

Globalisierung im Klassenzimmer

Albert Schmelzer

Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität in Mannheim, Deutschland

ZUSAMMENFASSUNG. Der fortschreitende Prozess der Globalisierung, verbunden mit wachsenden Migrationsströmen, stellt die Pädagogik vor die Herausforderung des Umgangs mit kultureller und sozialer Heterogenität. Gerade in Deutschland ist diese Herausforderung bisher nicht bewältigt worden: Immer noch existiert eine deutliche Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund.

Vor dieser Folie wird als schulische Alternative das Konzept der Interkulturellen Waldorfschule Mannheim-Neckarstadt vorgestellt. Grundanliegen dieser Schule ist es, soziale und kulturelle Heterogenität nicht als Defizit zu betrachten, sondern als Chance für die Bildung einer reichen, differenzierten, begegnungsoffenen Identität. Dabei spielen folgende Strukturen und Motive eine wesentliche Rolle:

- eine adäquate Mischung der Klassen mit etwa 50% deutschen Kindern und 50% Kindern mit Migrationshintergrund, welche das auch informelle Lernen der deutschen Sprache unterstützt
- ein internationales Lehrerkollegium
- Lernen ohne Angst durch Verzicht auf Sitzenbleiben und Notengebung
- die Einrichtung einer Klassenlehrerin/eines Klassenlehrers als verlässliche Bezugsperson
- die Struktur einer verlässlichen Ganztagschule
- die Einrichtung des Fachs Begegnungssprache
- das Anstreben interkultureller Kompetenz

Eine wissenschaftliche Evaluation der Schule zeigte, dass mit diesem Konzept eine erfolgreiche sprachliche Integration der Kinder mit Migrationshintergrund, eine Förderung des Sozialklimas sowie eine hohe Elternzufriedenheit erreicht werden konnte.

Schlüsselwörter: Heterogenität, Interkulturelle Pädagogik, Waldorfpädagogik, Sprachförderung, interkulturelle Kompetenz

Globalisierung im Klassenzimmer

Der Satz: „*Wir leben im Zeitalter der Globalisierung*“ ist inzwischen zu einer Binsenweisheit geworden. Vor rund 50 Jahren allerdings war er alles andere als selbstverständlich. Für mich wurde er erlebnismäßige Realität im Jahre 1965. Damals unternahm der russische Astronaut Alexej Leonov von der Raumkapsel Voskhod 2 aus als erster Mensch einen Ausflug in den Weltraum. Auch heute noch ist es bewegend, sich zu vergegenwärtigen, was er erlebt hat, als er die Raumkapsel verließ.

Unter ihm, in der Tiefe des Abgrunds, drehte sich die gastliche Erde, auf ihrer Oberfläche Wolkengruppen wie Schafe auf einer Wiese. Er sah die riesige Krümmung, über der sich Regenbogenfarben abzeichneten, dann rief er seinem Kameraden in der Kapsel zu: „*Pavel, Pavel! Sie ist rund!*“ (Pleticha, 1979, S.226)

Gewusst hatten wir das schon lange, aber jetzt war es sinnlich erfahrbar: Wir sind alle, egal welche Hautfarbe wir haben, welcher Religion, Kultur und Nation wir angehören, Bürger der einen Erde, und als solche miteinander verbunden und aufeinander angewiesen.

Aus dieser Tatsache ergeben sich Fragen von großer pädagogischer Relevanz:

Wie können Kinder so aufwachsen, dass sie dieses Bewusstsein in sich tragen?

Wie sieht eine Pädagogik aus, die berücksichtigt, dass es zwar verschiedene Kulturen, aber nur eine Erde gibt?

Und vor allem, angesichts wachsender Migrationsströme, die Frage:

Wie können Kinder verschiedener kultureller Herkunft gemeinsam lernen?

Zu der kulturellen kommt noch die soziale Diversität hinzu: Viele Migranten entstammen sog. bildungsfernen sozialen Schichten, so dass eine doppelte Problematik entsteht: kulturelle und soziale Heterogenität.

In Deutschland ist bisher keine überzeugende Antwort gefunden worden auf die Frage, wie mit dieser Heterogenität pädagogisch sinnvoll umgegangen werden kann.

Das bisher vorherrschende dreigliedrige, in einigen Ländern auch zweigliedrige Schulsystem setzt auf frühe Selektion: ab der 4. bzw. ab der 6. Klasse.

