

I.VII. Integration und Inklusion

1. Interkulturelle Öffnung von Schulen: Barrieren abbauen und Lernchancen für alle eröffnen

RITA PANESAR

Die diversen Haltungen gegenüber Geflüchteten – von Hilfsbereitschaft, Unsicherheit bis Überforderung und Skepsis – spiegeln sich auch im schulischen Alltag. Selbst Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die hier geboren sind, fühlen sich oft »zum Anderen, Fremden« gemacht. Soll ihre Integration langfristig gelingen, ist es notwendig, Fallen der Vergangenheit zu vermeiden, auf vorhandene Expertise zurückzugreifen und die Maßnahmen in einem gesamtschulischen Entwicklungsprozess voranzubringen.

1.1 Abschied vom Ethnozentrismus

Zunächst gilt es, den Paradigmenwechsel in der Interkulturellen Bildung wahrzunehmen, wie er durch den KMK-Beschluss »Interkulturelle Bildung in der Schule« markiert wurde (vgl. KMK 2013). Darin wurden Ansätze überwunden, die aus einer ethnozentristischen Perspektive die Defizite der Zuwanderer betonten, ebenso wie schulische Veranstaltungen, die die kulturellen Besonderheiten von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in den Blick rückten und damit zum Teil exotistische Klischees bedienten, in denen sich die Schülerinnen und Schüler nicht wiederfanden.

Der KMK-Beschluss von 2013 richtet sich mit dem Ziel, »allen Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft umfassende Teilhabe an Bildung und Chancen für den größtmöglichen Bildungserfolg zu eröffnen, zur erfolgreichen Gestaltung von Integrationsprozessen und damit zu einem friedlichen, demokratischen Zusammenleben beizutragen und Orientierung für verantwortungsbewusstes Handeln in der globalisierten Welt zu vermitteln« (ebd., S. 2) explizit an alle schulischen Akteure – nicht nur an Migrantinnen und Migranten.

Wurden in der sogenannten Ausländerpädagogik der 1980er Jahre rund um den normalen schulischen Regelbetrieb, der ansonsten unangetastet blieb, Sonderklassen eingerichtet, so geht es nun darum, die Integration von Seiteneinsteigern mit Fluchterfahrung als Impuls zu nehmen, um den gesamten Schulbetrieb weiterzuentwickeln. Ziel ist dabei nicht nur, dass sich alle an der Schule wohlfühlen, dass keine Konflikte auftauchen und eine gute Lernatmosphäre

herrscht. Angesichts der Tatsache, dass alle Schülerinnen und Schüler, gleich welcher Herkunft, das Anrecht auf Bildung haben (UN-Kinderrechtskonvention 1990), muss der Schulerfolg aller das Ziel sein.

1.2 Wie Schulen sich an die heterogene Schülerschaft anpassen können

Glücklicherweise liegen Erfahrungswerte und Ansätze vor, auf die in der aktuellen Situation zurückgegriffen werden kann. Bei dem Konzept der interkulturellen Öffnung von Schulen geht es um »einen veränderten Blick der Institution sowie der in ihr verantwortlich Handelnden auf die durch Migrationsprozesse veränderte Realität insgesamt sowie (...) eine Anpassung der Institution an eine in vielen Dimensionen plurale Schülerschaft« (Karakaşoğlu 2011, S. 5). Entsprechend dem erweiterten Inklusionsbegriff werden bei dem Konzept soziale Auswirkungen der Konstruktion und Re-konstruktion von Unterschieden (z.B. die Stigmatisierung als »I-Kind« für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Gegensatz zu vermeintlich »normalen« Kindern) in den Fokus genommen.

