickelt, anhand derer die Schüler*innen in der Primarstufe Europa spielerisch entdecken und kennenlernen können. Für jüngere Kinder der Klassen 1 und 2 gibt es das vom Europäischen Parlament und Verbindungsbüro Deutschland veröffentlichtes Malbuch „Der kleine Stern in Europa“ (Europäisches Parlament, Verbindungsbüro in Deutschland 2021). Dieses Buch kann den Kindern einen sehr einfachen und beispielhaften Überblick über das Thema Europa verschaffen und eignet sich als Einstieg oder Begleitung zum Thema.

Bevor nun ein konkreter Unterrichtsvorschlag folgt, ist es wichtig, an dieser Stelle zu erwähnen, dass interkulturelle Bildung fächerübergreifend und ständig im Schulalltag stattfinden und nicht nur isoliert in einzelnen Stunden thematisiert werden sollte (siehe Kapitel 2.1, Definition interkultureller Bildung nach (Allemann-Ghionda 2008)).

4.3.1 Thema & Rahmung

Um die Schüler*innen mit dem Thema Europa vertraut zu machen, bietet es sich an, erst einmal mit einer Einführung zu starten. Da vor allem jüngere Kinder, wie bereits in Kapitel 4.1 bereits erwähnt, häufig über wenig Wissen in diesem Bereich verfügen, sollte es das Ziel sein, zunächst einen leichten und spielerischen Zugang zum Thema Europa zu ermöglichen, um das Interesse der Schüler*innen zu wecken. Dies kann bereits in den ersten Schuljahren geschehen, weshalb diese Einführungsstunde schon in Klasse 1 bis 2 umgesetzt werden kann. Der Fokus soll darauf liegen, dass die Schüler*innen einen ersten Eindruck darüber gewinnen, welche Länder zu Europa gehören, welche Sprachen dort gesprochen werden und was der Begriff „Kontinent“ bedeutet. Wichtig ist es, dabei sowohl den Zusammenhalt Europas als auch die Vielfalt der unterschiedlichen Länder und Kulturen hervorzuheben. Das Thema der Stunde trägt daher den Titel „Europa – Einheit und Vielfalt“.

Den Schüler*innen sollte ein persönlicher und lebensnaher Bezug zum Thema ermöglicht werden. Daher sollte es der Unterricht zulassen, dass die Kinder ihre Gedanken und Gefühle zur Thematik äußern und auch eigene Erfahrungen teilen, beispielsweise zu ihrer Herkunft, oder zur Herkunft von Verwandten. Ein respektvoller Umgang untereinander ist dabei zentral und sollte von der Lehrkraft angeleitet werden.

4.3.2 Bildungsplanbezug & Lernziele

Die Kompetenzen, welche in der Einführungsstunde zu Europa angestrebt werden, sind dem Bildungsplan 2016 aus Baden-Württemberg zu entnehmen und unterteilen sich in folgende prozessbezogene und inhaltsbezogene Kompetenzen:

Prozessbezogene Kompetenzen

2.1 Welt erleben und wahrnehmen: Vorstellungen entwickeln und interessengeleitete Fragen formulieren (zum Beispiel in der Auseinandersetzung mit aktuellem Zeitgeschehen)

2.3 Kommunizieren und sich verständigen: eigene Gedanken, Gefühle, Eindrücke, Erfahrungen und Interessen bewusst und angemessen mitteilen und die anderer wahrnehmen (zum Beispiel im Hinblick auf Aspekte von „Heimat“ und „Fremde“)

(Bildungsplan 2016c)

Inhaltsbezogene Kompetenzen

3.1.1.1 Leben in Gemeinschaft: Teilkompetenz (1): Die Schüler*innen können ihre persönlichen Eigenschaften und Besonderheiten beschreiben und für die anderer aufgeschlossen sein (Denkanstöße: Auseinandersetzung mit dem „Anderssein“ und Erleben von Vielfalt als Normalität)

3.1.1.3 Kultur und Vielfalt: Vertrautes und Unvertrautes in unterschiedlichen kulturellen Lebensweisen beschreiben und sich mit anderen darüber austauschen (zum Beispiel in Bezug auf Bräuche, Essen, Feste)

(Bildungsplan 2016c)

Die Lernziele, welche mit der Unterrichtsstunde verfolgt werden, lassen sich zum einen aus den beschriebenen Kompetenzen des Bildungsplans und zum anderen aus den wichtigsten Erkenntnissen dieser Arbeit ableiten. Das übergeordnete Stundenziel kann demnach folgendermaßen formuliert werden: *Die Schüler*innen erlangen einen ersten Eindruck über das Thema Europa im Sinne der Einheit bei gleichzeitigem Erleben der Vielfalt Europas.*