Das Ergebnis: In keinem anderen europäischen Land hängt der Schulabschluss so stark von der sozialen Herkunft ab wie in Deutschland (vgl. Holzbrecher, 2004, S.60)

Die ganze Misere lässt sich in zwei Zahlen zusammenfassen:

Immer noch liegt der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund, die keinen beruflichen Abschluss haben, mit 39% gut 27 Prozentpunkte höher als bei Personen ohne Migrationshintergrund. (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 38).

Und, noch alarmierender, weil sich die Defizite in manchen Bevölkerungsgruppen summieren: der Anteil türkischer Zuwanderer zwischen 20 und 64 Jahren ohne Berufsabschluss liegt bei 72%! (Der Spiegel, 37/2010, S.22)

Es kann nicht erstaunen, dass auf einem solchen gesellschaftlichen Boden eine so dumpfe Debatte über mangelnde Intelligenz und Integrationsbereitschaft türkischer und arabischer Migranten entstehen konnte, wie das in Deutschland durch die Thesen von Thilo Sarrazin (Sarrazin, 2010) geschehen ist, der den türkischen und arabischen Migranten zudem vorgeworfen hat, sie würden „ständig neue kleine Kopftuchmädchen produzieren“ (Sarrazin, 2009) und damit Deutschland per Geburtenrate erobern.

Vor diesem Hintergrund steht eine schulische Alternative, die im Folgenden vorgestellt werden soll: die Interkulturelle Waldorfschule, die im Jahr 2003 in Mannheim-Neckarstadt, einem sozialen Brennpunkt der Stadt, begründet worden ist.

Die Grundidee dieser Schule besteht darin, die soziale und kulturelle Diversität nicht als Defizit zu betrachten, sondern als Chance für die Bildung der eigenen Identität (Brater u.a., 2007, 2009, S.51). Wichtig ist in diesem Zusammenhang das Konzept von Kultur, mit dem in der Interkulturellen Waldorfschule gearbeitet wird. Erhellend ist hier die Kontroverse zwischen dem Politikologen Samuel Huntington und dem Ökonomen Amartya Sen.

Identität, so behauptet Huntington in dem Buch „Kampf der Kulturen“, bildet sich durch die Identifikation mit einer Kultur, die durch ethnische Herkunft, Sprache und Religion bestimmt ist. Das Distanzieren vom Fremden sei in diesem Zusammenhang ein nicht zu unterschätzender identitätsstabilisierender Faktor.

„Hassen ist menschlich. Die Menschen brauchen Feinde zu ihrer Selbstdefinition und Motivation: Konkurrenten in der Wirtschaft, Gegner in der Politik. Von Natur aus misstrauen sie und fühlen sich bedroht von jenen, die anders sind und die Fähigkeit haben ihnen zu schaden“ (Huntington, 1996, S.202) Entsprechend lautet seine Prognose: „Das am stärksten Trennende und die Hauptquelle von Konflikten wird die Kultur sein“ (Huntington, 1993, S.22).

Die Thesen Huntingtons haben neben Zustimmung auch entschiedenen Widerspruch erfahren, beispielsweise durch den aus Indien stammenden Ökonomen Amartya Sen. Sen wirft Huntington vor,

durch seine Unterscheidung einer westlichen Kultur von einer „islamischen“, einer „hinduistischen“, einer „buddhistischen“ Kultur usw. eine holzschnittartige Vision des Weltgeschehens zu präsentieren, und zwar aus drei Gründen:

1. Es gibt erhebliche Differenzen innerhalb einer Kultur: der Islam in Afghanistan etwa ist etwas völlig Anderes als der Islam in Marokko.
2. Es gibt eine dauernde fruchtbare Zusammenarbeit zwischen den Kulturen.
3. Huntington setzt ein Merkmal - das der Religion - absolut. In Wirklichkeit aber bildet sich die Identität jedes Einzelnen aus zahlreichen Zuweisungen.

„Was mich betrifft, so kann man mich zur gleichen Zeit bezeichnen als Asiaten, Bürger Indiens, Bengalen mit bengalischen Vorfahren, Einwohner der Vereinigten Staaten oder Englands, Ökonomen, Dilettanten auf philosophischem Gebiet, Autor, Sanskritisten“ (Sen, 2007, S.33) u.s.w.

Die Auseinandersetzung macht deutlich, dass beide Autoren einen sehr unterschiedlichen Kulturbegriff haben. Für Huntington sind Kulturen feste, scharf umrissene Größen: wie Kugeln, die aufeinanderstoßen.

