



INTERKULTURELLE SCHULASSISTENZ

EVALUATIONSBERICHT

FELIX BÜCHNER
LEIBNIZ UNIVERSITÄT HANNOVER
ARBEITSSTELLE DIVERSITAS
WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG DURCH FLORIAN GRAWAN

Hannover

Arbeitsstelle
DIVERSITÄT
MIGRATION
BILDUNG

INHALT

| | | |
|-----------|---|----|
| 1. | EINLEITUNG | 3 |
| | | |
| 2. | ETHNOGRAFISCHE BEOBACHTUNG | 4 |
| A. | DIE GROSSE PAUSE | 4 |
| B. | DAS ELTERNGESPRÄCH | 5 |
| | | |
| 3. | ANALYSE DES TÄTIGKEITSFELDES | 7 |
| A. | WELCHE HANDLUNGEN UND AKTIONEN FÜHRT EINE INTERKULTURELLE SCHULASSISTENZ AUS? | 7 |
| B. | WELCHE SITUATIONEN UND RÄUME SCHAFFT EINE INTERKULTURELLE SCHULASSISTENZ IN DER SCHULE? | 9 |
| C. | FÜR WEN UND MIT WEM ARBEITET EINE INTERKULTURELLE SCHULASSISTENZ? | 11 |
| D. | KONZEPTENTWURF UND TÄTIGKEITSPRAXIS | 13 |
| | | |
| 4. | DIE ROLLE DER FAMILIENSPRACHE | 14 |
| | | |
| 5. | AUSBLICK: POTENZIALE UND GRENZEN DER TÄTIGKEIT | 15 |



1. | EINLEITUNG

An drei hannoverschen Schulen sind seit August 2016 sogenannte „Interkulturelle Schulassistenzen“ tätig. Die drei Frauen mit Migrationshintergrund, die diese Tätigkeit ausführen, wurden von der Landeshauptstadt Hannover in verschiedenen Maßnahmen aus- und weitergebildet und sind seitdem in den jeweiligen Schulen mit unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkten aktiv. Das allgemeine Ziel steht dabei fest: Eingewanderten bzw. insbesondere geflüchteten Jugendlichen und deren Familien soll der Einstieg in das deutsche Schulsystem (im Konkreten) und damit auch in gesellschaftliche Strukturen (im Weiten) erleichtert werden.

Wie genau die Arbeit in den Schulen allerdings praktiziert wird, welche Rolle die Interkulturellen Schulassistenzen im System Schule einnehmen und wo die Stärken und Schwächen einer solchen Tätigkeit liegen, wurde bisher nicht eingehend betrachtet. Aus diesem Grund wurde die Tätigkeit exemplarisch anhand der Arbeit der Interkulturellen Schulassistentin Frau Driller in der Peter-Ustinov-Schule (integrierte Oberschule in Hannover-Ricklingen) von Oktober 2016 bis Januar 2017 begleitet und evaluiert. Sowohl durch teilnehmende Beobachtung des Arbeitsalltags von Frau Driller, als auch durch Interviews mit ihr sowie Kurzinterviews mit den anderen Interkulturellen Schulassistenzen Frau Mossalem und Frau Slim, der Schulleiterin der PUS Frau Haller und Befragungen einiger der von der Tätigkeit betroffenen Eltern wurden Eindrücke gesammelt, die im folgenden Bericht zusammengefasst werden. Dieser Bericht hat dabei den Anspruch, die Tätigkeit einer Interkulturellen Schulassistentin auf der einen Seite zu analysieren, zu strukturieren und zu organisieren, auf der anderen Seite soll sie aber auch plastisch erzählt, kommentiert, und lebhaft vorstellbar gemacht werden.

In diesem Sinne beginnt der Bericht mit zwei, aus Frau Drillers Arbeitsalltag herausgegriffenen, beispielhaften Situationen, die der Autor aus seiner beobachtenden Perspektive heraus erzählerisch wiedergibt. Diese Situationen sind exemplarische Schlüsselszenen, die in dieser Weise regelmäßig stattfinden und somit die Tätigkeitspraxis umschreiben. Anschließend werden die verschiedenen Befragungen ausgewertet und mit den Beobachtungen zusammengeführt, um einen möglichst konkreten



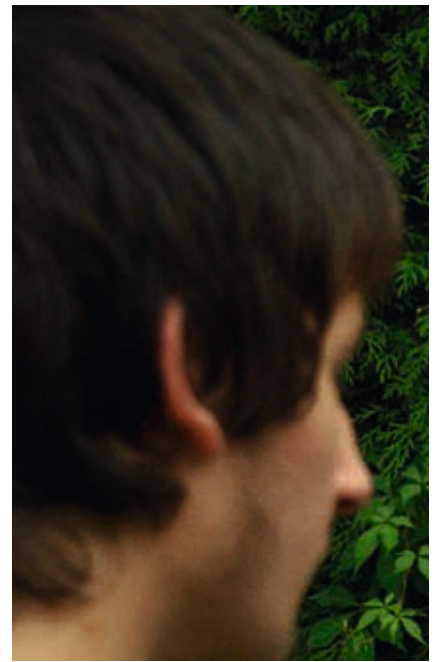
Überblick über den Tätigkeitsbereich selber zu gewinnen. Dabei werden sowohl die Perspektive der Interkulturellen Schulassistenzen auf ihre eigene Arbeit, als auch die Perspektive der Schule als Trägerin des Arbeitsplatzes auf die Tätigkeit eingebunden. Im Mittelpunkt stehen die Aktionen, die ausgeführt werden, die Situationen die geschaffen werden, und die Personen, die von der Tätigkeit betroffen sind. Im darauffolgenden Kapitel wird die Rolle der Familiensprache als ein zentrales Element mit großer Bedeutung für die Tätigkeitspraxis beleuchtet, um im letzten Teil des Berichts nach Potenzialen und Grenzen der Tätigkeit unter Einbezug von organisationalen und persönlichen Bedingungen zu fragen.

Methodisch orientiert sich das nun folgende Kapitel Zwei an den Vorgehensweisen des Erziehungswissenschaftlers Georg Breidenstein, der in seiner „Zeugnisnotenbesprechung“ die Notwendigkeit einer „Beobachtung, die zwar unmittelbar an der Situation teilnimmt, jedoch nicht in der Praxis selbst involviert ist“¹ beschreibt. Diese „ethnografische [F]orschung, ist nicht im engeren Sinn als ‚Methode‘ zu verstehen, sondern als komplexe Forschungsstrategie, die sich unterschiedlicher Methoden bedient, in deren Mittelpunkt aber ausgedehnte Feldforschung und die teilnehmende Beobachtung steht.“²

1 Breidenstein, Georg: Zeugnisnotenbesprechung. Zur Analyse der Praxis schulischer Leistungsberwertung. In: Pädagogische Fallanthologie, Band 12. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich (2012), S.16.

