

STEMS Projekt Handbuch



Handbuch STEMS Projekt

Autors:

Ömer Yigit

BURSA MEM – Bursa Provincial Directorate of National Education (Turkey)

Alicia García-Holgado, Lucía García-Holgado, Valentina Zangrando

GRIAL Research Group, University of Salamanca (Spain)

Kerstin Gromes, Charlotte Gelzenleuchter, Tino Rummel, Annette Sander

National education authority for the district of Gießen and the Vogelsbergkreis (Germany)

Annette Greilich, Ralf Siebert

Wirtschaftsschule am Oswaldsgarten, vocational school (Germany)

Filomena Capolongo, Giuseppina Giugliano

IPSSEOA Carmine Russo (Italy)

Giuseppina Mazza

Torre dei Giovani (Italy)

Maria Bitel, Beata Mintus

Szczecinska Szkola Wyzsza Collegium Balticum (Poland)

Rafaela Nicolás Mirete, Amalia Nadal Yuste, Pilar Sánchez Lozano, Cristina Ramón Navarra,

Ana Isabel Villena Mota

IES Ruiz de Alda (Spain)

Betül Öztürk

Mihrapli abdukkadir Can Anadolu Imam Hatip Ortaokulu (Turkey)

Published in Europe by

“Supporting Teachers And Immigrant Students At School” project

Website: <http://stemseurope.com>

Editor: GRIAL Research Group, University of Salamanca



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Coordinator:



Partners:



HESSEN



Staatliches
Schulamt
Giessen-
Vogelsberg



Szczecińska
Szkoła Wyższa



IES RUIZ DE ALDA
SAN JAVIER

TdG
Torre dei Giovani

Collaborators:



Kofinanziert durch das
Programm Erasmus+
der Europäischen Union

"The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein." Project Number: 2016-1-ES01-KA201-

025145

STEMS Project Summary

Funding: European Union. Erasmus + KA2 – Cooperation and Innovation for Good Practices.
Strategic Partnerships for school education

Beneficiary: Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Reference: 2016-1-TR01-KA201-034681

Start date: 03/10/2016

End date: 02/04/2019

Total amount: 198.270€

Website: <http://stemseurope.com>

Acknowledgments

With the support of the Erasmus+ Programme of the European Union in its Key Action 2 “Cooperation and Innovation for Good Practices. Strategic Partnerships for school education”. Project STEMS (Supporting Teachers and Immigrant Students at School) (Reference number 2016-1-TR01-KA201-034681). The content of this publication does not reflect the official opinion of the European Union. Responsibility for the information and views expressed in the publication lies entirely with the authors.

INDEX

1 EINFÜHRUNG	1
2 HINTERGRUND	3
2.1. Situations- und Notwendigkeitsanalyse	3
2.2. Migration und Schule – Sachstandsbestimmung an den Pilotschulen	10
3 BILDUNGSARBEIT IN DEN SCHULEN	13
3.1. Interkulturelles Mentoring	13
3.1.1. Was ist interkulturelles Mentoring?	13
3.1.2. Welche Vorteile hat interkulturelles Mentoring?	14
3.1.3. Inhalte von Peer Mentoring-Aktivitäten	15
3.2. Erstellung des schulischen Rahmens für interkulturelle Bildung	17
3.2.1. Sprachliche und pädagogische Aspekte einer multikulturellen Schule	17
3.2.2. Das Sprachenlernen um multikulturelle Konzepte bereichern	17
3.3. Der Tutoren-Aktions-Plan	19
3.3.1. Was ist ein Tutoren-Aktions-Plan? Grundbegriffe	19
3.3.2. Ebenen der Feinplanung	20
3.3.3. Wer ist Akteur im Rahmen des Tutoren-Aktions-Plans?	21
3.3.4. Planung, Ablaufstadien	21
4 DIE INTERNETPLATTFOM STEMS	23
5 GUTE PRAXIS	27
5.1. Wirtschaftsschule am Oswaldsgarten (Germany)	27
5.1.1. Zielgruppe:	27
5.1.2. Zweck	27
5.1.3. Dauer	27
5.1.4. Ziele	28
5.1.5. Prüfungsrhythmen	28
5.1.6. Heterogenität der InteA-Klientel	28
5.1.7. Äußerer Rahmen	29

5.1.8. Didaktisch-organisatorische Notwendigkeiten _____	29
5.1.9. Schulsozialarbeit _____	30
5.1.10. Netzwerk/Kooperationen mit: _____	31
5.2. IPSSEOA Carmine Russo (Italien) _____	31
5.2.1. Name der aktivität _____	31
5.2.2. Umfang der aktivität _____	31
5.2.3. Zielgruppe _____	32
5.2.4. Ziele _____	32
5.2.5. Beschreibung der aktivität _____	32
5.2.6. Benötigte zeit, material und budget _____	33
5.2.7. Evaluation durch die lehrkräfte _____	33
5.2.8. Links zu weiterführenden materialien (videos, fotos, websites): _____	33
5.3. Szczecinska Szkola Wyzsza Collegium Balticum (Polen) _____	34
5.3.1. Bezeichnung der Aktivität: _____	34
5.3.2. Teilnehmerkreis _____	34
5.3.3. Voraussetzungen _____	34
5.3.4. Ziele _____	34
5.3.5. Ablaufbeschreibung _____	34
5.3.6. Zeitrahmen, Material, Budget _____	35
5.3.7. Evaluation _____	35
5.3.8. Weitere Informationen unter _____	35
5.4. IES Ruiz de Alda (Spanien) _____	35
5.4.1. Bezeichnung der Aktivität _____	35
5.4.2. Anwendungsbereich _____	35
5.4.3. Zielgruppe _____	36
5.4.4. Ziele _____	36
5.4.5. Beschreibung der Aktivität _____	36
5.4.6. Zeit, material, budget _____	37
5.4.7. Evaluation _____	37
5.5. Mihrapli abdukkadir Can Anadolu Imam Hatip Ortaokulu (Türkei) _____	38
5.5.1. Name der aktivität _____	38
5.5.2. Anwendungsbereich _____	38
5.5.3. Zielgruppe _____	38
5.5.4. Ziele _____	38
5.5.5. Kurzbeschreibung _____	38
5.5.6. Zeit, Material, Budget _____	39

FIGURES

FIGUR 1. SCREENSHOT DER SCHÜLERUMFRAGE.....	4
FIGUR 2. INTERESSE DER SCHÜLER.....	9
FIGUR 3. BEISPIEL FÜR EINEN FRAGEBOGEN FÜR STUDENTEN IN GOOGLE FORMS	11
FIGUR 4. KOMMUNIKATIONSSCHEMA, INTRAFAMILIÄR.....	18
FIGUR 5. ONLINE-TOOL DES STEMS-PROJEKTS	24

TABELLEN

TABELLE 1. ÜBERBLICK ÜBER DIE ANTWORTEN	5
TABELLE 2. EINSCHÄTZUNG VERSCHIEDENER UNTERSTÜTZUNGSMABNAHMEN	7
TABELLE 3. EINFLUSS VON AUSLÄNDISCHEN LERNENDEN AUF DIE SCHULGEMEINDE.....	8
TABELLE 4. PLANUNG, ABLAUFSTADIEN DES TAP	22

1 Einführung

Die gegenwärtige Migrationsströmung in die Staaten der europäischen Union ist im Begriff, sich zum umfangreichsten und komplexesten Phänomen dieser Art zu entwickeln, mit dem sich Europa nach dem zweiten Weltkrieg konfrontiert sieht.

- EU-Regierungen haben politische und praktische Lösungen für die unmittelbaren und längerfristigen migrationsbedingten Problemstellungen zu finden, um Migranten – ob freiwillig oder unfreiwillig nach Europa gekommen – helfen zu können.
- EU-Regierungen müssen die Sicherheit der Migranten sicherstellen – unabhängig von deren Aufenthaltsstatus – und dafür sorgen, dass sie den geltenden internationalen Regelungen / Asylregelungen entsprechend behandelt werden.
- Die EU benötigt dringend eine in sich geschlossene langfristige Strategie, um die positiven Wirkungen von Migration zu fördern und den negativen Auswüchsen – sozial wie materiell – effektiv begegnen zu können – im Rahmen einer größeren internationalen Kampagne zur Steuerung von Migrationsphänomenen weltweit (<https://www.odi.org/>).

Alle am Projekt STEMS Mitwirkenden teilen die Überzeugung, dass der Bildung eine Schlüsselfunktion zukommt, wenn es darum geht, Probleme anzugehen, die sich im Zusammenhang mit dem Phänomen der Migration ergeben.

Das Projekt STEMS hat seinen Ausgangspunkt in den laufenden Anpassungsnotwendigkeiten in einer ständig sich wandelnden Welt mit steigenden Einwanderungsströmungen und den sich daraus ergebenden Anforderungen in den Entwicklungsbereichen der Multikulturalität und der Mehrsprachigkeit.

Bei Abschluss des Projektes STEMS werden vier Ergebnisstränge entwickelt worden sein, mithilfe derer wir

- den Aspekt der sprachlichen/kulturellen Inklusion in Bildungssystemen befördern und Leistungsdifferenzen zwischen Lernenden mit und ohne Migrationshintergrund abbauen helfen,
- innovative Integrationsansätze unter Einbezug von Mentoring zur sprachlichen Unterstützung und unter Miteinbezug der Eltern von Migranten aufzeigen,
- die Familien und Gemeinschaften/Gemeinden in die Integrationsarbeit mit ausländischen Lernenden stringent einbeziehen helfen,
- Qualitätsstandards für Elternmitarbeit in Schulen definieren – sowohl nach internationalem als auch lokalem Maßstab,
- dazu beitragen, die Fähigkeiten von Lehrenden in den Bereichen Mehrsprachigkeit, Multikulturalität, Umgang mit Diversität und interkultureller Pädagogik zu befördern.
- Wir erstellen ein interaktives Online-Werkzeug für Lehrerinnen und Lehrer, um Erfahrungen austauschen und Kenntnisse teilen zu können,
- entwickeln Lehrmethoden zur Förderung von Integration im Unterricht und zur Verbesserung der Lernfähigkeiten bei frisch angekommenen ausländischen Lernenden und
- tragen dazu bei, durch Abbau von stereotypen Vorstellungen und Vorurteilen die Schumatmosphäre zu verbessern, sodass Offenheit für Multikulturelles entstehen kann.