Dem gegenüber sind für Amartya Sen Kulturen in sich differenzierte, in steter Entwicklung befindliche, vielfältig interagierende Gebilde, die sich schematischen Abgrenzungen gegenüber als sperrig erweisen.

Mindestens vier Schichten spielen bei der Kultur eine Rolle: die Sprache als strukturierendes Element der Gedankenbildung, ein System von Werten: religiöse Überzeugungen, Normen, Regeln, dazu Rituale: Zeremonien, Begrüßungssitten, Essgewohnheiten, schließlich Symbole: Fahnen, Kleidungsstile, Mode, Schmuck (vgl. Auernheimer, 2007, S.73 ff.).

Diese kulturellen Elemente sind Gabe und Aufgabe zugleich: Das aus dem ethnischen, nationalen und familiären Milieu Mitgebrachte ist im Prozess der Identitätsbildung zu individualisieren und zu transformieren. Das kann umso besser gelingen, je reicher und anregender das kulturelle Umfeld ist.

Mit welchem Konzept sucht die Interkulturelle Waldorfschule diese Grundidee: soziale und kulturelle Vielfalt als Chance für die Identitätsbildung, umzusetzen? Einige konzeptionelle Elemente seien angeführt:

Das Konzept

1. *Gleichgewicht zwischen der Zahl der deutschen Kinder und der Kinder mit Migrationshintergrund*

Entscheidend für das Gelingen des gemeinsamen Lernens ist die richtige Mischung der Klassen. In der Interkulturellen Waldorfschule gibt es etwa 50% deutsche Kinder und 50% Kinder mit Migrationshintergrund, sie kommen aus Russland, Polen, Kroatien, China, Korea, Nordafrika -insgesamt aus über 30 Nationen. Für die optimale Förderung in der deutschen Sprache ist es hilfreich, wenn einerseits genügend Kinder Deutsch als Muttersprache haben und andererseits Kinder verschiedener Sprachgruppen vorhanden sind, so dass das Deutsche sich mit einer gewissen Selbstverständlichkeit als Verkehrssprache etablieren kann. Im Blick auf die soziale Integration erscheint es zudem sinnvoll, Kinder verschiedener sozialer Schichten gemeinsam Schule leben und erleben zu lassen. So ist die Interkulturelle Waldorfschule eine Schule für alle Kinder, ihr charakteristischer Grundzug ist eine starke kulturelle und soziale Heterogenität.

2. *Ein internationales Lehrerkollegium*

Rund 40% der LehrerInnen an der Interkulturellen Waldorfschule haben einen Migrationshintergrund und sind damit vertraut mit den Problemen, die mit Migration zusammenhängen – ein nicht zu unterschätzender Faktor, der eine gefühlsmäßige Nähe zu zahlreichen Schülerinnen und Schülern stiftet. Auch die LehrerInnen stehen vor der Notwendigkeit, interkulturelle Konflikte zu lösen und trotz mancher Schwierigkeiten zusammenzuarbeiten.

3. *Lernen ohne Angst, keine Noten oder Klassenwiederholungen*

An der Interkulturellen Waldorfschule werden die Kinder nicht nach ihrer intellektuellen Leistungsfähigkeit segregiert, etwa durch Notengebung oder Klassenwiederholungen. Diese Maßnahmen, im pädagogischen Diskurs sowieso umstritten (vgl. Bless u.a., 2004), erscheinen für Kinder mit Migrationshintergrund besonders kontraproduktiv. Die Interkulturelle Waldorfschule zeigt, dass auf sie verzichtet werden kann. Die Kontinuität in den sozialen Beziehungen, die dadurch entsteht, dass Jahrgangsklassen lange zusammenbleiben, bildet eine Stütze gerade für die schwächeren Schülerinnen und Schüler. Im Jahr 2011 ist, am Ende der 10.Klasse, als erste Prüfung der Hauptschulabschluss erfolgreich absolviert worden. Eine Reihe von SchülerInnen bereiten sich nun auf die Realschulprüfung und die Fachhochschulreife vor, in der 13.Klasse soll das Abitur angeboten werden. Wichtig erscheint, den Schülerinnen und Schülern möglichst lange Gelegenheit zu geben, gemeinsam zu lernen.