Die Teilziele lauten:

- 1) *Die Schüler*innen erkennen, dass Europa ein Zusammenschluss vieler Länder ist und dass sie selbst dazugehören (Anbahnung des Bewusstseins einer europäischen Identität).*
- 2) *Die Schüler*innen können ihre eigenen Erfahrungen, Gedanken, Gefühle und Ideen zu dem Thema Europa formulieren und mit der Klasse teilen. Dabei sollen sie wertschätzend und respektvoll miteinander und mit unterschiedlichen Meinungen umgehen.*
- 3) *Die Schüler*innen reflektieren für sich selbst über die neuen Erkenntnisse zum Thema Europa und malen oder schreiben das für sie Wichtigste auf.*

4.3.3 Unterrichtsidee

Um das Interesse der Schüler*innen zu wecken und ihnen einen spielerischen Zugang zum Thema Europa zu ermöglichen, beginnt die Unterrichtsstunde „Europa – Einheit und Vielfalt“ mit einem gemeinsamen Puzzle. Auf den einzelnen Puzzleteilen sind dabei die europäischen Länder abgebildet (je nach Größe auch mehrere Länder auf einem Puzzleteil). Das Puzzle sollte ansprechend und übersichtlich gestaltet und die

Länder sollten mit ihrem jeweiligen Namen in gut lesbarer Schrift beschriftet sein. Die Schüler*innen finden sich nun im Sitzkreis um die umgedrehten und durchmischten Puzzleteile herum ein. Es folgt ein stiller Impuls der Lehrkraft, der die Schüler*innen Reihum dazu auffordert, ein Puzzleteil umzudrehen und vor sich offenzulegen. Bestenfalls erhält jedes Kind ein Puzzleteil, sollten welche übrig sein, können diese im Anschluss gemeinsam aufgedeckt werden. Die Lehrkraft fordert die Schüler*innen nun verbal dazu auf, ihr Puzzleteil mit dem jeweiligen Land zu betrachten, bevor die Kinder selbst beschreiben, was sie darauf sehen. Anschließend werden die Puzzleteile von den Schüler*innen zusammengefügt, wodurch eine Europakarte entsteht. Nun äußern die Kinder, was sie sehen. An dieser Stelle soll insbesondere der Zusammenschluss vieler Länder zu einer Einheit hervorgehoben werden und der Begriff „Kontinent“ wird in diesem Zusammenhang erklärt. Durch die Aktivierung der Schüler*innen während dem Puzzeln und der Auseinandersetzung mit den Bildern auf den Puzzleteilen, soll dieser Zusammenschluss für die Schüler*innen spielerisch erfahrbar werden. Ihnen soll außerdem bewusst werden, dass Deutschland und alle Menschen die in Deutschland leben, inklusive der Schüler*innen selbst, zu diesem Zusammenschluss dazugehören. Dadurch wird bereits das Bewusstsein der europäischen Identität angebahnt. Es findet nun eine Gesprächsrunde über Europa statt, die an der Lebenswirklichkeit der Schüler*innen anknüpft und die es ihnen ermöglicht, eigene Erfahrungen, Gedanken oder Eindrücke zu äußern. So können sie beispielsweise zeigen, aus welchem Land sie oder ihre Eltern, Großeltern, Verwandten oder Freunde kommen. Sie können auch erzählen, wo sie bereits Urlaub gemacht und was sie dort erlebt haben oder in welches Land sie gerne einmal reisen würden. Ein respektvoller und wertschätzender Umgang ist an dieser Stelle von zentraler Bedeutung und sollte gegebenenfalls von der Lehrkraft angeleitet werden. Auch sollte hierbei beachtet werden, über welche Vorstellungen die Schüler*innen in Bezug auf Kultur und Vielfalt verfügen, um mögliche Stereotypen aufzudecken und zu thematisieren.

Im Anschluss an die Gesprächsrunde folgt eine kurze Arbeitsphase, in der die Schüler*innen in Einzelarbeit über die neuen Erkenntnisse und das gemeinsame Gespräch reflektieren und ihre eigenen Gedanken festhalten können. Dafür erhalten alle Lernenden ein buntes Papierkärtchen, auf welchem sie ihre Eindrücke, Gedanken oder Ideen zu Europa aufmalen oder aufschreiben. Als Inspiration kann die Lehrkraft auf einem Tisch kleine Bilder, oder Kärtchen mit „Hallo“ auf verschiedenen Sprachen auslegen, auf welche die Schüler*innen bei Bedarf zurückgreifen können.