2 Breidenstein, Georg: Zeugnisnotenbesprechung, S.16.

2. | ETHNOGRAFISCHE BEOBACHTUNG



A. DIE GROSSE PAUSE

Frau Driller und eine Lehrerin sind im Gespräch, es geht um die Fachkonferenz „Flüchtlinge in der Schule – Herausforderung oder Überforderung“ und eine sich dort mit der Arbeit ihrer Schule brüstende Lehrerin eines Gymnasiums in der Nähe. Während Frau Driller für ein besseres Netzwerk und bessere gegenseitige Unterstützung plädiert, klopft es plötzlich an der Tür und ein Schülerkopf schaut langsam und vorsichtig um die Ecke. Die Lehrerin und Frau Driller unterbrechen unmittelbar ihr Gespräch und bitten den Schüler hinein. „Komm rein“ und „wie geht es dir? Was gibt es Neues?“ fragt Frau Driller. Der Schüler schleicht sehr langsam und bedacht die drei Meter von der Tür zum Stuhl gegenüber von Frau Driller. Dabei hat er Frau Driller fest mit seinen Augen fixiert, obwohl sich im Moment noch drei weitere Personen im gleichen kleinen Büro aufhalten, nimmt er keinen von ihnen wahr. Mit Jacke und Rucksack auf dem Rücken setzt er sich auf den Stuhl, antwortet nicht auf die zu Anfang auf Deutsch geäußert Fragen, wartet zwei Sekunden und fängt dann an auf Arabisch zu sprechen. Frau Driller beugt sich währenddessen zu ihm, schaut ihm in die Augen und lächelt freundlich. Ihre Haltung ist wohlwollend, warm, professionell, abgekocht, gesetzt. Wie eine Psychologin nickt sie, während der Schüler spricht, ihre rechte Hand stützt ihr Kinn. Wenn sie antwortet, ist sie ruhig, sie spricht leise und langsam, hebt die Augenbrauen, während sie spricht und schaut unter der inzwischen aufgesetzten Lesebrille in die Augen ihres Gegenübers. Die Sprachmelodie erinnert an den einer Lehrerin, die ihren Schüler in der Notenbesprechung selbst einschätzen lässt: „Warum denkst du, es ist eine Drei und keine Zwei? Aha, ich verstehe. Hör zu, so einfach ist das nicht. Für eine zwei musst du aber dies machen und auch jenes und manchmal auch folgendes. Hast du verstanden? Ich bin davon überzeugt, du kannst mehr. Aha, na gut.“ Währenddessen gestikuliert sie dezent, aber klar: Ihre Grundgeste ist der erhobene Zeigefinger, aus dem heraus sich gerne eine Aufzählung der Finger, eine offene Handfläche oder locker ineinander abgelegte Hände bilden. Der Schüler hängt ihr dabei an den Lippen, nickt, fragt nach. Auf einmal fängt sein Handy an zu klingeln, er bittet Frau Driller um Erlaubnis, es

zu bedienen und schaltet es dann aus. Frau Driller lacht herzlich, der Schüler verlegen. An dieser Schule herrscht schließlich absolutes Handyverbot. Das Gespräch wird nun konkreter, Frau Driller scheint dem Schüler etwas zu erklären und zum ersten Mal bekomme ich eine Ahnung, worum es hier gehen könnte: „Linie 2“ und „Zone 1“ sind Gesprächsfetzen, die das Gespräch für mich zum ersten Mal inhaltlich konnotieren. Später finde ich heraus, dass es eigentlich darum ging, dass der Schüler gerne extra Förderunterricht in Deutsch beantragen möchte, Frau Driller erklärte ihm alles Nötige.

Es klingelt, die erste große Pause fängt an. Im gleichen Moment betreten zwei weitere Jungen das Büro, ohne zu klopfen, und steuern auf Frau Driller zu. Sie ist zwar noch im vorherigen Gespräch, erkennt den einen der beiden Jungen allerdings und drückt ihm in dem Moment, in dem er ihre Reichweite betreten hat, schon ein mehrseitiges Dokument in die Hände. „Danke“, erwidert er und schon ist er wieder weg. Der andere Junge heißt Said und verwickelt Frau Driller direkt in ein Gespräch auf Arabisch, Frau Driller ist inzwischen aufgestanden (ihr eigentlicher Gesprächspartner sitzt noch auf seinen Stuhl über seine Notizen gebeugt) und verlangt zuallererst von Said, dass er seine Mütze abnimmt. Kaum ist das geschehen, kommt eine weitere Schülerin in das Büro, es wird chaotisch, jedenfalls für mich. Sie läuft zu Frau Driller und drückt ihr lächelnd ein Dokument in die Hand. Frau Drillers Blick hellt sich auf, sie lächelt breit und

stolz, freut sich und sagt der Schülerin auf Deutsch „Gut gemacht, super!“ Eine zweite Schülerin ist inzwischen da, im Moment sind also vier Schüler_innen mit mindestens drei offenen Gesprächen im Büro. Frau Driller ist in ihrem Element. Ihr erster Gesprächspartner wird nun rausgeschickt. „Tschüss“, ihm hinterhergerufen. „Tschüss“, seine Antwort aus dem Türrahmen heraus. Direkt nimmt eine der beiden Schülerinnen den Sitzplatz gegenüber von Frau Driller ein, die andere steht daneben, Smalltalk auf Arabisch und Deutsch „Das ist aber schade“, ist was ich verstehe, geselliges Lachen und schon kommt die nächste Besucherin stürmischen Schrittes durch die offene Tür. Dafür wird Said mit einer Wisch-Geste rausgeschickt. Said ist weg, die neue Besucherin namens Noor steht unmittelbar vor Frau Driller und trägt ihr Anliegen vor. Sie ist erregt, bestimmt, nachdrücklich. Frau Driller antwortet in einem Sprachchor mit den beiden anderen Schülerinnen, Noor flitzt wieder aus dem Büro. Die vorherige, fast schon privat freundschaftliche Gesprächssituation wird weitergeführt. Es dreht sich wieder um das Dokument der einen Schülerin. Es wird gelacht, ich atme durch. Noor wird zurück ins Büro gebracht, geschoben von einer weiteren Schülerin. Ein neues Gespräch zwischen den inzwischen vier anwesenden Mädchen und Frau Driller entsteht, Diskussion, Frust, Durcheinander. Frau Driller ist nun ernst, fast autoritär. Eine Lehrerin steht im Türrahmen, eine weitere Schülerin im Schlepptau „Ah komm rein“, Frau Driller auf Deutsch. „Du sprichst kein Arabisch?“ Nein, Remin spricht nur Kurdisch, ein bisschen Deutsch. Plötzlich geht alles ganz schnell: zwei Schülerinnen werden rausgeschickt, um ein anderes Mädchen zu holen. Ich blinzele und plötzlich sitzen Frau Driller, Noor, Remin und ein weiteres Mädchen zur Übersetzung am Tisch miteinander. „Was ist passiert?“, beginnt Frau Driller. „Du übersetzt! Aber du musst neutral sein.“, zu dem dritten Mädchen. Aha, ein Konflikt denke ich, überrascht vom plötzlichen Fokus. In den letzten fünf Minuten waren hier acht Schüler_innen und gefühlt genauso viele Themen im Raum. Frau Driller ist nun ganz Mediatorin. Redeanteile werden verteilt, Übersetzungen erbeten, Emotionen verbalisiert. Noor hat Remin am Donnerstag beim Müll sammeln mit der Sammelzange geschlagen. Stimmt das? Ja auf Deutsch, ja auf Kurdisch, ja auf Arabisch. Hat sie das mit Absicht gemacht? Ja auf Deutsch, ja auf Kurdisch, nein auf Arabisch. „Nein, wallah“, ein arabischer Schwur steht plötzlich im Raum. „Du verstehst das doch, Frau Driller, du bist doch eine von uns“ sagt der Blick von Noor und die flüchtige Berührung an Frau Drillers Unterarm auch. Keine Reaktion von Frau Driller, routiniert ignoriert sie die Geste. Ihr Blick ist konzentriert. Fast beiläufig korrigiert sie das Deutsch des übersetzenden Mädchens. Die Fakten kommen nach und nach auf den Tisch. Aber die neue Stunde hat schon begonnen. Frau Driller muss zum Unterricht, die drei

Schülerinnen müssen auch zurück in ihre Klassen. Das Gespräch wird vertagt auf die nächste Pause. Durchatmen, Sachen packen, neue Szene, neue Rolle, neue Frau Driller: Kunstprojekt, heute wird Weihnachtsschmuck gebastelt.

B. DAS ELTERNGESPRÄCH

Der Klassenlehrer hat den Raum eingerichtet: Zwei Tische sind in der Mitte zusammengeschoben: Materialien, Stifte, Kekse und Haribo. Halal? Wer weiß. Ich habe mich gegen erste Bedenken von Lehrerseite gegenüber meiner Anwesenheit durchgesetzt und darf am Rand sitzen und meine Notizen machen. Der Deal: Wir fragen die jeweiligen Eltern vor dem Gespräch, ob ich dabei sein und beobachten darf. Frau Driller fragt den Klassenlehrer, ob sie die entsprechende Frage stellen soll. Belustigt lächelnd antwortet der Klassenlehrer: „Wenn Sie die Übersetzerin sind, sollten Sie das auch machen.“ Aha, Frau Driller ist heute also die Übersetzerin. Der Zeitplan ist straff. Sieben Gespräche, zwei Stunden, größtenteils mit arabischsprachigen Eltern und deren Kindern.