Was interkulturelle Öffnung in Schulentwicklungsprozessen bedeuten kann, zeigen derzeit rund 60 Lehrkräfte, die in Hamburg als »Interkulturellen Koordinatoren« tätig sind. Das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) sowie die BQM Beratung Qualifizierung Migration, ein Projekt der öffentlich geförderten KWB Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung e. V., haben dort eine 98-stündige Qualifizierung für Lehrkräfte entwickelt, die sich über insgesamt zwei Jahre erstreckt. Ziel ist es, Lehrkräfte zu »Veränderungsakteuren« auszubilden, die Schulentwicklungsprozesse mit interkultureller Expertise unterstützen. Dazu lernen sie grundlegende Handlungsfelder interkultureller Schulentwicklung auf der Ebene der Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung kennen und werden für Voreingenommenheit und Diskriminierung sensibilisiert. Sie stoßen Projekte und Prozesse an, die dazu beitragen, die Teilhabe am Schulgeschehen zu verbessern und den Unterricht auf vielfältige Ausgangsvoraussetzungen auszurichten. Ihre Projekte zielen darauf, die Schule zu einem Ort zu gestalten, an dem sich alle anerkannt und zu Hause fühlen und gerecht bewertet werden.

1.3 Vorurteilsbewusstsein entwickeln statt Paternalismus

Auch wenn – gerade in Ballungsgebieten – Schulklassen mit einem hohen Migrantanteil längst Normalität sind, so existieren immer noch Unsicherheiten im Kollegium bezüglich Umgangsformen, Werten und dem Umgang mit Diskriminierungserfahrungen. Zudem zeigen Studien, dass Lehrkräfte bei der Bewertung von Schülerinnen und Schülern nicht frei von Vorurteilen

sind. Im Kontext der Willkommensklassen besteht die Gefahr, von mangelnden Deutschkenntnissen auf mangelnde Intelligenz zu schließen, denn nicht alle Lehrkräfte haben einen diagnostischen Blick für Sprachlernkompetenz, logisches Verständnis oder Herkunftssprachenkenntnisse, die ihnen unabhängig von den Deutschkenntnissen Auskunft über schulische Potenziale des Schülers geben können (vgl. Gomolla u. a. 2002, S. 161ff). Selbst bei gleicher Leistung neigen Lehrerinnen und Lehrer dazu, Kindern mit Migrationshintergrund oder »niedriger sozialer Herkunft« seltener eine Gymnasialempfehlung auszusprechen (Antidiskriminierungsstelle 2013, S.15).

Schüler spüren Zuschreibungen – selbst die Erwartung, einem Stereotyp oder einer negativen Bewertung ausgesetzt zu sein, wirkt sich bei Schülerinnen und Schülern negativ auf ihre Leistung aus (vgl. Schofield 2006, Cadinu u.a. 2005). Hinzu kommt, dass Lehrerhandeln in institutionelle Strukturen eingebettet ist, die indirekt diskriminierend wirken können. So setzen Unterrichtsmaterialien, Gremien- und Vernetzungsstrukturen ebenso wie Willkommens- und Abschiedsfeiern, Konzepte zur Elternarbeit oder die Gestaltung des Schulgebäudes oft nicht-migrantische (bildungs-)bürgerliche Erfahrungswelten als Norm voraus (Gomolla 2015).

Die 2015 vom Georg-Eckert-Institut veröffentlichte »Schulbuchstudie Integration und Migration« (Niehaus 2015) zeigt, dass Schulbücher Migration häufig als konfliktträchtig und krisenhaft darstellen. Kaum ein Schulbuch zeigt schwarze Schüler oder Schülerinnen mit Behinderung als Akteure, ohne deren Hautfarbe oder Behinderung als Besonderheit oder Problem zu bezeichnen. Vielfalt als Normalität und Chance wird noch nicht zeitgemäß in Bild und Text gefasst. Auch Arbeitsaufträge sind häufig aus der Perspektive der Dominanzgesellschaft formuliert und machen Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte zum Forschungsobjekt.

Um Unsicherheit und Fremdheit gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu überwinden und den richtigen Ton anzuschlagen, wünschen sich Lehrkräfte, die Vertrauen und Zugang gewinnen möchten, oft Leitfäden für den Umgang und die adäquate Kommunikation. Durch eine Liste von »do`s and don`ts« oder Informationen über kulturelle Gepflogenheiten und pädagogische Strategien in anderen Ländern, erhoffen sie sich Handlungssicherheit. Angesichts der Tatsache, dass Menschen mit Migrationshintergrund, auch wenn sie aus dem selben Land stammen, aus völlig unterschiedlichen Schichten, Familien und Erfahrungszusammenhängen kommen, machen Fortbildungen etwa zum »Umgang mit afghanischen Schülerinnen«, wie sie derzeit wieder verstärkt angefragt werden, wenig Sinn. Sie suggerieren, es gäbe eine einheitliche »afghanische Kultur«, die sich von einer »deutschen Kultur« unterscheidet, und reduzieren Schülerinnen und Schüler auf ihre nationale Herkunft. Zu interkultureller Kompetenz gehört es jedoch, Menschen als