4. *Der Klassenlehrer/die Klassenlehrerin*

Die Erfahrung hat gezeigt, wie wertvoll die Einrichtung des Klassenlehrers/der Klassenlehrerin ist, der/die in den Klassen 1-8 die Kinder jeden Morgen im sog. Hauptunterricht von 8:00-10:00 Uhr unterrichtet, der/die zudem mindestens bis zum Mittagessen, oft aber noch darüber hinaus in der Schule ist. Denn der Klassenlehrer/die Klassenlehrerin gibt den Kindern das, was sie am meisten benötigen: eine verlässliche Orientierung. Bei allen Unsicherheiten, dem Zerbrechen der Familien, den sprachlichen Defiziten, den Verunsicherungen, die mit dem Wahrnehmen der eigenen kulturellen Differenz zusammenhängen, ist der Klassenlehrer/die Klassenlehrerin, der/die dem Kind morgens in die Augen schaut und ihm die Hand gibt, so etwas wie ein Fels in der Brandung: Er/sie kennt das Kind seit der Aufnahmesprechstunde, er/sie hat die Eltern mehrfach besucht, er/sie weiß um die Lebensumstände, Schwierigkeiten, Begabungen des Kindes. Das aber gibt ihm/ihr die Möglichkeit, allmählich ein Vertrauensverhältnis zu den Kindern zu entwickeln. Genau dieses Vertrauen aber schafft die Atmosphäre, in der die Kinder offen genug sind, ihre Schwächen zu zeigen und mutig genug, sich etwas zuzutrauen.

5. *Ganztagsschule*

Die Interkulturelle Waldorfschule ist eine verlässliche Ganztagsschule. Eine solche Struktur ist besonders fruchtbar für die Arbeit mit Kindern mit Migrationshintergrund, weil genügend Raum für den Integrationsprozess gegeben ist. Wichtig erscheint die Rhythmisierung des Tageslaufs. Dabei spielen folgende Gesichtspunkte aus der Chronobiologie eine Rolle:

- a.) Die intellektuelle Leistungsfähigkeit ist morgens gegen 9:00 Uhr besonders hoch und sinkt dann ab bis gegen 13:00/14:00 Uhr, um dann wieder anzusteigen und einen erneuten Höhepunkt gegen 16:00 Uhr zu haben.
- b.) Morgens ist der Kopf besser durchblutet, nachmittags sind es die Gliedmaßen.
- c.) Es erscheint sinnvoll, alle 1½ bis 2 Stunden eine Pause zu machen (Rittelmeyer, 2002, S.111 ff.; Glöckler, 2006, S.34)

Entsprechend ist der Stundenplan aufgebaut: Morgens, im Hauptunterricht, findet die eher gedankliche Arbeit statt, dann schließen sich künstlerische Fächer und die Fremdsprachen an. In der Mittagszeit liegt das gemeinsame Essen mit einer ausgedehnten Pause, dann folgen am frühen Nachmittag ein Projektunterricht mit hauptsächlich praktischen Tätigkeiten sowie Sport und Werken. Auf diese Weise stehen gedankliche, künstlerische und sportlich-praktische Tätigkeiten in einem ausgewogenen Gleichgewicht.

6. *Vielsprachlichkeit als Chance*

Ein zentrales Thema interkultureller Pädagogik ist die Förderung und Pflege der deutschen Sprache. Ein erstes Element in diesem Zusammenhang ist der tägliche sog. rhythmische Teil zu Beginn des Hauptunterrichts, in dem Sprachübungen, Gedichtrezitationen, Lieder, Flöten und Bewegungsübungen einander abwechseln. Erstaunlich dabei ist, wie freudig gerade die Migrantenkinder sich beteiligen, besonders „Zungenbrecher“ sind beliebt. Überhaupt wird dem chorischen Sprechen ein breiter Raum

gegeben: Balladen, Gedichte, Sprüche werden von der ganzen Klasse eingeübt. Der Einzelne wird dabei zunächst entlastet. Er kann sich an der Gruppe orientieren und damit das erste Hindernis, laut und vernehmlich zu sprechen, überwinden.

Verstärkt wird dieser Weg zum aktiven Sprechen auch durch den Erzählteil, der den Hauptunterricht abschließt und am nächsten Tag von den Schülerinnen und Schülern nacherzählt wird. Im Anhören der Märchen, Legenden, Sagen, Mythen und Biografien begegnen sie täglich einer künstlerisch geformten Sprache und schulen damit ihr Sprachgefühl. Sprache wird für sie mehr als ein kurzatmiges Verständigen in Wortfetzen und Halbsätzen, Sprache wird für sie das Eintauchen in eine vielgestaltige Erlebniswelt. Ab der 1. Klasse wird zudem Englisch unterrichtet, ab der 4. Klasse tritt das Französische hinzu. Dabei stützt sich das Lernen in den unteren Klassen auf die nachahmende Tätigkeit und ein intuitives Verstehen, das sich an die Gestik und Mimik des Erzählenden anschließt.