Der erste Vater betritt den Raum, seinen Sohn ist im Schlepptau. Frau Driller und Lehrer werden gleichermaßen begrüßt, doch von da an ist der Vater hauptsächlich auf Frau Driller fixiert. Während des Gesprächs, in dem es hauptsächlich um die Noten, die Lerngeschwindigkeit und das soziale Verhalten des Jungen geht, ist Frau Driller zunächst klassische Übersetzerin. Die Aussagen des Lehrers werden genau so übersetzt wie die Fragen des Vaters. Das Ganze geht flüssig und schnell. Einmal kommt Frau Driller ins Grübeln: „Wahrscheinlich...“, erst dann wechselt sie ins Arabische. Es geht hier also nicht nur um die richtigen Wörter,



sondern auch und insbesondere um den richtigen Inhalt bzw. wie sie ihn vermitteln möchte. Sie übersetzt nicht formal, sie übersetzt inhaltlich. Sie filtert durch Kontext, Angemessenheit, Eigeninterpretation und Erfahrung. Der Klassenlehrer lobt den Jungen als verantwortungsbewusst, Frau Driller ist sichtlich erfreut, dies zu übersetzen. Am Ende des Gesprächs wirkt der Vater erleichtert und unglaublich dankbar Frau Driller gegenüber. Sein Sohn macht das gut, er schafft das schon, er muss sich keine Sorgen machen und vor Allem: Er hat alles verstanden.

In der kurzen Pause bis zum nächsten Gespräch laufen wir durch die Schulflure zum nächsten Klassenraum. Auf dem Weg wird Frau Driller von den an der Seite des Flurs sitzenden und wartenden Eltern angesprochen. Für die Begrüßung wird sich Zeit genommen, Küsschen auf die Wange, ein bisschen Smalltalk auf Arabisch, erst nachdem mit allen ein paar Worte gewechselt wurden, geht es weiter. Beiläufig werden mir einige der Familienkonstellationen der Personen von eben erklärt: „Sie ist die Betreuerin und Cousine von einem Schüler. Ein Unbegleiteter.“ Frau Driller bezieht sich auf eine junge Frau. „Sie ist sehr fleißig“, ist ihr wichtig zu ergänzen. Mir fällt auf, dass Frau Driller grundsätzlich die positiven Eigenschaften der Personen, mit denen sie arbeitet, hervorhebt. Es ist Teil ihrer Arbeit, Jugendlichen und deren Eltern in ein gutes Licht zu rücken, zu loben, zu verteidigen. Doch auch die Eltern sind bemüht, Frau Driller zu stärken. Auf Nachfrage zu meiner Person, wird nach Frau Drillers Erklärung folgender Kommentar für mich übersetzt: „Es gibt keine Bessere“. Alles scheint vertraut, freundschaftlich und familiär.

Wir sind im nächsten Elterngespräch, und es entwickelt sich ein ähnliches Bild wie vorher. Die Klassenlehrerin berichtet, dass die besprochene Schülerin teilweise besser in Englisch ist als ihre deutschen Klassenkamerad_innen. Frau Driller kann sich beim Übersetzen dieser Information ein breites Lächeln nicht verkneifen, sie strahlt fast schon mütterlichen Stolz aus. Außerdem wird sie von den anwesenden Eltern während des Gesprächs vollkommen als Stellvertreterin akzeptiert: Auf eine Frage der Lehrerin antwortet Frau Driller selbst, sichert sich kurz bei der Mutter ab und ergänzt: „Sie sieht das auch so“. Man ist sich einig - die geteilte Einstellung, das Beste für die Schülerin zu wollen, ist ein unsichtbares Einverständnis, die Grundlage der Beziehung zwischen Mutter und Interkultureller Schullassistentin, die in ihrer persönlichen Dimension über ein Arbeitsverhältnis hinausgeht.

Nach diesem zweiten Gespräch ist Frau Driller warm gelaufen, sie ist in ihrem Element. Auf dem Weg ins nächste Gespräch wird sie von einer weiteren Mutter angesprochen: Ihr Sohn hat seine Mütze verloren, Frau Driller ist erste Ansprechpartnerin, was jetzt zu

tun bzw. an wen sich zu wenden ist. Im nächsten Gespräch geht es um einen Vokabelfest, der Klassenlehrer berichtet von dem guten Abschneiden des Sohnes, weist aber auf den niedrigen Schwierigkeitsgrad des Tests hin. Frau Driller reagiert sofort: „Ein niedriger Schwierigkeitsgrad für SIE“. Auf die Schwierigkeiten des Deutscherwerbs hinzuweisen ist ihr ein wichtiges Anliegen, denn sie hat es selber hinter sich: „Das ist so schwer, euer Verb kommt am Ende, bei uns am Anfang.“. Es gibt also ein „Ihr“ und ein „Wir“. Frau Driller gehört irgendwie zu beidem und zu keinem, sie wechselt zwischen den Gruppen. Das letzte Anliegen des Lehrers, eine Mahnung (bei Erkältung solle die Tochter doch lieber zuhause bleiben und sich nicht in die Schule quälen), gibt Frau Driller zwar mit großer Ernsthaftigkeit und erhobenen Zeigefinger weiter, nicht jedoch ohne dem Lehrer zuvor das Schülerinnenverhalten mit dem großen Fleiß und Lernwillen zu erklären, die diese aus ihrer Kultur mitbrächte.

Gespräch folgt auf Gespräch, Frau Driller hat sichtlich Spaß an ihrer Rolle, sie lacht und lächelt viel, ihre Handlungen führt sie mit einer Art freundlichen Beiläufigkeit aus. Sie wird hier offensichtlich gebraucht und genießt ihren Status. Den von einigen Lehrkräften ihr zugeschriebenen reinen Übersetzungsauftrag interpretiert sie frei: Sie ist nicht diejenige, die verschiedene Sprachen übersetzt, sondern diejenige, die verschiedene Welten zusammenhält und einander erklärt.

Ihre Souveränität kommt nur in einer Situation ins Wanken: In einem Gespräch hat sie es nicht mit Eltern aus dem arabischen Raum zu tun, hier soll sie auf Englisch übersetzen. Rein sprachlich ist sie dazu zwar durchaus befähigt, doch ich merke ihr an, dass sie jetzt nicht mehr alle Fäden in der Hand hat. Sie kennt die anwesenden Eltern nun nicht mehr persönlich, das von ihr etablierte „Ihr“ und „Wir“ ist hier nicht mehr anwendbar und sie nicht mehr diejenige, die zwei Welten zusammenhalten kann. Hier ist sie nur Übersetzerin, keine Interkulturelle Schullassistentin.

3. | ANALYSE DES TÄTIGKEITSFELDES

A. WELCHE HANDLUNGEN UND AKTIONEN FÜHRT EINE INTERKULTURELLE SCHULASSISTENZ AUS?

Der Arbeitsbereich einer Interkulturellen Schulassistentin ist sehr weit gefasst. Das hat zur Folge, dass sie in ihrem Arbeitsalltag einen großen Handlungsspielraum hat und in unterschiedlichsten Bereichen eingebunden und aktiv wird. Dadurch erscheint es sinnvoll, die verschiedenen Handlungen konkret zu benennen und zu beschreiben, um dem Arbeitsprofil einer Interkulturellen Schulassistentin besser auf die Spur zu kommen.

