

2 Kontextuelle Rahmung

2.1 Globalisierung, Mobilität und Migrationsprozesse und ihr Niederschlag in Gesellschaft und Schule

Die gegenwärtigen gesellschaftlichen Veränderungen werden in besonderem Maße durch ökonomische und politische Globalisierungsprozesse beeinflusst, die in enger Verflechtung zu gesteigerter Mobilität und erhöhter Migration in der Bevölkerung zu betrachten sind (vgl. Holzbrecher 2004; Mecheril 2010).

Dabei weisen die Aspekte der Globalisierung und die der Migration vielfältige und vielschichtige Wechselwirkungen auf, die kulturelle, ökonomische und politische Aspekte auf globaler und lokaler Ebene beeinflussen. Die Vernetzung dieser zum Teil stark divergierenden globalen und lokalen Prozessebenen, zusammengefasst im Begriff der Globalisierung (vgl. Beck 1998), nimmt Einfluss auf den transnationalen und sozialen Raum (Edelmann 2007; Datta 2010; Wulf/Merkel 2002).

Die Gründe und Ursachen für vergangene und gegenwärtige Migrationsprozesse in den EU-Raum und speziell nach Deutschland sind vielfältig. Neben unterschiedlich motivierten Gründen einer Arbeitsmigration – etwa Fachkräftemangel und Ausweitung des Arbeitsmarktes innerhalb der EU-Länder – erhöhen sich Migrationsbewegungen aufgrund von extremer Armutsgefährdung und/oder durch Flucht und Vertreibungen aus Kriegs- und Krisenregionen (vgl. Mecheril 2010). Diese Migrationsbewegungen wirken sich auf die Bevölkerungsstrukturen in den jeweiligen Auswanderungs- und Einwanderungsländern aus (vgl. The UN Refugee Agency [UNHCR] 2014).

Aktuell leben in Deutschland ca. 80,6 Millionen Menschen (Statistisches Bundesamt 2014). Davon weisen ca. 19,7 Prozent, d.h. etwa 15,9 Millionen Menschen einen Migrationshintergrund im engeren Sinn auf (vgl. ebd.; s.o., S. 26). Werden die Zahlen nach Altersgruppen differenziert betrachtet, so fällt auf, dass mit abnehmendem Alter der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund in Beziehung zur Gesamtbevölkerung zunimmt. So beträgt der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund in der Altersklasse bis 20 Jahren 29,5 Prozent.

Besonders hoch ist er in den Altersklassen unter 10 bzw. unter 5 Jahren. Hier liegt er mittlerweile bei ca. 34 bzw. 35 Prozent, sodass davon ausgegangen werden muss, dass mittlerweile jedes dritte, in Ballungsgebieten sogar ca. jedes zweite Kind einen Migrationshintergrund aufweist (vgl. ebd.). Das späte Zugeständnis und die Akzeptanz in Deutschland, ein Einwanderungsland zu sein, steht im engen Zusammenhang mit den anhaltenden Herausforderungen in Bezug auf das Aufwachsen von Kindern in einer Migrationsgesellschaft.

»Multikulturalität ist somit sowohl für Erwachsene als auch und fast noch mehr für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund eine der zentralen Dimensionen der heute vorzufindenden gesellschaftlichen Heterogenität« (Herwartz-Emden/Mehringner 2011).

Demnach bedeutet »multikulturelle Kindheit«, in einer sprachlich-kulturell, ethnisch, national und religiös ausdifferenzierten Einwanderungsgesellschaft aufzuwachsen (vgl. Krüger-Potratz 2010, S. 41). Sie ist somit nicht mehr als Sonderfall zu betrachten, sondern als Teil der »normalen« Kindheit(en) in Deutschland, in der die Gruppe der Kinder aus Zuwanderungsfamilien in sich ebenso heterogen sind wie die Gruppe derer, die als »alteingesessenen« gelten (vgl. ebd.).

2.1.1 *Heterogenität der Schülerinnen und Schüler*

Statistische Daten stellen eine wichtige Datenquelle dar, um sich den Lebenswelten der Kinder anzunähern. Mittlerweile stehen aufgrund sozialwissenschaftlicher Sozialindikatoren- und Surveyforschung, empirisch ausgerichteter Kindheits-, Jugend- und Familienforschung sowie erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung weit mehr empirische Erkenntnisse zur Verfügung als noch vor einigen Jahren (vgl. Rauschenbach/Bien, 2012, S. 8).

Angestoßen wurde dieser Prozess, trotz früherer Untersuchungen zur Bildungsteilhabe (vgl. Baker/Lenhardt 1988), vor allem durch die von der OECD initiierten internationalen und nationalen Schulvergleichsstudien wie PISA und IGLU/PIRLS die eine Bildungs- und daraus resultierend eine Integrationsdebatte in Bezug auf Schüler/innen mit Migrationshintergrund auf der Ebene der Bildungssysteme auslöste und in den Fokus einer breiten Öffentlichkeit rückte (vgl. OECD 2012; Bos et al. 2012). Die Studien zeigen, dass die Bildungsverläufe von Kindern stark abhängig sind von den Faktoren soziale Herkunft, Zuwanderung und Geschlecht (vgl. Bükler/Rendtorff 2015). Durch die quantitativen Ergebnisse wird deutlich, dass besonders in Deutschland im Kontext institutioneller Bildung und vor dem Hintergrund eines hoch selektiven Schulsystems Schüler/innen mit

Migrationshintergrund enorme Bildungsbarrieren und Zugangsbeschränkungen erfahren (vgl. Muñoz 2012, vgl. Kap. 2.1.2, Homogenität schulischer Strukturen; vgl. Kap. 2.3, Forschungsstand).

Gleichzeitig verdeutlichen diverse Schulvergleichsstudien und Kindersurveys, dass es sich in vielen Fällen nicht um eine ausgewiesene Migrationsforschung handelt, da die Differenzierung oftmals über die Unterscheidung der demografischen Größe *mit vs. ohne Migrationshintergrund* nicht hinausreicht (vgl. Betz 2011). Dies ist kritisch zu betrachten, da die demografische Größe *Migration* eine homogene Gruppe suggeriert, was der Realität der so bezeichneten bei Weitem nicht entspricht. Dies wird u.a. deutlich im Hinblick auf den medial inszenierten Bildungsverlierer des *türkischen Jungen aus prekärer sozialer Lage*,⁵ der oftmals als Stellvertreter für eine ganze Gruppe fungiert. Insgesamt besteht ein Klärungsbedarf, der das Zusammenwirken verschiedener Differenzlinien wie z.B. ethnisch-kulturelle Herkunft, soziale Lage und Geschlecht vor dem Hintergrund von class, race und gender sowie Intersektionalität (vgl. Kap. 3 Theoretische Rahmung) in Bezug auf die institutionelle Bildungsteilhabe von Kindern mit Migrationshintergrund und ihre Wirkungsmechanismen hinterfragt. Inwieweit beispielsweise die ethnisch-kulturelle Herkunft der Kinder in Beziehung zu ihrem Geschlecht sowie einer möglichen prekären sozialen familiären Ausgangslage als Mehrfachfaktoren Bildungsbarrieren vergrößern und in welchem Umfang diese als Einzelfaktoren wirken ist letztendlich eine noch offene Frage (vgl. Betz 2011; Büker/Rentorff 2015). Hinzu kommt, dass der Faktor der ethnisch-kulturellen Herkunft allein auf der Ebene der statistischen Zuweisung bis zu 40 verschiedene Nationalitäten aufweist (vgl. Statistisches Bundesamt 2014, Statistisches Bundesamt 2013). Studien wie z.B. das Kinderpanel des Deutschen Jugendinstituts (DJI) weisen innerhalb ihrer Stichproben eine Vielfalt nach ethnischer und nationaler Herkunft mit bis zu 50 unterschiedlichen Herkunftsländern aus (vgl. Herwartz-Emden/Mehring 2011).

»Die multikulturell bedingte Heterogenität ist demnach wesentlich höher und tiefgreifender einzuschätzen, als es die in vielen Publikationen und Diskussionen anzutreffende Behandlung der Migrantinnen und Migranten als weitgehend einheitliche oder homogene Gruppierung suggeriert« (Herwartz-Emden/Mehring 2011, S. 234).

5 Der Entwurf dieser Sozialfigur orientiert sich im Wesentlichen an Georg Pichts *katholischem Arbeitermädchen vom Lande* (Mitte der 1960er-Jahre).

Zusammenfassend lässt sich hervorheben, dass Multikulturalität⁶ in ihrem Umfang wie auch in ihrer Diversität als ein zentraler Aspekt alltäglicher Lebenserfahrungen von in Deutschland lebenden Kindern mit und ohne Migrationshintergrund darstellt und im Kontext institutioneller Bildungssysteme eine professionelle Auseinandersetzung erfordert (vgl. Herwart-Emden/Mehringer 2011; Krüger-Portatz 2010).

2.1.2 *Homogenität schulischer Strukturen und ihrer Akteure*

Die zunehmenden Globalisierungsprozesse und deren Auswirkungen auf den transnationalen Raum in Bezug auf den Wandel von Bevölkerungsstrukturen führen – so Edelmann – zu einem Ungleichgewicht zwischen einer *multikulturellen Schülerschaft* und einer überwiegend *monokulturellen Lehrerschaft* (vgl. Edelmann 2007). Diese Ausgangssituation stellt schulische Bildungseinrichtungen vor komplexe Herausforderungen, wollen sie auf die wachsende Heterogenität in der Schülerschaft im Kontext multikultureller Kindheit(en) reagieren.

Während die multikulturell geprägte Schülerschaft eine Vielfalt und Heterogenität in ihren unterschiedlichen Facetten und Konstellationen widerspiegelt, zeichnet sich im Kontrast dazu bei den Lehrer/innen ein eher homogenes Bild ab. Im bundesweiten Durchschnitt liegt der Prozentsatz der weiblichen Grundschullehrer/innen nach Berechnungen des Statistischen Bundesamts bei ca. 88 Prozent (vgl. Malecki/Schneider/Vogel/Wolters 2014). Der Anteil der Lehrpersonen mit Migrationshintergrund liegt über alle Schulstufen und -formen bei ca. 0,9 Prozent (vgl. Blossfeld et al. 2011, S. 75). Differenzierte Werte nach Schulform und Geschlecht liegen zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht vor. Ein Großteil der Grundschullehrer/innen stammt aus der bürgerlichen Mittelschicht, ist weiblich und weist keinen Migrationshintergrund auf (vgl. ebd.). Insgesamt kann die Konsequenz dieser auch in naher Zukunft andauernden »kulturellen Diskrepanz« zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen als Appell aufgefasst werden, angehende und amtierende Lehrpersonen für die migrationsbedingte Heterogenität in der Institution Schule adäquat zu sensibilisieren (vgl. Edelmann 2007, S. 22; Georgie/Ackermann/Karaka 2011). Die Institution Schule ist darüber hinaus in einem komplexen Bildungssystem mit administrativen und politischen Stellgrö-

6 Multikulturalität ist ein Begriff, mit dem versucht wird, eine unter Globalisierungsbedingungen sich entwickelnde Gesellschaft zu beschreiben (vgl. Holzbrecher 2004, S. 87). Interkulturell sind dabei die pädagogischen Maßnahmen, die darauf zielen, auf diese Realität zu reagieren und Antworten auf die gesellschaftlichen Herausforderungen zu finden (vgl. ebd.).

ßen in vielfältigen Organisationsstrukturen verortet, welche auf schulische Handlungspraxen Einfluss nehmen (vgl. Fend 2006). Gomolla und Radtke attestierten der Institution Schule in diesem Zusammenhang einen monolingualen Habitus, der nach ihrer Ansicht die Bildungsteilhabe von Kindern nichtdeutscher Herkunft erschwert (vgl. Gomolla/Radtke 2007; Kap. 2.2.3, Ansprüche an die Bildung in einer Migrationsgesellschaft; Kap. 2.3, Forschungsstand). Die damit oftmals suggerierte eher einseitige Verantwortungszuschreibung löst jedoch das Dilemma schulischen Handelns in Bezug auf den Spracherwerb nicht auf. Der Bildungsauftrag der Schule zur Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe beinhaltet maßgeblich auch die Ausbildung der Bildungssprache. Vielmehr bleibt hier die Frage, wie Sprache unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit vermittelt wird und wie auf administrativer Ebene, z.B. im Umgang einer mehrsprachigen Elternschaft, Kommunikationsprobleme gelöst werden können.

Die Notwendigkeit einer Richtungsänderung in der (inhaltlichen und strukturellen) Ausgestaltung schulischer Praxis wurde besonders durch die Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse im Jahr 2000 deutlich. Das deutsche Schulsystem wurde aufgrund seines im internationalen Vergleich eher niedrigen bis mittelmäßigen Abschneidens – besonders im Hinblick auf die Selektion der Schüler/innen nach der Grundschulzeit auf weiterführende Schulformen und der damit verbundenen Homogenisierung – kritisiert. Diese Strukturen wirken sich, laut Vernor Muñoz, UN-Sonderberichterstatter⁷ für das Recht auf Bildung, besonders für Kinder mit Migrationshintergrund sowie für Kinder aus sozial schwierigen Lagen nachteilig aus (vgl. Muñoz 2012). Als Reaktion auf die ersten PISA-Ergebnisse folgten zahlreiche programmatische Ausrichtungen und Forschungsprogramme zur Sprachförderung, um insbesondere die Bildungsteilhabe von Kindern mit Migrationshintergrund zu erhöhen. Mittlerweile sind pädagogische und didaktische Konzepte zur Individualisierung und Differenzierung in den Schulgesetzen nahezu aller Bundesländer auf der Ebene von Lehrplänen, Vorgaben und Richtlinien enthalten, um der Heterogenität der Schülerschaft Rechnung zu tragen. Die darin aufgeführten Ziele in Bezug auf Vielfalt bzw. eine heterogene Schülerschaft, z.B. in Form der Interkulturellen Bildung als Schlüsselkompetenz, und in Bezug auf die Einführung von Bildungsstandards in der Lehrerbildung (vgl. Kultusministerkonferenz 2013, 2014) bergen jedoch in der Praxis noch zahlreiche Herausforderungen in der strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung, um allen Schüler/innen Chancengerechtigkeit und eine nachhaltige Bildungsteilhabe zu ermöglichen (vgl. Kap. 2.2.2, Pädagogische

7 Muñoz ist Rechtsanwalt, Pädagoge und Philosoph. Er war von August 2004 bis Juli 2010 UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Bildung.

Diskurse). So wird gegenüber Kindern mit Migrationshintergrund seltener eine Gymnasialempfehlung ausgesprochen, während sie auf Haupt- und Förderschulen überrepräsentiert sind (vgl. Krüger-Potratz 2010, S. 47; Blossfeld 2011; Statistisches Bundesamt 2014; Berkemeyer et al. 2015; Kap. 2.3 Forschungsstand). Die oftmals angeführte Bildungsbenachteiligung für Schüler/innen mit Migrationshintergrund wird vielfach mit dem von Gomolla und Radtke geprägten Begriff einer »Institutionelle Diskriminierung« in Beziehung gesetzt wird (vgl. Gomolla/Radtke 2007). Die Ursache hierfür sehen die Autoren in der eher einseitigen Ausrichtung schulischer Strukturen an der Bevölkerungsstruktur der Mehrheitsgesellschaft, die die Bildungsbiografien und Bildungswege von Kindern beeinflusst (vgl. Gomolla/Radtke 2007; Kap. 2.2.3 Ansprüche an die Bildung einer Migrationsgesellschaft).

Zunehmend findet jedoch eine Sensibilisierung im Bildungssystem gegenüber dieser Thematik statt, die sich in zahlreichen Projekten im Hinblick auf Vielfalt, Interkulturalität und Mehrsprachigkeit spiegelt. So prämiiert z.B. seit 2006 der Deutsche Schulpreis Schulen sehr unterschiedlicher Schulformen, die sich insbesondere durch ein Engagement im Umgang mit Heterogenität und Vielfalt bewährt haben (vgl. Ding 2011).