Wir – engagierte Lehrende aus Deutschland, Italien, Polen, Spanien und der Türkei – hoffen, dass das Projekt STEMS und unsere Ergebnisse allen Interessierten eine Hilfe sein können.

Wir würden uns freuen, wenn unsere Arbeit für Sie alle von Nutzen wäre.

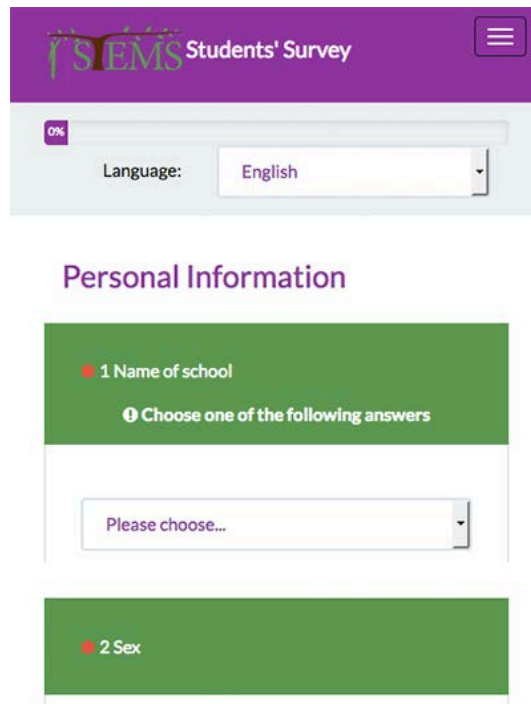
2 Hintergrund

2.1. Situations- und Notwendigkeitsanalyse

Im ersten Schritt des STEMS-Projekts geht es darum, ein multiperspektivisches Bild der Wirkungen zu zeichnen, die sich in den Pilotschulen durch die Anwesenheit von Lernenden mit Migrationshintergrund ergeben. Hieraus werden – in den anschließenden Projektphasen - Ansätze zum Umgang mit diesen Wirkungen abgeleitet, die in den einzelnen Projektphasen ausgearbeitet werden: Die vorliegende Handreichung selbst sowie ein Online-Werkzeug für Lehrende und Lernende des Student Integration Programme (SIP). Nötig ist es, das je interkulturelle Profil der einzelnen am Projekt STEMS beteiligten Schulen zu bestimmen. Hierzu wurde eine Untersuchung an verschiedenen europäischen Schulen begonnen. Dies sind IES Ruiz de Alda (Spanien), Mihraplı Abdulkadir Can Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Ortaokulu (Türkei), mehrere Schulen in Szczecin (Polen), Torre dei Giovani (Italien) und einige Schulen aus Gießen und dem Vogelsbergkreis in Deutschland. Ihnen allen gemeinsam ist ein vergleichsweise hoher Anteil von Lernenden mit Migrationshintergrund, von denen nicht wenige die Schule vorzeitig abbrechen.

Dabei werden zunächst die schulpflichtigen Lernenden in der Mittelstufe betrachtet – mit und ohne Migrationshintergrund –, sodann deren Eltern und schließlich die Lehrkräfte, die mit ausländischen Lernenden arbeiten.

Die Daten wurden im Frühling 2017 mittels des LimeSurvey, eines für das STEMS-Projekt eingerichteten Online-Werkzeuges, erhoben (Figur 1).



Figur 1. Screenshot der Schülerumfrage

Die Analyse der Daten konzentrierte sich auf:

1. das Gesamtprofil der Lernenden an den Pilotschulen: Lernerfolg, Grad der sozialen Integriertheit, psychische Situation, Teilnahme am Unterricht etc.
2. die Anforderungen an Lehrende im Umgang mit ausländischen Lernenden: Probleme, kommunikative Hürden, Einstellungen/Gefühle hinsichtlich der Arbeit mit den Lernenden, Schul- bzw. Unterrichtsmodellmaßnahmen etc.
3. die Einstellungen der Eltern ausländischer Lernender bezüglich der Schulgemeinde ihrer Kinder.

Insgesamt wurden 827 Antworten aus drei Zielgruppen verzeichnet (Tabelle 1), davon 406 Antworten von Lernenden (401 vollständig, 5 unvollständig), 120 Antworten von Lehrenden (116 vollständig, 4 unvollständig) sowie 301 Antworten von Eltern (300 vollständig, 1 unvollständig).

Aufseiten der Lernenden war der Prozentsatz der Antworten durch die beiden Geschlechter ähnlich hoch, 51,97% der männlichen Lernenden beteiligten sich und 48,03% der weiblichen. 49,51% der Antworten erfolgten durch ausländische Lernende.

Aufseiten der Lehrenden beteiligten sich nur 28,33 der Männer. Bei den Eltern gab es ähnliche Prozentwerte bei Frauen und Männern – 52,82% der Frauen beteiligten sich und 47,18% der Männer; 49,50% der sich beteiligenden Eltern waren Personen mit Migrationshintergrund.

	Lernende		Lehrende		Eltern		Gesamt	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Collegium Balticum - Szczecińska Szkoła Wyższa, POLEN	147	36,12	25	20,83	103	34,22	275	33,25
IES Ruiz de Alda, SPANIEN	96	23,65	34	28,33	71	23,59	201	24,30
Torre del Giovani, ITALY	29	7,14%	4	3,33	2	0,66	35	4,23
Mihraplı Abdulkadir Can Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Ortaokulu, TÜRKEI	63	15,52	35	29,17	125	40,53	223	26,96
Gießen Vogelsbergkreis, DEUTSCHLAND	71	17,49	22	18,33	0	0,00	93	11,25

Tabelle 1. Überblick über die Antworten

Die Fragebögen für die Lernenden, die Lehrenden und die Eltern waren einheitlich gehalten, die für die Lernenden und deren Eltern wurden unterschieden in solche mit und ohne Migrationshintergrund, um die unterschiedlichen Perspektiven erfassen zu können.

Die Analyse der Antworten durch Lernende konzentrierte sich auf die folgenden Aspekte:

- Verhältnis zu Schulkameraden
- Verhältnis zu Lehrkräften/Tutoren
- persönliche Ausbildungsziele und schulische Lernleistungen
- mögliche Maßnahmen zur Verbesserung der Lernleistungen
- mögliche Maßnahmen zur Verbesserung der Zusammenarbeit

Durch die in etwa gleich großen Anteile von Antworten durch Lernende mit und ohne Migrationshintergrund lassen sich tragfähige Einschätzungen ableiten; ein Vergleich der Ergebnisse aus den verschiedenen beteiligten Ländern untereinander dagegen ist kaum möglich – zu groß sind die prozentualen Unterschiede bei der Beteiligung: Es erfolgten keine Antworten durch Lernende ohne Migrationshintergrund an der türkischen Pilotschule, nur wenige an der italienischen, möglicherweise bedingt durch den späten Zeitpunkt der Erhebung an diesen Schulen.

Auffällig sind die Unterschiede bei den Antworten der Lernenden mit und ohne Migrationshintergrund in Bezug auf wünschenswerte Verbesserungsmaßnahmen an den Schulen, in Bezug auf Einbezug der Lernenden mit Migrationshintergrund in die Entwicklung der Schulen und in Bezug auf Lernstützmaßnahmen. Tabelle 2 bietet einen Überblick darüber, wie Lernende verschiedene Unterstützungsmaßnahmen beurteilen.

Maßnahme	Zustimmung			Ablehnung		
	Gesamt	Lernende ohne M.h.	Lernende mit M.h.	Gesamt	Lernende ohne M.h.	Lernende mit M.h.
zusätzliche Hilfe beim Erlernen der Zielsprache	52,96 %	43,90%	62,19%	20,44 %	29,27%	11,44%
zusätzliche Hilfe beim Üben / Erledigen der Hausaufgaben	48,03 %	40,49%	55,72%	20,44 %	27,80%	12,94%
mehr Gelegenheiten zum gegenseitigen Kennenlernen (Sport, Theater, Musik ...)	64,04 %	58,05%	70,15%	12,81 %	15,61%	9,95%
mehr individuelle Betreuung	49,51 %	47,80%	51,24%	17,24 %	20,00%	14,43%

Maßnahme	Zustimmung			Ablehnung		
	Gesamt	Lernende ohne M.h.	Lernende mit M.h.	Gesamt	Lernende ohne M.h.	Lernende mit M.h.
durch Lehrende						
besserer Bezug des Lernstoffs zur Lebenswelt	65,52 %	60,00%	71,14%	8,62 %	11,71%	5,47%

Tabelle 2. Einschätzung verschiedener Unterstützungsmaßnahmen

Die Analyse der Antworten durch Lehrende konzentrierte sich auf die folgenden Aspekte:

- Lernende mit Migrationshintergrund in der eigenen Klasse
- Einfluss der Lernenden mit Migrationshintergrund auf die Schulgemeinde
- Notwendigkeiten, die sich durch den Umgang mit Lernenden mit Migrationshintergrund in der Schulgemeinde ergeben
- aktuelle Maßnahmen für/mit Lernende(n) mit Migrationshintergrund
- Methoden für den Unterricht mit Lernenden mit Migrationshintergrund
- mögliche/notwendige neue Maßnahmen zur Verbesserung der Lernbedingungen für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund
- benötigte Ressourcen zur Verbesserung der Lernbedingungen für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund

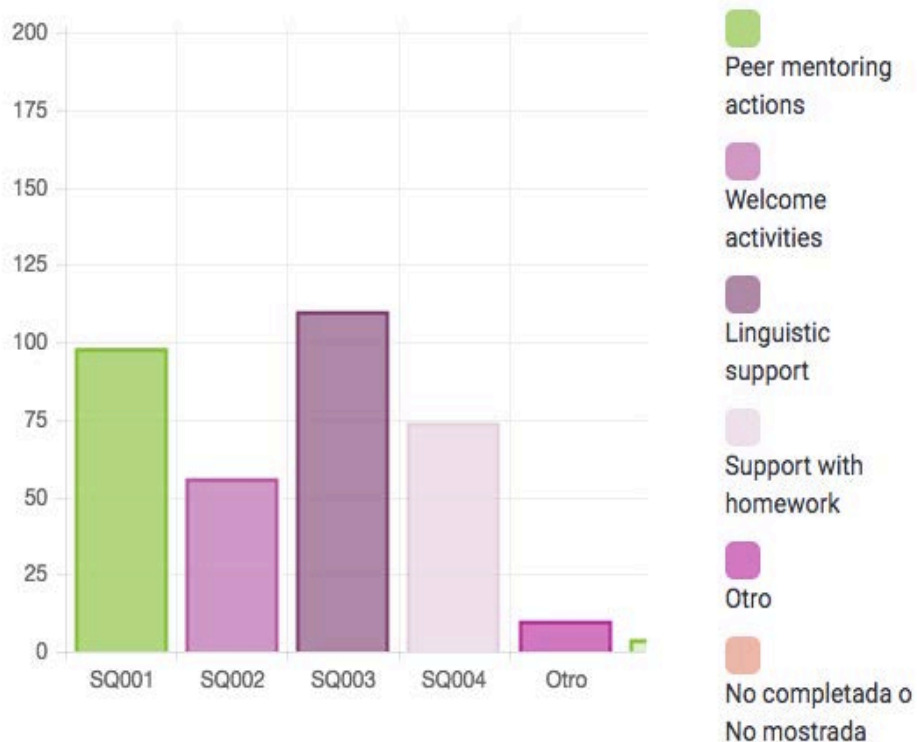
Auffallend ist die Ansicht, dass Lehrende die Lernprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler stärker begleiten sollten; dass sie nicht nur daran interessiert sein sollten, welche Lernresultate die Schülerinnen/Schüler zeigen, sondern auch an ihren Problemen im Umgang mit Klassenkameraden, an ihren unterschiedlichen Bedürfnissen und Denkweisen. Die Mehrheit der Lehrenden empfindet die Anwesenheit von Lernenden mit Migrationshintergrund als förderlich für die Schulgemeinde (Tabelle 3).