Eine Interkulturelle Schulassistentin übersetzt. Alle Interkulturellen Schulassistentinnen zeichnen sich durch die muttersprachliche Beherrschung einer Sprache einer Einwanderungsgruppe, in diesem Falle die Arabische, aus. Dadurch sind sie befähigt, in unterschiedlichen Situationen als Übersetzerinnen zu fungieren. Im Schulalltag werden sie insbesondere bei Elterngesprächen im Rahmen von Elternabenden, Klassenkonferenzen oder Einzelgesprächen hinzugezogen. Außerdem werden Elternbriefe, Einladungen oder sonstige Schreiben mithilfe der Interkulturellen Schulassistentinnen übersetzt. Dadurch wird geflüchteten oder migrierten Eltern der formale Zugang zum Informationsfluss innerhalb des Schulsystems ermöglicht.

Eine Interkulturelle Schulassistentin erklärt. Über die beschriebene formal-sprachliche Übersetzungstätigkeit hinaus nehmen sich die Interkulturellen Schulassistentinnen Zeit, um Sachverhalte o.Ä. zu erklären. Oft reicht die reine Übersetzung nicht aus, um Schüler_innen oder deren Eltern das Nötige verständlich zu machen („Die Eltern brauchen immer diese Nachgespräche. Und dann können wir nur auf Arabisch alles besser erklären, vermitteln, wiederholen und ich sage nochmal wiederholen und nochmal wiederholen.“ – Sana Driller, InSchAss). Das bezieht sich sowohl auf die Unterstützung der Sprachlehrkräfte im Deutschunterricht der Sprachlernklasse, wo Phänomene, der deutschen Sprache (Artikel, Ausnahmeregelungen, Satzbau) nicht einfach nur genannt, sondern erklärt werden müssen, als auch auf Hintergründe einer Sanktion der Schule (Klassenkonferenz, Suspendierung) oder Hinweise auf das deutsche Schulsystem (Mehrgliedrigkeit, Abschlüsse, Noten).

Eine Interkulturelle Schulassistentin informiert. Damit einhergehend ist die Interkulturelle Schulassistentin oft dafür verantwortlich, sowohl Schüler_innen als auch Eltern über das Schulsystem und geschehen zu informieren. Da die Schule in ihrem regulären Informationsfluss bestimmte Dinge voraussetzt, muss im Umgang mit teilweise nicht wenig oder anders beschulten Familien grundlegendere Informationsarbeit geleistet werden. Die Interkulturelle Schulassistentin erstellt beispielsweise Handreichungen zum Dekodieren eines Stundenplans oder organisiert Elterntreffen, in denen zu Beginn des Schuljahres über Schulregeln oder das deutsche Schulsystem informiert wird.

Die Interkulturelle Schulassistentin berät. In einigen Fällen reicht die Weitergabe und Erklärung von Informationen nicht, um den individuellen Bedürfnissen der Schüler_innen oder deren Eltern gerecht zu werden. Immer wieder wird die Interkulturelle Schulassistentin beratend tätig und verweist auf weiterführende Angebote, Personen, Institutionen oder Handlungsmöglichkeiten. Klassischerweise wird ein eingewanderter Elternteil darüber beraten, auf welche Schule das Kind einen Platz bekommen kann bzw. wo es passende Bildungschancen bekommt. Auch individuelle Beratung von Schüler_innen oder Eltern über Lernförderungen oder weitere Deutschkurse gehören zum Alltag. In einigen Fällen wird auch über Wohnmöglichkeiten („Dann habe ich so vermittelt von drei Seiten: Jobcenter, Vermieter und Eltern.“ – Sana Driller, InSchAss), Freizeitangebote oder Berufs- bzw. Ausbildungschancen beraten.



Off geht es dabei vielmehr um eine Weiterleitung oder Verweisung an die richtigen Stellen als um eine direkte Beratung, die Interkulturelle Schulassistentin ist jedoch meist die allererste Anlaufstelle für Fragen dieser Art.

Die Interkulturelle Schulassistentin telefoniert.

Das Telefonieren als Handlung bezieht sich hier mehr auf eine generelle (meist telefonische) Erreichbarkeit der Interkulturellen Schulassistentinnen. Wie angedeutet fungieren sie als „erste Anlaufstelle“ für Probleme, Fragen und Anliegen jeder Art. Da sie für viele geflüchtete oder eingewanderte Familien die einzigen Personen sind, die sowohl die Herkunftssprache verstehen und sprechen, als auch die Deutsch als neue Landessprache beherrschen und im Schulsystem (damit gesellschaftlicher Funktionsträger) verankert sind, ist ihre Erreichbarkeit ein wichtiger Faktor. Alle Interkulturellen Schulassistentinnen berichten, dass ein Großteil ihrer Arbeit von Zuhause aus per Telefon stattfindet. Erreichbarkeit bedeutet in diesem Falle Verlässlichkeit und führt zu einer Vertrauensbasis zwischen Interkultureller Schulassistentin und geflüchteten oder migrierten Familien, die großer Bestandteil der Tätigkeit ist.

Die Interkulturelle Schulassistentin stärkt. Dies ist zwar vielmehr eine Haltung als eine Handlung, führt aber durchaus zu konkreten Aktionen. Im Kontakt mit Eltern aus Ländern, in denen andere Schulkonventionen etabliert sind („*Es gibt Bildungskulturen, bei denen die Eltern eigentlich nicht auftreten. Die geben ihre Kinder ab, Schule macht und ich bin nicht gefragt*“ – Karin Haller, Schulleitung PUH) sind Interkulturelle Schulassistentinnen oft damit konfrontiert, dass diese zu eingeschüchtern für den selbstbewussten Kontakt mit Lehrkräften oder anderen Funktionsträger_innen sind. Die Hürde der Fremdsprache und in einigen Fällen wohl auch die andere Sozialisierung führen dazu, dass es geflüchteten oder migrierten Eltern nicht gelingt, ihre Interessen oder die ihrer Kinder zu vertreten. Interkulturelle Schulassistentinnen treten also in Aktion, um diese Eltern zu stärken und ihnen durch Gespräche oder Begleitungen ihre Wirksamkeit zurück zu geben. („*Dann kam der Vater, und er hat sich so geschämt, weil er nicht wusste: was hat mein Kind gemacht.*“ – Sana Driller, IntSchAss). Allein schon dem Zuhören von Geschichten, Erinnerungen oder Erfahrungen kann dabei eine große Rolle zugesprochen werden. Die Interkulturelle Schulassistentin ist für geflüchtete oder migrierte Familien oft die erste Person, mit der sich verständigt werden kann. Dementsprechend werden oft Fluchterfahrungen oder Sorgen mit ihnen geteilt. Dies zuzulassen und als wichtigen Teil des Ankommens zu verstehen, ist Teil der stärkenden Haltung einer Interkulturellen Schulassistentin. Doch auch geflüchtete oder migrierte Schüler_innen wird im Schulalltag beigegeben. Auch hier haben Interkulturelle Schulassistentinnen offene Ohren und treten immer wieder für die Interessen dieser Jugendlichen ein,



da diese aufgrund von Sprachbarrieren, Einschüchterung oder ungeklärten Verarbeitungsprozessen („*Auch mit diesen traumatisierten Schülern. Ich höre zu.*“ – Sana Driller, IntSchAss“) oft verstummen und verblassen.

Die Interkulturelle Schulassistentin schlichtet.

In multinationalen Schulen mit Schüler_innen verschiedenster Herkunft, Sprachen, Sozialisierungen und Schulerfahrungen ergeben sich auch neue Konfliktpotenziale und Reibungspunkte. Durch die manchmal schwierigere Kommunikation zwischen Schüler_innen, Lehrkräften, Schulfunktionsträger_innen, Eltern und externen Personen häufen sich Missverständnisse, deren Lösung in den letzten Jahren an Relevanz gewonnen hat. Interkulturelle Schulassistentinnen gelten oft als Expertinnen für diese Missverständnisse und Konflikte. Durch ihre eigene Migrationserfahrung wird angenommen, dass es ihnen leichter fällt, die unterschiedlichen Perspektiven solcher Konflikte einzunehmen um sie so zu lösen („*Frau Driller ist für alle Fragen in dem Zwischenbereich ‚Zwischen den Kulturen‘ zuständig. Durch ihren Migrationshintergrund kann sie zwischen den Kulturen hin und her springen*“ – Karin Haller, Schulleitung PUH). In diesen Schlichtungen können Interkulturelle Schulassistentinnen verschiedene Funktionen tragen: medial als Übersetzerinnen oder Erklärerinnen, aktiv als Moderatorinnen oder Beraterinnen. Die Konflikte werden auf unterschiedliche Weise an die Interkulturellen Schulassistentinnen herangetragen. Manchmal werden sie von Lehrkräften oder Schulleitungen beauftragt Mediationen beizusitzen oder durchzuführen, manchmal organisieren sie eigene Mediationssitzungen.