Personen mit einer Fülle von Persönlichkeitsmerkmalen wahrzunehmen. Wie Menschen ohne Migrationshintergrund haben sie ein Alter, ein Geschlecht, Vorlieben, Hobbys und individuelle Erfahrungen, die sie einzigartig machen. In der aktuellen Situation heißt das auch, Wortschöpfungen wie »Flüchtlingskinder« oder »Zuwandererkinder« zu vermeiden, da sie stigmatisieren und all die anderen Persönlichkeitsmerkmale in den Hintergrund treten lassen.

Schulen, die Schülerinnen und Schüler mit Fluchterfahrung erfolgreich zu Bildungsabschlüssen führen möchten, hinterfragen in einem kollegialen Lernprozess daher die Materialien und institutionellen Strukturen auf Bildungsbarrieren ebenso wie das eigene Handeln hinsichtlich Vorurteilen. Dazu gehört auch eine kritische Selbstreflexion über Etikettierungen und Voreingenommenheiten bei der Notengebung und den Übergangsempfehlungen.

Im Zuge der Hamburger Qualifizierung hat sich der Anti-Bias Ansatz für vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung als hilfreich für Schulentwicklungsprozesse erwiesen, die auf Chancengerechtigkeit zielen. Das Anfang der 1980er Jahre in den USA entwickelte Konzept kam über Anti-Apartheid-Trainings in Südafrika nach Deutschland und geht davon aus, dass jeder Mensch voreingenommen ist. Ziel der Anti-Bias-Arbeit (vgl. Abb. 1) ist die intensive erfahrungsorientierte Auseinandersetzung mit Macht und Diskriminierung. Adressaten des Anti-Bias-Ansatzes sind generell alle Menschen, da davon ausgegangen wird, dass jeder Mensch schon einmal diskriminiert hat und auch diskriminiert wurde. Folglich sind alle Menschen, wenn auch in unterschiedlichem Maße, von diesen durch Hierarchisierungen geprägten Verhältnissen betroffen: Sie handeln in ihnen und ziehen (un-)gewollt Nutzen oder Nachteile aus diesen Strukturen.

Bei der Anti-Bias-Arbeit geht es darum, alternative Handlungsansätze zu unterdrückenden und diskriminierenden Kommunikations- und Interaktionsformen zu entwickeln (Derman-Sparks 1996).

Ziele der Anti-Bias Arbeit
<ul style="list-style-type: none">• eine starke Ich-Identität und Gruppenidentität entwickeln, ohne sich einer oder mehreren anderen Gruppen gegenüber überlegen zu fühlen;• Empathie entwickeln, sich angesichts von Unterschieden wohl fühlen und erkennen, dass andere Personen die gleichen Gefühle haben wie wir – auch wenn sie eine andere Sprache sprechen, anders aussehen oder andere Gewohnheiten haben;• kritisches Denken über Vorurteile kultivieren, unfaires Verhalten erkennen und Stereotypen etwas entgegensetzen;• sich aktiv gegen Ungerechtigkeit und unfaires Verhalten einsetzen (vgl. ebd.).

Abb. 1: Ziele der Anti-Bias Arbeit

Wer in Schulen Barrieren beschreibt, provoziert in der Regel Widerstände. Die Gründe dafür sind vielfältig. Diejenigen, die unter Vorurteilen leiden, haben Schwierigkeiten, über ihre Erfahrungen zu sprechen, weil sie damit Gefühle von Verletzung, Wut, Trauer oder Scham anrühren. Für Angehörige der Mehrheitsgesellschaft ist das Eingeständnis eigener Vorurteile und die Thematisierung struktureller Diskriminierung ihrerseits schwer, weil damit die eigene symbolische und faktische Bevorteilung thematisiert wird. Dies löst zumeist Schuldgefühle aus. Wenn Einigkeit über das Bildungsziel herrscht, Kinder und Jugendliche gleich welcher Herkunft zu erfolgreichen Schülerinnen und Schülern und starken Persönlichkeiten zu machen, lohnt es jedoch, diesen Weg zu beschreiten.