Maßnahme	%
Multikulturelles	99.17%
Mehrsprachigkeit	86.67%
Förderung der verschiedenen Interessen und Talente	89.17%
Anderes	25,00%

Tabelle 3. Einfluss von ausländischen Lernenden auf die Schulgemeinde

Auch zeigt sich, dass es einen Zusammenhang gibt zwischen den von Lernenden als sehr wichtig betrachteten schulischen Notwendigkeiten/Maßnahmen und solchen, die das stärkste Interesse der Lernenden hervorrufen – z. B. Unterstützung beim Sprachlernen oder Hausaufgaben- bzw. Übungsbetreuung. (Figur 2)

Und schließlich brauchen Schulen – aus Sicht der betroffenen Lehrenden – mehr Personal, um eine für ausländische Lernende positiv erlebbare schulische Situation zu schaffen.



Figur 2. Interesse der Schüler

Die Auswertung der Antworten durch die Eltern konzentrierte sich auf die folgenden Aspekte:

- Familie
- Einfluss der Schule auf die Familie
- Probleme/Herausforderungen durch den Schulbesuch des Kindes
- bestehende schulische Maßnahmen/Strukturen/Möglichkeiten mit dem Ziel der Integration
- mögliche/wünschenswerte zusätzliche Maßnahmen
- Möglichkeiten der Zusammenarbeit

Manche der Antworten seitens Eltern von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund fallen unterschiedlich aus. So sagen zum Beispiel 84% der Eltern von Kindern ohne Migrationshintergrund, dass die Schule versucht, Integrationsprobleme mit Maßnahmen der Vertrauens- und Respektförderung zu bekämpfen, wogegen nur 67,79% der Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund dies so sehen. Dieselben Eltern sind der Ansicht, dass die Sprachbarriere eines der Haupthindernisse bei dem Bemühen um Integration ist, wogegen Eltern von Kindern ohne Migrationshintergrund die Sprachbarriere als irrelevant für erfolgreiche Integration ansehen. Einig sind sich Eltern von Lernenden mit

und ohne Migrationshintergrund (je mit rund 80%) darin, dass Lehrende ihr Bestmöglichstes zur Förderung aller Lernenden tun; überdies sind die meisten Eltern bereit, mit der Schule zusammenzuarbeiten, um Aktivitäten zu entwickeln, die integrationsförderlich sind.

Die vollständige detaillierte Analyse der erhobenen Daten stehen unter <http://stemseurope.com> zur Verfügung und auch auf:

García-Holgado, A., Sánchez-Prieto, J. C., García-Holgado, L., Zangrando, A., Yiğit, Ö., & García-Peñalvo, F. J. (2018). Inclusion of the students in schools with an intercultural profile: an assessment from the migrant perspective in STEMS project. In F. J. García-Peñalvo (Ed.), *Proceedings of the 6th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM 2018) (Salamanca, Spain, October 24-26, 2018)*. New York, NY, USA: ACM.

2.2. Migration und Schule – Sachstandsbestimmung an den Pilotschulen

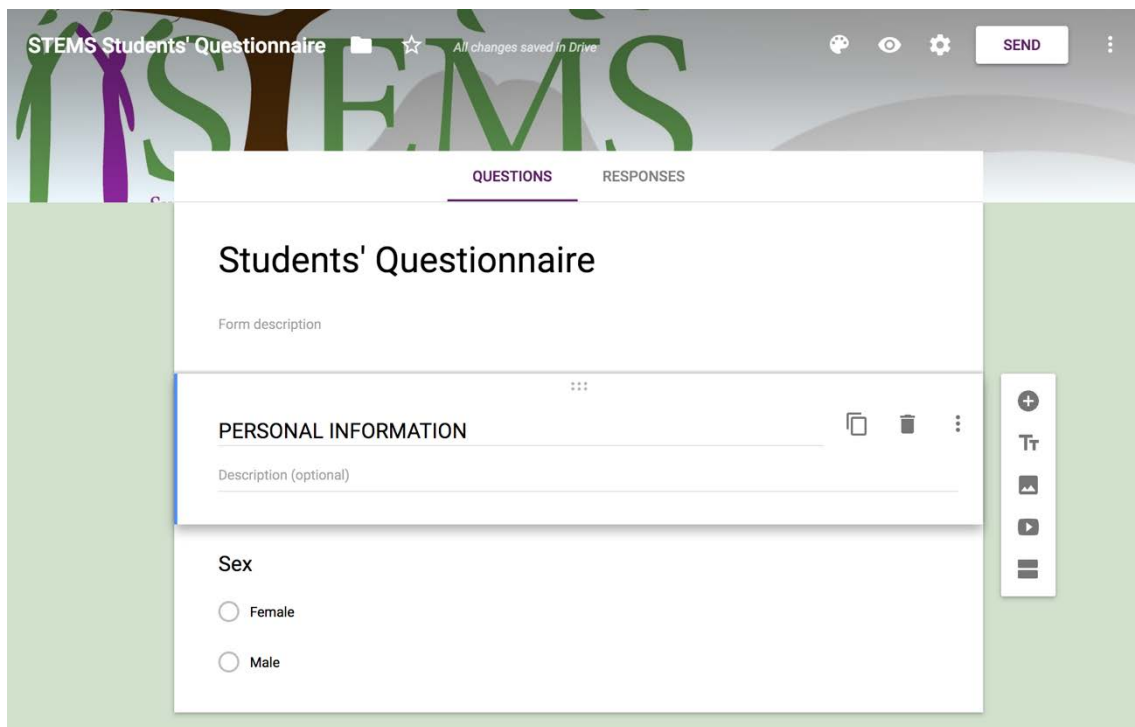
Die von STEMS entwickelten Instrumente für die Erhebung des Sachstands und der nötigen Maßnahmen zur Integrationsförderung an den Schulen sind übertragbar und können von interessierten Schulen selbstverständlich für die eigene Bestandsaufnahme genutzt werden.

Die drei Fragebögen, je für Lernende, Lehrende und Eltern, können in verschiedenen Formaten genutzt werden. Drei verschiedene Nutzungsmöglichkeiten werden im dazugehörigen Handbuch vorgestellt. Es gibt die Fragebögen einerseits als PDF-Dateien zum Ausdrucken und Verteilen an Lernende, Lehrende und Eltern; zum anderen ist es möglich, ein frei zugängliches Online-Werkzeug zu nutzen, um eigene Fragebögen zu entwickeln – zum Beispiel Google Forms (<https://www.google.es/intl/es/forms/about/>).

Jede Frage ist so aufgebaut, dass sie kompatibel ist mit Eingabemasken der gängigen Online-Werkzeuge zum Zweck der Fragebogenerstellung. Überdies gibt es für diejenigen, die daran interessiert sind, eine solche Analyse für die eigene Institution durchzuführen und über etwas Computerfachwissen verfügen, eine Open Source Software, die man auf dem eigenen Server installieren kann: LIME SURVEY (<https://www.limesurvey.org>).

Um Fragebögen via Google Forms gratis einsetzen zu können, ist ein Gmail-Account nötig. Die unten abgedruckte Figur 3 zeigt ein Beispiel dafür, wie es aussieht, wenn man einen solchen Fragebogen mit diesem Online-Werkzeug erstellt.

Schließlich lassen sich diese Bögen auch als grob vorstrukturierte Interview-Vorlagen nutzen. Beispielsweise kann man den Fragebogen für Lehrkräfte auch zur Befragung von Schuladministratoren oder –beratern verwenden, um die eigene Befragung um eine weitere Perspektive zu bereichern.



Figur 3. Beispiel für einen Fragebogen für Studenten in Google Forms

Die Fragebögen sind auf der STEMS-Projektwebsite verfügbar (<http://stemseurope.com>).

3

Bildungsarbeit in den Schulen

3.1. Interkulturelles Mentoring

3.1.1. Was ist interkulturelles Mentoring?

Mentoring ist ein ziemlich weit gefasster Begriff, mit dem eine ganze Reihe von Unterstützungsmaßnahmen bezeichnet wird, im Rahmen derer Lernende sich wechselseitig in abgestimmten Übungsformen unterstützen.

Mit wachsender Verbreitung der Tutorenmethode in der Bildungsarbeit wird auch das interkulturelle Mentoring inzwischen immer häufiger als Methode zum Abpuffern von Lernangst und Lernfrustration eingesetzt, die den schulischen und universitären Werdegang von ausländischen Lernenden beeinträchtigen können.

Rein äußerlich besteht interkulturelles Mentoring darin, dass Lernende aus unterschiedlichen Herkunftskulturen als Lernpartner zusammenarbeiten. Dies kann entweder so geschehen, dass ein Lernender dem Kultur des Gastlandes angehört, sein Gegenüber dagegen ein frisch

Angekommener aus einem anderen Kulturkreis; oder beide Lernenden entstammen zwar demselben Kulturkreis, befinden sich aber in unterschiedlichen Stadien ihres jeweiligen Integrationsprozesses in die Gesellschaft des Gastlandes oder der neuen Schule.