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen kann zusammengefasst werden, dass schulische Institutionen sich in einer Umbruchsituation befinden. Der Anspruch eines adäquaten Umgangs mit Vielfalt im Handlungsfeld Schule ist in verbindlichen und institutionellen Vorgaben formuliert und wird zunehmend in den Schulen in Form von Projekten und Ausrichtungen des Schulprogramms umgesetzt (vgl. Ding 2011). Dadurch soll die Institution Schule, die lange Zeit als Mittelschichtsinstitution betrachtet wurde (vgl. Auernheimer 2007, 2008; Mecheril 2010), eine Öffnung erfahren, die darauf zielt, Vielfalt als Normalität zu verstehen (vgl. Prengel 2006). Daraus resultieren vielfältige Aufgaben und Klärungsbedarfe in der Institution Schule wie auch in jeder einzelnen Schule. Zu nennen ist z.B. die Frage nach dem Stellenwert und der Funktion der Bildungssprache in Form eines Zweitspracherwerbs in der Schule. In diesem Zusammenhang wird zunehmend auch der Aspekt der Mehrsprachigkeit diskutiert und der Förderung der Herkunfts- und Familiensprachen von Kindern mit Migrationshintergrund einen positiven Einfluss auf den Erwerb der Bildungssprache attestiert (vgl. Röhner/König 2015). Weitere Aufgaben liegen im Bereich der Ausgestaltung Interkultureller Bildungsprozesse, die – auch vor dem Hintergrund der Inklusion – alle Schülerinnen und Schüler als Adressaten in den Blick nimmt.

2.2 Pädagogische Diskurse im Kontext gesellschaftlicher Veränderungsprozesse in Deutschland

In den folgenden Ausführungen wird ein kurzer Überblick über die Migrationsströmungen nach 1950 und deren Einflüsse auf die schulischen Institutionen gegeben. Diese stehen im Zusammenhang mit unterschiedlichen Entwicklungslinien und Phasen der pädagogischen Diskurse im Hinblick Interkulturelle Bildungsprozesse.

2.2.1 *Migrationsbewegungen und gesellschaftspolitische Prozesse*

Einen gesellschaftlichen Einfluss durch Migrationsprozesse hat es in Mitteleuropa immer wieder gegeben. Auf Deutschland wirkten sie jedoch innerhalb weniger Jahrzehnte aus zwei Richtungen, die im vorliegenden Kapitel kurz skizziert werden sollen.⁸ Insgesamt verließen zwischen 1950 und 1998 etwa 20 Millionen Menschen Deutschland, während im gleichen Zeitraum etwa 30 Millionen Menschen einwanderten (vgl. Mecheril 2010; Münz/Seifert/Ulrich 1999; Seifert 2012).

Die nach dem Zweiten Weltkrieg eingetretenen Flucht- und Vertreibungswellen aus Osteuropa dauerten aufgrund der späteren Transformationsprozesse der politischen Systeme dieser Länder und der damit einhergehenden Öffnung der Grenzen bis weit in die 1990er-Jahre an. Die Anzahl der Aussiedler/-innen mit deutscher Abstammung, die seit den 1950er-Jahren aus Osteuropa nach Deutschland gekommen sind, lässt sich gegenwärtig auf ca. 4 Millionen beziffern (vgl. Münz et al. 1999; Seifert 2012).

Die zu Beginn hohe Zuwanderung von Aussiedlern in den 1950er- und 60er-Jahren deckte jedoch seit dem »Wirtschaftswunder« nicht den Arbeitskräftebedarf einer expandierenden Wirtschaft ab, sodass die Bundesrepublik zwischen 1955 und 1968 Anwerbeabkommen v.a. mit südeuropäischen und nordafrikanischen Ländern abschloss (vgl. ebd.). Als eine Art »industrielle Reservearmee«, so forderten Wirtschaftstheoretiker, sollten die Arbeitskräfte je nach Bedarf mobilisiert, aber nach Erfüllung ihrer Aufgabe wieder in ihre Heimatländer zurückgeschickt werden (vgl. Münz et al. 1999; Holzbrecher 2004, S. 49). Der

8 Dieses Kapitel bezieht sich vorrangig auf die Migrationsströmungen der Spätaussiedler und der Arbeitsmigration aus Anwerbestaaten nach 1950. Eine detaillierte Übersicht über die verschiedenen Ursachen und Migrationsprozesse findet sich bei Auernheimer (2007), Holzbrecher (2004), Krüger-Potratz (2005) und Mecheril (2010).

Status *Gastarbeiter* unterstreicht den Gedanken, dass eine längere Verweildauer, gar eine Integration in der Bundesrepublik Deutschland ausgeschlossen werden sollte (vgl. ebd.). Die Rechnung ging bekanntlich nicht auf. Arbeitgeber wehrten sich gegen das kostspielige Rotationsprinzip, Arbeitnehmer nach maximal zwei Jahren eingearbeitet wieder zu entlassen, sodass es 1964 abgeschafft wurde (vgl. politische Bildung 2010). Als Reaktion darauf kam es kontinuierlich zum Nachzug vieler Familien und damit zu einem längerfristig ausgelegten Aufenthalt. In den 1990er-Jahren wurden – bedingt durch den Wirtschaftsboom – wiederum Arbeitskräfte angezogen: Diesmal handelte es sich nicht um Produktionsarbeiter, sondern um Fachkräfte und Akademiker mit speziellem Know-how, die mittels *Green Card* für die Einreise motiviert werden sollten. Es dauerte bis Anfang dieses Jahrtausends, bis Deutschland mit einem neuen Staatsangehörigkeitsgesetz auf diesen gesellschaftlichen Wandlungsprozessen reagierte und sich offiziell als Einwanderungsland bekannte (Mecheril 2010, S. 58). Im Dezember 2014 trat das *Zweite Gesetz zur Änderung des Staatsangehörigkeitsrechts* (kurz: Staatsangehörigkeitsgesetz) in Kraft, das u.a. für alle nach 1990 Geborenen die seit langem geforderte doppelte Staatsbürgerschaft ermöglicht (vgl. Bundesministerium des Innern 2014).

Gegenwärtig nehmen Migrationsbewegungen in den EU-Raum und so auch nach Deutschland aufgrund existenzieller Armutsgefährdung, Flucht und Vertreibungen aus Krisen- und Kriegsregionen, ähnlich der Situation des Kosovo-Konflikts in den 1990er-Jahren, stark zu (vgl. UNHCR 2014).

2.2.2 Migration in der Schule – pädagogische Ansätze und Konzepte

Parallel zu den hier skizzierten gesellschaftspolitischen Entwicklungen entstanden verschiedene pädagogische Ansätze und Konzeptionen für eine interkulturelle Erziehung und Bildung in der Schule. Die Fülle von unterschiedlichen Ansätzen, Programmen, Konzeptionen und Vorschlägen im Bereich der Interkulturellen Bildung und Erziehung mit unterschiedlichen Intentionen und Ansprüchen erfordert eine nähere Begriffsbestimmung (vgl. Krüger-Potratz 2005). In Anlehnung an Krüger-Potratz wird der Begriff des Ansatzes verwendet, wenn die inhaltliche Ausgestaltung schulischer Praxis mit Zielsetzungen und Forderungen verbunden ist, die aus konkreten Situationen entstehen und aufgrund eines Handlungsdrucks konkrete kurz- bis mittelfristige Lösungen erfordern. Der Begriff des Ansatzes wird in Bezug auf die als rückwirkend so bezeichnete *Ausländerpädagogik* verwendet. Der Begriff *Konzept* erfordert dagegen, ähnlich einem Forschungsprojekt, die Zusammenführung von Voraussetzungen, Zielen, Metho-

den und Umsetzung, die einer Begründungsverpflichtung unterliegen (vgl. ebd.). Für die Phasen der Interkulturellen Pädagogik, Pädagogik der Vielfalt, Transkulturelle Bildung und Inklusion wird vorrangig auf Konzepte zu den vorliegenden Themenfeldern Bezug genommen.

Die nun folgende chronologische Kategorisierung ist jedoch nicht statisch zu betrachten. Vielmehr können hier nur Tendenzen und Entwicklungslinien gebündelt aus der Rückschau dargestellt werden, um einen Überblick auf die Entstehung der Interkulturellen Pädagogik im Bildungsbereich und ihren Einfluss auf die Grundschule zu geben. Die verschiedenen pädagogischen Strömungen unterscheiden sich deutlich hinsichtlich der ihnen jeweils unterlegten/innewohnenden Akkulturationseinstellung, hinsichtlich Akzeptanz, Toleranz, Wertschätzung oder auch Ignoranz gegenüber ethnischen Minderheiten sowie hinsichtlich der Sichtweise auf das Verhältnis zwischen Einheimischen und Zugewanderten (vgl. Holzbrecher 2004; Mecheril 2010; Krüger-Potratz 2005).

Erste Ansätze im Bereich der *Ausländerpädagogik*

Wertschätzung und besondere Wahrnehmung der sogenannten *Gastarbeiterkinder* durch die Schule war zu Beginn der 1960er-Jahre zunächst wenig im Blick. Vor dem Hintergrund der Rückkehrerwartung und der zu Beginn relativ geringen Zahl gerieten diese Kinder zunächst pädagogisch nicht in den Blick. Dies war umso erstaunlicher, weil zu dieser Zeit große Bildungsreformbemühungen einsetzen; »obwohl die Anwerbung von ›Gastarbeitern‹ schon begann, bevor die Reformdebatte einsetzte, wurden die Folgen der Arbeitsmigration nirgendwo berücksichtigt« (Auernheimer 2007, S. 35). Auernheimer konstatiert weiter, dass sich gerade die zentralen Themen der Reformdebatten in den 1960er- und 70er-Jahren wie die einseitige Mittelschicht-Orientierung der Schule, Sprachbarrieren gegenüber Arbeiterkindern und das Ziel der sozialen Integration auf die Problematik der Migrantenkinder bzw. vielmehr auf das Problem im schulischen Umgang mit ihnen hätten übertragen lassen müssen (vgl. ebd., S. 37). Der Heterogenitätsgedanke der Bildungsreform war zur damaligen Zeit einseitig auf den Bereich der sozialen Herkunft orientiert und bestätigte eine Ausrichtung an der Majoritätsgesellschaft und ihrer Subkulturen. Pichts daraus entstandene Kunstfigur des *katholischen Arbeitermädchens vom Lande* (vgl. Rendtorff 2011; Fend 2006) scheint heute durch die Sozialfigur des »bildungsbenachteiligten türkischen Jungen« (s. Fn. 5, S. 31) abgelöst worden zu sein.

Mit dem weiteren Zuzug ausländischer Arbeitnehmer und dem Beginn der Einschulungspflicht für Kinder nichtdeutscher Herkunft in den 1960er Jahren veränderte sich das Bild an den Grundschulen drastisch. Die verantwortlichen

Akteure sahen sich einer hohen Konfrontation ausgesetzt: Zum einem waren die darauf nicht vorbereiteten Lehrpersonen hierdurch überlastet, zum anderen sahen viele Eltern den Schulerfolg ihrer Kinder durch »ausländische« Kinder gefährdet. Die Maßnahmen der sogenannten *Ausländerpädagogik* ergaben sich oftmals aus einer zugeschriebenen defizitären Sicht auf die sogenannten *Gastarbeiterkinder*, die vorrangig auf den Aspekt der Sprache ausgerichtet war. Aus dieser Wahrnehmung heraus ergab sich fast von selbst die Forderung nach Fürsorge, beratender Hilfe und Behebung der Defizite (vgl. Hamburger 1994, S.73ff., vgl. Hamburger 2009). Die Vorerfahrungen, Fähigkeiten und Kenntnisse der Kinder aus ihrer Lebenswelt, bestimmt durch ihre ethnisch-kulturelle Herkunft sowie ihre neuen und sicherlich vielfältigen Erfahrungen und Eindrücke im neuen Umfeld, fanden in der Schule kaum Berücksichtigung. Mit Holzbrecher ist hervorzuheben, dass engagierte Lehrerinnen und Lehrer damals oft die einzigen waren, die sich der Problematik der »Gastarbeiterkinder« annahmen und ihnen die notwendige Unterstützung, u.a. beim Erlernen der deutschen Sprache anboten (vgl. Holzbrecher 2004).

Durch die Kultusministerkonferenz-Beschlüsse von 1964 wurde eine Doppelperspektive vorgegeben, die bis in die 1980er-Jahre wirkte. Die Integration der Kinder sollte durch eine sprachliche Sonderbeschulung in Vorbereitungsklassen unterstützt werden, während gleichzeitig die Option einer Rückkehr durch muttersprachlichen Unterricht am Nachmittag gesichert werden sollte (vgl. Mecheril 2004/2010). Der monokulturelle und -linguale Charakter der Schule blieb ebenso unhinterfragt wie ein an alten gesellschaftlichen Bedingungen orientiertes Curriculum (vgl. Gogolin 1994; Holzbrecher 2004, S. 53).

Von der Ausländerpädagogik zur interkulturellen Pädagogik

Die gesellschaftlichen Schwierigkeiten verstärkten sich in der Folge der ersten Ölkrise zur Mitte der 1970er-Jahre, als auf dem Arbeitsmarkt die Nachfrage nach Arbeitskräften sank und die Arbeitslosigkeit stieg. Zeitgleich wuchs die Erkenntnis, dass Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunft einen bleibenden Bestandteil im deutschen Bildungssystem darstellen würden (vgl. Holzbrecher 2004, S. 52f.; Mecheril 2010, S. 56f.).

In dieser Zeit begann eine intensive Kritik an der defizitär ausgerichteten *Ausländerpädagogik*, deren Strategie sich auf das Entweder-Oder zwischen zwei Kulturen ausrichtete. Vielmehr rückte nun mit der Frage nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Herkunfts- und Migrantenkulturen sowie mit Fragen kultureller Identitätsbildung der Kulturbegriff selbst in den Mittelpunkt (vgl. Auernheimer 2007, S. 40). Die nun entstehende Interkulturelle Pädagogik wen-

det sich somit, anders als die *Ausländerpädagogik*, an die Angehörigen aller Kulturen, also an diejenigen der Majorität und diejenigen der Minoritäten (vgl. Prengel 2006, S. 84). Der Begriff *inter-kulturell* betont die Kommunikation *zwischen* den verschiedenen Kulturen.

In der theoretischen Diskussion in den Erziehungswissenschaften entwickelten sich unterschiedliche Lager: die der universalistischen und die der relativistischen Position. Die universalistische Position ging von kulturübergreifenden Norm- und Wertvorstellungen aus, die für alle Menschen gleichwertig sind. Dem entgegengestellt sah der kulturel relativistische Ansatz das Bewusstwerden der eigenen Kultur und die sensible Wahrnehmung des Anderen als Verbindungswege zwischen den Kulturen an (vgl. Holzbrecher 2004, S. 23). Der Transformationsprozess der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Pädagogik zielte so auf unterschiedliche Ansätze. In den Lehrplänen der 1980er-Jahre wurde interkulturelle Bildung zumeist als Begegnungsprozess der verschiedenen Kulturen in einem gleichberechtigten, begegnungs- und konfliktorientierten, sich gegenseitig bereichernden Dialog verstanden. Gerade in der Grundschule stand dabei auch die Förderung des Klassenklimas durch besseres »Verstehen« fremder Lebenswelten im Mittelpunkt. So ging es um den Aufbau von Wissen über die jeweils andere Kultur wie auch um Haltungen wie Toleranz, um Fähigkeiten wie Empathie und Perspektivenübernahme. Der Umgang mit kinderliterarischen Texten zum Thema »Fremdsein« nahm und nimmt noch immer eine prominente Rolle in der Grundschule ein (vgl. Büker/Kammler 2003; Büker 2011). Verbunden mit der Intention, Vorurteile abzubauen, spielte die Grundschule als Begegnungsort für Familien und Kinder sehr unterschiedlicher Kulturen eine bedeutende Rolle. So fanden vor dem Hintergrund des Erlebens multikultureller Vielfalt vielfältige Ausgestaltungen auf der Ebene von Schulfesten, Projekten und Unterrichtseinheiten z.B. in Form von *Weltreisen* statt. Zusammen mit Eltern wurden nationaltypische Gerichte gekocht, landestypische Tänze und Spiele erlernt sowie landeskundliches Wissen erworben. Dieser Ansatz ist bis heute in vielen Grundschulen zu finden (vgl. Forschungsstand Kap. 2.3), wengleich er zwischenzeitlich kritisiert und durch neue Perspektiven modifiziert worden ist. Die seit den 1990er-Jahren geäußerte Kritik bezog sich auf das zu statisch ausgerichtete Bild angeblich homogener Nationalkulturen, welches gerade durch die altersstufenbedingte *didaktische Reduktion* häufig auf *Typisches* und *Folkloristisches* verkürzt wurde (vgl. Holzbrecher 2004, S. 54f.). Im Unterricht verschärfte sich diese Problematik, wenn Migrantenkinder als *Experten* über ihre Herkunftsländer berichten sollten, die ihnen jedoch oftmals nur noch als Urlaubsland und/oder aus Erzählungen bekannt waren. Holzbrecher führt hierzu an, dass die zentrale

Falle der interkulturellen Pädagogik die der *Zuschreibung von Ethnizität* und der *Kulturalisierung* sei, die eine Reproduktion von Vorurteilen und Stereotypen beinhaltet, die der Identität vieler Kinder mit Migrationshintergrund nicht gerecht wurde. Der Unterricht wurde überwiegend aus der Perspektive der einheimischen Majorität gedacht. Es bestand gerade auch mit Blick auf die Altersstufe der Kinder in der Grundschule eine Tendenz zur Vereindeutigung und Stabilisierung dichotomer *Ordnungen* (*Wir Deutschen* versus *Ihr Anderen*) (vgl. Büker 2011; Rendtorff 2011). Zu beobachten waren weiter Tendenzen einer Moralisierung und Harmonisierung der Thematik sowie die bereits angesprochene differenzbetonende Kulturalisierung, die sich didaktisch durch Vorführen von Kulturunterschieden im Unterricht, Einsatz von Kindern als »Experten« für ihr »Heimatland« sowie die Betonung der Fremdartigkeit »anderer Kulturen« zeigt (vgl. Büker 2011). Schließlich stellten sich die Alltagstheorien der Lehrkräfte als einflussreicher Problemfaktor heraus, insbesondere durch die zu beobachtende Persistenz binär konstruierter Normalitätsvorstellungen: »Wir Deutschen« versus »Die Migranten« und entsprechende handlungsleitende pädagogische Strategien (vgl. Büker 2008a). Dieses Vorgehen trug dazu bei, dass die Konstruktion des Fremden aufrechterhalten wurde (Mecheril 2010/2014; Hormel/Scherr 2004). Einigen der hier genannten Problemdimensionen wurde mit Ansätzen einer *anti-rassistischen Pädagogik* und mit der *Pädagogik der Vielfalt* begegnet, die im Folgenden skizziert werden.