Die hier beschriebenen Handlungen und Aktionen der Interkulturellen Schulassistenzen haben sich aus der teilnehmenden Beobachtung Frau Drillers in Ergänzung mit den durchgeführten Interviews ergeben. Obwohl die Beschreibungen schon zusammengefasst und abstrahiert wurden, ist die Breite des Arbeitsspektrums offensichtlich. Ebenfalls hat nicht jede der Tätigkeiten zu jeder Zeit gleiche Priorität. Es muss immer nach Bedarf der Schule und der Schüler_innen sowie nach eigenen Ressourcen abgewogen werden. Hier sei dazu gesagt, dass eine Interkulturelle Schulassistentin vertraglich lediglich acht Stunden Arbeitszeit pro Woche zugeschrieben bekommt („Wenn ich hier täglich bin, kann ich täglich etwas haben. Es kommt immer etwas“ – Sana Driller, IntSchAss). Es ist also durchaus möglich, dass eine Interkulturelle Schulassistentin hauptsächlich als Übersetzerin und Erklärerin eingesetzt wird, da die Schule in diesem Bereich momentan einen massiven Bedarf hat. Nichtsdestotrotz stecken die dargelegten Aktionen den Handlungsspielraum und den Aktionsradius einer Interkulturellen Schulassistentin weitestgehend ab.

B. WELCHE SITUATIONEN UND RÄUME SCHAFFT EINE INTERKULTURELLE SCHULASSISTENZ IN DER SCHULE?

Neben dem Handlungsspielraum einer Interkulturellen Schulassistentin ist weiterhin zu untersuchen, welche Räume (im übertragenen Sinne) durch die Tätigkeit innerhalb der Schule erschaffen werden und damit auch, welche Situationen durch sie entstehen. Systematisch betrachtet, haben Interkulturelle Schulassistentinnen die Möglichkeit, in drei unterschiedlichen Räumen zu wirken: Sie können schon bestehende Schulangebote unterstützen (Aufwertung), neue Angebote innerhalb der Schule erschaffen (Kreierung) und externe Angebote an die Schule bringen (Vermittlung).

Aufwertung von Räumen. Die klassische Umgebung, in der Interkulturelle Schulassistentinnen wirken ist die Sprachlernklasse. Hier fungieren sie als Lernhelfer_innen und unterstützen die Lehrkraft bei der Unterrichtsgestaltung. Gemäß jeweiliger Philosophien des Teamteachings sind sie also unterstützend aktiv, übersetzen, erklären und tragen so ihren Teil zu einem binnendifferenzierten Förderunterricht bei („In der Schule selber bin ich in der Sprachlernklasse“ – Samira Slim, IntSchAss). Darüber hinaus werten sie durch ihr Mitwirken bei entsprechenden Veranstaltungen die Elternkommunikation der Schule auf. Sie nehmen also unterstützend an Elternabenden, Klassenkonferenzen oder Informationsveranstaltungen teil. Auch bei Notenkonferenzen, bei denen neben einer fachlichen Note auch oft eine Bewertung des Sozial-

oder Lernverhaltens diskutiert werden, werden Interkulturelle Schulassistentinnen aufgrund ihrer oft persönlicheren Beziehung zu einigen Schüler_innen eingebunden. Ebenfalls können Interkulturelle Schulassistentinnen durch ihre Teilnahme an Schul- oder Klassenausflügen diese aufwerten. Hier sind sie oft durch ihre zwischenmenschliche Beziehung zu den Schüler_innen Hilfe und erste Ansprechperson für diese und können durch ihre persönliche Migrationserfahrung bei der erfolgreichen Durchführung eines Ausflugs unterstützen („Wir wollten in die Kirche gehen, und ein Schüler hat gesagt: ‚Nein ich bin Muslim. Ich gehe nicht in die Kirche, ich darf nicht‘. Ich habe gesagt, warum? Das ist doch nicht verboten, das heißt nicht, dass du jetzt kein Muslim wärst, obwohl du in die Kirche reingehst. Du kannst dir das doch angucken wie die Kirche aussieht, du kannst zur Moschee, wie die Moschee aussieht und wenn jemand zu dir einmal sagt Kirche, dann weißt du aha Kirche das sieht so und so aus. Und da hat er wirklich so gelacht, er war so froh, dass ich mit ihm darüber gesprochen habe – Nouha Mossalem, IntSchAss“).

Kreierung von Räumen. Durch ihre persönliche Beziehung zu geflüchteten oder migrierten Familien haben Interkulturelle Schulassistentinnen oft ein gutes Gespür dafür, welche Angebote in der Schule noch nicht existieren, aber für entsprechende Schüler_innen oder Eltern sinnvoll wären. Im besten Falle gelingt es dann, aus eigener Initiative und in Kooperation mit Kolleg_innen in der Schule neue Angebote in der Schule zu kreieren. Frau Driller hat sich beispielweise in der Peter-Ustinov-Schule gänzlich aus der Unterstützung innerhalb des Unterrichts der Sprachlernklasse herausgezogen und konzentriert sich auf eigene Angebote.



Dabei ist die Arbeitsgemeinschaft „Hannover entdecken“ entstanden, in der geflüchtete und migrierte Schüler_innen anhand von themenbezogenen, stadtinternen Ausflügen zum einen die Stadt besser kennen lernen, zum anderen aber auch anwendungsbezogene Sprachförderung erhalten. Außerdem führt Frau Driller wöchentlich in Kooperation mit der Berufsberaterin der Schule Kunstunterricht für die Sprachlernklasse durch. Auch hier liegt einer der Schwerpunkte auf anwendungsbezogenes Sprachlernen, zusätzlich wird durch die künstlerische Form des Unterrichts zu Kommunikationsstrategien geforscht. Die Interkulturelle Schulassistentin kann außerdem, wie es auch in schul-sozialpädagogischer Praxis üblich ist, offene Pausenzeiten, Sprechstunden oder Beratungsangebote anbieten. In der Peter-Ustinov-Schule gehörte es (auch bedingt durch die Tatsache, dass Frau Driller ein eigenes Büro zur Verfügung hatte) zum absoluten Alltag, dass in den großen Pausen verschiedene Schüler_innen mit ihren Anliegen bei der Interkulturellen Schulassistentin auf offene Ohren trafen. Jahreszeiten- oder kontextabhängig können darüber hinaus spontane Aktionen für geflüchtete oder migrierte Schüler_innen angeboten werden. Eine offene Fragerunde zum Thema Advent („Ich habe das auch vor Weihnachten in der Pause gemacht. Wir haben etwas vorgelesen: was macht man hier, was ist Advent? Dann haben wir darüber gesprochen und in dem Adventskalender ein Türchen aufgemacht.“ – Sana Driller, IntSchAss) ist ein passendes Beispiel für diese Praxis. Doch auch auf Eltern bezogene Angebote können zum Arbeitsbereich einer Interkulturellen Schulassistentin gehören. Die regelmäßige Veranstaltung eines Elterncafés, bei dem Eltern informiert und so in den Schulalltag eingebunden werden, kann genauso Teil der Raumkreierung sein, wie das besuchen von besonders schwer erreichbaren Eltern zuhause oder in jeweiligen Flüchtlingsunterkünften.