Allerdings erleben natürlich nicht alle ausländischen Lernenden Integrationshürden in ihrer Schulzeit, weswegen Tutoring- oder Mentoringmethoden nur dann eingesetzt werden sollten, wenn sie nötig und angemessen erscheinen.

Unter welchen Umständen funktioniert Peer-to-Peer-Mentoring? Das dem folgenden Link unterlegte Video zeigt einige der Probleme, mit denen ausländische Lernende in der Schule des Gastlandes fertigwerden müssen, und es veranschaulicht, auf welche Weise Peers dazu in die Lage versetzt werden können, beim Lösen solcher Probleme zu helfen. Klicken Sie bitte hier: ([video](#))

3.1.2. Welche Vorteile hat interkulturelles Mentoring?

Fortgeschrittene oder ältere Lernende mit Migrationshintergrund in den Schulen (insbesondere Mittelstufenschulen) als Mentoren für Mitschüler einzusetzen, hat sich als eine wertvolle Maßnahme für das ganze Bildungssystem erwiesen.

Zum einen profitieren davon die ausländischen Lernenden, die tagtäglich damit zurechtkommen müssen, dass sie sich angesichts der immer wieder neu sich stellenden Herausforderungen emotional und kognitiv unter Druck fühlen: Lern- und Übungsschwierigkeiten, das Sich-einpassen-Müssen in die schulischen Anforderungen und Gepflogenheiten, Test- und Prüfungsstress, der Druck, die Übergangshürden in weiterführende Bildungsangebote, die immer neuen sozialen und kulturellen Settings, mit denen man umgehen muss.

Zum anderen erleben diejenigen, die die Rolle der Peers für neue oder weniger weit fortgeschrittene Lernende übernehmen, dies als verantwortungsvolle Aufgabe, als Bestätigung ihrer eigenen Fähigkeiten und als Beleg ihrer Selbstwirksamkeit.

Kompetenzen der Mentoren

Mentoren können sein:

- Lernende mit Migrationshintergrund (persönlich oder im Familienkreis, der ersten oder zweiten Generation) oder ohne Migrationshintergrund, im Alterssegment von 15 bis 18 Jahren, die
- von den Mitlernenden wegen ihres positiven Sozialverhaltens geschätzt werden und gute Schulleistungen zeigen;

Mentoren sollen sein:

- vorurteilsfrei und wenig anfällig für stereotype Denkmuster, Diversität schätzend;
- gut orientiert über explizite und implizite schulische Regeln, Gepflogenheiten, Mechanismen;
- fähig zu Empathie, d. h. ausgestattet mit dem Vermögen, sich in die Rolle der Mentees hineinzuversetzen und die Schwierigkeiten des Gegenübers zu antizipieren – auf der Beziehungsebene wie auf der Ebene des Lerngegenstands;
- fähig zum aktiven Zuhören und
- über gute Kommunikationsfähigkeiten verfügen – einschließlich des Auftretens in der Öffentlichkeit.

3.1.3. Inhalte von Peer Mentoring-Aktivitäten

- Wohlbefinden/Soziale Fähigkeiten

Für jeden ist es wichtig, die Sensibilität für Aspekte des geistigen, körperlichen und spirituellen Wohlbefindens zu entwickeln – umso mehr für diejenigen Lernenden, die die Mentorenrolle übernehmen. Eigene positive und negative Erfahrungen prägen ihr Selbstbild, ihr Selbstwertgefühl und ihre Einstellungen. Lernende mit Migrationshintergrund erleben diese Dinge nicht selten umso intensiver, weil ihre familiäre Situation direkt von ihnen betroffen ist – bis hin zu den täglichen Lebensumständen und Kulturschock-Erlebnissen. Desto wichtiger ist es, sie beim Entwickeln ihres Selbstwertgefühls zu unterstützen und dabei die Fähigkeit zu entwickeln, sich der eigenen Gedanken und Gefühle bewusst zu werden und sie angemessen zu kommunizieren.

- Meine Kultur, deine Kultur

In einer Schule mit ausländischen Lernenden gibt es viel Gelegenheit für alle Schülerinnen und Schüler, von „echten Menschen“ mit „echter Lebenserfahrung“ aus einem anderen als dem eigenen kulturellen Kontext etwas zu lernen. Diese Diversität deutlich als etwas Positives im

Schulleben erscheinen zu lassen, ist eine Möglichkeit, Parallelen und Ungleichheiten verschiedener Kulturen zu erkunden – von der Sprache über die Literatur und Musik bis hin zu Kulinarischem, Lifestyle und Religion. Indem man Lernende mit und ohne Migrationshintergrund dazu ermutigt, voneinander über die verschiedenen Kulturkreise und Gepflogenheiten zu lernen, eröffnet man ihnen die Möglichkeit, die eigene Kultur genauer zu erkunden und zu reflektieren. Und man gibt ihnen die Gelegenheit, „das Aroma“ der anderen Kultur zu schmecken. Aktivitäten solcher Art fördern Integration und Toleranz.

- Lernmethoden und -techniken

In unterschiedlichen Ländern werden Bildung bzw. das Lernen unterschiedlich angegangen. Ausländische Lernenden müssen sich möglicherweise an die Größe der neuen Schule gewöhnen, an wechselnde Lernniveaus, Unterrichts- oder Studienfächer, die Organisation des Schulkalenders und der Stundenpläne, Lehr- und Lernstile, an so etwas wie den Leitbildgedanken der Schule. Wichtig ist, dass sie von diesen Dingen erfahren, sie erleben, sich an sie gewöhnen, ihren Sinn verstehen lernen und die Fähigkeiten erwerben, die ein eigenständiges Lern- und Zeitmanagement ermöglichen. Sie sollten die Gelegenheit bekommen, verschiedene Lerntechniken auszuprobieren, unterschiedliche Strategien zur Vorbereitung auf schriftliche und mündliche Prüfungen zu erproben und ihre Arbeitsergebnisse überzeugend zu präsentieren.

- Interessen und Hobbies

Bei einem ganzheitlichen Bildungsansatz ist es unerlässlich eine „gesunde“ Balance zwischen inner- und außerschulischen Erfahrungen der Lernenden anzustreben. Es empfiehlt sich, den Lernenden zu ermöglichen, eigenen Interessen und Hobbies zusammen mit Gleichgesinnten nachzugehen, ihr soziales Umfeld auszuweiten und neue Erfahrungen machen zu können – zur Stärkung des individuellen Wohlbefindens.

Die Texte der obigen Abschnitte des Kapitels 3 sind geraffte Inhaltswiedergaben des pädagogischen Fortbildungskurses „Methoden und Praxis des interkulturellen Mentorings in der Schule“, entworfen und implementiert im Rahmen des E-EVALINTO-Projekts.

Unter dem folgenden Link: ([link](#)) können Sie die vollständige Version der Kursmaterialien aufrufen.

Weitere Informationen über das E-EVALINTO-Projekt bietet: <https://evalinto.eu/>

Zur Anmeldung für diesen Trainingskurs gehen Sie bitte auf:

<https://moodleevalinto.grial.eu/>

„Methoden und Praxis des interkulturellen Mentorings in der Schule. Ergebnisse, Schlussfolgerungen, Zukunftsperspektiven“ (INTO Projekt) stehen unter dem folgenden Link zum Download bereit: [here](#)

3.2. Erstellung des schulischen Rahmens für interkulturelle Bildung

3.2.1. Sprachliche und pädagogische Aspekte einer multikulturellen Schule

To recognise pupils' linguistic situation (native children's and foreign students');	to identify the linguistic needs in L2, but also to notice and appreciate, as much as possible, the writing and speaking competence in L1;	the awareness that the knowledge of L1 (speaking, writing, ...) is an enrichment and an opportunity and not an obstacle to learn L2;	to support and reassure immigrant parents about the use of L1 with their children;
the visibility of students' native languages in school places (information, announcements, timetable, plurilingual messages);	the enhancement, when possible, of the native language in class, thanks to storytelling, availability of bilingual texts and books, projects for writing workshops in L1. Experimenting, for example, different sounds, codes and rhythms, giving the opportunity to establish a linguistic-cultural decentralization;	students' willingness to maintain and develop their writing competences in L1 (thanks to plurilingual texts, afterschool courses, experimental projects to teach L1 in schools);	in the first step of the integration of the immigrant students, the potential and focused use of texts and readings in L1 or at least bilingual, in order to support the transfer of the acquired competences (reading/comprehension, describing, vocabulary, textual analysis).

3.2.2. Das Sprachenlernen um multikulturelle Konzepte bereichern

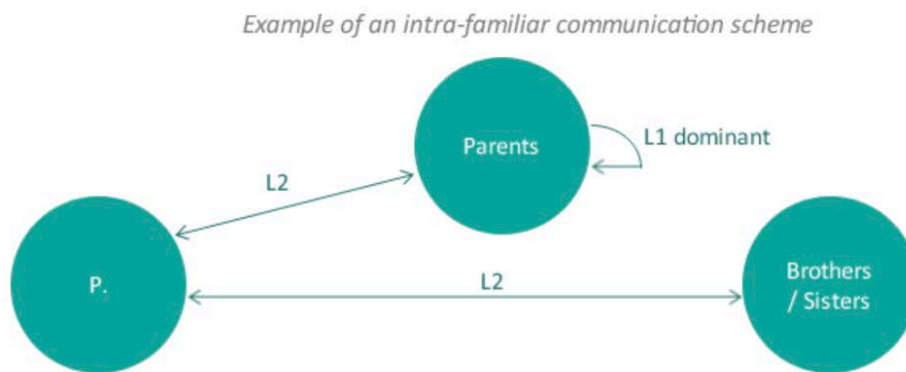
Die Frage, wie mit Lernenden umgegangen werden kann, die während ihrer Pflichtschulzeit eine andere Sprache gelernt haben als die ihres aktuellen Gast- bzw. Heimatlandes, wird in wachsendem Ausmaß gestellt, den diese Lernenden sind nicht vertraut mit der aktuellen Unterrichtssprache in ihrer neuen Umgebung. Für die Lehrkräfte besteht die Herausforderung darin, bei der Vermittlung der Zielsprache die Muttersprache ins Unterrichtsgeschehen in einer Weise einzubinden, dass sich die Sprach- und Sprachlernfähigkeiten der Lernenden positiv für alle Lernenden in der Klasse auswirken.