Interkulturelle Pädagogik und antirassistische Erziehung

Die Divergenzen zwischen Theorie, Schulpraxis und gesellschaftlicher Wirklichkeit zeigten sich besonders massiv in der rasanten gesellschaftlichen Umbruchsituation der 1990er-Jahre. Der Wegfall der seit dem Krieg verinnerlichten Ordnungskategorie Ost-West, u.a. ausgelöst durch den Fall der Berliner Mauer, die steigenden Zahlen der Migranten und Spätaussiedler aus dem Osten und einen verstärkten ökonomischen Globalisierungsschub, führten zu einer gesellschaftlichen Ambivalenzerfahrung mit dramatischen Auswirkungen (vgl. Holzbrecher 2004). Diese fanden Ausdruck in Anschlägen u.a. in Mölln, Rostock, Solingen und Hoyerswerda, in denen Menschen Opfer rechtsextremistischer und rassistischer Angriffe wurden (vgl. Mecheril 2010). Die Interkulturelle Pädagogik war nun gefordert, sich mit den nicht auf jugendliche Straftäter beschränkten Problemen von Rassismus und Rechtsextremismus und den damit zusammenhängenden politischen und gesellschaftlichen Ursachen auseinanderzusetzen (vgl. Holzbrecher 2004, S. 55).

»Auch in der Haltung von einzelnen Lehrkräften und nicht wenigen Eltern finden sich solche rassistischen Momente, sie sind darum im Bildungswesen sehr stark präsent und die Kinder aus Minderheiten bekommen sie bedrohlich zu spüren« (vgl. Prengel 2006, S. 73).

Viele in Deutschland lebende Kinder mit Zuwanderungsgeschichte erfahren medial, aber auch unmittelbar im Kontext ihres sozialen Umfelds, ein sich stark änderndes Klima, das von Solidaritätsbekundungen über gleichgültiges Desinteresse bis zur offenen Ablehnung reicht. Hier war besonders die Grundschule mit ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag gefordert, auf die zum Teil verunsicherte Schülerschaft angemessen zu reagieren und das ernste Thema gleichermaßen altersangemessen wie sachadäquat aufzuarbeiten.

In der pädagogischen Diskussion folgten Konzepte und Ansätze einer anti-rassistischen Erziehung und ihrer Theorien, die die Kritik einer strukturell bedingten, institutionell verankerten Diskriminierung von Minderheiten zum Kern hatten (vgl. Holzbrecher 2004, S. 55). Die Anschlussfähigkeit an die interkulturelle Erziehung blieb allerdings aus, und bis heute werden die beiden Diskurse getrennt geführt, was daran liegt, dass interkulturelle Erziehung meist für die Schulpraxis entworfen wurde, während antirassistische Erziehung eine Domäne der Jugendarbeit ist (vgl. Auernheimer 2007, S. 41f.).

Diese Ausrichtung zeigt sich auch in der Hervorhebung der interkulturellen Bildung und Erziehung im Kultusministerbeschluss von 1996, in dem interkulturelle Bildung und Erziehung als Querschnittsaufgabe für alle Bildungseinrichtungen hervorgehoben wird und als soziale Bildung eine zentrale Qualifikation im Sinne zu einer Schlüsselkompetenz für alle Schülerinnen und Schüler werden soll (vgl. KMK 1996). Diese Interkulturelle Ausrichtung wurde 2014 in einer modifizierten Fassung bestätigt (vgl. KMK 2014).

Pädagogik der Vielfalt

Das Konzept der »Pädagogik der Vielfalt« von Annedore Prengel (2006) findet bis heute vielfach Beachtung. Die Anspruchshaltung einer Homogenität als Normalfall wird hier umgekehrt. Es trägt ausdrücklich dem gesellschaftlichen Ist-Zustand eines Einwanderungslandes Rechnung und postuliert die Vielfalt bzw. die Heterogenität als Normalfall in den Schulen (vgl. Krüger-Portratz/Prengel 2006; Prengel/Horn 2013). Neben dem Bereich der Interkulturellen Erziehung verbindet sie die Bereiche der Integrationspädagogik und der feministischen Diskurse und hebt eine Begründung für einen neuen Umgang mit Differenz hervor. Mit dem *egalitären Differenzbegriff* soll die Differenz intersubjektiver Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen hervorgehoben werden (vgl. Prengel 2006, S. 62; Prengel/Horn 2013). Diese Differenzen führen,

so Prenzel weiter, auf die Sozialisation und soziale Konstruktionen zurück (vgl. Prenzel 2006, S. 182). Daher könne es auch kein Entweder-Oder entlang der Frage kulturuniversalistischer oder kulturrelativistischer Positionen geben, die noch zu Beginn der Entwicklung der interkulturellen Pädagogik stark divergieren; diese Positionen müssen vielmehr als ein Spannungsfeld begriffen werden (vgl. Auernheimer 2007; Holzbrecher 2004; Mecheril 2010; Prenzel 2006). Zugleich werde damit verdeutlicht, so Holzbrecher (2004, S. 23), dass ein wesentliches professionelles pädagogisches Handeln in der Wahrnehmung und Gestaltung von ambivalenten und sich ständig verändernden Handlungsstrukturen liegt. Diese Handlungsstrukturen in Form von Kommunikations- und Repräsentationsmitteln geben Aufschluss über die Kultur einer Gesellschaft (vgl. Auernheimer 2007). Nach Nieke sind Kulturen u.a. ein System von Symbolen, und zwar nicht irgendwelcher beliebiger, sondern von Interpretations-, Ausdrucks- und Orientierungsmustern, sodass schlussfolgernd ein Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen Kulturen nicht ohne kulturelle und soziale Konflikte verlaufen kann (vgl. ebd. 2008). Die Einsicht in die Prozesshaftigkeit von Kultur, so Prenzel, ist im Hinblick auf Migration besonders zu beachten, da bei den abrupten Veränderungen der materiellen Lebensbedingungen und des sozialen Lebenszusammenhangs die Menschen in der Folgezeit auch die kulturellen Bedeutungssysteme und kulturellen Praxen verändern (vgl. Prenzel 2006, S. 84). Die daraus ersichtliche Prozesshaftigkeit mit Blick auf den Kulturbegriff und deren Wahrnehmung ist ein wichtiger Bestandteil in der Ausbildung einer Interkulturellen Kompetenz, die seit Mitte der 1990er-Jahre vermehrt die Lehrer/innen und pädagogischen Fachkräfte in den Kindertagestätten in den Blick nimmt.

»Auch interkulturell orientierte Pädagoginnen und Pädagogen kommen nicht umhin, die eigene Prägung, das historische Gewordensein in der eigenen Kultur sich bewusster zu machen und damit auch die Begrenztheit der eigenen Sichtweisen, also die Tatsache, dass ich gar nicht anders kann, als andere Kulturen aus dieser Prägung heraus, bedingt durch kulturelle Befangenheit wahrzunehmen und zu bewerten« (Prenzel 2006, S. 90).

Parallel zu Entwicklung und Verwendung eines nicht statisch ausgerichteten Kulturbegriffs sowie dem Bedeutungsgewinn konstruktiver und interpretativer Prozesse innerhalb sozialer Praktiken ist eine Kategorisierung der Kinder – z.B. in Deutsch und Nichtdeutsch – in der Grundschule nicht mehr haltbar (vgl. Mecheril 2010; Krüger-Potratz 2010; Prenzel 2006).

Transkulturelle Bildung

Neben den Entwicklungslinien im Bereich der Interkulturellen Pädagogik und der Pädagogik der Vielfalt wird parallel eine Orientierung an der Transkulturalität diskutiert (vgl. Krüger-Potratz 2005; Datta 2011).

Ähnlich der selbstkritischen Betrachtung einer zu statischen Ausrichtung des Kulturbegriffs im Bereich der Interkulturellen Pädagogik wird im Bereich der Transkulturalität der Aspekt Kultur unter Berücksichtigung der Identitätsentwicklung besonders fokussiert. Das Verständnis von Transkulturalität und transkultureller Pädagogik versucht, dem Aspekt Vielfalt und somit den individuellen Lebensentwürfen von Menschen in transkulturellen Zwischenräumen gerecht zu werden (vgl. Büker/Rendtorff 2015; Hauenschild 2010). Somit wird das statisch ausgerichtete Verständnis von Kultur aufgegeben, das oftmals auf der Grundlage des Herderschen Kugelaxioms mit seinen gegeneinander verschlossenen Kulturen die Debatte in der Gegenwart beeinflusst (vgl. Meyer 1997, S. 115, zit. n. Holzbrecher 2004). Der Fokus des transkulturellen Ansatzes richtet sich in Bezug auf das Begriffsverständnis von Kultur im Rekurs auf Wolfgang Welsche (1996) vielmehr auf »das Weben transkultureller Netze«, das an unterschiedlichen Orten zu Verdichtungen und Strukturbildung führt (vgl. Meyer 1997, S. 115, zit. n. Holzbrecher 2004).

Somit weisen Kinder mit Migrationshintergrund scheinbar eine Sozialisations- und Identitätsentwicklung auf, die durch vielfältige Erfahrungen unterschiedlicher kultureller Bereiche und Zugänge geprägt und beeinflusst worden ist (vgl. Kelle 2004). So resümiert Tarek Badawia (2002): Sie sitzen nicht »zwischen den Stühlen«, sondern entwickeln vielmehr eine Identität, die sich aus der Orientierung ausgewählter Elemente von verschiedenen kulturellen Bereichen ergeben und gleichzeitig die Entwicklung neuer Formen nicht ausschließen (vgl. Hauenschild 2010). Dies erfordert von der Schule einen professionellen Umgang mit individueller Vielfalt, damit die Kinder sich nicht in eindimensionale vorge dachte Deutungs- und Handlungsmuster einfügen müssen.

Die Diskurse um Transkulturalität werden gegenwärtig eher getrennt vom Interkulturalitätsdiskurs und Vielfaltsdiskurs geführt, obwohl sie im Bereich des Kultur- und Identitätsverständnisses ähnliche Entwicklungslinien durchlaufen und versuchen, die Dichotomie der Zwei-Gruppen-Logik (Migranten und Nicht-Migranten) zu durchbrechen (vgl. Badawia 2002; Büker/Rendtorff 2015; Datta 2011; Hauenschild 2011; Welsch 2002; Holzbrecher 2005; Krüger-Potratz 2005).

Inklusion

Seit 2006, und rechtsbindend für Deutschland seit 2009, steht vor dem Hintergrund einer *Pädagogik der Vielfalt* zentral die Debatte um Inklusion in deutschen Schulen. In den Policy-Guidelines der UNESCO (UN-Behindertenrechtskonvention, Art. 24) wird Inklusion im weiten Begriffsverständnis als ein Reformprozess beschrieben, der die Diversität anerkennt und fördert. Bildungs- und Erziehungsaufgabe ist es,

»[...] to eliminate exclusion that is a consequence of negative attitudes and lack of response to diversity in race, economic status, social class, ethnicity, language, religion, gender, sexual orientation and ability« (UNESCO 2009).

Diese Konvention, welche gegen Ausgrenzung und für mehr Gleichberechtigung eintritt, fordert ein Recht auf gesellschaftliche Teilhabe und löst somit den nicht mehr als zeitgemäßen und einseitig klassifizierten Begriff der Fürsorge ab (vgl. von Saldern 2012). Soziale Inklusion bedeutet einen konsequenten Schritt in der Anerkennung von Vielfalt (vgl. Boban/Hinz 2004). Inklusion bedeutet aber auch die Notwendigkeit eines generellen Umdenkens mit Blick auf schulische Strukturen sowie der Aus- und Fortbildung pädagogischer Fach- und Lehrkräfte. Der Einzug von *Behinderung* bzw. *Beeinträchtigung (ability)* als ein weiteres *normales* Heterogenitätskriterium in der Regelschule führt aktuell zu einer veränderten Sichtweise auf das Kriterium der ethnisch-kulturellen Herkunft. Während beispielsweise in den nordrheinwestfälischen Grundschulrichtlinien von 1985 noch explizit von interkulturellem Lernen gesprochen wurde, heißt es heute global im Sinne eines pädagogischen Umgangs mit Heterogenität:

»Die Grundschule ist eine gemeinsame Schule für alle Kinder. Neben vielfältigen individuellen Begabungen treffen hier Kinder mit und ohne Behinderungen unterschiedlicher sozialer oder ethnischer Herkunft, verschiedener kultureller Orientierungen und religiöser Überzeugungen zusammen. Aufgabe der Schule ist es, diese Vielfalt als Chance zu begreifen und sie durch eine umfassende und differenzierte Bildungsarbeit für das gemeinsame Lernen der Kinder zu nutzen« (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2008 [Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW], S. 12).

Ethnische Vielfalt wird derzeit also unter das große Phänomen *Heterogenität der Schülerinnen und Schüler* subsumiert. Dadurch erfährt sie eine Normalisierung bei gleichzeitiger Gefahr der Übergeneralisierung. Hier besteht aktuell großer Forschungs- und Entwicklungsbedarf für die *Pädagogik der Vielfalt*.

2.2.3 *Ansprüche an die Bildung in einer Migrationsgesellschaft*

Die aufgezeigten verschiedenen Phasen Interkultureller Bildung verdeutlichen die verschiedenen Konzeptionen, Ansätze und theoretischen Grundgedanken im Spannungsfeld zwischen universalistischen und kulturellrelativistischen Ansprüchen. Vor diesem Hintergrund kommt es zunehmend zur Bildung von Begriffsvariationen wie z.B. »kultursensible Pädagogik«, »reflexive Interkulturelle Bildung«, »transkulturelle Bildung« und Strukturierungsbegriffen wie »doing differences«, ohne dass diese bereits schlüssig konzeptualisiert wären (vgl. Auernheimer 2007, 2008; Büker/Rendtorff 2015; Hauenschild 2010; Krüger-Potratz 2005/2010).

Die in der Interkulturellen Bildung vorherrschende Sicht auf »Eigenheit« und »Fremdheit« bestimmte lange Zeit die oftmals getrennt geführten Diskurse in der Interkulturellen und Transkulturellen Bildung (vgl. Auernheimer 2007; Hauenschild 2010; Holzbrecher 2004; Mecheril 2010/2014). Vor dem Hintergrund der Ergebnisse von Vergleichsstudien, Bildungsberichten, Sozialberichterstattungen sowie Kindersurveys der letzten Jahre rücken zunehmend die heterogenen Lebenslagen von Kindern in den Fokus (vgl. Wittmann/Rauschenbach/Leu 2011; Rauschenbach/Bien 2012; Berkemeyer/Bos/Manitius/Hermstein/Bonitz/Semper 2015). Unter Berücksichtigung der realen Komplexität einer multikulturell geprägten Kindheit (vgl. Kap. 2.1.1, Heterogenität der Schülerinnen und Schüler) werden somit interkulturelle Bildungsprozesse erforderlich, so Krüger-Potratz, die unabhängig vom Migrationsstatus alle Kinder als Adressaten in den Blick nehmen (vgl. Krüger-Potratz 2010). Mecheril spricht in diesem Zusammenhang auch von einer »Bildung für die Migrationsgesellschaft« (vgl. Mecheril 2014).