1.4 Interkulturelle Öffnung vor Ort

Werden Internationale Vorbereitungsklassen oder Willkommensklassen eingerichtet, so reagieren Kollegien, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler vieler Schulen mit beeindruckender Hilfsbereitschaft und Unterstützung. Angesichts der prekären Notlagen vieler geflüchteter Schülerinnen und Schüler sind Geschenkaktionen, die Zusammenstellung von Schultüten und die gemeinschaftliche Ausstattung von Klassenzimmern mit Spielen und Lernmaterialien hilfreich und sinnvoll. Doch Schulen dürfen hierbei nicht stehenbleiben.

Schulleitungen, Steuergruppen, Jahrgangsteams oder Fachgruppen sollten daher Konzepte und Programme darauf überprüfen, wer in der Schüler-, Eltern- und Lehrerschaft davon profitiert und wer nicht. Sie können bei ihren Planungen kritisch reflektieren, welche schulischen Akteure jeweils Zugang zu Ressourcen, Gelegenheiten, Dienstleistungen aber auch Selbstachtung bekommen und welche Botschaften gesendet werden. Bei der Einrichtung von Willkommensklassen kann beispielsweise bewusst darüber entschieden werden, einen zentralen Ort im Schulgebäude zu wählen.

Ein entscheidender Erfolgsfaktor für die Integration von geflüchteten Schülerinnen und Schülern ist die bewusste Initiierung von Kontakten mit Bildungsinländern. Patenschaften und Mentorenprogramme etwa fördern gleichzeitig das Kennenlernen der Schülerinnen und Schüler untereinander wie den Spracherwerb der Seiteneinsteiger. Wichtig ist hierbei, dass die Schülerinnen und Schüler nicht zu bloßen Hilfeempfängern degradiert werden, sondern eine Beziehung auf Augenhöhe etabliert wird. Sie haben viel zu geben: Lebensgeschichten und ungewöhnliche Perspektiven, aber vielerorts auch die Möglichkeit, im Englisch- oder Matheunterricht zu unterstützen. Deutsch als Zweitsprache (DaZ) wird zur Kernkompetenz für alle Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler ohne deutsche Sprachkenntnisse unterrichten. Die Fähigkeiten, die Ressourcen der Klasse zu nutzen (etwa in Kettenübersetzungen, Dolmet-

scherkompetenzen, im Visualisieren oder interkulturellen Vermitteln), zu visualisieren und nonverbal zu kommunizieren sind zentral, um Schülerinnen und Schüler zu stärken. Gemeinsame verbindliche Regeln zu erarbeiten, Erwartungen transparent zu machen und Kommunikationsformen festzulegen, ermöglicht Teilhabe.

Aber auch im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die hier aufgewachsen sind, trägt eine Überwindung des monolingualen Habitus zu Lernerfolgen bei. An zahlreichen Schulen darf derzeit kein Türkisch mehr auf dem Schulhof gesprochen werden – zum Teil mit erstaunlichen Argumenten, etwa dass auf Türkisch so viel gestritten würde. Solche Botschaften, mögen sie auch aus der positiven Absicht herrühren, Deutsch als Bildungssprache zu trainieren und Segregierung auf dem Schulhof zu verhindern, haben eine verletzende und letztlich demotivierende Wirkung auf Schüler türkischer Herkunft. Für ihren Bildungserfolg sind sie in jedem Fall kontraproduktiv.

Die Vernetzung mit dem außerschulischen Umfeld bekommt im Zuge der interkulturellen Öffnung neue Bedeutung. Eine enge Kooperation zwischen Erstaufnahmeeinrichtungen für Geflüchtete, Migrantenselbstorganisationen, anderen Schulen, pädagogischem Personal, Ämtern und Behörden ist hier notwendige Voraussetzung für gelingende Integration. Schulen, die effektiv mit anderen Unterstützungssystemen zusammenarbeiten, fördern eine Ankommenskultur, das Aufgehobensein und damit die Lernchancen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund.