Welche Strategien und Methoden wären dabei hilfreich?

In den folgenden Abschnitten wird eine knappe Auswahl verschiedener solcher Strategien und Methoden aus dem Projekt VALUE <http://valuemultilingualism.org/> vorgestellt:

a) Sprach-Autobiografien

Wie viele und welche Sprachen und Dialekte werden von den Lernenden in der Schule, zuhause und in der Freizeit gesprochen? Dies in einer Sprach-Autobiografie zu erfassen, kann dabei helfen, eigene und bereits bekannte Informationen über das Thema Sprache zu bündeln und ein Bewusstsein für die ganz eigene Sprachentwicklungsgeschichte aufseiten der Lernenden anzustoßen (Figur 4).



Figur 4. Kommunikationsschema, intrafamiliär

b) Geschichtenerzählen im mehrsprachigen Unterricht

Das Geschichtenerzählen, eigens als Übungsform, ist für den mehrsprachigen bzw. multikulturellen Unterricht ideal. Diese Methode erlaubt es nicht nur, bestimmte Wissensinhalte zu übermitteln, sie fördert daneben auch die Entwicklung von Werthaltungen und zentraler sozialer Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Dies ist der Fall, weil gut komponierte Geschichten emotional berühren und auf universelle Werte Bezug nehmen. Gleichzeitig ist das Geschichtenkomponieren und –präsentieren eine gute Gelegenheit für die Erzählenden, sich tiefer gehend mit Ereignissen aus dem eigenen Erleben auseinanderzusetzen und sich überdies kritischer Bewertung auszusetzen – hinsichtlich sprachlicher Qualität, aber auch hinsichtlich dabei gezeigter kultureller und religiöser Haltungen, die das Alltagsverhalten der Erzählenden prägen. Diese Arbeitsform fördert die Auseinandersetzung von Lehrenden und Lernenden mit Themen der Diversität, der Akzeptanz, der Identität, des kulturellen Relativismus, mit Stereotypen und Vorurteilen.

Schreibe einen einfachen Handlungsfaden für eine Geschichte, die mit Mehrsprachigkeit zu tun hat:

- über eine Reise mit mehreren Stationen – und bei jeder lernen die Protagonisten einen neuen Freund kennen;
- über ein kulturelles Missverständnis oder einen Konflikt, der (vielleicht dank einer dritten beteiligten Person) gelöst wird, sodass sich am Ende eine Freundschaft und eine gelassene/veränderte Sichtweise einstellt;
- über unterschiedliche Wörter, die aber dieselbe Bedeutung haben; oder umgekehrt Wörter, die vom Aussehen und der Aussprache her gleich sind, aber unterschiedliche Bedeutungen haben;
- über einen Ort (eine Straße, einen Marktplatz, den Schulflur etc.), an dem Menschen oder Aspekte aus unterschiedlichen kulturellen Welten aufeinander treffen ...

- c) Mittel und Möglichkeiten zur Implementierung von Curricula für den mehrsprachigen Unterricht: <http://valuemultilingualism.org/index.php/en/elearning/modules/m5>

3.3. Der Tutoren-Aktions-Plan

3.3.1. Was ist ein Tutoren-Aktions-Plan? Grundbegriffe

Bildungsanleitung: Unterstützung und Hilfestellungen durch Tutoren für Lernende, zum Zweck der Förderung der individuellen Entwicklung insgesamt sowie zur Stabilisierung der Lernenden (präventive Wirkung);

Mit der Bildungsanleitung befasste Personen: spezielles Beratungspersonal, Schulleitungspersonal, Lehrpersonal mit Tutorenaufgaben, Lehrkräfte insgesamt;

Tutoren-Aktion: Anleitungs- oder Orientierungsmaßnahmen, die die mit der Tutorenaufgabe betraute Lehrkraft sowie die anderen beteiligten Lehrkräfte umsetzen, im Voraus durchgeplant und in einem bündigen Tutoren-Aktions-Plan (TAP) schriftlich gefasst;

Tutorensitzung: eine Stunde pro Woche für die einzelne Jahrgangsstufe, kann aber auch über Jahrgangsstufen hinweg gemischt realisiert werden

Definition eines Tutoren-Aktions-Plans:

- (1) Basis-Steuer-Dokument: In ihm werden die Kriterien und die Prozeduren festgelegt, nach denen die praktische Umsetzung des TAP schulintern organisiert und evaluiert werden;
- (2) Institutionsplan, in welchem die Ziele und die Organisation/Realisierung der Tutoren-Aktion(en) bestimmt werden – bezogen auf die Leitvorgaben der einzelnen Schule;
- (3) Nennung möglicher Tutoren-Aktionen (unter Berücksichtigung der wahrscheinlich nötigen breiten Spektrums verschiedener Möglichkeiten), durch die die beabsichtigten Wirkungen auf den verschiedenen Bildungsebenen erzielt werden können, und Fokussierung auf die passendsten/sinnvollsten.
- (4) Feinplanung dieser Tutoren-Aktionen und Bestimmung der sinnvollsten Reihenfolge dieser Aktivitäten (unter den Gesichtspunkten des inneren Zusammenhangs und der Dauerhaftigkeit)

3.3.2. Ebenen der Feinplanung

1. Bildungsschwerpunkt der Schule: Der Tutoren-Aktions-Plan ist Teil des gesamten schulischen Bildungsschwerpunkts. Die Details des Tutoren-Aktions-Plans hängen ab vom Team der mit der Bildungsanleitung in der Schule befassten Personen und stimmen überein mit den Direktiven der für die Pädagogik an der Schule Verantwortlichen sowie den pädagogischen Schwerpunkt-setzungen und Handlungsmöglichkeiten der Tutoren.
2. Lernzirkel oder –stufe: Das Curriculum jeder Lernstufe ist bei der Planung zu beachten. Dabei werden die jeweils anzuwendenden Lernformen ebenso bedacht wie die Fächer/Themenbereiche, die im Unterricht mittels der Lernformen erarbeitet werden sollen. Auch die Methoden, mittels derer der Grad der Aneignung überprüft werden sollen, sind zu reflektieren. Darüber hinaus ist die Monitoring-Ebene zu berücksichtigen – wer die Tutoren sein sollen, der Rahmen der begleitenden Absprachetreffen der Tutoren, Steuerungs- und Eingriffsmaßnahmen aufseiten der Tutoren und die anzuwendenden Evaluationsmaßnahmen für den Erfolg des Programms.
3. Planung des Tutoren-Aktions-Plans, bezogen auf einen bestimmten Gruppenraum: Anpassung des TAP insgesamt an die jeweiligen örtlichen Gegebenheiten / Gruppengegebenheiten (Lernende mit besonderen Bedürfnissen oder Schwierigkeiten, Sprachhürden, Verhaltensproblemen etc.)

3.3.3. Wer ist Akteur im Rahmen des Tutoren-Aktions-Plans?¹

Leitlinien: Pädagogische Leitung nach Maßgaben der Schulleitung.

Koordination/Verwaltung: Schulleitung

Teilnehmende: Lernende, Eltern und Lehrende

Der Tutoren-Aktions-Plan ist Teil der Projektarbeit im Rahmen des jeweiligen Stufencurriculums.

Weisungsbefugnis, Entscheidungsbefugnis, Präsentation der Maßnahme nach außen: Schulamt und Leitungsgremium

3.3.4. Planung, Ablaufstadien

Stadium	Massnahmen
Bestandsaufnahme/Situationsanalyse	Kontextanalyse
	Bestimmung der Zielgruppe
	Bestimmung der notwendigen Maßnahmen
	Priorisierung dieser Maßnahmen
	Ausformulieren der Ziele des Programms
Ausarbeitung des TAP	Theoretische Einbettung
	Besondere Ziele
	Aktivitäten
	Strategien
	Ressourcen

¹ Übernommen aus: Manuel Álvarez González. Planificación y organización de la Acción Tutorial: PAT, En Manuel Álvarez (Dr.) (2006). *La acción tutorial: su concepción y su práctica*, pp. 27-80. MEC