Darüber hinaus wird auch der Herkunftssprache der Kinder Wertschätzung entgegengebracht. Diese Wertschätzung dokumentiert sich in der Einrichtung des Faches Begegnungssprache. Der begegnungssprachliche Unterricht findet in den ersten drei Schuljahren klassenübergreifend statt; dabei gehen die Migrantenkinder in die Gruppe, in der ihre Muttersprache angeboten wird, und die deutschen Kinder ordnen sich zu. Der begegnungssprachliche Unterricht ist weniger ein systematischer Sprachunterricht als vielmehr ein Weg, über die Sprache in eine Begegnung mit der Herkunftskultur zu kommen. Mit Liedern, Versen, kleinen Geschichten und Rollenspielen tauchen die Kinder nachahmend in die jeweilige Alltagskultur ein, es werden typische Instrumente vorgestellt, Feste vorbereitet, Gerichte gekocht und Tänze eingeübt.

Für die Migrantenkinder bedeutet dieser Unterricht eine erste offizielle, bewusst herbeigeführte Berührung mit ihrer Herkunftskultur, die Liebe zu ihren kulturellen Wurzeln wird angelegt.

Die deutschsprachigen Kinder erleben den begegnungssprachlichen Unterricht aus einer etwas anderen Perspektive. Kulturell Fremdes kommt ihnen entgegen, aber dieses Fremde wird nicht als Angriff auf die eigenen Wurzeln erlebt, dem mit Angst und Abwehr zu begegnen wäre, sondern als etwas Anregendes, Interessantes und Bereicherndes.

Zudem hat dieser Unterricht für beide Gruppen eine wichtige soziale Bedeutung: ein Rollenwechsel findet statt. Denn hier sind es die Migrantenkinder, die problemlos verstehen und manches erklären können, die deutschen Kinder haben sich dagegen mit Ungewohntem zurechtzufinden – eine für das soziale Zusammenleben fruchtbare Erfahrung.

7. *Das Bemühen um Interkulturalität*

Die Suche nach dem, was interkulturelle Pädagogik sein könnte, ist eine dauernde Herausforderung an das Schulleben. Die kulturellen Unterschiede werden nicht eingeebnet, sondern als Reichtum für das Schulleben gewürdigt. Von großer Bedeutung sind dabei die Feste: sie sind, von der Aufnahme der Schulanfänger angefangen über die Monatsfeier, den Fasching, das Sommerfest bis hin zum russischen Frühlingsfest oder zum Zuckerfest am Ende des Ramadan immer ein Leben im Miteinander von Kulturen.

Dennoch tauchen immer wieder Momente auf, in denen die Lehrerinnen und Lehrer mit Unerwartetem, Fremden konfrontiert werden: Ein muslimischer Junge äußert gegenüber seinem deutschen Freund sein Bedauern, dass er im Höllenfeuer schmoren müsse, weil er Schweinefleisch esse, ein anderer erzählt begeistert vom rituellen Schlachten, ein elfjähriges Mädchen setzt sich am Anfang des Sportunterrichts demonstrativ auf die Bank und will nicht mitmachen – im Ramadan dürfe man keinen Sport treiben. Angesichts solcher Situationen erscheint es wesentlich, nicht sofort eine Gegenposition einzunehmen und aus der Erwachsenenperspektive heraus Belehrungen zu geben. Wichtig ist vielmehr der Versuch, zunächst einmal zu verstehen, welche Einstellungen und Gedanken in einem solchen Verhalten aufscheinen. Vorurteilslosigkeit ist zu wenig – es geht um aktives Interesse und die nie abgeschlossene Arbeit des Verstehens. Ist eine solche Arbeit vorausgegangen, kann manches auch vorsichtig korrigiert werden, etwa die Androhung des Höllenfeuers wegen des Essens von Schweinefleisch. In solchen

Situationen hilft es, ein direktes Entweder – Oder zu vermeiden und erweiternde Gesichtspunkte ins Spiel zu bringen, etwa durch die Frage, ob für Allah nicht noch anderes wichtig sei bei der Beurteilung eines Menschen als bestimmte Essgewohnheiten. Entscheidend ist auch hier der Ton und die hinter ihm stehende Gesinnung. Nicht um besserwisserische Belehrung kann es gehen, vielmehr gilt es, in die Welt des Kindes einzutauchen und aus dieser Weltsicht heraus gemeinsam mit ihm nach Auswegen zu suchen. An solchen Momenten wird deutlich, wie sehr von den Lehrerinnen und Lehrern an der Interkulturellen Waldorfschule *interkulturelle Kompetenzen* verlangt werden: Einfühlungsvermögen, Wertschätzung des Fremden, Akzeptanz ungewohnter Verhaltensweisen und die Fähigkeit, sich in ungewissen Situationen zu bewegen.