Vermittlung von Räumen. Über das Aufwerten oder Kreieren von Räumen, liegt es auch im Handlungsspielraum Interkulturellen Schulassistenten, durch ihre persönliche Vernetzung externe Angebote an die Schule zu vermitteln. Durch ihre eigenen Migrations-Sprachlern- und „Integrations“-erfahrungen sind Interkulturelle Schulassistenten oft gut vernetzt und kennen relevante Anlaufstellen. Allein schon durch die Ausbildung als Interkulturelle Bildungslotsinnen bei der MigrantInnenorganisation kargah e.V. und die Vernetzung der Interkulturellen Schulassistenten untereinander entstehen Handlungsräume. Konkret können durch die Tätigkeit zusätzliche Fördermöglichkeiten für geflüchtete oder migrierte Schüler_innen über das Bildungs- und Teilhabepaket an die Schule vermittelt werden. Außerdem wurde beispielsweise im Rahmen des Elterncafés in der Peter-Ustinov-Schule eine Vertreterin der Arbeitsgemeinschaft MigrantInnen und Flüchtlinge in Niedersachsen (amfn e.V.) eingeladen, um über das deutsche Schulsystem zu informieren.

Es wird deutlich, dass die Tätigkeit einer Interkulturellen Schulassistentin im Schulalltag erkennbar neue Räume schafft, die auf die neu entstandenen Bedürfnisse von insbesondere geflüchteten und migrierten Schüler_innen und deren Eltern eingehen. Die Situationen, die dadurch entstehen, sind für den reibungsloseren Ablauf des Schulalltags auf der einen, und für das individuelle Zurecht- und Wohlbefinden der Schüler_innen auf der anderen Seite wichtig und bedeutsam.



C. FÜR WEN UND MIT WEM ARBEITET EINE INTERKULTURELLE SCHULASSISTENZ?

Schule ist ein multiprofessioneller Ort, in dem Personen unterschiedlichster Fachrichtungen und Tätigkeiten gemeinsam arbeiten. So selbstverständlich, wie die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Schulleitung und beispielsweise Schulsozialarbeiter_innen ist, so selbstverständlich muss sich auch die Interkulturelle Schulassistenz in das multiprofessionelle Umfeld einfügen. Dieses Kapitel fragt nach dem Kooperationsgeflecht, in dem sich Interkulturelle Schulassistenzen verorten, um dann zu untersuchen, wer überhaupt von der Tätigkeit betroffen ist und profitiert.

Wer ist Teil? Wichtigste Partner in der Arbeit einer Interkulturelle Schulassistenz sind die Lehrer_innen der Schule, insbesondere die Klassenlehrer_innen der Sprachlernklassen. Diese sind sowohl im Rahmen ihres Fachunterrichts, als auch darüber hinaus in der Kommunikation mit Schüler_innen und deren Eltern auf die Arbeit der Interkulturelle Schulassistenz angewiesen. Desweiteren gelten die Interkulturellen Schulassistenzen als wichtige Ansprechpartner_innen bei Fragen zu den individuellen familiären und (bildungs-) biografischen Kontexten einzelner Schüler_innen. Auch die Schulleitungen der jeweiligen Schulen arbeiten eng mit den Interkulturellen Schulassistenzen zusammen. Genauso wie Manager in ihren Unternehmen, wünschen sich auch Schulleitungen, in ihren Schulen das bestmögliche Ausschöpfen des Potenzials, das in einer multinationalen Belegschaft bzw. Schülerschaft steckt. Was in der Unternehmenspraxis allerdings unter dem Label „Diversity Management“ zum Alltag gehört, ist im System Schule noch nicht strukturell verankert (*„Wenn es um wirtschaftliche Ergebnisse geht, [...] dann werden die vorher gecoacht. [...] Da geht es um Geld, da sieht man die Defizite. Hier geht es um Bildung und da finde ich, da sollte man das genauso handhaben.“* – Karin Haller, Schulleitung PUS). Die Tätigkeit der Interkulturellen Schulassistenz kommt diesem Bedürfnis nach Kooperation nach. Außerdem ist die Interkulturelle Schulassistenz Teil des pädagogischen Teams einer Schule. Gemeinsam mit Sozialpädagog_innen, Schulsozialarbeiter_innen, Berufsberater_innen und ähnlichen Berufsgruppen bildet die Interkulturelle Schulassistenz ein Kompetenznetzwerk, das sich sowohl über pädagogische Fragen, als auch über solche des Schulübergangs berät. Gerade Letzteres gewinnt in der zeitgenössischen Schule an Relevanz, da bei geflüchteten und migrierten Schüler_innen beispielsweise in Bezug auf Praktika und Ausbildungen oft noch weitere Faktoren wie laufende Asyl- oder Duldungsverfahren zu beachten sind. Eine enge Zusammenarbeit mit Jobcentern gehört deshalb auch zum Arbeitsalltag einer Interkulturellen Schulassistenz. Darüber hinaus gehören weitere schulexterne Institutionen



zum Netzwerk: Migrantenvereine und -organisationen wie die schon genannten kargah und amfn, Stadtteilangebote wie Freizeit- und Jugendheime oder die Stadtteilbibliothek, Träger wie die Caritas und das Jugendamt, sowie die Stadt selber sind regelmäßige Partner in der als Beispiel dienenden Arbeit von Frau Driller.

Wer profitiert? In der Begleitung der Tätigkeit sowie in der Auswertung der Interviews wurde deutlich, dass die Schüler_innen im Wirkungsbereich der Interkulturellen Schulassistenz am meisten von deren Arbeit profitieren. Dies lässt sich am stärksten daran ablesen, wie groß der Bedarf der Schüler_innen ist, die Angebote der Interkulturellen Schulassistenz in Anspruch zu nehmen. Die Möglichkeit, Bedürfnisse und Fragen ungefiltert und ohne Kommunikationsschwierigkeiten an eine extra dafür im System Schule eingerichteten Stelle zu richten, wird von betroffenen Schüler_innen über alle Maße wahrgenommen. Die Notwendigkeit, eine solche Möglichkeit zu haben, ist für alle nachvollziehbar, die in ihrer Lebensgeschichte (unabhängig von Flucht oder Migration) einen Schulwechsel hinter sich haben. Die Überforderung und Hilflosigkeit als Neuankömmling in einer neuen Schule lässt sich auch ohne den Faktor Fremdsprache oder Flucht beschreiben, nur ist eine im System eingerichtete Beratung in Landessprache selbstverständlich, während die Anlaufstelle Interkulturelle Schulassistenz dies noch nicht ist. Genauso wie die geflüchteten und migrierten

Schüler_innen profitieren auch deren Eltern von der Tätigkeit. Die Interkulturelle Schulassistentin ist in der Regel die erste Person, zu der bei allen erdenklichen Anliegen Kontakt aufgenommen wird. Einige Eltern äußerten sich bei einem von Frau Driller Driller veranstalteten Elterncafé zu der Wichtigkeit ihrer Funktion und wiesen darauf hin, dass sie „immer dabei war, wenn Hilfe gebraucht wurde“, „Ratschläge gibt“, „das Schulsystem erklärt“, „immer erreichbar ist“, „immer bereit ist und nie ablehnt“ und insgesamt „wie eine Mutter für alle“ sei. Als wichtigster Punkt der Funktion wurde die Arabische Sprache genannt, weil „wir nicht diskutieren brauchen“. Die Stelle der Interkulturellen Schulassistentin ist jedoch auch abgesehen von der tatsächlichen Praxis ein wichtiges Signal für geflüchtete und migrierte Eltern. Eine Person, die offensichtlich selbst Migrationserfahrung besitzt, strukturell in einer „Machtposition“ innerhalb des Systems Schule verankert zu sehen, zeigt deutlich, dass migrierte Personen als Teil der Gesellschaft gesehen werden, die gleiches Recht auf Unterstützung und Beratung haben wie in Deutschland geborene Menschen. Dass und wie sehr Lehrkräfte von der Arbeit der Interkulturellen Schulassistentin profitieren, wurde bereits angedeutet. Es sei jedoch noch einmal darauf hingewiesen, dass Lehrkräfte auf der einen Seite auf die Interkulturelle Schulassistentin und deren Kompetenzen angewiesen sind (dies betrifft vor allem die Kommunikation mit Schüler_innen und Eltern), auf der anderen Seite aber auch im Sinne einer multiprofessionellen Zusammenarbeit von der Tätigkeit profitieren können. Besonders im Klassenraum mit den Strategien des Teamteachings, aber auch darüber hinaus stecken in der Zusammenarbeit viele Potenziale. Als letztes soll noch genannt werden, dass das System Schule an sich von der Tätigkeit einer Interkulturellen Schulassistentin profitiert. Karin Haller, Schulleiterin der Peter-Ustinov-Schule weist neben dem schon beschriebenen Bezug zu den wirtschaftlichen Ideen des Diversity Managements darauf hin, dass die Tätigkeit gerade deswegen wichtig ist, weil sie das deutsche Schulsystem vermitteln und erklären kann.