Zeitplanung

Bewertungsmethoden und -kriterien

Implementierung des TAP

Implementierung des TAP in Abstimmung auf die bestehenden Rahmenbedingungen

Schaffung der nötigen Infrastruktur

Koordination der Zusammenarbeit zwischen den Verantwortlichen

Beständiges wechselseitiges Nachsteuern zwischen Planungs- und Ausführungsebene

Kontrolle des TAP

Schaffung der Kontroll- und Bewertungsstrukturen

Informationsbeschaffung

Auswertung der Informationen

Bewertung

Schlussfolgerungen

Tabelle 4. Planung, Ablaufstadien des TAP

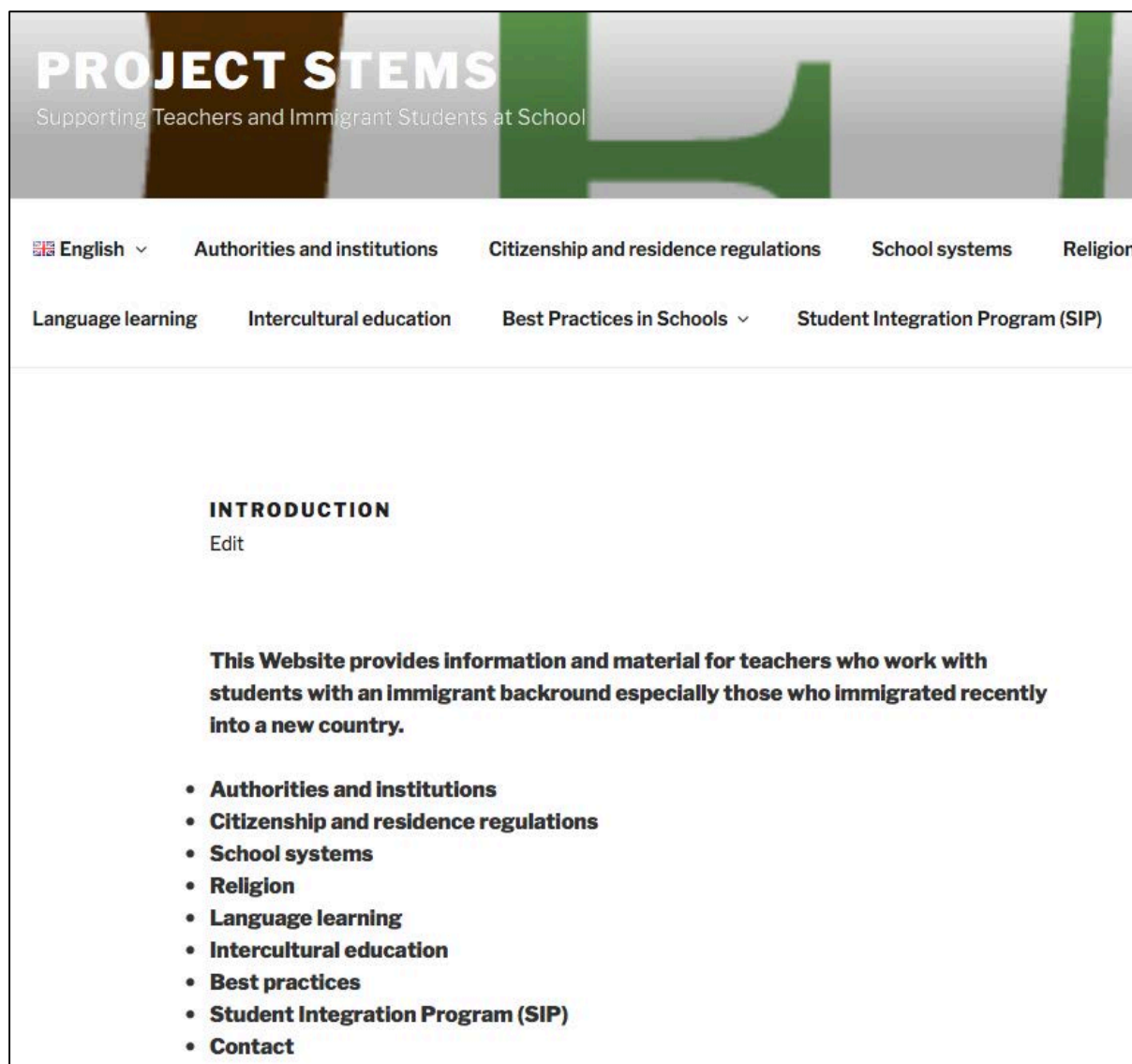
4 Die Internetplattfo m STEMS

Im Rahmen des Erasmusprojekts STEMS (Supporting Teachers and Immigrant Students in School) wurde eine Internetplattform (<http://stemseurope.com>) entwickelt, die Lehrkräften, Sozialpädagogen, Ehrenamtlichen und allen anderen Personen, die in der Schulen mit zugewanderten Schülerinnen und Schülern und deren Familien arbeiten, Informationen und Unterstützung bietet.

Unter den auf der hier zu sehenden (Figur 5) Startseite aufgelisteten Überschriften findet man regionale, nationale und internationale Adressen, Materialien, Best Practice-Beispiele, Hintergrundinformationen und Links zu -aus Sicht der Autoren- besonders geeigneten Webseiten zu den Themen.

Zusätzlich kann man sich über die Plattform mit anderen vernetzen, lokale Arbeitsgruppen finden und Fragen über das Kontaktformular an die Projektteilnehmer stellen.

Die Inhalte wurden von den Projektteilnehmern geprüft und zusammengestellt. Die Themenliste entstand aufgrund der im vorderen Teil in diesem Handbuch beschriebenen Untersuchung an Schulen in Deutschland, Italien, Polen, Spanien und der Türkei. Sie orientiert sich an den Ergebnissen der genannten Untersuchung und den Beobachtungen und Erfahrungen in der Beschulung von zugewanderten Schülerinnen und Schülern in den teilnehmenden Ländern.



The screenshot shows the homepage of the 'PROJECT STEMS' website. The header features the title 'PROJECT STEMS' in large white letters on a dark background, with the subtitle 'Supporting Teachers and Immigrant Students at School' below it. A navigation menu is located below the header, containing several categories: 'English' (with a dropdown arrow), 'Authorities and institutions', 'Citizenship and residence regulations', 'School systems', 'Religion', 'Language learning', 'Intercultural education', 'Best Practices in Schools' (with a dropdown arrow), and 'Student Integration Program (SIP)'. The main content area is titled 'INTRODUCTION' and includes an 'Edit' link. Below the title, there is a paragraph stating: 'This Website provides information and material for teachers who work with students with an immigrant background especially those who immigrated recently into a new country.' At the bottom of the introduction, there is a bulleted list of topics: Authorities and institutions, Citizenship and residence regulations, School systems, Religion, Language learning, Intercultural education, Best practices, Student Integration Program (SIP), and Contact.

Figur 5. Online-Tool des STEMS-Projekts

Durch die Nutzung der Plattform können sich Lehrkräfte schnell und ohne aufwendige Internetrecherche zu relevanten Themen informieren. Sie erhalten gleichzeitig Hinweise, wo sie vertiefende Informationen finden.

Regionale Institutionen und deren Kontaktdaten sind ebenso enthalten wie ein international gültiger interreligiöser Kalender oder Beschreibungen international umsetzbarer interkulturelle Projekte.

Die Plattform enthält außerdem einen Leitfaden zur Umsetzung des Mentorenprojekts **SIP** (**S**upporting **I**mmigrant **P**upils), mit dem Schulen in ganz Europa nützliche Tipps zum Einsatz von ehrenamtlich tätigen Personen in der Schule erhalten und ein eigenes Mentorensystem aufbauen können, um zugewanderte Schülerinnen und Schüler beim Integrationsprozess zu unterstützen.

Die Plattform steht in den Sprachen Englisch, Deutsch, Italienisch, Polnisch, Spanisch und Türkisch zur Verfügung und kann europaweit kostenlos ohne Registrierung genutzt werden.

Neue Inhalte oder Aktualisierungen können auch über die Projektlaufzeit hinaus über das Kontaktformular an die Administratoren gesandt werden. Diese werden dann nach Überprüfung des Inhaltes auf der Plattform eingestellt.

5 Gute praxis

5.1. Wirtschaftsschule am Oswaldsgarten (Germany)

5.1.1. Zielgruppe:

- Menschen mit nicht deutscher Herkunftssprache („Geflüchtete und Seiteneinsteiger“)
- Alter: mindestens 16, höchstens 20 Jahre
- Zuzugsdatum (geltend für lfd. Schuljahr 2017/-18): nicht vor dem 01.01.2016

5.1.2. Zweck

Vermittlung von Kenntnissen der deutschen Sprache (rezeptiv und produktiv) in Wort und Schrift, um die Betroffenen zur eigenverantwortlichen zielgerichteten Gestaltung ihres Einwurzelungs-, Assimilations- und Integrationsprozesses zu befähigen.

5.1.3. Dauer

- Rund zwei Jahre
- je nach Eintrittsdatum (unterjährig möglich) variierend
- Bei Eintritt nach dem 01.10. bzw. nach dem 01.03. je bis zum Ende des aktuellen Schulhalbjahres reichend, sonst bis je zum Ende des vorangegangenen Halbjahres

5.1.4. Ziele

- Angestrebt ist – je nach Lernbefähigung der jeweils Betroffenen – die Vermittlung des Realschulabschlusses, des Hauptschulabschlusses, des Deutschen Sprachdiploms (DSD I PRO);
- falls sich dies für Lernende nicht als erreichbar erweist, wird zumindest der individuell möglichst umfangreiche Auf- und Ausbau der zielsprachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten angestrebt.
- Zusätzlich wird während des zweiten Jahres der Verweildauer Berufsorientierung angeboten, flankiert von der Möglichkeit, während der Ferien (ggf. beginnend einige Tage vor den Ferien oder endend einige Tage nach den Ferien) Praktika zu absolvieren, um eine Ausbildungswahl zu erleichtern und im Vermittlungsfall die Motivation der Betroffenen zu erhöhen.
- Grundsätzlich angestrebt wird das Sprachniveau B1 gem. GER;
- faktisch erreichten bislang ca. 15% nicht das Niveau A2, ca. 45% das Niveau A2, ca. 20% das Niveau A2.2, ca. 20% das Niveau B1 gem. GER.

5.1.5. Prüfungsrhythmen

- Landesweite Haupt- und Realschulprüfungen finden im halbjährigen Turnus statt (HSA und RSA im Sommer- und im Winterhalbjahr);
- DSD I Pro findet jährlich statt (je im Zeitraum März/April).

5.1.6. Heterogenität der InteA-Klientel

- unterschiedlichste Herkunftsländer und –kulturen, S. 2
- dadurch unterschiedlichste Sozialisationen/Vorprägungen,
- äußerst divergente Lernerbiografien (reichend von keinerlei schulischer Vorerfahrung bis hin zu abiturähnlichen Qualifikationen),
- sehr verschiedene Erfahrungen auf dem Weg vom Heimatland nach Deutschland (häufig zu längerfristigen psychischen Belastungen führend),
- sehr unterschiedliche Bleibeperspektiven und – damit verbunden – variierende Grade an psychischer Stabilität und Lernmotivation

5.1.7. Äußerer Rahmen

- Zurzeit zehn Klassen, zwei davon als Alphabetisierungsklassen (genannt P1a und P1b), die übrigen acht als „reguläre“ Klassen: P2a, P2b und P2c als Sprachanfängerklassen, P3a und P3b als Fortgeschrittenenklassen, P4a, P4b und P4c als Klassen mit Schülerinnen und Schülern, die entweder im laufenden Halbjahr die Prüfungen absolvieren oder dies für das Folgehalbjahr anstreben.
- Insgesamt von Klasse zu Klasse steigendes Unterrichtssprachniveau;
- generell 28 Unterrichtsstunden pro Woche;
- zunächst Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache,
- mit zunehmender Verweildauer ergänzt durch fachunterrichtliche Anteile;
- in den Prüfungsvorbereitungsklassen orientiert an den Studententafeln, den inhaltlichen Anforderungen und der Fertigkeitsvermittlung der hessischen Abendhaupt- und der Abendrealschulen (betr. auch Auswahl an Lehrmaterialien).
- Teilnahme an DSD I PRO obligatorisch für alle InteA-Schülerinnen und –Schüler, die eine Aussicht darauf haben, mindestens mit dem Niveau A2 abzuschneiden (vorbereitende Probeproofungen im Herbst/Winter);
- ggf. Teilnahme an den Landesweiten Haupt- und Realschulprüfungen für Nichtschüler