Daraus resultierend müssen folgende Perspektiven⁹ berücksichtigt werden: (a) die Perspektive der Adressatinnen und Adressaten beruflicher Qualifizierungsmaßnahmen für interkulturelle Bildungsangebote, (b) der theoretische Zugang und (c) das Professionsverständnis im Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt und dem damit einhergehenden Grundverständnis gegenüber Interkulturellen Bildungsansätzen (vgl. Mecheril 2008, vgl. Krüger-Potratz 2010).

- (a) Die Perspektive der Adressatinnen und Adressaten beruflicher Qualifizierungsmaßnahmen für interkultureller Bildungsangebote

9 Die nun folgende Darstellung nimmt Bezug auf Paul Mecheril, der den Begriff »Kultur als soziale Praxis« im Kontext sozialer Diskurse schärft, was der kontextuellen und daraus folgend der theoretischen Ausrichtung dieser Arbeit entspricht.

Mit Interkultureller Bildung als Handlung wird in pädagogischen Kontexten oftmals eine Situation assoziiert, in der eine professionelle Person (Lehrer/in), die Repräsentant/in der kulturellen Mehrheit ist, es mit einer Klientel (Schüler/innen) zu tun hat, die kulturellen Minderheiten angehört (vgl. Mecheril 2008; Kap. 2.1.2, Homogenität schulischer Strukturen und ihrer Akteure). Diese Konstellation beeinflusst, so Mecheril, interkulturelle Bildungsangebote in zahlreichen konzeptionellen Ausgestaltungen.

Interkulturelle Bildung wird vielfach mit dem Begriff der *interkulturellen Kompetenz* verknüpft. Besonders Lehrer/innen geraten als Adressatinnen und Adressaten beruflicher Ausbildungen in das Blickfeld von Qualifikationsmaßnahmen. Hierbei firmiert vielfach der Begriff *Interkulturelle Kompetenz* als eine Art bereichsübergordnete Bezeichnung,¹⁰

»in der zweierlei zum Ausdruck kommt: einerseits ein pädagogisches Handeln und eine Professionalität betreffende Diagnose, die einen Mangel an Handlungsvermögen feststellt, andererseits die Erwartung und die Hoffnung, diesen Mangel zu beheben (Mecheril 2008, S. 15).

Interkulturelle Kompetenz wird demnach als eine Art Sonderkompetenz für Professionelle verstanden, wodurch nach Mecheril ein vermeintlicher Bedarf erzeugt und ein problematisierender Handlungsansatz intensiviert wird (vgl. Mecheril 2008). Die Ausbildung einer Interkulturellen Kompetenz für Lehrer/innen zielt in vielen programmatischen Ausrichtungen auf interkulturelle Bildungsangebote, die eine Gewichtung auf kompensatorische Maßnahmen legen (vgl. Auernheimer 2007; Krüger-Portatz 2010; Mecheril 2008, 2010, 2014). Hierbei wird die Problematik angeführt, dass sich pädagogische Handlungssituationen im Bereich Interkultureller Bildung häufig auf nationale oder ethnisch-kulturelle Mehrheitsangehörige als Professionelle beschränken, die den nationalen oder ethnisch-kulturellen Minderheiten pädagogische Angebote machen (vgl. Mecheril 2008).

In Anbetracht dieses Verständnisses, so Mecheril, richten sich noch viele Ausbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen in Form von interkulturellen Bildungsangeboten und Trainings zu Interkultureller Kompetenz überwiegend an die Mehrheitsangehörigen und verstärken somit das kategoriale Verhältnis von *Nicht-Fremden* zu *Fremden*, welches Hierarchisierungen produziert (vgl. ebd.

10 Interkulturelle Kompetenzen werden in Form von Workshops, Trainings, Tagungen sowie Aus-, Weiter- und Fortbildungsprogrammen in verschiedenen Arbeitsfeldern wie beispielweise in pädagogischen und wirtschaftlichen Kontexten angeboten (vgl. Mecheril 2010).

2008). Personen mit Migrationshintergrund, so Mecheril weiter, kommen als Adressatinnen und Adressaten interkultureller Qualifizierungsmaßnahmen kaum vor (vgl. ebd. 2008).

Diese eher einseitige Adressierung gerät zunehmend inhaltlich und strukturell ins Blickfeld von Bildungsforschung, Lehrerbildung und Bildungspolitik. Der Bedarf nach mehr Lehrer/innen mit Migrationshintergrund sowie deren Chancen und Herausforderungen werden vermehrt im Hinblick auf die Aspekte Heterogenität und Schulentwicklung diskutiert (vgl. Georgi/Ackermann/Karaka 2011; Mecheril 2010). Diese Perspektivenerweiterung um die Sichtweisen der Lehrer/innen mit Migrationshintergrund ist ein erster Schritt, der jedoch nicht als alleinige Lösung betrachtet werden kann. Hinzu kommt, dass der vorgegebene schulische Rahmen durch Schulgesetze, Richtlinien und Lehrpläne oft normative Strukturen aufweist, die als verbindliche Vorgaben in der Diktion von Ansprüchen verfasst worden sind. Dadurch ist die Gefahr einer Verkürzung zur »professionellen Technologie« erhöht (vgl. Fend 2006; Krüger-Potratz 2007). So besteht weiterhin ein hoher Forschungsbedarf über interkulturelle Kommunikations- und Interaktionsprozesse von Lehrer/innen mit und ohne Migrationshintergrund mit dem Ziel, differenzierte Erkenntnisse über das Professionshandeln in der schulischen Praxis und auf der Ebene eines institutionellen Handelns im System Schule zu erhalten (vgl. Georgie et al. 2011; Mecheril 2010, 2014).

(b) Theoretischer Zugang

Die theoretischen Zugänge in Form von Diskursen, Konzeptionen und Ansätzen zu interkultureller Bildung und Kompetenz sind vielfältig (vgl. Krüger-Potratz 2005; Mecheril 2008, 2010; Gramelt 2010; Gomolla/Krüger-Potratz 2010). Wie bereits skizziert, sind diese (nicht nur im historischen Verlauf) abhängig vom Kulturverständnis. Trotz des in vielen Konzeptionen postulierten dynamischen Kulturverständnisses und der damit einhergehenden Akzeptanz, dass dieses differenziert zu betrachten ist (vgl. Grosch/Groß/Leenen 2000), fällt auf, dass viele theoretische Konzeptionen und Studien aufgrund von Verkürzungen wiederum Kategorisierungsmechanismen und Machtverhältnisse enthalten, die Ordnungsschema und Zuschreibungen aufrechterhalten (vgl. Betz 2008/2011; Krüger-Potratz 2010).

»Der kulturalistische Bezug auf kulturelle Differenz bewirkt eine Binnenhomogenisierung und das Herausstellen von Unterschieden auf der Ebene des Interkulturellen. Der Bezug auf Differenz kann mithin als Intensivierung des Schemas verstanden werden, das zwischen Identität, die als Phänomen des Innen gedacht wird, und Nicht-Identität, die Außen verortet

wird, unterscheidet. Im Zuge dieses binären Schemas, das zwischen dem übereinstimmenden, dem zueinander wohlklingenden, dem konsonanten Eigenen und dem relativ zum Eigenen dissonanten Fremden unterscheidet, wird eine Wesenheit des Eigenen und eine Wesenheit des Nicht-Eigenen erfunden« (vgl. Mecheril 2008, S. 20).

Mecheril spricht weiter von einer »Exotisierung und Skandalisierung der interkulturellen Situation« (vgl. ebd. 2010), sodass die partielle Alltäglichkeit und Normalität gelingender Interkulturalität oftmals aus dem Blickfeld gerät (vgl. Holzbrecher 2004; Mecheril 2008).

»Die kulturelle oder soziale Praktik des Sprechens über Kultur kommt nicht in den Blick und erst dieses Nicht-in-den-Blick-nehmen ermöglicht die Essentialisierung kultureller Gruppen« (vgl. Mecheril 2008).

In diesem Zusammenhang wird die Problematik angeführt, dass Gruppen nicht als Phänomene der Selbst- und Fremdkonstruktion in Form von Kategorisierungsprozessen erkannt werden. Sondern sie werden vielmehr auf einer kollektiven Ebene identifiziert, sodass der Aspekt Kultur überwiegend mit Nationalität und Ethnizität assoziiert wird (vgl. Auernheimer 2007, 2008; Holzbrecher 2004; Krüger-Potratz 2005, 2010; Mecheril 2008; Prengel 2013). Die daraus resultierende *kulturelle Differenz* wird in diesem Zusammenhang als Begriff verstanden, der bestehende Machtunterschiede nicht in den Blick nimmt und durch die einseitige Ausrichtung auf die Kultur bestehende strukturelle Bedingungen eher verschleiert (vgl. Krüger-Potratz 2005/2010). Somit erfolgt oftmals eine Überbetonung des *Kulturaspekts* mit den daraus resultierenden möglichen nationalstaatlichen und ethnischen Zuschreibungen (vgl. Krüger-Potratz 2005, 2010). Daher wird die »Komplexität der Beschaffenheit des gesellschaftlichen Raumes« simplifiziert, in dem einzelne sich verorten und verortet werden (Mecheril 2008, S. 21).

Kultur wird jedoch vielmehr als soziale Praktik verstanden, weil die Herstellung von Kultur innerhalb sozialer Diskurse stattfindet, die Rückschlüsse auf Entstehungskontexte in Form einer Kontextualisierung¹¹ ermöglichen (vgl. Fend 2006; Krüger-Potratz 2005; Mecheril 2008, 2010, 2014). Kulturelle Praktiken, übersetzt in dem Begriff *doing ethnicity*, sind u.a. als Ergebnis sozialer Abgren-

11 Damit beschreibt *Fend* die Art und Weise, in der bildungspolitische, institutionelle Vorgaben auf der je darunter liegenden Ebene mit Leben gefüllt werden. Das Ganze wird dann eingebettet in einen handlungstheoretischen Rahmen, das »Angebot-Nutzungs-Modell«: Hier werden die verschiedenen gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen abgebildet, die auf die Unterrichtswirklichkeit Einfluss nehmen (vgl. Fend 2006).

zungsprozesse zu bewerten, die immer wieder in Prozessen der Fremd- und Selbstzuschreibung neu verhandelt werden (Krüger-Potratz 2007, S. 452). Diese Aushandlungsprozesse finden im Spannungsfeld zwischen sozialer Zugehörigkeit und Anerkennung statt und nehmen Einfluss auf die Identitätsentwicklung von Individuen (vgl. Hauenschild 2010; Zieberts/Herberts 2009).

Zusammenfassend kann hervorgehoben werden, dass theoretische Zugänge und Konzeptionen Beiträge leisten

- zum Aufbrechen von Dichotomien wie z.B. Migrant/Nicht-Migrant
- zur kritischen Reflexion der Auslegung und des Stellenwerts eines dynamischen Kulturverständnisses
- zur Aufklärung über die Beschaffenheit des sozialen Raums in dessen mehrdimensionalen Ausrichtung in Bezug auf die unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen
- zum Verständnis, dass Kulturen als soziale Praxis im Sinne des *doing ethnicity* fungieren und die darin verorteten fortlaufenden Konstitutionsprozesse, u.a. auf der Ebene von Fremd- und Selbstzuschreibungen, als Kontextualisierung bzw. Rekontextualisierung wirken (vgl. Fend 2006, vgl. Krüger-Portratz 2007).

(c) Professionsverständnis

Aus den bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass für die Praxis weniger eine *Interkulturelle Kompetenz* der Lehrer/innen erforderlich ist, sondern vielmehr eine *interkulturelle Professionalität* in Bezug auf ein dynamisches Verständnis von Kultur und Identität (vgl. Mecheril 2008). Pädagogisches Handeln erfordert somit eine reflexive Haltung auf der einen Seite, Informationen bzw. Wissen in Bezug auf Interaktionen sowie einen Gegenstandsbezug auf der anderen (vgl. Kap 3, Professionstheoretische Zugänge).

Auf der Ebene von Wissensstrukturen ist auch immer die Ebene des Nicht-Wissens implizit verortet, welches oftmals Unsicherheiten auslöst und Klärungsbedarfe fordert. Daraus resultieren oftmals vorschnelle Zuschreibungen und Etikettierungsprozesse, die beeinflusst sind von Kulturalisierungstendenzen. Daher wird gegenüber Situationen, die keine vorschnellen Lösungen und Deutungshilfen anbieten, der Anspruch formuliert, diese im Sinne einer Ambiguitätstoleranz vorerst auszuhalten (vgl. Mecheril 2008, 2010; Kap. 3.3 Sichtweisen, Alltagstheorien und Subjektiven Theorien von Akteuren).

Dabei wird auf die Berücksichtigung von zwei Wissenssträngen in Form eines differenztheoretischen Wissens hingewiesen (vgl. Mecheril 2008): zum einen das Wissen um die soziale Realität in der Einwanderungsgesellschaft, zum anderen die Kenntnisse über soziale und kulturelle Eingebundenheit von Individuen. Die Komplexität der sozialen Realität und die kulturelle Eingebundenheit beeinflussen in intersubjektiven Zusammenhängen die Identitätsentwicklung von Kindern, indem diese einerseits nach individueller Anerkennung, andererseits nach sozialer Zugehörigkeit streben (vgl. Bayer 2011; Mecheril 2008). Die in diesem Spannungsfeld enthaltenden strukturell angelegten Orientierungsprobleme der Kinder zwischen Anerkennung und sozialer Zugehörigkeit erfordern von den Lehrer/innen eine interkulturelle Professionalität, diese Ambivalenz anzuerkennen (Bayer 2011; Mecheril 2008; Zieberts/Herberts 2009).

Zusammengefasst kann hervorgehoben werden, dass im Gegensatz zur Interkulturellen Kompetenz und der Gefahr ihrer Verkürzung zur »professionellen Technologie« eine interkulturelle Professionalität sich auf ein pädagogisches Handeln bezieht, das die sozialen Akteure innerhalb von situativen Kontexten betrachtet (vgl. Krüger-Portratz 2005, 2010; Mecheril 2008; Prengel 2013). In Form der formulierten Ambiguitätstoleranz werden Elemente des Nichtverstehens als Klärungsprozess verstanden, der das Ineinandergreifen von Nicht-Wissen und Wissen akzeptiert (vgl. Mecheril 2008). Zudem sind Sensibilität sowie Kenntnisse im Hinblick auf die gesellschaftlichen Verhältnisse und deren Verhältnisse auf die Identitätsentwicklung der Kinder von hoher Bedeutung, um professionelle Handlungsprozesse und eine Handlungsfähigkeiten im Kontext institutionalisierter Bildung zu erzielen (vgl. Mecheril 2008).

Aus den vorliegenden Ausführungen zu diesem Kapitel wird deutlich, dass es nicht *das Konzept* oder *die Handlungsrezepte* für eine Interkulturelle Bildung und Erziehung gibt, welche(s) für die eigenen Praxis nur noch anzupassen wäre(n) (vgl. Krüger-Portratz 2005, S. 34).

»Sondern Interkulturelle Bildung als *Schlüsselqualifikation* und *Querschnittsaufgabe* ist eine Entwicklungsaufgabe, an der alle beteiligt sind und die [...] internationale und europäische Bildung miteinschließt. Interkulturelle Bildung ist die erziehungswissenschaftliche Fachrichtung, die an dieser Entwicklungsaufgabe im Bereich von Forschung und Ausbildung beteiligt ist. Die Subsumierung von internationaler und europäischer Bildung ist nicht als Dominanzanspruch zu lesen, sondern als eine hilfswise Lösung, bis entweder ein passender Terminus an die Stelle tritt, oder – und dies wäre zu wünschen – bis jeder Zusatz (interkulturelle oder transkulturelle oder europäisch usw.) überflüssig wird, weil Bildung und Erziehung im Ausgang von sprachlich-kultureller Heterogenität und transnationaler Beziehungen gedacht und konzipiert werden« (Krüger-Potratz 2005, S. 34).