Soweit das Konzept der Schule.

Es erscheint verfrüht, ein Urteil über ihre Wirksamkeit abzugeben, weil sie sich noch im Aufbau befindet. Dennoch erscheinen die Resultate einer Evaluation bemerkenswert, die von Michael Brater, Christiane Hemmer-Schanze und dem Verfasser in den Jahren 2004-2006 durchgeführt worden ist (Brater u.a., 2007, 2009); die wichtigsten lassen sich in drei Punkten zusammenfassen:

1. Bei knapp 90 % der Kinder mit anfänglich vorliegenden Defiziten im Gebrauch der deutschen Sprache konnten deutliche Verbesserungen festgestellt werden. Unterschiede bei den sprachlichen Kompetenzen zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund verringerten sich im Laufe von zwei Jahren so, dass sie nicht mehr statistisch signifikant waren.
2. Was die soziale Integration betrifft, also Aspekte wie „Beliebtheit unter Mitschülern“, „Hilfsbereitschaft“ oder „Integration in die Klassengemeinschaft“, so war im Untersuchungszeitraum eine deutlich positive Entwicklung des Sozialklimas unter den Schülerinnen und Schülern zu beobachten.
3. Die überwiegende Mehrzahl der befragten Eltern (86%) war mit der schulischen Entwicklung ihrer Kinder weitestgehend zufrieden, sie fühlten sich in der Schulgemeinschaft wohl und waren motiviert, die Schule auf ihrem Weg tatkräftig zu unterstützen.

Nun hat ein Großteil der an der Interkulturellen Waldorfschule tätigen Lehrer eine Ausbildung an der Akademie für Waldorfpädagogik in Mannheim durchlaufen, die folgende Akzente setzt:

- Eine anthropologische Fundierung mit einem intensiven Kennenlernen der senso-motorischen, psychischen und mentalen Entwicklung des Kindes,
- kontinuierliches künstlerisches Üben auf dem Felde der Musik, des sprachlichen Ausdrucks, des Malens und des Plastizierens,
- Erfahrungslernen durch ausgedehnte Praktika und eine wöchentliche Betreuung von Kindern und Jugendlichen, oft in multikulturellen Kontexten,
- das Studium von interkulturellen Elementen im Curriculum, etwa in der Literatur-, Geschichts- und Musikdidaktik.

Es sei aufgrund der vorliegenden Ergebnisse in aller Vorläufigkeit die Hypothese gewagt, dass die skizzierten Elemente des Schulkonzepts wie der Lehrerbildung richtungweisend für die Weiterentwicklung einer sozial-integrativen, interkulturellen Pädagogik sein könnten.

Literatur

- Auernheimer, G. (2007). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bless, D. et al. (2004). *Klassenwiederholung. Determinanten, Wirkungen und Konsequenzen*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- Brater, M., Hemmer-Schanze, C., Schmelzer, A. (2007). *Schule ist bunt. Eine interkulturelle Waldorfschule im sozialen Brennpunkt*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Brater, M., Hemmer-Schanze, C., Schmelzer, A. (2009). *Interkulturelle Waldorfschule. Evaluation zur schulischen Integration von Migrantenkindern*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Glöckler, M. et al. (2006). *Gesundheit durch Erziehung*. Dornach: Persephone.
- Holzbrecher, A. (2004). *Interkulturelle Pädagogik*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Huntington, S. P. (1996). *Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert*. Wien: Bertelsmann Verlag.
- Huntington, S. P. (1993). *The Clash of Civilizations?* In: Foreign Affairs 72/3.
- Pleticha, H. (1979). *Zeitgeschichte aus erster Hand*. Würzburg: Arena.
- Rittelmeyer, C. (2002). *Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Sarrazin, Thilo (2010). *Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen*. München: DVA.
- Sarrazin, T. (2009). Klasse statt Masse. Von der Hauptstadt der Transferleistungen zur Metropole der Eliten. In: *Lettre International Heft 86*, 197-201.
- Sen, A. (2007). *Die Identitätsfalle. Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt*. München: Verlag C.H. Beck