(„Ich habe immer wieder früher festgestellt, dass Eltern nicht verstanden haben, dass die Kinder 10 Jahre in der Schule sind und hinterher nicht Arzt oder Lehrer werden können. Wenn Eltern sehr wenig Schulbildung hatten in ihrem Land, da denken sie: nach 10 Jahren, da muss man doch jetzt direkt Lehrer werden oder Arzt oder Rechtsanwalt, was soll das hier? Und da kommt man ganz schnell in so eine Diskriminierung rein: mein Kind darf nicht Arzt werden, weil es aus einem anderen Land ist. Und dann kann Frau Driller sagen: der Weg zum Arzt führt über den Abschluss und dann ein Hochschulstudium und dann ist man Arzt, wenn man dort ganz viele Jahre gelernt und studiert hat und die entsprechenden Abschlüsse hat. Das ist manchmal ganz kurz gedacht von den Menschen, die so wenig Schule hatten.“ – Karin Haller, Schulleitung PUS)



D. KONZEPTENTWURF UND TÄTIGKEITSPRAXIS

Um dieses Kapitel und damit die Analyse des Arbeitsbereiches einer Interkulturellen Schulassistentenz abzuschließen, soll im Folgenden ein Blick auf den ursprünglichen Konzeptentwurf geworfen werden. Dafür wird aus der Retrospektive den anfänglichen Erwartungen und Zielen des Modellprojektes die tatsächliche Praxis gegenübergestellt, um einen Eindruck von den realen Bedürfnissen, mit denen eine Interkulturelle Schulassistentenz konfrontiert ist, zu bekommen.

Der Fokus des Konzeptentwurfs liegt eindeutig auf der Elternarbeit. So besagt bereits der einleitende Satz: „Das Modellprojekt ‚Interkulturelle Schulassistentenz‘ hat zum Ziel, Unterstützungsmöglichkeiten zu erproben, wie insbesondere geflüchtete Familien in die schulische Elternarbeit einbezogen werden können“³, und auch das erste Oberziel ist dementsprechend formuliert und lautet: „Erprobung innovativer Methoden zur schulischen Elternarbeit mit geflüchteten Familien (insbesondere aus dem arabischsprachigen Raum)“⁴. Zwar ist die Elternarbeit in der Praxis tatsächlich ein wichtiger Bestandteil der Arbeit einer Interkulturellen Schulassistentenz, allerdings machen sowohl die Beobachtungen, als auch die Gespräche mit involvierten Personen deutlich, dass durch die Tätigkeit primär die Jugendlichen selber, also geflüchtete oder migrierte Schüler_innen, erreicht werden. Diese sind ebenfalls diejenige Zielgruppe, die im Schulalltag am deutlichsten auf die Angebote der Interkulturellen Schulassistentenz angewiesen sind und diese in Anspruch nehmen. Natürlich bleibt die Wichtigkeit der Teilhabe von migrierten Eltern am schulischen Alltag bestehen und die Interkulturelle Schulassistentenz leistet dafür einen Beitrag. Trotzdem macht diese Evaluation sichtbar, dass sich in der Praxis der Schwerpunkt der Arbeit deutlich in die Unterstützung der Jugendlichen innerhalb des Systems Schule verschiebt. Diese Verschiebung vollzieht sich organisch und deckt dadurch einen vorher nicht erwarteten oder bisher unterschätzten Bedarf auf. Die Zielsetzung des Projektentwurfs kann daher als nächster, weiterführender Schritt verstanden werden, der aber ohne zuvor geleistete direkte Arbeit mit entsprechenden Schüler_innen im Rahmen der Tätigkeit nicht befriedigend zu leisten ist.

Das beschriebene Beispiel zeigt einmal mehr, dass sich der Bedarf in der Praxis oft von theoretischen Beschlüssen, Konzepten und vor allen Dingen Förderrichtlinien unterscheiden kann. Die Interkulturelle Schulassistentenz kommt durch ihre Tätigkeit vorrangig dem Bedarf geflüchteter und migrierter Schüler_innen nach und investiert einen Großteil ihrer Kapazitäten in diesen Bereich, in zukünftigen Überlegungen zur Verankerung und Institutionalisierung dieser Stelle sind diese Erkenntnisse also möglichst einzubeziehen.



³ Projektskizze: Interkulturelle Schulassistentenz – ein Modellprojekt zur Unterstützung geflüchteter Familien mit Schulkindern, S.1. Ebd., S.2.



4. | DIE ROLLE DER FAMILIENSPRACHE

Die vorangegangene Untersuchung hat deutlich gemacht, dass die Kommunikation auf Arabisch für die Arbeit einer Interkulturellen Schulassistentin zentral ist. Sowohl die Assistentinnen betonen die Wichtigkeit der Familiensprache („*Sprache ist das Wichtigste*“ – Samira), als auch die geflüchteten und migrierten Eltern („*der wichtigste Punkt ist die Arabische Sprache*“) und die Schulleitung („*Muttersprache öffnet Türen und Herzen*“ – Karin Haller, Schulleitung PUS). Trotzdem haben die Interkulturellen Schulassistentinnen und insbesondere auch die geflüchteten oder migrierten Schüler_innen im Schulalltag damit zu kämpfen, dass die Familiensprache, beziehungsweise die Kommunikation auf dieser tabuisiert wird. Gerade von den Lehrkräften des Deutsch-Förderunterrichts steht der Vorwurf im Raum, „dass es den Schülern zu leicht gemacht wird, in ihrer Sprache zu bleiben“ (Karin Haller – Schulleitung PUS). Der Forderung, durch möglichst ausschließliche Kommunikation auf der zu erlernenden Fremdsprache Deutsch, diese schneller und besser zu lernen, liegt zwar ein positiver Gedanke zugrunde, sie erweist sich aber als nicht förderlich, ja sogar hinderlich. Spracherwerbstheoretische Erkenntnisse haben inzwischen positive Effekte des Familienspracherhalts auf den Fremdspracherwerb nachgewiesen. Sie „verweisen auf miteinander zusammenhängende Entwicklungen zwischen den Sprachen eines Individuums. Das bedeutet, dass die Förderung der Erstsprachen positive Transfereffekte auf die zweitsprachliche Entwicklung erwarten lässt. [...] [Dadurch] wird der Sinn des Einbezugs der Herkunftssprachen in die Sprachförderung deutlich.“⁵

Der in Schulen herrschende monolinguale Habitus lässt sich also nicht mit einer besseren Sprachförderung verbinden. Stattdessen führt er sogar nicht selten zu einer Unterbindung des Gebrauchs von Familiensprache. „Dieser Eingriff in die Privatsphäre von Kindern und Jugendlichen, der als Sprach- oder sogar in gewisser Hinsicht als Sprechverbot interpretiert werden kann, wird mit dem Begriff ‚Sprachgebot‘ verschleiert und damit begründet, dass die alleinige Verwendung des Deutschen auf Pausenhöfen sowohl der Einhaltung von Höflichkeitsregeln unter den Schülerinnen und Schülern diene als auch der Entwicklung ihrer Deutschkompetenzen.“⁶ Der monolinguale Habitus verweist also vielmehr auf den (durchaus natürlichen und gewohnten) Wunsch nach Kontrolle von Seiten der Lehrkräfte innerhalb der Schule.