5.1.8. Didaktisch-organisatorische Notwendigkeiten

- vorläufige Einstufung neuer Schülerinnen und Schüler nach ausführlicher Eingangsberatung durch das Aufnahme- und Beratungszentrum (Kommunikationsfähigkeiten, Auffassungsvermögen im Beratungsvorgang, Lese- und Schreibproben, Proberechnen, ab April 2018 aktueller Mathematik-Eingangstest seitens der Justus-Liebig-Universität Gießen); S. 4
- auf Grund des Zieles, den Angekommenen so bald wie möglich nach der Wohnsitznahme die Teilnahme an InteA zu ermöglichen, verändert sich die Klassenzusammensetzung während eines Schuljahres vielfach.
- Zusätzlich beschleunigt werden Änderungen der Klassenzusammensetzung durch die individuellen Lerngeschwindigkeiten der Schülerinnen und Schüler: Bewährt haben sich Klassenbesetzungskonferenzen im sechs- bis acht-Wochen-Rhythmus;
- hierdurch wird ein Durchlaufen der verschiedenen Klassen- und damit Sprachniveaustufen entsprechend dem jew. eigenen Fähigkeits- und Kenntnisszuwachs möglich

- sowie im Einzelfall Verkürzung der Verweildauer auf Grund raschen Lernzuwachses bzw. wegen Lernvorsprunges durch im Heimatland erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten.
- Die turnusmäßige Veränderung der Klassenbesetzung im sechs- bis acht-WochenRhythmus macht es erforderlich, den Unterricht in jeder der zehn Klassen in kurze Themenblöcke zu gliedern. Neuankömmlinge in der jew. Klasse werden in kooperativen Lernsettings von den „Stammschülern“ der Klasse eingeführt und unterstützt; letztere profitieren dabei von der intensiver wiederholenden Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten beim Erklären für die „Neuen“;
- hierdurch wird es nötig, dass sich die Lehrerteams der Klassen intensiv vernetzen, um ein kontinuierliches Vorbereiten der SuS auf die InteA-Ziele (beim Durchlaufen der einzelnen Klassenstufen) zu ermöglichen (Vernetzungsnotwendigkeit als Schulentwicklungsvehikel, InteA als Schulentwicklungsmodell).
- Die Vorbereitung auf die berufsbezogene Projektprüfung (im Rahmen des Erwerbs des Hauptschulabschlusses) und auf die Präsentationsprüfung (im Rahmen des Erwerbs des Realschulabschlusses) erfolgt in Kooperation mit der Polizei Mittelhessen sowie der Beratungsstelle Wildwasser e.V. in Gießen: Erfolgreiche Integration erfordert staatsbürgerkundliche Wissensinhalte; hier konkret sind dies Inhalte in der Auseinandersetzung mit den Aufgaben und Funktionen der Polizei und mit den Geschlechterrollen in der deutschen Gesellschaft. Exkursionen zu den genannten Institutionen und Workshops dortselbst sind obligatorische Bausteine der Prüfungsvorbereitung. Sie dienen den SuS zur Orientierung, als Anlass zur Informationsbeschaffung und ermöglichen es, für die Projekt- bzw. Präsentationsprüfung problematisierende (nicht bloß beschreibende) Unterthemen zu bilden. Hierdurch Verbesserung des Informationsgrades der SuS sowie Verbesserung der Prüfungsqualität und – so die Hoffnung – des Integrationsprozesses. Diese Konstruktion wird vom Fachbereich Sozialpsychologie der Philipps-Universität Marburg (Prof. Dr. Ulrich Wagner) begleitet und evaluiert.

5.1.9. Schulsozialarbeit

- Pro InteA-Klasse werden 0,2 Stellenanteile Schulsozialarbeit ermöglicht; im vorliegenden Fall also zwei volle Stellen Schulsozialarbeit;
- Schulsozialarbeit zweifelsfrei unerlässlich, erweist sich als Dreh- und Angelpunkt der InteA-Arbeit:
 - Betreuung der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf behördliche Dinge;

- Aufbau von Zukunftsperspektiven/Lebensentwürfen,
- Orientierung über gesellschaftliche/soziale/institutionelle Gepflogenheiten,
- lebenspraktische und psycho-soziale Hilfestellung,
- Stärkung des Selbstbewusstseins der jungen Frauen,
- Berufsorientierung,
- Bewerbungsunterstützung, S. 5
- Begleitung/Organisation der Praktika,
- Zentrum der Netzwerkarbeit mit Institutionen, Organisationen, anderen Betreuungspersonen, Ehrenamtlichen, permanente enge Abstimmung mit der Schul- und der Abteilungsleitung,
- ständige Pflege und Aktualisierung der Netzwerkdaten,
- Beratung und Unterstützung der Lehrkräfte,
- Unterstützung der Kommunikationsprozesse innerhalb der Abteilung InteA,
- InteA-Sozialpädagoginnen und –pädagogen bilden damit das Herzstück des Knowhow bei der Integrationsarbeit an den beruflichen Schulen.

5.1.10. Netzwerk/Kooperationen mit:

InteA an der Wirtschaftsschule am Oswaldsgarten kooperiert oder hält Kontakt zu den meisten Verwaltungsbehörden / -institutionen, die regional an dem Projekt der Unterkunft, Assimilation und Integration von Flüchtlingen und generell Migranten im mittelhessischen Raum beteiligt sind.

5.2. IPSSEOA Carmine Russo (Italien)

5.2.1. Name der aktivität

Hotelfachschule „All Inclusive“

5.2.2. Umfang der aktivität

- Lernstile herausbilden und Motivationshindernisse beseitigen
- Wissen durch Erfahrung erwerben und diese Erfahrungen reflektieren
- formales Wissen induktiv graduell auszubilden
- Anwendung von erworbenen Fähigkeiten

- Durch wachsendes gegenseitiges Sich-Verstehen ein integrationsförderliches Klima schaffen

5.2.3. Zielgruppe

Lernende im Alter von 16 bis 17 Jahren,

im vorliegenden Fall eine Gastronomie- und Service-Ausbildungsklasse, bestehend aus Lernenden mit und ohne Migrationshintergrund

5.2.4. Ziele

Hauptanliegen dieser Lerneinheit ist es, die Lernenden dabei zu unterstützen, aktiv und im Berufskontext flexible zu werden und Fähigkeiten zu trainieren, die man zum lebenslangen Lernen braucht.

Befähigung der lernenden:

- Sie sollen sowohl auf Englisch und Italienisch kommunizieren können – auf individuell-persönlicher wie auch auf professioneller Ebene;
- sie sollen in Gruppen aktiv zusammenarbeiten und dabei die Unterschiede untereinander verstehen und respektieren lernen;
- sie sollen ihr Verhalten reflektieren und sozial verantwortlich gestalten;
- sie sollen ihren eigenen Lernstil in unterschiedlichen Kontexten finden bzw. heranbilden lernen;
- ihre beruflichen Qualifikationen ausbilden und eigenständig agieren lernen.

5.2.5. Beschreibung der aktivität

Ort der Aktivität ist ein Speisesaal; die Lernenden müssen im Team zusammenarbeiten, die Notwendigkeit der Zusammenarbeit ist integrationsförderlich, die Aktivität gliedert sich in zwei Phasen:

Phase eins ist eine Peer-to-Peer-Phase: Die Lernenden, die zu einer Gruppe gehören, werden nach individuellen Stärken und Fähigkeiten ausgewählt und zusammengesetzt. Der Lernende in der Tutorenrolle erklärt seinen übrigen Gruppenmitgliedern, wie ein bestimmter Cocktails zubereitet wird; die hierbei verwendete Sprache ist Englisch. Die Lehrenden sorgen für Lernzuwachs, indem sie die Lernenden dazu anhalten, aktiv mitzuarbeiten. Die Vorteile dieser Vorgehensweise sind:

- mehr Zeit für individualisiertes Lernen,
- Förderung des aktiven Lernens durch direkte Interaktion,
- auf Seiten der Erklärenden ergibt sich durch den Erklärungsvorgang eine Festigung der eigenen Kenntnisse und Fertigkeiten,
- angenehmere Lernsituation durch Anleitung durch Mitschüler,
- Lernende in einer Gruppe, sowohl in der Rolle des Anleitenden wie des Lernenden, agieren auf gleicher Ebene, was das Verstehen erleichtert.

Phase zwei ist ein Rollenspiel mit besonderen Anforderungen, das es den Lernenden erlaubt, miteinander in einer realistisch getönten Situation zu interagieren und dabei besondere sozial-kommunikative Aspekte zu erkunden. Dabei können sie ihre sprachproduktiven Fähigkeiten in der Zielsprache Englisch trainieren und gleichzeitig etwas über unterschiedliche kulturelle Gepflogenheiten lernen. In diesem Rollenspiel übernimmt eine Person die Rolle des englischsprachigen Gasts und eine die des italienischen Kellners. Beide lernen dabei etwas über die je landesübliche Esskultur und üben gleichzeitig die professionelle Rolle der Servicekraft ein.

5.2.6. Benötigte zeit, material und budget

Zeit: drei Doppelstunden

Material: Bar- und Restaurantausstattung

Budget: (keine Angabe)

5.2.7. Evaluation durch die lehrkräfte

Evaluiert wird nicht nur die Qualität des Endergebnisses, sondern auch der Lernentwicklungsprozess; im Vordergrund steht eine individuell-lernerzentrierte Bewertungsperspektive, die den Lehr- und Lernprozess innerhalb des gegebenen Peer-to-Peer-Settings berücksichtigt.

5.2.8. Links zu weiterführenden materialien (videos, fotos, websites):

<https://www.youtube.com/watch?v=QSuGAH02ZJk>

<https://www.youtube.com/watch?v=Ed8qlpUxYb8>

<https://www.youtube.com/watch?v=1wuHHFpAVPs&feature=youtu.be>

<https://www.youtube.com/watch?v=y3TztvWA-fE&feature=youtu.be>

<https://www.youtube.com/watch?v=e8NBLFXkpKA&feature=youtu.be>

5.3. Szczecinska Szkola Wyzsza Collegium Balticum (Polen)

5.3.1. Bezeichnung der Aktivität:

Schutzengel (Hilfe für Neue in der Klasse)

5.3.2. Teilnehmerkreis

alle in der Klasse

5.3.3. Voraussetzungen

auf allen Sprachniveaus anwendbar, mit allen Lernenden, ungeachtet der Herkunft

5.3.4. Ziele

Die Aktivität zielt darauf ab, Neuankömmlinge in der Klasse durch Peer-to-Peer-Unterstützung in die Gruppe zu integrieren. Sie soll ihnen die ersten Schritte der Orientierung in der Schule erleichtern und sie emotional entlasten, sodass sie sich nicht alleingelassen fühlen müssen.