Die fertigen Europa-Kärtchen der Kinder werden dann gemeinsam auf ein großes Plakat mit der Überschrift „Europa“ geklebt. Dadurch entsteht ein gemeinsames Klassenwerk, das zum einen die Vielfalt der Einfälle und Gedanken zum Thema Europa widerspiegelt und zum anderen die Verbundenheit der Klasse als Einheit repräsentiert. Dies lässt sich auch auf den Zusammenschluss Europas übertragen, welcher für die Schüler*innen durch das gemeinsame Erstellen des Europaplakats erlebbarer wird. Nun kann nochmals ein kurzer, von der Lehrkraft angeleiteter Austausch über die Ideen und Gedanken der Schüler*innen stattfinden, bevor die Klasse zum Abschluss gemeinsam den „Coole Kids Rap – Entdecke Europa“ (Coole Kids Rap 2018) anhört beziehungsweise das Video dazu anschaut. Durch dieses mediale Format soll den Schüler*innen ein weiterer Zugang zum Thema ermöglicht werden und sie können sich mit den Kindern aus dem Video identifizieren, welche sich ebenfalls mit Europa beschäftigen und Vielfalt sowie Zusammenhalt repräsentieren.

5 Fazit und Ausblick

Dass der interkulturellen Bildung innerhalb Europas und somit auch innerhalb Deutschlands eine große Bedeutung zukommt, hat der erste Teil dieser Arbeit deutlich gemacht. So ist die interkulturelle Bildung in Institutionen und Organisationen der EU, aber auch in Deutschland selbst verankert.

Die Beantwortung der Frage, „wie kann interkulturelle Bildung im Unterricht der Primarstufe anhand des Themas Europa gefördert werden?“, kann nun wie folgt beantwortet werden:

Da Schüler*innen schon früh in ihrer Kindheit mit kultureller und sprachlicher Vielfalt in Berührung kommen, spielt diese Thematik bereits in der Primarstufe eine entscheidende Rolle und knüpft gleichzeitig an der Lebenswelt der Kinder an. Auch bezogen auf Europa bringen die Schüler*innen (inter)kulturelle Erfahrungen mit, wobei sie gleichzeitig über wenig direktes Wissen zu Europa verfügen. Solche Erfahrungen können sich beispielsweise auf die Herkunft der Kinder aus europäischen Ländern, oder auf die Herkunft von Verwandten oder Freunden beziehen. Aber auch Urlaube oder alltägliche Gegenstände wie etwa Lebensmittel, die uns aus ganz Europa zur Verfügung stehen, stellen Bezugspunkte zu Europa dar, die die Schüler*innen aus ihrer Lebenswelt mitbringen.

Durch die direkte Behandlung des Themas Europa im Unterricht, kann an die Alltagserfahrungen der Schüler*innen angeknüpft werden und es kann gleichzeitig das Bewusstsein für eine europäischen Identität angebahnt werden. Durch das Kennenlernen und Wertschätzen der europäischen Vielfalt bezogen auf die unterschiedlichen Länder, Kulturen und Sprachen, wird gleichermaßen auch die interkulturelle Bildung gefördert. Die Schüler*innen erfahren, dass sie zu der Einheit Europa dazugehören und erkennen gleichzeitig, wie vielfältig und bunt diese Einheit ist. Dadurch wird das Gemeinschaftsgefühl gestärkt und Vielfalt wird als Normalität und Chance angesehen. Im Unterricht kann dies beispielsweise durch die beschriebene Unterrichtsidee in Kapitel 4.3.3 umgesetzt werden. Die Schüler*innen erleben spielerisch, wie Europa aufgebaut ist, welche Länder dazugehören und erkennen, dass sie selbst Teil davon sind. Darüber hinaus werden sie persönlich angesprochen und dazu angehalten, ihre eigenen Erfahrungen zu teilen, was wiederum gemeinsam auf einem Plakat festgehalten wird. Das Erfahren der Gemeinschaft und gegenseitiger Wertschätzung kann so ganz praktisch im Unterricht gelebt werden.