Der Interkulturelle Bildungsanspruch erfordert somit neben dem Handlungsfeld Schule auch im Rahmen der Hochschule eine adäquate Ausgestaltung der Lehrerausbildung. Dabei bedeutet Interkulturelle Bildung nicht vorrangig neue bzw. zusätzliche Inhalte und Methoden, sondern vielmehr die kritische Überprüfung und Veränderung von Sichtweisen, Einstellungen, Denk- und Wahrnehmungsmustern sowie professionellen Routinen in Abhängigkeit zu den sich ändernden gesellschaftlichen Verhältnissen (vgl. Krüger-Portatz 2005). An dieser Stelle wird auf das Recht auf Bildung sowie den Anspruch der Inklusion mit dem darin verorteten Recht auf gesellschaftliche Teilhabe verwiesen. Die daraus resultierenden Entwicklungsaufgaben stellen für die Interkulturelle Bildung als erziehungswissenschaftliche Fachrichtung im Bereich von Forschung und Ausbildung Herausforderungen dar, um soziale Praktiken in Bezug auf ethnisch-kulturelle Herkunft, Sprache, Nationalität, Geschlecht, Ethnie, physische und psychische Beeinträchtigung in ihren Differenzlinien zu untersuchen (vgl. Prengel 2013; Karakaşoğlu 2012; Herwartz-Emden/Schurt/Warburg 2010). Somit wird Ethnizität zunehmend auch in ihren intersektionalen Verflechtungen mit Geschlecht, sozialer Lage und anderen Differenzkategorien betrachtet, wobei sich eine Verknüpfung postkolonialer und schulpädagogischer Fragestellungen noch in den Anfängen befindet (vgl. Büker/Rendtorff 2015).

2.3 Forschungsstand in Bezug auf (angehenden) Lehrer/innen im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität

Wie bereits im Kapitel 2 beschrieben, greifen vielfältige Unterstützungsfunktionen und Integrationsmaßnahmen in Form von Programmen, Konzeptionen und Qualitätsoffensiven auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems, um Schüler/innen mit Migrationshintergrund zu fördern.

In diesem Kapitel (2.3) werden qualitative und quantitative Studien auf nationaler und internationaler Ebene vorgestellt um zu verdeutlichen, wie Lehrer/innen, Lehramtsanwärter/innen und zum Teil auch Studierende ihr Alltags Handeln im schulischen Kontext in Bezug auf migrationsbedingte Heterogenität wahrnehmen und einschätzen. Die Begründung hierfür liegt inhaltlich und methodisch im *Abstecken* und *Sichtbarmachen* des Forschungsfelds zur vorliegenden Thematik. Der daraus resultierende Erkenntnisgewinn soll den Forschungsgegenstand der vorliegenden Studie und deren Methodologie hinsichtlich des Zusammenwirkens von Fragestellung, Konzeption und Durchführung weiter präzisieren. Die Bilanzierung des Forschungsstands vertieft die im Vorfeld beschriebenen kontextuellen Rahmenbedingungen in Bezug auf das Professions-

handeln der Lehrer/innen. Ziel ist es, die Komplexität und das Zusammenwirken zwischen Lehrerhandeln und migrationsbedingter Heterogenität in der Institution Schule in ihren maßgeblichen Aspekten herauszuarbeiten und Forschungsdesiderate zu bestimmen.

Für die Auswahl der Studien wurden Professionsstudien über Grundschullehrer/innen und Lehrer/innen im Bereich der weiterführenden Schulformen herangezogen, um Einstellungen, Sichtweisen und pädagogische Handlungspraxen dieser Berufsgruppen im Kontext von Schule zu verdeutlichen. Der Rückgriff auf Studien über Lehrer/innen in Bezug auf weiterführende Schulformen erfolgt aufgrund der gegenwärtig eher geringen Forschungslage im Bereich der Profession Grundschullehrer/innen. Dies ist auch eine Erklärung für die im Forschungsstand aufgeführten älteren Studien, die Einblicke in Handlungsorientierungen und institutionelle Strukturen ermöglichen. Die Verwendung von Studien mit Lehramtsanwärter/innen und Studierenden, die erst geringe Praxiserfahrung aufweisen, zielt vermehrt auf deren Erwartungshaltungen gegenüber migrationsbedingter Heterogenität in der Schülerschaft. Der Forschungsüberblick soll insgesamt die Sichtweisen auf pädagogische Handlungssituationen im Kontext schulischer Institutionen verdeutlichen.

Die Studien sind im Bereich qualitativer und quantitativer Professionsforschung angesiedelt. Dabei werden auch Studien mit geringem Stichprobenumfang berücksichtigt, die überwiegend im qualitativen Bereich angesiedelt sind, aber auf eine entsprechende Repräsentanz der Untersuchungsgruppe zielen (vgl. Kelle/Kluge 2010). Wegen des hohen Untersuchungsaufwandes in Form von dichten Beschreibungen handelt es sich hierbei häufig um kleinere Regionalstudien. Im quantitativen Bereich werden Studien mit deutlich höherem Stichprobenumfang vorgestellt, die eher die Repräsentativität der Untersuchungsgruppe abbildet (vgl. ebd. 2010; Kap. 4.3.3, Stichprobenplan). In ausgewählten Fällen werden mehrstufige Studien vorgestellt, innerhalb derer quantitative und qualitative Verfahren synergetisch zum Einsatz kommen. Für den Forschungsüberblick werden nationale und internationale Studien berücksichtigt, um der Komplexität der Thematik Rechnung zu tragen.

Studien zur Lehrerverberufung wurden in den 1990er-Jahre vermehrt in den Fokus der Forschung gestellt mit dem Ziel, Einblicke in das Alltagshandeln in Bezug zur wachsenden ethnischen und kulturellen Heterogenität innerhalb der Schülerschaft zu gewinnen. Diese ersten, z.T. explorativen Studien ergänzen die bis dahin überwiegend theoretisch geführten Diskurse auf nationaler und internationaler Ebene (vgl. Edelmann 2007, S. 49). In den letzten Jahren folgten diverse Untersuchungen zur vorliegenden Thematik mit unterschiedlichen Schwerpunk-

setzungen. Um den gegenwärtigen Stand der Forschung zu präzisieren, erfolgt nun ein Überblick über ausgewählte Forschungsstudien, die nach den Sichtweisen, Alltagstheorien, Einstellungen oder Subjektiven Theorien der (angehenden) Lehrer/innen im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität fragen. Des Weiteren werden auch Studien berücksichtigt, die den Fokus auf den Stellenwert interkultureller Bildung im System Schule ausgerichtet haben und den Aspekt der migrationsbedingten Heterogenität eher implizit hinterfragen.

Im Folgenden werden nun Studien aus dem deutschsprachigen Raum (Deutschland, Österreich, Schweiz) vorgestellt, die neben explorativen Studien qualitative und quantitative Forschungsausrichtungen aufweisen. In Deutschland ist als eine der ersten Studien die Untersuchung »Der Monolinguale Habitus der multilingualen Schule« von Ingrid Gogolin aus dem Jahr 1994 hervorzuheben. Im Zentrum dieser Studie steht die Fragestellung, wie Lehrpersonen mit der sprachlichen Vielfalt agieren (vgl. Gogolin 1994). Die daraus resultierenden Erkenntnisse verdeutlichen eine Monolingualität der Institution Schule, die von den Lehrer/innen sowie von den Eltern mit und ohne Migrationshintergrund gestützt wird, obwohl im Klassenzimmer verschiedene Herkunftssprachen der Schüler/innen gesprochen werden (vgl. ebd.).

Der »monolinguale Habitus« (vgl. ebd.) im System Schule wird in einer qualitativen Studie der Arbeitsgruppe um Georg Auernheimer zur multikulturellen Situation in der Schule zu einem »monokulturellen Selbstverständnis« ausgeweitet (vgl. Auernheimer/von Blumenthal/Stübiger/Willmann 1996). In der Studie »Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit multikulturellen Situationen« zielt der Erkenntnisgewinn auf mögliche Ursachen, die zu einer Beeinträchtigung der Chancengerechtigkeit und einer Nichtbeachtung kultureller Differenzen führen. Im Rahmen von drei Fallstudien wurden Unterrichtsbeobachtungen und themenzentrierte Interviews an Grund- und Sekundarschulen durchgeführt. Die Ergebnisse beinhalten insbesondere, dass weder die sprachliche und kulturelle Heterogenität der Schüler/innen noch die kulturelle Vielfalt des schulischen Umfelds infrage gestellt worden ist. Die Mehrheit der untersuchten Lehrer/innen misst den kulturellen Bezugssystemen ihrer Schüler/innen eher keine Bedeutung zu, obwohl der Anteil der Schüler/innen mit Migrationshintergrund in einem überdurchschnittlich hohen Bereich lag (vgl. ebd.). Gleichzeitig wird insgesamt eine Unsicherheit im Umgang mit kultureller Vielfalt festgestellt. Als Ursache und Begründung hierfür wird das Fehlen positiver Modelle für einen adäquaten Umgang mit kultureller Differenz aufgeführt (vgl. ebd. S. 237). In späteren Untersuchungen hat Auernheimer Lehreraussagen identifiziert, die auf eine Fixierung fremder »Mentalitäten oder Sitten« schließen

lassen, auf generalisierende Erklärungen für fremdartiges Verhalten, auf Forderungen nach Anpassung der Minderheiten an die Normen der Mehrheitsgesellschaft und darauf, dass eigene Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster nicht infrage gestellt werden und eigenes Befremden nicht eingestanden wird (vgl. Auernheimer 2008a, S. 461; Holzbrecher 2011, S. 296).

Ein ähnliches Bild zeichnet die Studie »Sichtweisen und Orientierungen von Berliner Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern zur Multiethnizität der bundesdeutschen Gesellschaft«, die 1997 veröffentlicht wurde (vgl. Warburger/Helbig/Kienast 1997). Zur Untersuchungsgruppe zählten insgesamt 40 Grundschullehrer/innen, die in der Interviewstudie befragt worden sind. Der Erkenntnisgewinn der Untersuchung zielt hier auf die Sichtweisen und Orientierungsgrundlagen der Befragten im Hinblick auf die Multiethnizität in der bundesdeutschen Gesellschaft. In den Ergebnissen wird aufgeführt, dass in den Haltungen der Befragten Züge von kulturellem Ethnozentrismus deutlich wurden. Gegenüber der Schule fühlen sich die Lehrer/innen in Form *eines Gebundenseins* und *Sich-verpflichtet-Fühlens* verantwortlich. Darüber hinaus werden Elemente von Ausgrenzung und Marginalisierung von Minderheitensprachen und -kulturen benannt, die zur Abwertung nichtdeutscher Schüler/innen und ihrer Eltern führen. Gleichzeitig verdeutlichen die Ergebnisse jedoch, dass in den Aussagen der Befragten ein hoher Anpassungs- und Assimilierungsdruck gegenüber den Schüler/innen und ihren Familien deutlich wird (Warburger/Helbig/Kienast 1997, S. 56).

Diese defizitäre Sicht auf migrationsbedingte Heterogenität lässt sich auch in der qualitativen Studie »Kulturkontakt – Kulturkonflikt in der Schule: Untersuchung zum interkulturellen Handeln an *Münchener Schulen*« von Sterzenbach und Moosmüller aus dem Jahr 2000 finden. Hier wurden u.a. 28 Lehrer/innen an weiterführenden Schulen anhand problemzentrierter Interviews befragt, um die Frage zu klären, inwieweit Münchener Schulen für den Umgang mit kultureller Differenz vorbereitet sind. Die Autoren fassen zusammen, dass die Lehrer/innen unzureichend auf die heterogene Zusammensetzung ihrer Schulklassen vorbereitet sind. Im Ergebnis zeigt sich u.a. im mangelnder Respekt gegenüber kultureller Andersheit, eine geringe Bereitschaft zur gegenseitigen Anpassung und ein fehlendes Bewusstsein darüber, dass angebotene Lernmodelle keine universelle Gültigkeit beanspruchen können. Daher wird von den Autoren der Studie ein grundsätzliches Umdenken gegenüber der Organisation Schule gefordert, damit die Lehrer/innen kulturelle Verschiedenheit als potenzielle Bereicherung verstehen, um so auch bei den Schülerinnen und Schülern Neugier auf Interkulturalität zu wecken (vgl. Sterzenbach/Moosmüller 2000, S. 103).

Das Erkenntnisinteresse von Martina Webers qualitativer Studie »Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede« aus dem Jahr 2003 unterliegt der Fragestellung, wie Lehrpersonen am Gymnasium bildungserfolgreiche Schülerinnen mit Migrationshintergrund wahrnehmen (vgl. Weber 2003). Die Autorin hebt hervor, dass es sich in der Gesamtheit des Erhebungsmaterials zeigt, dass der Blick der Lehrer/innen auf Schülerinnen mit Migrationshintergrund grundlegend defizitorientiert ist (vgl. 2003b, S. 246). Dies wird auch an der Schnittstelle des Übergangs von der Grundschule zum Gymnasium deutlich. Hier wird mit »ethnisierender Brille« vermutet, dass türkische Eltern ihren Kindern nicht die entsprechende Unterstützung und Förderung geben können (vgl. Holzbrecher 2011; Weber 2003b): Der familiäre Migrationshintergrund »wird kaum als Ressource betrachtet – etwa in Form von Mehrsprachigkeit –, sondern im Gegenteil eher als schwerwiegende Beeinträchtigung der schulischen Leistungsfähigkeit«, die es nach Ansicht der Lehrperson »aus dem Schulalltag heraus zu drängen [gilt]« (Weber 2003b, S. 246).

Die bisherigen Forschungsbefunde verdeutlichen, was Gomolla und Radtke als »institutionelle Diskriminierung« (vgl. Gomolla/Radtke 2002) bezeichnen. In ihrer Studie »Interkulturelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenzen in Schule«, veröffentlicht 2002, untersuchten sie institutionelle Normen und Mechanismen an verschiedenen Schulen in der Stadt Bielefeld. Gefragt wurde nach den Ursachen, weshalb »ausländische Kinder« deutlich häufiger für schulunreif erklärt werden und nach Schuleintritt Förderklassen zugeteilt werden oder im Sekundarbereich eher dem unteren Niveau zugeordnet werden. Dabei wurden die »Produzenten der Statistik« wie Schulleitungen, Lehrer/innen, Beratungslehrer/innen an Grundschulen und weiterführenden Schulen sowie Stufenleiter/innen an weiterführenden Schulen darum gebeten, ihre Statistik als Ergebnis ihres Organisationshandelns zu kommentieren (vgl. ebd. 2002, S. 143). Dabei wird deutlich, dass das Handeln der Lehrpersonen überwiegend an den homogenen Strukturen des Bildungssystems ausgerichtet und legitimiert wird. Daher basiert eine »Institutionelle Diskriminierung« weder einseitig auf den schulischen Leistungen und Persönlichkeitsmerkmalen von Kindern noch auf den Haltungen von Lehrpersonen. Vielmehr wird dem Migrationshintergrund von Schüler/innen nur dann eine Bedeutung zugesprochen, wenn dies der Legitimierung spezifischer Allokations- und Selektionsmechanismen dient (vgl. ebd. 2002, S. 282).

Die Ergebnisse werden durch die qualitative Studie »Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen. Die Kompetenzen der Lehrpersonen (BeBeSch)« von Allemann-Ghionda und Kollegen bestätigt.