Wer sich mit den Kooperationspartnern, aber auch mit Lerninhalten oder Textaufgaben identifizieren kann, weil sich sein Alltag und Lebenskontext darin wiederfindet, hat es leichter sich im System Schule erfolgreich zu positionieren. Oft sind es kleine Zeichen. Wenn die Schulbibliothek mit internationaler Literatur ausgestattet ist, die Vielfalt der Herkunftssprachen in den Eingangsbereichen von Schulen sichtbar gemacht wird, werden alle Schülerinnen und Schüler wertgeschätzt und in ihrer Ich- und Bezugsgruppen-Identität gestärkt. Wenn religiöse Feiertage in allgemeinen Schulkalendern notiert sind, können Lehrkräfte dies bei der Terminierung von Klassenarbeiten berücksichtigen. Und Unterrichtsmethoden, die etwa durch Aufgaben, die nur gemeinsam zu lösen sind, die Partizipation aller Schülerinnen und Schüler im Blick haben, machen die Klasse zum Team und tragen zum Schulerfolg aller bei.

Zur Strategie für Schulen, die ihre Strukturen an die veränderte Schülerschaft anpassen möchten, gehört schließlich ein konstruktiver Austausch über Werte und eine kritische Rezeption des Mediendiskurses über Flucht, »Flüchtlinge« und Flüchtlingspolitik. Nicht nur Boulevardmedien konstruieren vermeintlich homogene Blöcke von »uns« und »den anderen«, welchen generell andere Werte unterstellt werden. Diese Vereinfachungen und stigmatisierenden Zuschrei-

bungen können im Unterricht mit der Realität einer dynamischen, pluralen Einwanderungsgesellschaft kontrastiert werden, in denen Menschen verschiedenster Migrationserfahrungen auf der Basis des Grundgesetzes zusammenleben. Es geht darum, mit Übungen deutlich zu machen, dass es häufig nicht die Werte sind, die sich unterscheiden, sondern Strategien, diese in Alltagssituationen zu verwirklichen.

1.5 Changemanagement: Umgang mit Widerstand als »Bruder der Veränderung«

Um das Aufspüren unsichtbarer Barrieren strukturell in der Schule zu verankern, bedarf es eines kompetenten Projektmanagements in den Steuerungsgremien, die eine Standortbestimmung vornehmen, Ziele definieren, Handlungen planen, diese durchführen und die Ergebnisse von Evaluationen beurteilen. Dazu bedarf es zeitlicher Ressourcen für die Verantwortlichen.

Gerade bei Themen wie Vorurteilsbewusstsein und Chancengerechtigkeit, die an das pädagogische und persönliche Grundverständnis der Beteiligten rühren und eine Diskussion über Werte einbeziehen, sind Widerstände unumgänglich. Ebenso wichtig wie Projektmanagement ist bei Schulentwicklungsprozessen zum kompetenten Umgang mit Heterogenität daher Veränderungsmanagement. Es gilt die Gefühle und Botschaften hinter Widerständen, die in Lehrer-, Eltern- oder Schülerschaft entstehen, ernst zu nehmen und in den Prozess zu integrieren, möglicherweise durch erweiterte Informationen, Fortbildungen, Kommunikationsräume oder der Neudefinition von Zielen.

Verantwortliche, die derartige Prozesse anstoßen, können sich folgende Fragen stellen (vgl. auch Schanz u. a. 2009):

- Welche Rolle haben wir und wie sehen wir unsere Einflussmöglichkeiten?
- Wie hole ich die Schulleitung ins Boot? Wer erteilt uns den Auftrag?
- Womit begeistern wir das Kollegium für den Prozess? Was ist der Mehrwert für die Einzelnen?
- Mit welchen bereits existierenden Initiativen und Maßnahmen können wir diesen Prozess verbinden und Synergien schaffen?
- Wie gehen wir mit »Widerstand« im Kollegium um?
- Interkultureller Qualitätscheck / Bestandsaufnahme: Wo steht unsere Schule?
- Welche Ziele setzen wir uns und woran messen wir uns? Welche Veränderungsvision haben wir?
- Beteiligtenanalyse: Welche Rolle spielen bestehende Gremien, Personen, Institutionen für unsere Ziele? Wie nutzen wir sie?
- Was können wir konkret tun? Welche ersten Schritte unternehmen wir?
- Wie dokumentieren wir unseren Erfolg und transportieren ihn in die Öffentlichkeit?