5.3.5. Ablaufbeschreibung

„Schutzengel“ ist weder eine exakt festgelegte Methode noch ist sie formal sonderlich festgelegt. Sie ist letztlich einfach eine effektive Peer-to-Peer-Methode, die auf der naheliegenden Annahme beruht, dass es einfacher ist sich zunächst mit einer Einzelperson anzufreunden und dann erst nach und nach mit den anderen in der Gruppe. Der Schutzengel ist jemand, der von der Lehrkraft dazu bestimmt ist, diese Unterstützungsrolle zu übernehmen, oder es ist, bei Fortgeschrittenen, jemand, der diese Rolle freiwillig übernimmt und dem neuen Lernenden das Einleben in die neue Umgebung erleichtert. Auf vergleichsweise natürliche Weise übernimmt diese Person die Verantwortung dafür, dem Neuling die in der Schule geltenden Regeln zu erläutern, ihn mit den baulichen Gegebenheiten bekannt zu machen, ihm Kontakte zu anderen Lernenden zu erleichtern – insbesondere in den Pausen – oder ihm zu helfen die Erläuterungen durch die Lehrkraft zu verstehen. Er ist dafür verantwortlich, die

Dinge, die dem Neuling Stress bereiten oder Missverständnisse verursachen könnten, abzumildern oder auszuräumen.

Schutzengel ist häufig jemand, der dieselbe Nationalität wie die neu hinzukommende Person hat; wichtiger aber ist, dass er ein ähnlicher Persönlichkeitstyp ist: einfühlsam, fürsorglich, mit der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und Anteilnahme.

5.3.6. Zeitrahmen, Material, Budget

Keinerlei speziellen Ressourcen werden benötigt, Vorbereitungszeit ebenfalls nicht; erfahrungsgemäß dauert diese Aktivität nicht länger als zwei Wochen.

5.3.7. Evaluation

Die Effektivität von „Schutzengel“ ist schwierig zu messen. Häufig funktioniert die Methode gut und hilft das Eis zu brechen und den Start in der Gruppe zu erleichtern. Gleichwohl ist es nicht immer einfach, die richtige Person für die Rolle des Schutzengels auszuwählen, weil man nicht gut einschätzen kann, welcher Persönlichkeitstyp ein Neuankömmling ist. Immerhin ist „Schutzengel“ eine Methode, mittels derer die ganze Klasse lernen kann Verantwortung für jemand anderen zu übernehmen und sich für dessen Gefühlslage und Bedürfnisse zu sensibilisieren.

5.3.8. Weitere Informationen unter

<http://www.sis.info.pl/>

5.4. IES Ruiz de Alda (Spanien)

5.4.1. Bezeichnung der Aktivität

Verrückte Olympische Spiele

5.4.2. Anwendungsbereich

Mittel- und Oberstufe

5.4.3. Zielgruppe

Mittel-und Oberstufen-Lernende generell

5.4.4. Ziele

- Entwicklung von Empathie und kritischem Nachdenken
- Festigung des Respekts für kulturelle Diversität
- Verbesserung der Beziehungen unter den Lernenden in den einzelnen Lerngruppen; Verbesserung des Arbeitsklimas/der Arbeitsbedingungen in den einzelnen Lerngruppen; Kennenlernen von Lernenden anderer Herkunftsländer, Herkunftskulturen und Religionen
- Annäherung an die kulturellen Leistungen/Eigenheiten verschiedener Völker und Länder als Ausdruck der Lebensenergie der jew. Bewohner
- Entwicklung eines Weltbürgerbewusstseins basierend auf Solidarität mit Benachteiligten

5.4.5. Beschreibung der Aktivität

Jede Jahrgangsstufe präsentiert einen Kontinent, die Aufteilung folgt dabei der aus den beiden vorangegangenen Jahren. Auf diese Weise wird vermieden, dass die Mehrheit der in eine höhere Jahrgangsstufe versetzten Lernenden sich mit einem Kontinent bzw. einem Land auseinandersetzen müssen, den/das sie in einer niedrigeren Jahrgangsstufe schon einmal vorgestellt hatten.

Ende Jahrgangsstufe 7 (1st ESO): Europa / Ende Jahrgangsstufe 8 (2nd ESO): Afrika / Ende Jahrgangsstufe 9 (3rd ESO): Amerika / Ende Jahrgangsstufe 10 (4th ESO): Asien / Ende Jahrgangsstufe 11 und 12 (1st and 2nd Bachiller): Ozeanien

Diese Verteilung stellt sicher, dass Oberstufenschülerinnen und –schüler, die seit der siebten Klasse diese Schule besuchen, im Laufe der Jahre mindestens sechs Länder aus fünf verschiedenen Kontinenten näher kennen lernen können.

Die Lernenden einer jeden Gruppe sammeln Informationen über das jeweils von ihnen als Gegenstand gewählten Landes. Dabei werden die unterschiedlichsten Aspekte berücksichtigt: Die Geografie des Landes, seine Geschichte, die verschiedenen ethnischen Gruppen, die Wirtschaft, Sprache/Sprachen, Musik, Ökologie, Literatur, Architektur, die Gebräuche,

landestypische Speisen und Ernährungsgewohnheiten, Sportarten und Spiele, Handwerksberufe, Malerei, Religion, Mythen und Glaubensströmungen, Tanz usw.

Für die Präsentation "Länder der Erde" und die große Länderparade wird ein besonderer Tag bestimmt und alle Lerngruppen statten ihre Unterrichtsräume mit den Informationsmaterialien aus, die sie bei der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Land/Kontinent zusammengetragen haben. Je vier Lernende aus einer Gruppe haben die Aufgabe, das von ihnen erkundete Land in einer Parade vorzuführen – ausgestattet zum Beispiel mit landestypischer Kleidung. Flaggen der verschiedenen Länder haben eine (in den vergangenen Jahren schon festgelegte) einheitliche Größe; die Lernenden können populäre landestypische Tänze aufführen oder Sportarten zeigen oder Spiele. Für solche Vorführungen, die mehr Raum beanspruchen, können die Lernenden eine Woche vor der Präsentation Aufführungsflächen passender Größe reservieren.

5.4.6. Zeit, material, budget

Für die Informationsbeschaffung und –aufbereitung (Erstellung von Postern, Aktionen und ähnliche Dinge) sind drei Monate zu veranschlagen. Am Ende stehen die Ausstellung und die Länderparade, wobei jede Gruppe von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe je ein anderes Land bzw. einen anderen Kontinent kennen lernt und vorstellt.

Die dazu nötigen Materialien sind die üblichen: Karton, Farben, Projektoren, Kleider, Musik, whiteboard ...

Die Kosten halten sich im Rahmen.

5.4.7. Evaluation

Die Lernenden einer jeden beteiligten Gruppe schreiben über das je von ihnen gewählte Land und die erarbeiteten Inhalte einen landeskundlichen Test. Die Lehrenden führen während der Präsentation und während des Tests die Aufsicht und bewerten die Resultate.

5.5. Mihrapli abdukkadir Can Anadolu Imam Hatip Ortaokulu (Türkei)

5.5.1. Name der aktivität

Einweihungsparty.

5.5.2. Anwendungsbereich

Alle Klassen.

5.5.3. Zielgruppe

Alle neuen ausländischen Lernenden.

5.5.4. Ziele

- die türkische Sprache im sozialen Kontext anwenden
- den türkischen Mitschülerinnen und Mitschülern die eigenen Lebensgewohnheiten/den Lebensstil vorstellen
- die Kommunikationsfähigkeiten der in- und ausländischen Schülerinnen und Schülern trainieren und Vorurteile abbauen
- die Neuankömmlinge in ihrer neuen Umgebung unterstützen

5.5.5. Kurzbeschreibung

Am Ende ihres ersten Monats in der neuen Schule geben die neu angekommenen Schülerinnen und Schüler eine Einweihungsparty. Sie laden all die angestammten Lernenden zu ihrer Party ein. Zur Vorbereitung dieser Feier werden die ausländischen Lernenden von den Lehrenden in drei Gruppen eingeteilt.

Eine Gruppe hat die Aufgabe, Präsentationen zu erstellen, um den angestammten Lernenden die unterschiedlichen Herkunftsländer der neuen Schülerinnen und Schüler vorzustellen.

Die zweite Gruppe führt traditionelle Musik und Tänze aus den Herkunftsländern der Neuen auf.

Die dritte Gruppe konzentriert sich zu diesem Zweck darauf, traditionelle Speisen vorzubereiten und sie darzureichen.

Beim Vorstellen all dieser Dinge schaffen die Lernenden eine friedvolle Atmosphäre.

5.5.6. Zeit, Material, Budget

Für diese Aktivitäten sind drei Tage vorgesehen. Jede der drei Gruppen hat einen Tag Zeit für ihre „Party“.

Für die kulinarischen und die Tanzaktivitäten ist finanzielle Unterstützung nötig, die die Schule bereitstellt.

5.5.7. Evaluation

Die Ergebnisse dieser Aktivitäten können nicht per Test ermittelt werden, aber der Umgang der Lernenden miteinander lässt sich beobachten. Die angestammten und die neu hinzugekommenen Lernenden haben Anknüpfungspunkte für Gespräche und Diskussionen.

Coordinator:



Partners:



Szczecińska
Szkoła Wyższa



TdG
Torre dei Giovani



Kofinanziert durch das
Programm Erasmus+
der Europäischen Union

"The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein." Project Number: 2016-1-ES01-KA201-

STEMS Projekt-Handbuch

Das Projekt STEMS wurde geschaffen, um auf den ständigen Wandel durch Globalisierung zu reagieren und Wege zu finden, mit kultur- und länderverbindenden Fremdsprach-konzepten der wachsenden Anzahl von Migranten besser gerecht werden zu können.

Das Projekt zielt auf die soziale Integration von Lernenden mit Migrationshintergrund, indem es ihre Integration ins Schul- bzw. Bildungssystem des jeweiligen Gastlandes befördern möchte.

Das vorliegende im Rahmen des STEMS-Projektes erstellte Handbuch wurde als eine offene Informationsquelle für Fremdsprachlehrerinnen und -lehrer geschaffen, um nützliche Informationen zu bündeln, Unterrichtskonzepte und Beispiele zu liefern und unterschiedliche Möglichkeiten aufzuzeigen, mit sprachlicher und kultureller Diversität in der Schule umzugehen.