Die explorative Studie wurde im Zeitraum 2003 bis 2004 durchgeführt (vgl. Allemann-Ghionda/Auernheimer/Grabbe/Krämer 2006, 2008). Sie untersuchten die Beurteilungspraxis von Grundschullehrer/innen an fünf Grundschulen in Bezug auf Übergangsprognosen. Der Erkenntnisgewinn zielt darauf, die Beurteilungspraktiken auf der Mikroebene zu untersuchen und Anstöße für eine pädagogische Verständigung zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen über Kenntnisse, Fähigkeiten und Leistungsbereitschaft zu geben. Hierfür wurden drei Beurteilungsinstrumente entwickelt, die neun Lehrpersonen und 68 Grundschulkindern (davon 34 Migrantenkindern) im Hinblick auf Fremd- und Selbsteinschätzung zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Schuljahr zur Verfügung gestellt worden sind. Zusätzlich wurden die Lehrpersonen vor dem Schuljahr zu ihren bisherigen Beurteilungspraktiken und am Ende des Schuljahrs über ihre Erfahrungen mit den Instrumenten mittels halbstandardisierten Interviews intensiv befragt. Auch hier dominiert eine Auslesefunktion die schulische Praxis, die vorrangig an der sozialen Bezugsnorm der Leistungsbewertung ausgerichtet ist und das Denken sowohl der Lehrkräfte und der Eltern beherrscht (vgl. Allemann-Ghionda/Auernheimer/Grabbe/Krämer 2008). Acht von neun Lehrkräften gaben an, dass sie es als angenehm empfinden, »wenn sogenannten Problemkindern geholfen werden konnte oder diese die Klasse verlassen hatten« (vgl. ebd. 2008, S. 262). Die überwiegende Mehrheit der Befragten sieht es zudem als schwierig an, »sich in die Lernsituation und die Fähigkeit von mehrsprachigen Migrantenkindern hineinzudenken« (vgl. ebd., S. 260). Viele der Befragten gaben an, dass sie lediglich negative Vorstellungen von Migrantenkindern in Bezug zur Mehrsprachigkeit hegen (vgl. ebd.). Dagegen waren nur zwei von neun Lehrer/innen in der Lage, ausführliche Angaben zur sprachlichen Lebenswelt ihrer Schüler/innen zu machen (vgl. ebd.). Hinzu kommt dass die Lehrer/innen der Meinung sind, dass Schüler/innen aus Migrantenfamilien auch häufig unabhängig vom Sprachvermögen generelle Verständnisprobleme aufweisen (vgl. ebd.). Zwei Drittel der Befragten begrüßen das Beurteilungssystem sowie die Notengebung in der Bildung, haben jedoch Schwierigkeiten, die Leistungen von Migrantenkindern mit eingeschränktem Sprachvermögen zu beurteilen (vgl. ebd. S. 255). Einige Lehrer/innen führten hierzu an, es sei nicht einfach, »zwischen Sprachverständnis und Leistungskompetenz« der Schüler/innen zu unterscheiden (vgl. ebd. S. 256). Bei der Beurteilungspraxis der Lehrpersonen bestehe daher die Gefahr der Vergabe von »pädagogischen Noten als ›Mitleidsnoten‹« (vgl. ebd.). Weiter attestieren die Befragten öfter Verhaltensauffälligkeiten und Bildungslücken bei Kindern mit MH als bei Kindern ohne MH aufgrund von Lebensbelastungen wie Vertreibung und Flucht bzw. Erfahrungen aus Kriegs- und Krisenregionen. Eine

Integration in das deutsche Bildungssystem wird, so die Befragten weiter, durch die unterschiedlichen kulturellen Rollenzuschreibungen der Kinder erschwert. Diese zeigen sich in den Verhaltensweisen der Jungen, die sich u.a. in einer geringen Akzeptanz gegenüber der weiblichen Lehrkraft sowie in der geringen Bildungsaspiration der Eltern gegenüber den Mädchen ausdrücken. Mit Blick auf den Übergang ist die Mehrheit der Befragten der Überzeugung, dass »Sprachkenntnisse, logisches Denken, Fleiß, anständiges Arbeiten, Sozialverhalten und der Schulbesuch der Geschwister« die wesentlichen Bildungsperspektiven darstellen, wobei dem Elternhaus die wichtigste Rolle zugewiesen wird (vgl. ebd. S. 256f.). Dazu belegen weitere Studien, dass Lehrkräfte sich in ihren Empfehlungen für eine weiterführende Schule eher am angenommenen Unterstützungspotenzial der Eltern orientieren (vgl. ebd.; Gomolla/Radtke 2002, 2007; Stahl 2007). Zudem wird davon ausgegangen, dass Kinder mit Migrationshintergrund oftmals keine elterliche Unterstützung in der Form erhalten, wie sie für den Besuch höherer Schulformen als unabdingbar angesehen wird (vgl. ebd. Gomolla/Radtke 2002). Exemplarisch lässt sich dies mit folgender Aussage verdeutlichen: Ein Junge aus einer Sinti-Familie ist nach Aussage einer befragten Lehrperson hochbegabt. Der Junge könne das Gymnasium leicht schaffen, habe aber durch seine Familie jedoch »keine Chance« (vgl. Allemann-Ghionda et al. 2008). Dieses Beispiel verdeutlicht die Gefahr, dass u.a. »Kulturdifferenzen mit einem diffusen Begabungskonzept verquickt werden« (vgl. Kronig 2000, S. 31). Das in diesem Zusammenhang implizite Kulturverständnis wie auch die Auslegung des dahinterstehenden Begabungskonzeptes¹² werfen kritische Fragen auf, zumal die Verantwortung der Institution Schule und die der Lehrerverberufung nicht thematisiert werden. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass die Beurteilungsfähigkeit der befragten Lehrer/innen »nicht immer plausibel« ist (vgl. Allemann-Ghionda 2008; Gomolla/Radtke 2002, 2007).

Insgesamt stellten die befragten Lehrer/innen in dieser Studie für 68 Kinder Bildungsprognosen auf mit dem Ergebnis, dass Kinder ohne Migrationshintergrund häufiger eine Gymnasialempfehlung erhalten, während Migrantenkinder doppelt so häufig wie deutsche Kinder eine Hauptschulempfehlung attestiert bekommen (vgl. Allemann-Ghionda et al. 2006, S. 257).

Ergebnisse wie diese werden durch eine Vielzahl von Studien zu Übergangsempfehlungen an der Schnittstelle Grundschule/weiterführende Schule gestützt, die Ungleichverteilungen, Bildungsbenachteiligungen und Schieflagen zwischen Kindern mit und ohne MH aufzeigen (vgl. u.a. Blossfeld et al. 2007; Gresch

12 Die einseitige Auslegung des Begabungskonzeptes wird seit Mitte der 1970er-Jahre als bereits überwunden angesehen (vgl. Amanda Zwahlen 2014, S. 25; Herwartz-Emden 2008).

2012). Zunehmend wird jedoch die Fokussierung auf den Faktor Migration als zu einseitig bewertet. Vielmehr rückt der Aspekt der sozialen Herkunft in den Forschungsfokus, dem eine nicht zu unterschätzende Einflussgröße attestiert wird (vgl. Betz 2008, 2011; Diefenbach 2010). Dies zeigt sich auch in der TIMMS-Übergangsstudie, in der u.a. Lehrkräfte und Eltern zum Übergang befragt worden sind. Schüler/innen mit MH erhalten von den Lehrpersonen hier mindestens ebenso häufig eine Empfehlung für ein Gymnasium wie Kinder ohne Migrationshintergrund, wenn sie – und das ist das Entscheidende – vergleichbare schulische Leistungen aufweisen und die Eltern einer ähnlichen Sozialschicht angehören (vgl. Gresch 2012). Bei vergleichbaren schulischen Noten und vergleichbarer sozialer Herkunft geben Eltern mit MH sogar häufiger das Gymnasium als Ziel an als Eltern ohne Migrationshintergrund (vgl. ebd. 2012a).

Die Studie »Zur Rolle der Interkulturellen Erziehung in der Lehrerausbildung – Anforderungen, Erwartungen und Desiderate aus Sicht der Schulpraxis« hebt sich in der Form von den bisherigen Studien ab, da sie den Fokus auf Best-Practice-Beispiele legt. In der Forschungsarbeit von Yong Ding aus dem Jahr 2011 wurden drei Schulen im Untersuchungszeitraum 2010/2011 untersucht, die in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz insbesondere für den definierten Qualitätsbereich *Umgang mit Vielfalt* in dem Zeitraum zwischen 2006 bis 2010 den Deutschen Schulpreis¹³ erhalten haben (vgl. Ding 2011, S. 121ff.). Bei den ausgewählten Preisträgern handelt es sich um zwei Grundschulen und eine integrierte Gesamtschule, deren Gemeinsamkeit in der Ausgangssituation liegt, dass Wirkungszusammenhänge zwischen gesteigerter Vielfalt und wachsender professioneller Kompetenz der Lehrpersonen deutlich wurden (vgl. Fauser/Prenzel/Schatz 2008, S. 21, vgl. Ding 2011, S. 8 und S. 130). Auf der Grundlage von Experteninterviews wurden sieben Lehrer/innen dieser Schulen befragt. Das damit verbundene Erkenntnisinteresse fokussiert insbesondere Anforderungen, Erwartungen und Desiderate der Schulpraxis. Die befragten Lehrer/innen heben die Aspekte Toleranz, Empathie sowie Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen hervor. Sie erachten sie als notwendige Fertigkeit einer pädagogischen Professionalität bei der Betreuung von Migrantenkinder, die Ding mit dem Begriff »positive Akzeptanz« kategorisiert (Ding 2011, S. 153). Auf die Frage zur Verbreitung Interkultureller Kompetenz unter den Kolleginnen und Kollegen an

13 Seit 2006 findet die Verleihung des Deutschen Schulpreises jährlich statt. Die Auszeichnung erfolgt auf der Grundlage detaillierter Bewerbungen von allgemeinbildenden Schulen, die eine pädagogische Fachjury in einem mehrstufigen Verfahren auswertet. Die Auszeichnung geht auf die Initiative der Robert Bosch Stiftung, der Heidehof Stiftung, des Magazins Stern und des ZDF zurück (vgl. Ding 2011).

diesen Schulen verdeutlichen die befragten Lehrer/innen, diese sei abhängig von den vielfältigen und unterschiedlichen Anforderungsbereichen im Kontext der Schule. Das Antwortverhalten gibt Aufschluss auf eine vorherrschende Problem-sicht der Befragten im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität und gibt gleichzeitig Aufschluss über eine solidarische Sicht gegenüber ihren Berufskolleginnen und -kollegen (vgl. ebd. S. 155). Vor diesem Hintergrund wird die Forderung nach einer veränderten praxisorientierten Lehrerausbildung erhoben, die den Stellenwert einer Interkulturellen Erziehung und Bildung deutlich akzentuieren sollte (vgl. ebd. S. 154).

Dieser Anspruch wurde ebenfalls in der qualitativen Längsschnittuntersuchung »Lernen durch Kulturkontakt: Eine Prozessanalyse der Akkulturation deutscher Studienreferendare in multikulturellen Klassen« aus dem Jahr 1998 formuliert (vgl. Bender-Szymanski 2001, 2008). Hier wurde anhand von 20 Lehramtsanwärtern weiterführender Schulformen (11 Frauen/9 Männer) über drei Jahre der Übergang vom Referendariat zum Lehrerberuf fokussiert. Das Erkenntnisinteresse wurde anhand der Forschungsfrage formuliert, *wie Referendare vor und nach dem Beginn der Ausbildungsphase kulturelle Differenz wahrnehmen und wie sie diese verarbeiten*. Die im Projekt getätigten Aussagen von Schulleitungen zeigen auf, dass der mangelnde Schulerfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund u.a. auf eine generell unzureichende universitäre Vorbereitung der Lehrpersonen und auf die kulturelle Heterogenität der Schule zurückführen sei (vgl. ebd. 2008, S. 173). Die befragten Referendarinnen und Referendaren werden in der Auswertung in zwei Gruppen differenziert. Die eine Hälfte der Befragten reflektiert die eigenkulturell üblichen handlungsleitenden schulischen Normen und Regeln im Hinblick auf ihre Angemessenheit für interkulturelle Kommunikation und Kooperation (vgl. ebd. 2008). In der anderen Gruppe überwiegt eine eher defizitäre Sicht auf die interkulturellen Fähigkeiten und die psychische Verfassung der Schüler/innen mit Migrationshintergrund, »weil sie permanent und unvorbereitet Kulturkonflikten ausgesetzt seien und eine mangelnde Fähigkeit zur Sozialisation in die deutsche (Schul-)Kultur« aufweisen (vgl. ebd. 2008, S. 175f.). Eigene kulturelle Orientierungen werden als Bewertungsmaßstab verwendet, sodass diese Defiziterklärungen meistens auf »Vermutungen und Generalisierungen« beruhen (vgl. ebd.).

Die unterschiedlichen Sichtweisen von Lehrpersonen zeigen sich auch in der Studie »Zweitspracherwerb von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache im Kontext institutioneller Unterstützungsleistungen (ZwerG)« von Katja Koch aus dem Jahr 2008. In dieser explorativen Studie wurden 110 Kinder, 12 Grundschullehrer/innen und 6 Beobachtungsklassen an insgesamt drei Grundschulen

befragt, um Einsichten in die Zusammenhänge von Zweitspracherwerb, Bildungserfolg und institutionellen Unterstützungsleistungen zu erhalten (vgl. Koch 2008). In den durchgeführten Experteninterviews wurden vorrangig die subjektiven Theorien der Lehrer/innen zum Zweitspracherwerb hinterfragt. Hierzu wird auf der Grundlage der Interviews eine Typenbildung vorgenommen. Folgende Typisierungen werden herausgearbeitet: ein akzeptierender Typus problematisierender und ein überforderter Typus. Dabei wird deutlich, dass der akzeptierende Typus den Einfluss der Erstsprache auf die Zweitsprache positiv bewertet, während der diametral entgegengesetzte überforderte Typus dem Einfluss der Erstsprache auf die Zweitsprache einen eher negativen Einfluss attestiert.

In der nun folgenden Studie »Lehrerinnen und Lehrer im Umgang mit interkulturellen Konflikten« von Wagner und Kollegen aus dem Jahr 2001, liegt der Fokus auf der Fragestellung, wie Lehrerinnen und Lehrer ihren Umgang mit interkulturellen Problemsituationen beschreiben. Die Untersuchung erfolgte auf der Grundlage eines quantitativen Fragebogens, der an über 365 Lehrer/innen verteilt wurde. Bei der Repräsentanz der Schulformen ist ein Übergewicht der Gymnasien und ein leichtes Untergewicht der Förderschulen zu verzeichnen (vgl. Wagner/Van Dick/Petzel/Auernheimer/Sommer 2001, S. 20). Die befragten Lehrpersonen stufen »Probleme mit ausländischen Kindern« als zunächst eher geringe Belastung ein (vgl. ebd.) – ein Ergebnis, das sich in Teilstudie 2 bestätigte. Dabei wurden den Lehrpersonen mittels Fragebogen vier »kritische Konfliktsituationen« vorgelegt, die es zu bewerten galt. Zwei Konflikte wiesen geringe Verfehlungen auf (z.B. Hausaufgaben nicht gemacht) aus, während die anderen zwei Situationen physische Angriffe auf die Lehrer/innen enthielten. Die Präsenz von Schüler/innen mit Migrationshintergrund wurde in beiden Studien nicht grundsätzlich als Belastung eingestuft. Jedoch reagieren sogenannte hochautoritäre Lehrer/innen bei Verfehlungen der Schüler/innen stärker auf Schüler/innen mit Migrationshintergrund als auf Schüler/innen ohne Migrationshintergrund (vgl. ebd. 2001). In der dritten Teilstudie, in der über 70 Lehrpersonen befragt wurden und mit über 1.200 Schüleraussagen aus den 4. Jahrgangsklassen in Beziehung gesetzt wurden, konnten die Ergebnisse bestätigt werden.

»Interkulturelle Konfliktsituationen und deren Bewältigung« stehen auch in der Wirksamkeitsanalyse im Kontext des multiaxialen Coping-Modells von Buchwald und Ringeisen im Mittelpunkt (vgl. Buchwald/Ringeisen 2007). Grundlage der quantitativen und qualitativen Untersuchung an über 132 Lehrpersonen bildet u.a. das Kulturmodell von Hofstede (vgl. Buchwald/Ringeisen 2007). Das Modell bildet kulturell variierende Wertepprofile ab, die Einfluss nehmen können auf das Denken, Erleben und Verhalten von Lehrer/innen und

Schüler/innen. Auf diese Weise sollen mögliche Problemkonstellationen im Schulalltag verdeutlicht werden (vgl. Buchwald/Ringeisen 2007, S. 73). In der Studie zeigt sich, dass kulturelle Unterschiede sowohl für Interaktionsmuster im Unterricht als auch für das Auftreten und den Umgang mit Konfliktsituationen eine Rolle spielen (vgl. ebd., S. 73). Die Stressbewältigung von Lehrkräften, auch Coping genannt, im Umgang mit interkulturellen Konfliktsituationen birgt unterschiedliche Strategien: Die Strategie »Vorsichtiges Handeln« (44 Prozent) wird am häufigsten angegeben, gefolgt von den Strategien »Selbstbehauptetes Handeln« (16 Prozent) und »Indirektes Handeln« (10 Prozent). Die Bewältigungsstrategien »Vermeidungsverhalten«, »Instinktives Handeln«, »Teambildung« und »Suche nach sozialer Unterstützung« werden lediglich mit einer Häufigkeit von 5 bis 7 Prozent angegeben. Bewältigung durch »Antisoziales« (1,4 Prozent) und »Aggressives Verhalten« (3,4 Prozent) kamen in geringen Anteilen vor, da diese vermutlich für die Befragten im schulischen Kontext keine sozial erwünschte Verhaltensweise darstellen (vgl. ebd. S. 86ff.). Insgesamt kann hervorgehoben werden, dass die Konflikte in ihrer Mehrzahl aus der Perspektive der Lehrpersonen als zu bewältigende Situationen bewertet werden. Jedoch ist die Anzahl der erfolglos bewältigten Konflikte und solcher, die ein Unsicherheitsgefühl hinterließen im Vergleich zu erfolgreichen bewältigten Situationen immer noch sehr hoch (vgl. ebd., S. 94). Laut dieser Studie erleben Lehrer/innen Stress in interkulturellen Konfliktsituationen, sodass sie nicht in der Lage sind, angemessen auf Konflikte mit unterwünschten Verhaltensweisen von Schüler/innen zu reagieren (vgl. ebd. S. 94).