Zu bedenken ist allerdings, dass Schule keineswegs ein monolingualer Ort ist. Im Fremdsprachenunterricht, wie beispielsweise Englisch oder Französisch wird unentwegt auf Erstsprache zum Erklären von Sachverhalten zurückgegriffen, genauso ist gerade der naturwissenschaftliche Unterricht von mehrsprachigem Vokabular geprägt (Formeln in Physik oder Mathe, Elemente in Chemie...). Dieser Perspektivwechsel macht zum einen deutlich, dass Mehrsprachigkeit zum Erklären von Sachverhalten durchaus in der Schule praktiziert wird, zum anderen aber auch, dass es einen Unterschied zwischen der Wertigkeit von Sprachen zu geben scheint. Während das Heranziehen von Prestigesprachen wie Englisch, Griechisch oder Latein akzeptiert, ja sogar als besonderes, hervorzuhebendes Mittel verstanden wird, gelten Sprachen wie Arabisch, Kurdisch oder Rumänisch als zu vermeiden. Diese Abwertung bestimmter Sprachen führt zwangsläufig auch zu einer Marginalisierung der Sprechenden und damit einhergehend zu Einbußen des Selbstwertgefühls und geringerer Schulleistung dieser: „Die bis heute zu konstatierende Bildungsbenachteiligung, der durchschnittliche Erfolg vieler Kinder aus Migrantenfamilien hat viel zu tun mit mangelndem Selbstwertgefühl. Das Gefühl, selbst nicht so viel wert zu sein wie die deutschen MitschülerInnen prägt die Schulgeschichte vieler mehrsprachig aufgewachsener Kinder und beeinträchtigt ihre Lernfähigkeit.“⁷

Der Arbeitsbereich einer Interkulturellen Schulassistentin wirkt genau in diesem angesprochenen Konflikttraum. Durch die Arbeitsstelle der Interkulturellen Schulassistentin wird auch die arabische Sprache und damit die Familiensprache vieler geflüchteter oder migrierter Jugendlicher aufgewertet, was die Jugendlichen außerdem als stärkere Wertschätzung ihrer eigenen Person wahrnehmen.

5 Dirim, Inci: Einführung: *Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen.*

In: Dirim, Inci: *Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. Beispiele aus verschiedenen nationalen Kontexten. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel (2008), S.12.*

6 Dirim, Inci: Einführung: *Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen, S.13.*

7 Haller, Ingrid: *Mehrsprachigkeit – eine bildungspolitische Herausforderung. Ein Vorwort.*

In: Elke Montari: *Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel (2000), S.9f.*

5. | AUSBLICK: POTENZIALE UND GRENZEN DER TÄTIGKEIT

Um diese Evaluation abzuschließen, soll im Folgenden auf die Potenziale und Grenzen der Tätigkeit einer Interkulturellen Schulassistentenz eingegangen werden und wie diese mit menschlichen und organisationalen Rahmenbedingungen korrelieren. Dafür wird auf Grundlage der ethnografischen Beobachtungen und den durchgeführten Befragungen ein idealtypisches Bild entworfen, das sich sicherlich an strukturellen, finanziellen und bürokratischen Hürden abarbeiten muss, trotzdem aber als Vision oder Empfehlung in den Raum gestellt werden will.

Dass die Arbeitsbereiche einer Interkulturellen Schulassistentenz vielfältig sind, macht die vorangegangene Analyse mehr als deutlich. Daher werden von den eingesetzten Personen auch viele Kompetenzen und Fähigkeiten abverlangt. Die Sprachkompetenz, beziehungsweise die Beherrschung der Familiensprache von vielen geflüchteten oder migrierten Schüler_innen, sowie die eigene Migrationserfahrung sind die Grundpfeiler der Tätigkeit. Mit der Erkenntnis, dass ein Großteil der Arbeit aus dem Umgang mit den Schüler_innen besteht, sollte darüber hinaus eine pädagogisch-erzieherische Grundhaltung im Mittelpunkt stehen. Um weiteren Anforderungen, wie der Beratungs- und Vermittlungsarbeit oder dem Organisieren von Informationsveranstaltungen gerecht zu werden, sollte eine Interkulturelle Schulassistentenz außerdem innerhalb des Stadtteils und darüber hinaus vernetzt sein. Bei der Tätigkeit einer Interkulturellen Schulassistentenz verschwimmen oft die Grenzen zwischen Privatraum und Tätigkeitsraum. Durch den auf Vertrauen basierenden Umgang mit geflüchteten oder migrierten Jugendlichen und deren Familien sind Arbeitsthemen und -handlungen auch im Privaten präsent. Die Entscheidung darüber, wie viel Tätigkeit in den privaten Raum gelangt, ist Leitmotiv der Arbeit als Interkulturelle Schulassistentenz. Genauso ist eine Akzeptierung oder Abgrenzung von den von außen an die Assistentenz getragenen Aufgaben Verhandlungssache.

Über die Frage des Aufgabenbereichs sollte sich selbstverständlich auch die Schule als organisationales Arbeitsumfeld einer Interkulturellen Schulassistentenz bewusst werden. Die vorliegende Evaluation deutet darauf hin, dass bestimmte Aufgaben wie Übersetzungen oder Sprachförderunterstützungen zwar von Interkulturellen

Schulassistenten übernommen werden können, sie aber den Kompetenzen und Potenzialen dieser nicht unbedingt gerecht werden. Das Zugestehen von Räumlichkeiten für Beratungstätigkeiten oder die Unterstützung von selbständigem Handeln und Eigeninitiative untermauern die strukturelle Aufwertung der Interkulturellen Schulassistentenz innerhalb des Systems Schule. Auch über die zeitlichen Rahmenbedingungen ist als Folge dieser Untersuchung nachzudenken. Der Bedarf von geflüchteten oder migrierten Schüler_innen allein könnte wahrscheinlich von einer Vollzeit arbeitenden Interkulturellen Schulassistentenz nicht abgedeckt werden. Die zusätzliche Fokussierung auf Elternarbeit und Sprachförderunterricht bei weniger zeitlichen Ressourcen schränkt die Tätigkeit über alle Maßen ein.

Abschließend lässt sich sagen, dass die Interkulturelle Schulassistentenz gerade an Schulen mit vielen geflüchteten oder migrierten Schüler_innen ein enormes und noch nicht ausgeschöpftes Potenzial beinhaltet. Eine offene und auf Vielfältigkeit setzende Schule kann in ihrer Struktur, Organisation und Alltagspraxis nur vom Wirken einer Interkulturellen Schulassistentenz profitieren, da hierdurch neben ökonomischen Faktoren auch insbesondere Prozesse des Empowerment angeregt werden. Die Tätigkeit der Interkulturellen Schulassistentenz setzt da an, wo die Hilflosigkeit bezogen auf die nachgewiesene Bildungsbenachteiligung von migrierten Jugendlichen einsetzt, ein Ansatz, der genutzt werden sollte.



Landeshauptstadt

Hannover

Fachbereich Soziales
Sachgebiet Integration

LANDESHAUPTSTADT HANNOVER

Der Oberbürgermeister

FACHBEREICH SOZIALES | O.E. 50.60 INTEGRATION

BLUMENAUER STRASSE 5-7

30449 HANNOVER

Telefon 0511-168 41232

E-Mail Birgit.Steckelberg@hannover-stadt.de

Bildquellennachweis

© Dieter Schütz / pixelio / Titel / Seite 3, 5, 9

© Gisela Peter / pixelio / Seite 2

© S. Hofschlaeger / pixelio / Seite 4, 12 oben

© Paul Marx / pixelio / Seite 7

© Andrea Damm / pixelio / Seite 8

© Marvin Siefke / pixelio / Seite 10

© Rainer Sturm / pixelio / Seite 11

© Benjamin Klack / pixelio / Seite 12 unten

© Susanne Schmich / pixelio / Seite 13

© Esther Stosch / pixelio / Seite 14

© angieconscious / pixelio / Seite 15

Gefördert durch:



Niedersächsisches Ministerium
für Soziales, Gesundheit
und Gleichstellung