1.6 Fazit

Damit kluge Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, gute Noten zu erzielen – auch wenn sie gerade erst aus Syrien gekommen sind, aus bildungsfernen Elternhäusern stammen, ein Kopftuch tragen, schwarze Hautfarbe haben oder ihre Eltern ALG II beziehen –, muss sich auch das System Schule ändern. Schulen, die sich konsequent auf den Weg machen, Barrieren abzubauen, können ihr Schulklima verbessern und den Bildungserfolg aller Schülerinnen und Schüler steigern – gleich ob sie sich als gesellschaftliche Sozialisierungsinstanz, Qualifikationszentren für den Arbeitsmarkt oder Orte humanistischer Persönlichkeitsentwicklung verstehen.

Anmerkung:

Auf ein Beispiel einer Checkliste zur interkulturellen Öffnung sei verwiesen: Krieg, J. (2013). Checkliste Interkulturelle Öffnung: Ein Leitfaden für Schulleitungen, Berlin. http://www.cornelsen.de/fm/1272/9783069629641%20x1PS_Interkult%20Schulentwicklung_2013_komplett.pdf

1.7 Literatur

- Antidiskriminierungsstelle des Bundes Berlin: Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben. Berlin 2013 (http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Aktuelles/DE/2013/Bericht_Bundestag_20130813.html [Stand: 17.10.2017]).
- Baumert, J. & Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.) (2006). Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Wiesbaden.
- Cadinu, M. & Maass, A & Roasbianca, A. & Kiesner, J. (2005). Why do woman underperform under stereotype threat? Evidence for the role of negative thinking. In: *Psychological Science* 2005 v. 16.7., S. 572-578.
- Derman-Sparks, L. /Brunson-Phillips, C. (1996). Auch kleine Kinder kennen Stereotype. Wie Anti-Bias-Arbeit pädagogische Praxis neu gestaltet. In: IN-KOTA-Netzwerk e. V. (2002) (Hrsg.): *Vom Süden lernen. Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit*. Berlin.
- Gomolla, M. & Radtke, F. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen.
- Gomolla, M. & Schwendowius, D. & Kollender, E. (2015). *Lehrerfortbildung, Qualitätsentwicklung von Schulen in der Einwanderungsgesellschaft: Qualifizierung zur interkulturellen Koordination. Bericht der wissenschaftlichen Begleitung*. Hamburg (unveröffentlichtes Manuskript).
- Kaiser, A. & Kube, J. (2010). *Vornamensforschung: Fragebogenuntersuchung bei Lehrerinnen und Lehrern, ob Vorurteile bezüglich spezifischer Vornamen von Grundschulern und davon abgeleitete erwartete spezifische Persönlichkeitsmerkmale vorliegen*. Masterarbeit. Oldenburg.

- Karakaşoğlu, Y. (2011). Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe: (Inter-)Nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien in Bremen. Münster.
- KMK (2013). Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013). URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf [Stand: 17.10.2016]
- Mächler, S. (2001). Schulerfolg: kein Zufall: Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich.
- Massumi, M. & Dewitz, N. (2015). Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- Messerschmidt, A. (2009). Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt/M.
- Niehaus, I. & Hoppe, R. & Otto, M. & Georgi, V. (2015). Schulbuchstudie Migration und Integration, Im Auftrag der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration: Berlin.
- Panesar, R. (2016). Interkulturelle Öffnung von Schulen. In SchulVerwaltung spezial 2, 72-74.
- Schanz, C. & Hartung, R. (2009). Systemische Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft – »PraxisWissen Schulleitung« August 2009.
- Schofield, J. (2006). Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie. AKI-Forschungsbilanz 5, Berlin.