In der quantitativen Studie »Professionalisierung von Lehrkräften für einen reflektierten Umgang mit Ethnizität und Geschlecht in der Grundschule« – kurz ProLEG genannt – (Winheller/Müller/Hüpping/Bücker/Rendtorff 2012) wurden über 220 Grundschullehrer/innen in Bezug auf ihre Einstellungen zu Ethnizität und Geschlecht im Kontext von Schule befragt. Das Gesamtkonzept dieses mehrstufigen Forschungsvorhabens zielt, wie bereits in Kapitel 1.2 beschrieben, auf einen Professionalisierungsansatz, der an den Heterogenitätskonzepten von Lehrpersonen ansetzt, nach deren Konstruktionsmechanismen fragt und dabei die interkulturelle Perspektive mit der Geschlechterperspektive verbindet. Folgende Ergebnisse lassen sich diesbezüglich aufzeigen: Die ausgewählten Ergebnisse lassen sich unter den Aspekten *Problemsicht* und *eigene kulturelle Werterhaltung* bündeln. So erhält im Rahmen der Befragung die Aussage »Mit meinen Vorstellungen von Normalität werde ich nicht allen Schüler/innen gerecht« zwar mehr Zustimmung (35,1 Prozent) als Ablehnung (24,9 Prozent), dennoch zeigt sich hier, dass nicht alle Lehrer/innen ihre eigenen Normalitätsvorstellungen kritisch

in Bezug auf das eigene pädagogische Handeln sehen (vgl. ebd.). Die Aussage, dass ein reflektierter Umgang mit der eigenen kulturellen Prägung eine wichtige Voraussetzung für eine interkulturelle Pädagogik sei, erhält mit über 70 Prozent eine breite Zustimmung. Dagegen fällt bei der Aussage, dass Lehrer/innen in der Lage seien, ihr Handeln in Bezug auf Ethnizität professionell zu reflektieren, auf, dass knapp 50 Prozent die teils/teils-Zuordnung gewählt haben. So bleibt eine klare Positionierung im Antwortverhalten eher offen; dies kann ein Indiz sein für Unsicherheiten im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität (vgl. ebd.). Weiterhin ist interessant, dass die Aussage, durch eigenes pädagogisches Handeln Unterschiede zwischen den Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund zu verstärken, mit 87 Prozent eine deutliche Ablehnung erfährt.

Insgesamt lassen sich die Ergebnisse aus der ProLEG-Studie wie folgt zusammenfassen: Die befragten Lehrkräfte weisen eine positive Sicht gegenüber ethnisch-kultureller Vielfalt auf, sie sind mit ihrem eigenen pädagogischen Handeln überwiegend zufrieden; Problemquellen für Bildungsbenachteiligung verorten sie eher außerhalb der Institution Schule, insbesondere im Elternhaus der Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Vor dem Hintergrund des Individualisierungsgedankens weisen sie interkultureller Bildung einen eher geringen Stellenwert zu, der sich u.a. in einer geringen Nachfrage nach Weiterbildungsbedarfen zeigt (vgl. Büker/Rendtorff 2015; Büker/Hüpping 2012; Hüpping 2014). Eine begründete Auswahl der ProLEG-Ergebnisse und Themenfelder für den Vertiefungsschritt der vorliegenden qualitativen Untersuchung erfolgt im Kapitel 4 (4.2.2, Konzeption des Leitfadens und Entwicklung der Leitfragen).

Die Studie »Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse« von Jürgens und Miller (2013) untersucht die Wahrnehmung von Heterogenität in der Schule aus der Perspektive von Grundschullehrer/innen sowie Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen. Insgesamt wurden 333 Grundschullehrer/innen und 220 Förderschullehrer/innen mit dem Schwerpunkt Lernen mittels eines quantitativen Fragebogens befragt. Anhand von acht Leitfadeninterviews wurde der qualitative Aspekt vertieft untersucht. Die in der ProLEG-Studie aufgeführten Problemquellen von Bildungsbarrieren, die vermehrt dem schulischen und familiären Bereich zugeordnet werden, werden hier anhand der geringeren Gewichtung des Benachteiligungsfaktors »weniger objektive, vorurteilsfreie Beurteilung durch die Lehrer« bestätigt (vgl. ebd. S. 244). Dabei wird die Benachteiligung durch das Schulsystem höher eingeschätzt als die schlechter objektiv messbare Beurteilung durch die Lehrpersonen selbst (vgl. ebd.). Jürgens und Miller heben hervor, dass dieses Ergebnis als Hinweis gedeutet werden könne, dass es Lehrer/innen schwer falle – möglicherweise trotz des vorhande-

nen Wissens – den eigenen Anteil an der Herstellung von Schulmisserfolgen zu sehen (vgl. ebd. S. 245). Ein Großteil der befragten Grundschullehrer/innen gibt an, dass sie Arbeits- und Sozialverhalten, Leistungsfähigkeit und Sprachkompetenz mehrheitlich als Belastungsfaktoren wahrnehmen, wogegen »typische Heterogenitätsmerkmale wie Geschlecht und Ethnizität« nicht als erhebliche Belastung eingestuft werden (vgl. ebd. S. 242).

In der Schweiz untersucht Doris Edelmann in der Studie »Pädagogische Professionalität im transnationalen Raum« (2007) die pädagogische Professionalität von 40 Grundschullehrer/innen im Kanton Zürich. Hier steht die Frage im Vordergrund, welche Potenziale, Herausforderungen, Strategien und Routinen Lehrer/innen in Bezug auf typische Anforderungen im Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt sehen (vgl. Edelmann 2007). Als zentrale Erkenntnisse sind hervorzuheben, dass subjektive Interpretationen und persönliches Interesse der Lehrer/innen von Bedeutung im Umgang mit Vielfalt sind. Letzteres gilt für Zusatzqualifikationen im Bereich Deutsch als Zweitsprache, die für den Unterricht eine Rolle spielen. Weitere wichtige Ergebnisse im Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt sind die Akzeptanz bzw. die Bedeutung der Migrantensprache sowie der Stellenwert der Kooperation in Lehrerteams. Bei Lehrer/innen mit eigenem Migrationshintergrund wurde deutlich, dass der biografische Hintergrund eine Grundlage für ihr pädagogisches Handeln bildet und sie sich selbst als Vorbilder für Bildungserfolg und transnationale Integration verstehen. In der Elternarbeit in Bezug auf Migration sehen sie ihre zentrale Aufgabe u.a. im Bereich sprachlicher Verständigung verortet. Im Lehrerteam sehen sie ihre Rolle jedoch nicht als Kulturvermittler, sondern sehen eher den eigenen familiären Hintergrund als eigene Ressource an. Die Erhebung mündet in eine Typenbildung, die 6 Typen im Umgang mit ethnisch-kultureller Heterogenität unterscheidet, die sich in Form einer Polarisierung von »Ablehnung und Distanz« bis »Offenheit und Interesse« abbilden lassen (vgl. ebd.). Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass der Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität derzeit noch kein selbstverständliches Element pädagogischer Professionalität darstellt. Daher wird betont, dass Professionalität hinsichtlich kultureller Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern nicht vorausgesetzt werden darf (vgl. ebd.).

In der Forschungsstudie »Interkulturelles Lernen in der Praxis: eine Fallstudie an Schulen in Wien und Niederösterreich«, die von einem Forscherteam zwischen 1999 und 2000 durchgeführt wurde, wird die Frage aufgeworfen, wie das verbindliche Unterrichtsprinzip *Interkulturelles Lernen* in der alltäglichen Praxis interpretiert und umgesetzt wird und welche Kontextbedingungen dieses begünstigen und unterstützen (vgl. Binder/Englisch Stölner 2002, S. 442; Fillitz

2007, S. 63). Die Untersuchung erfolgte im Rahmen von Unterrichtsbeobachtungen, Interviews und informellen Gesprächen mit Lehrer/innen und Schulleitungen an 18 Schulen. Der Fokus lag auf vorher spezifizierten achten Jahrgangsklassen von Hauptschulen und höheren allgemeinbildenden Schulformen. Auch hier ist die Realisierung *Interkulturellen Lernens*, ähnlich der vorausgegangenen Studie, trotz der Verbindlichkeit in den Vorgaben vom individuellen Engagement einzelner Lehrer/innen abhängig. Zudem konnte verdeutlicht werden, dass eine positive und unterstützende Haltung der Schulleitung einen positiven Einfluss auf das Engagement der Lehrpersonen nimmt. Auch hier gelingt denjenigen Lehrpersonen ein selbstverständlicher und situationsbezogener Umgang mit Differenz, die über persönliche Erfahrungen aufgrund einer kulturell heterogenen Familiensituation und/oder spezifische Kenntnisse aus Fort- und Weiterbildungsaktivitäten verfügen (vgl. Fillitz 2003). Das Ergebnis deckt sich mit den Erkenntnissen aus der Teilstudie »Einstellungen von Lehrkräften und Schüler/innen zu Identität, Kultur und Differenz« von Englisch-Stölner, die diesen Lehrer/innen ebenfalls einen selbstverständlichen Umgang mit Differenz attestiert (vgl. Binder/Englisch-Stölner 2002). Interkulturelles Lernen wird von der Mehrheit der Befragten aus der problemorientierten Perspektive wahrgenommen und nur selten als alltägliches Unterrichtsprinzip verstanden (vgl. Fillitz 2003). Einige Lehrer/innen äußern sogar, dass sie von dem Unterrichtsprinzip »Interkulturelles Lernen« noch nie etwas gehört hätten (vgl. Binder/Englisch-Stölner 2002, S. 429; Fillitz 2007, 2003). Als Begründung wird hier der fehlende Praxisbezug in der Ausbildung angeführt. Ein Teil der Lehrpersonen gab jedoch an, dass »[...] voneinander lernen und einander kennen lernen [...] zum Interkulturellen Lernen gehört« (vgl. ebd.). Weiter bekräftigten die Lehrpersonen eine Förderung der Toleranz. Die überwiegende Mehrheit der Befragten erklärt auch ihre Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungen. Dem steht jedoch die Erkenntnis gegenüber, dass Seminare zur vorliegenden Thematik häufig wegen mangelnden Interesses der Teilnehmer/innen nicht effektiv ausgestaltet werden könnten (vgl. Fillitz 2003, S. 431). Die Forschungsergebnisse zeigen weiter auf, dass je nach »kultureller Kompetenz« der Lehrer/innen entweder zahlreiche Gelegenheiten und Anknüpfungspunkte für einen intensiven kulturellen Austausch genutzt werden oder die Gelegenheiten als solche eher nicht ins Blickfeld rücken (vgl. ebd. 2003, S. 432). Die Autoren stellen auf der Grundlage ihrer Ergebnisse die Forderung auf, dass Interkulturelles Lernen in der Ausbildung von Lehrpersonen verpflichtend zu thematisieren sei. Damit einhergehend wird eine wissenschaftliche Begleitung der schulischen Praxis als unverzichtbar ein-

geschätzt, damit positive Ansätze intensiviert und erweitert werden können (vgl. Binder/Englisch-Stölner 2002; Fillitz 2003, S. 13).

Im weiteren Vorgehen werden nun Einblicke in Studien mit ländervergleichendem Erkenntnisinteresse gegeben, die europäische und internationale Forschungsergebnisse darstellen. Ausgehend von der *Fallstudie zu Interkulturellem Lernen an Schulen in Österreich* von Fillitz und Kollegen (vgl. Binder/Englisch-Stölner 2002; Fillitz 2003, 2007) erfolgte eine Vergleichsstudie. Die Studie »Interkulturelles Lernen aus ethnologischer Perspektive. Konzepte, Ansichten und Praxisbeispiele aus Österreich und den Niederlanden«, (Binder 2004) zielt auf den Umgang von Lehrpersonen mit Interkulturellem Lernen als Unterrichtsprinzip. Obwohl in den Niederlanden bereits zu Beginn der 1980er-Jahre interkulturelle Ansätze im Unterricht implementiert worden sind, zeigen sich bei den Lehrpersonen kaum Unterschiede in der Auseinandersetzung mit migrationsbedingter Heterogenität. Warum in beiden Ländern »unbewusst und verschleiert das Prinzip des Nationalstaates mit einer grundsätzlichen kulturell-ethnisch homogenen Grund-Ausgangslage tradiert und reproduziert wird« (vgl. Binder 2004, S. 280), liegt zu einem maßgeblichen Teil an der fehlenden Konkretisierung des Unterrichtsprinzips »Interkulturellem Lernen« (vgl. ebd.).

In einer Ländervergleichsstudie »Schule, Bildung und Pluralität: Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich« von Allemann-Ghionda (2002) werden sechs Schulsysteme (integrativ oder trennend selektiv) in vier Ländern – Deutschland, Frankreich, Italien und Schweden – untersucht. Das Erkenntnisinteresse dieses Quervergleichs richtet sich auf die Auseinandersetzung der Länder bezüglich des sprachlichen und kulturellen Umfelds im Rahmen der Bildungspolitik, der Erziehungswissenschaften sowie der schulischen Praxis im Bereich der Grundschule (vgl. Allemann-Ghionda 2002). In der schulischen Praxis stellen sich interkulturelle Innovationen besonders dann als erfolgreich heraus, wenn ein Schulsystem in seinen Strukturen darauf ausgerichtet ist, die Heterogenität der Schüler/innen zu berücksichtigen. Im internationalen Vergleich wird erkennbar, dass die Priorität von Lehrpersonen und Schulleiter/innen auf der Bewältigung des schulischen Alltags liegt, weshalb sie insbesondere daran interessiert sind, dass Kinder mit einem Migrationshintergrund möglichst gut und schnell die Ortssprache lernen und der Unterricht ohne große Disziplinprobleme abgewickelt werden kann (vgl. Allemann-Ghionda 1998, S. 165).

Die pädagogischen Praktiken von Lehrer/innen bilden auch in der internationalen quantitativen Studie »Teaching and Learning International Survey (TALIS)« eine Forschungsperspektive. Die von der OECD initiierte Studie, durchgeführt in den Mitgliedsländern der OECD sowie in weiteren Partnerlän-

dern, richtet ihre Aufmerksamkeit auf Lehrende in der Sekundarstufe sowie auf Schulleitungen. Ziel der Forschung ist es, politisch relevante Daten sowie Analysen über wesentliche Aspekte der Schulbildung zu erhalten, z.B. *teachers' professional development* sowie *teachers' beliefs and attitudes about teaching and their pedagogical practices* (vgl. OECD 2009, S. 18f.). TALIS befragte die Lehrenden zu den Bedürfnissen der Berufsentwicklung in acht Bereichen. Hierunter fielen Aspekte wie *students with special learning needs* und *teaching students in a multicultural setting* (OECD 2009, S. 159). Für die Erhebung wurde ein Lehrer- und ein Schulleiterfragebogen von einem internationalen Expertengremium in Abstimmung mit Lehrer-Berufsverbänden, insbesondere dem gewerkschaftlichen Beratungsausschuss bei der OECD (Trades Union Advisory Council, TUAC) entwickelt und in 24 Ländern mit mehr als 4.000 teilnehmenden Schulen eingesetzt. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass ein Drittel der Lehrpersonen einen hohen Bedarf an einer Fertigkeitserweiterung im Bereich Interkultureller Kompetenz angibt. Lediglich zu weniger als einem Fünftel glauben die Lehrer/innen, dass sie keine Berufsentwicklung in diesem Bereich benötigen (vgl. Jensen 2010, S. 68). Nach OECD-Berichten wird der Aspekt der Leistung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund sowie von Menschen mit besonderen Lernbedürfnissen im Sinne des Inklusionsverständnisses in vielen Ländern thematisiert. Demzufolge ist es erstaunlich, dass nur ein relativ geringer Anteil der befragten Lehrer/innen in den eigenen Aussagen der Bedeutung des Lehrens in einem kulturell heterogenen Umfeld und des Unterrichts von Schüler/innen mit besonderen Lernbedürfnissen eine mittlere bis hohe Bedeutung zuweist (vgl. OECD 2009, S. 153). Die internationale TALIS-Forschung sowie die TALIS (GEW)-Deutschland-Studie¹⁴ verdeutlichen, dass die Lehrpersonen es vermisst haben, sich während der Ausbildung mit Heterogenität auseinanderzusetzen, um befähigt zu sein, mit der Herausforderung des Schulalltags professionell umzugehen (vgl. OECD 2009; GEW 2009). So wird auch hier die Forderung deutlich, dass dem Thema Heterogenität in der Lehrerbildung eine hohe Priorität eingeräumt werden sollte (vgl. Jensen 2010, S. 22). Einblicke in weitere Studien im internationalen Kontext finden sich u.a. bei Banks (vgl. Banks 2009).