(Zukünftige) Lehrkräfte sollten sich unbedingt mit der Thematik des interkulturellen Lernens auseinandersetzen, was Europa als Thema miteinschließen sollte. Bereits in der Primarstufe kann dieses Thema genutzt werden, um bei den Schüler*innen eine Europakompetenz anzubahnen und ein Kennenlernen und Wertschätzen von Vielfalt innerhalb Europas und Deutschlands zu ermöglichen. Ziel sollte es dabei sein, einen vorurteilsfreien und offenen Rahmen für die Erfahrungen der Kinder zu schaffen und ihnen das Gefühl von Zugehörigkeit zu vermitteln, egal woher sie kommen oder welcher Kultur sie angehören. Diese Vielfalt sollte konkret genutzt werden, um interkulturelle Bildung zu fördern.

Literaturverzeichnis

Aktion Europa (Hg.) (2011): Entdeckt Europa! Europa in der Grundschule. Berlin: Zeitbild Verlag und Agentur für Kommunikation.

Allemann-Ghionda, Cristina (2008): Interkulturelle Bildung in der Schule. Kultur und Bildung. Brüssel: Europäisches Parlament.

Auernheimer, Georg (2004): Unser Bildungssystem und unsere Schulen auf dem Prüfstand. Zu Systemdefiziten und zur Notwendigkeit interkultureller Bildung im Rahmen von Schulentwicklung. In: Marlies Große Holthaus und Katharina Köller (Hg.): Interkulturell lernen - erziehen - bilden. Theoretische und unterrichtspraktische Anregungen zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen; Dokumentation des Paderborner Grundschultages 2003. Münster: LIT-Verlag (Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung, 8), S. 15–29.

Bildungsplan (2016a): 1. Leitgedanken zum Kompetenzerwerb. Hg. v. Kultusministerium. Online verfügbar unter <https://www.bildungsplaenebw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GS/SU/LG>, zuletzt aktualisiert am 27.07.2023, zuletzt geprüft am 27.07.2023.

Bildungsplan (2016b): Deutsch. Hg. v. Kultusministerium.

Online verfügbar unter <https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GS/D>, zuletzt aktualisiert am 23.06.2023, zuletzt geprüft am 23.06.2023.

Bildungsplan (2016c): Sachunterricht. Hg. v. Kultusministerium.

Online verfügbar unter <https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GS/SU>, zuletzt aktualisiert am 21.06.2023, zuletzt geprüft am 21.06.2023.

Boos-Nünning, Ursula (2000): Interkulturelle Kompetenz - Europakompetenz. Konzepte für Erziehung und Bildung. In: *Essener Unikate* (14), S. 80–88.

Büker, Petra (2009): Europäische Bildung im Sachunterricht - Bilanz und Perspektiven für Forschung und Praxis. In: Charlotte Röhner, Claudia Henrichwark und Michaela Hopf (Hg.): Europäisierung der Bildung. Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Jahrbuch Grundschulforschung, 13), S. 179–183.

Coole Kids Rap (2018): Coole Kids Rap 2018 - ENTDECKE EUROPA. Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=xXBAYTol8Lc&t=103s>, zuletzt aktualisiert am 31.07.2023, zuletzt geprüft am 31.07.2023.

Diehm, Isabell (2009): Interkulturelle Pädagogik im Elementar- und Primarbereich in europäischer Perspektive – von programmatischen Verengungen zu neuen Problemsichten. In: Charlotte Röhner, Claudia Henrichwark und Michaela Hopf (Hg.): Europäisierung der Bildung. Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Jahrbuch Grundschulforschung, 13), S. 55–64.

Eickhorst, Annegret (2007): Interkulturelles Lernen in der Grundschule. Ziele, Konzepte, Materialien. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (Studientexte zur Grundschulpädagogik und -didaktik).

Europäisches Parlament, Verbindungsbüro in Deutschland (Hg.) (2021): Der kleine Stern in Europa. Malbuch: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.

Eurydice European Unit (Hg.) (2004): Integrating immigrant children into schools in Europe. Eurydice European Unit. Brüssel.

Fuoss-Bühler, Simone; Bühler, Hans (2012): Interkulturelles Lernen und Globales Lernen. In: Simone Fuoss-Bühler und Hans Bühler (Hg.): Interkulturelles Lernen in der Grundschule - wer lernt von wem? Miteinander und übereinander lernen ; für alle Jahrgangsstufen. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen (Lehrerbücherei Grundschule Kompakt), S. 7–33.

Große Holthaus, Marlies; Köller, Katharina (Hg.) (2004): Interkulturell lernen - erziehen - bilden. Theoretische und unterrichtspraktische Anregungen zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen; Dokumentation des Paderborner Grundschultages 2003. Paderborner Grundschultag. Münster: LIT-Verlag (Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung, 8). Online verfügbar unter http://bvbr.bib-bvb.de:8991/F?func=service&doc_library=BVB01&doc_number=010669991&line_number=0002&func_code=DB_RECORDS&service_type=MEDIA.

Hahn, Manfred (1999): Europa in Unterricht und Erziehung der Grundschule. 1. Aufl. 1992, [Nachdr.]. München: Oldenbourg (Prögel-Praxis, 174).

Herwartz-Emden, Leonie; Strasser, Josef (2021): Interkulturalität und Sozialisationsprozesse: Herausforderungen für die Entwicklung pädagogischer Institution. In: Tobias

Ringeisen, Petia Genkova und Frederick T. L. Leong (Hg.): Handbuch Stress und Kultur. Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 624–644.

Huxel Katrin (2018): Lehrer*insein in der Migrationsgesellschaft. Professionalisierung in einem widersprüchlichen Feld. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* (7), S. 109–121. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20544/pdf/ZISU_2018_7_Huxel_LehrerInsein_in_der.pdf, zuletzt geprüft am 31.07.2023.

KMK (1996): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz, vom 05.12.2013. In: *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*.

Kultusministerium (NaN): Datengestützte Qualitätsentwicklung an Schulen. Online verfügbar unter <https://km-bw.de/Lde/startseite/schule/datengestuetztequalitaetsentwicklung>, zuletzt aktualisiert am 21.06.2023, zuletzt geprüft am 21.06.2023.

Nohl, Arnd-Michael (2007): Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10 (1), S. 61–74. Online verfügbar unter <https://link.springer.com/article/10.1007/s11618-007-0006-y>, zuletzt geprüft am 26.06.2023.

Rat der Europäischen Gemeinschaften (1977): Richtlinie des Rates über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern. Rechtsakte.

Skorsetz, Nina; Bonanati, Marina; Kucharz, Diemut (2020): Diversität und soziale Ungleichheit als Herausforderung an die Grundschule. In: Nina Skorsetz, Marina Bonanati und Diemut Kucharz (Hg.): *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 2–7.

Statistisches Bundesamt (2022): Bevölkerung mit Migrationshintergrund - Ergebnisse des Mikrozensus 2021 (Fachserie 1 Reihe 2.2).

Statistisches Bundesamt (2023): Pressemitteilung: Zahl der Schülerinnen und Schüler 2022/2023 gestiegen. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/03/PD23_105_211.html, zuletzt aktualisiert am 15.03.2023, zuletzt geprüft am 23.06.2023.

Thiedke, Mike (2005): Grundschulkind und Regionalräume. Vom Wissen über die Region zu Wissen für Europa. Zugl.: Lüneburg, Univ., Diss., 2005. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Klinkhardt Forschung). Online verfügbar unter [http://fox.leuphana.de/portal/de/publications/grundschulkind-und-regionalraume--vom-wissen-uber-die-region-zu-wissen-fur-europa\(aeb42284-89cc-4aef-ac4a-b032c27fa0c9\).html](http://fox.leuphana.de/portal/de/publications/grundschulkind-und-regionalraume--vom-wissen-uber-die-region-zu-wissen-fur-europa(aeb42284-89cc-4aef-ac4a-b032c27fa0c9).html).

vbw - Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e.V. (Hg.) (2016): Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland. Gutachten. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft. 1. Auflage. Münster: Waxmann.

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die Hausarbeiten mit dem Titel

Interkulturelle Bildung in der EU und Deutschland und deren Umsetzung in der Primarstufe anhand des Themas Europa

eigenständig erbracht, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken (Texte, Textbausteine und/oder -fragmente) als solche kenntlich gemacht habe. Die Arbeit wurde nicht, auch nicht in Teilen, unter Verwendung eines textbasierten Dialogsystems (wie ChatGPT) oder auf andere Weise mit Hilfe einer künstlichen Intelligenz von mir verfasst. Die Arbeit habe ich in gleicher oder ähnlicher Form oder auszugsweise noch keiner Prüfungsbehörde zu Prüfungszwecken vorgelegt.

Mir ist bekannt, dass Zuwiderhandlungen gegen den Inhalt dieser Erklärung einen Täuschungsversuch darstellen, der grundsätzlich das Nichtbestehen der Prüfung zur Folge hat.

Freiburg, den 02.08.2023

Unterschrift Jan Bedur