Die bisher aufgezeigten Perspektiven werden im weiteren Vorgehen um Einblicke in US-amerikanische Forschungstraditionen ergänzt. Auf der internationa-

14 Deutschland hat sich nicht an der ersten internationalen TALIS-Forschung beteiligt. Eine äquivalente Studie wurde durch die GEW initiiert mit dem Titel »TALIS (GEW)-Deutschland«. Die Forschungsstudie hat das Ziel, Einblicke in die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften sowie Schulleitungen zu erhalten, um relevante Qualitätsindikatoren für Unterricht und Lernen und Modelle für effektive Schulen zu entwickeln (vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft [GEW] 2009).

len Ebene stehen neben Lehrpersonen auch Studierende des Lehramts im Fokus zahlreicher Untersuchungen. So belegen Walker-Dalhouse und Dalhouse (2006), dass sich *Beliefs* über kulturelle Heterogenität bei Lehramtsstudierenden in Bezug auf Theorie-Praxis-Verzahnung verändern lassen. Dagegen stellt Braud (2007) in einem Forschungsüberblick fest, dass die Reaktionen der Studierenden auf Interventionsmaßnahmen zur entsprechenden Thematik eher uneinheitlich seien, und hebt hervor, dass die Lehrerausbildung und ihre Mechanismen in der Forschung weiter intensiviert werden müsse. Diese im us-amerikanischen Raum verankerten Studien, sind Teil von Forschungsprogrammen, die auf der Grundlage von »Teacher Education Programs« den Bereich »Multicultural Education« seit Beginn der 1990er-Jahre berücksichtigen (vgl. Cochran-Smith/Davis/Fries 2004, S. 946). Insbesondere stehen hier das Vorwissen, die Reflexionsfähigkeit von Studierenden sowie deren eigene kulturelle Orientierungen als Ressource für ihre Ausbildung im Vordergrund des Forschungsinteresses (vgl. Banks/McGee Banks, 2004; Taylor/Sobel 2001).

Der Stand der Forschung zu Lehrpersonen im amerikanischen Raum entspricht bei Weitem nicht dem Umfang der systematisch angelegten und seit Jahrzehnten fest etablierten Studien hinsichtlich der Studierenden an den Education Schools. Studien von Lehrkräften zeigen jedoch, dass sie geringere Erwartungen gegenüber Schüler/innen aufweisen, die Gruppen angehören zu denen Stereotype über geringere Leistungen existieren (vgl. Schofield/Alexander 2012). So bringen sie beispielsweise Schüler/innen aus Minderheiten oder mit niedrigem sozio-ökonomischen Status geringere Leistungserwartungen entgegen (vgl. ebd.). Diese Schnittmenge ist in den bisher vorgestellten Studien mit Blick auf Herkunft, Migration und Geschlecht in unterschiedlicher Gewichtung implizit und explizit enthalten. Ein Forschungsüberblick findet sich bei Schofield und Alexander (2012). Die aufgezeigten Forschungsprojekte variieren je nach Forschungsschwerpunkt, Methode und regionaler und nationaler Rahmenbedingungen.

Im Folgenden wird eine fokussierte Bilanzierung des dargestellten Forschungsstands vorgenommen. Die Ergebnisse lassen sich zu vier zentralen Befunden verdichten, die nachfolgend Konsequenzen für die eigene Untersuchung beinhalten.

Stellenwert der Mehrheitsgesellschaft im Handlungsfeld Schule

Die Studien verdeutlichen, dass die Institution Schule anhaltend durch einen »monolingualen Habitus« (vgl. Gogolin 1994) und durch ein »monokulturelles Selbstverständnis« (vgl. Auernheimer et al. 1996) geprägt ist. Dieses spiegelt sich in Form eines »kulturellen Ethnozentrismus« (vgl. Marburger et al.). Dabei wird die eigene kulturelle Identität als Orientierungsgrundlage und Bewertungs-

maßstab gegenüber anderen Kulturen herangezogen (Holzbrecher 2004; Avci-Werning/Werning 2015). Ein Teil der Studien verdeutlicht eine überwiegend defizitäre Sicht der Lehrpersonen auf Herkunft und Sprache unabhängig von Alter und Geschlecht (vgl. Allemann-Ghionda 2002; Holzbrecher 2004, S. 15; Weber 2003). Dabei fällt auf, dass Differenzlinien wie Ethnie, soziale Herkunft und Geschlecht eher in geringem Umfang beachtet werden (vgl. kritisch Betz 2008/2011). Der Aspekt der Zweisprachigkeit sowie die Lebenswelten von Schüler/innen mit Migrationshintergrund werden in nur wenigen Studien als Ressource und Potentiale berücksichtigt (vgl. u.a. ProLEG 2012; Ding 2011). Dabei verdeutlichen die Studien zum Teil, dass ein selbstverständlicher und wertschätzender Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität stattfindet, wenn die Lehrpersonen biografische Erfahrungen und Kenntnisse aus Fort- und Weiterbildungen aufweisen (vgl. Binder/Englisch-Stölner 2002, Fillitz 2003).

Blick auf die Schüler/innen und ihre Familien

Der in den Studien attestierte defizitäre Blick auf Schüler/innen sowie ihre Eltern und Familien wird besonders an den Schnittstellen des Übergangs zwischen der Grundschule und weiterführender Schulformen deutlich. Hier fließt das »angenommene Unterstützungspotenzial« der Eltern (vgl. Gomolla/Radtke 2002), deren Bildungsgrad, die Familienkonstellation und -größe als eine nicht zu unterschätzende Einflussgröße in die Beurteilungspraxis der Lehrpersonen hinsichtlich der Übergangsempfehlungen mit ein. Aus dem dargelegten Forschungsstand lässt sich ablesen, dass aus der Perspektive der Lehrer/innen eine angemessene schulische Begleitung durch die Migrantenern in den meisten Fällen eher nicht vorhanden ist. Dass Eltern dennoch in der Lage sein können, ihren Kindern diese Förderung und/oder alternative Unterstützungsformen zu geben, z.B. mittels »indirekter Förderung« wie z.B. »moralische Unterstützung« und »finanzielle Leistungen« (vgl. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005/Diefenbach 2010) wird aus der Perspektive der Lehrpersonen nur im geringen Umfang wahrgenommen. Implizit wird damit auch ausgesagt, dass weniger die Schule die Aufgabe hat, den Lernerfolg der Schüler/innen sicherzustellen, sondern die Eltern (vgl. Holzbrecher 2011 S. 297; ProLEG 2012). Somit werden die schulischen Rahmenbedingungen und das eigene Professionshandeln nur im geringen Umfang infrage gestellt (vgl. Büker/Rendtorff 2015).

Stellenwert Interkultureller Bildung als Querschnittsaufgabe

Dem Anspruch der Interkulturellen Bildung als Querschnittsaufgabe wird in der Praxis noch nicht genügend Rechnung getragen. Auf der Ebene der normativen

Setzung in Schulgesetzen und Richtlinien wird sie zwar als verbindliche Vorgabe geführt. Ihre konkrete Ausgestaltung, Konzeption und strukturelle Einbettung in das Handlungsfeld Schule ist jedoch abhängig von der Bereitschaft einzelner Lehrpersonen. Das Prinzip der Interkulturellen Bildung scheint sich in der Praxis auf drei Aspekte zu fokussieren:

1. Interkulturelles Lernen wird nicht erkennbar als Unterrichtsprinzip aufgegriffen. Dabei ist zu klären, inwiefern Interkulturelles Lernen z.B.
 - in Form des Individualisierungsanspruchs in Schule eine Berücksichtigung findet
 - keine Relevanz für die Lehrpersonen aufweist und ggf. somit auch nicht im Blickfeld des Betrachters liegt
 - Unsicherheiten auslöst und eher auf Vermeidungsstrategien zurückgegriffen wird.

2. Interkulturelles Lernen findet statt, weist jedoch folkloristische Tendenzen einer Interkulturellen Pädagogik der 1980er-Jahre auf, hinter der eine exotisierende Sicht auf Fremdheit und Vielfalt in Bezug auf migrationsbedingte Heterogenität vorherrscht (vgl. Holzbrecher 2004; vgl. Büker 2011). Unterrichtsinhalte finden überwiegend zur Thematik Feste, Feiern, Gebräuche sowie kulinarische Spezialitäten statt und reichen über die Darstellungsebene oftmals nicht hinaus – mit der Problematik, Zuschreibungen und stereotype Wahrnehmung gegenüber Fremdheit und Andersheit zu verstärken (Büker 2008; Holzbrecher 2004)
Interkulturelles Lernen wird oftmals mit konkreten Problemlagen und Konflikten in Zusammenhang gebracht, sodass das Unterrichtsprinzip überwiegend in Form von reaktiven Konfliktbewältigungsstrategien greift und vermehrt aus der Problemsicht wahrgenommen wird (vgl. Buchwald/Ringeisen 2009).

(Un-)Sicherheiten im Umgang mit Differenz

Die Ausgangssituation einer zunehmenden ethnisch-kulturellen Heterogenität in der Schülerschaft steht diametral zu dem in den Studien aufgezeigten monokulturellen und monolingualen Habitus schulischer Strukturen. Gleichzeitig wird eine Unsicherheit der Lehrpersonen im Umgang mit Differenz deutlich, die sich in der Ausgestaltung und dem Stellenwert Interkultureller Bildung als Unterrichtsprinzip abzeichnet (vgl. u.a. Binder/Englisch-Stölnner 2002; Fillitz 2003, 2007; ProLEG 2012) sowie im Umgang mit interkulturellen Konfliktsituationen (vgl. u.a. Buchwald/Ringeisen 2009). Die Lehrpersonen handeln in vielfältigen,

interkulturell geprägten Situationen. Diese erfordern interkulturelle Kompetenzen, die nicht vorausgesetzt werden können (vgl. Edelmann 2007). Die z.T. sehr divergierenden Bewältigungsstrategien verdeutlichen, dass Lehrer/innen in interkulturellen Konfliktsituationen Stress erleben (vgl. u.a. Buchwald/Ringeisen 2009). Dass ein überwiegend negatives Belastungserleben auch zu massiver Beeinträchtigung der Lehrergesundheit führen kann, zeigt die Potsdamer Lehrerstudie (vgl. ebd. Schaarschmidt 2004, 2007). Der Aspekt *Umgang mit Differenz* ist zwar nicht explizit im Untersuchungsgegenstand der Studie von Schaarschmidt enthalten, jedoch verdeutlicht die Untersuchung unterschiedliche Belastungsgrade von Lehrer/innen, die – je nach Bewältigungsstrategie – in unterschiedlicher Intensität Einfluss auf ihr Alltagshandeln nehmen (vgl. ebd. 2009). Der hier aufgeworfene Aspekt der Lehrergesundheit erhebt an dieser Stelle lediglich den Anspruch, die Komplexität der Thematik zu verdeutlichen, ohne diesen Fokus für die angegebene Studie vertieft aufzugreifen.

Die aufgezeigten Studien und Forschungsbefunde verdeutlichen die Komplexität des vorliegenden Forschungsgegenstands. Die vielschichtigen und z.T. widersprüchlichen Anforderungen im schulischen Handlungsfeld (vgl. Kap. 2) führen oftmals zu Bewältigungsstrategien der Lehrer/innen, die beeinflusst sind von stereotypen Sichtweisen und Zuschreibungen gegenüber Schüler/innen mit Migrationshintergrund (vgl. Schoffield/Alexander 2012; Steele 1997; Herwartz-Emden/Schurt/Warburg 2010). Die in den Studien zum Teil aufgeführte defizitäre Sicht auf Schüler/innen mit Migrationshintergrund birgt die Gefahr, dass das Individuum aus dem Blickfeld gerät und ihm in Form von Kategorisierungen und Etikettierungen vielmehr eine Stellvertreterfunktion für eine vermeintlich homogene Gruppe zugewiesen wird. Diese wiederum wird vermehrt mit Problemen und Konfliktkonstellationen in Verbindung gebracht.

»Somit werden Schüler/innen den (diffusen) Bildern und medial vielfach reproduzierten Pauschalkategorien zugeordnet. Dies erleichtert zwar die Orientierung im Alltag, verstellt aber einen differenzierten und damit realitätsgerechten Blick« (vgl. Holzbrecher 2011, S. 298).

Die daraus resultierende Problematik einer Etikettierung und das Gefühl der Bedrohung durch Stereotype für die betroffenen Kinder werden kaum gesehen, sodass der transkulturell geprägten Lebenswirklichkeit heutiger Kinder aus Zuwanderungsfamilien unzureichend Rechnung getragen wird (vgl. Büker/Rendtorff 2015, S. 9). Auch stellt sich in Anbetracht der aufgezeigten Forschungslage nach wie vor die Frage, welche Akkulturationsstrategien (vgl. Berry/Sam 1997; Zick 2010; Zick/Küpper/Höwermann 2012) die Lehrer/innen im Hinblick auf die

migrationsbedingte Heterogenität ihrer Schülerschaft und somit auch Elternschaft für wichtig erachten.

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen kann hervorgehoben werden, dass migrationsbedingte Heterogenität im Handlungsfeld Schule anhaltend eine Entwicklungsaufgabe für das Schulsystem und ihre Akteure darstellt. Die skizzierte Bündelung der Ergebnisse im vorliegenden Forschungsstand verdeutlicht, dass sich insbesondere aus den Sichtweisen, Alltagstheorien und Subjektiven Theorien der (angehenden) Lehrer/innen vielfach Unsicherheiten und Widersprüche im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität in der Schülerschaft abbilden lassen. Diese Widersprüche wurden auch in der ProLEG-Studie in dem darin zum Ausdruck gebrachten Professionsbewusstsein in Bezug auf das interkulturelle pädagogische Handeln deutlich (vgl. Büker/Rendtorff 2015): So stimmten die Befragten zwar mehrheitlich der Aussage zu, dass ein reflektierter Umgang mit der eigenen kulturellen Prägung wichtig sei, doch verneinen die meisten die Aussage, dass die eigene ethnische Herkunft im Unterricht eine Rolle spiele. Hinzu kommt, dass diametral zu den Befunden aus Studien zur institutionellen Diskriminierung nahezu alle Befragten die These verneinen, dass sie mit ihrem pädagogischen Handeln Unterschiede zwischen Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund verstärken könnten. Gleichzeitig erfährt jedoch die Methode, Kinder als »Experten« für ihr Heimatland in den Unterricht einzubinden, eine hohe Zustimmung. Um die Widersprüche zu klären, bedarf es eines qualitativen Vertiefungsschritts, der ebenfalls im Bereich der Grundschule angesiedelt ist. Die Begründung hierfür liegt darin, dass die Grundschule im Vergleich zum mehrgliedrigen weiterführenden Schulsystem in Bezug auf ihre Schülerklientel eine große Heterogenitätsspanne aufweist und sämtliche gesellschaftlichen Veränderungen, die sich auf die allgemeinen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern auswirken, sich somit in erster Linie in der Grundschule zeigen (vgl. Terhart 2001, S. 100). Zudem stellt diese Schulform in Deutschland den ersten für alle Kinder verpflichtenden Zugang zum Bildungssystem dar. Die Profession der Grundschullehrerin und des Grundschullehrers stellt den erste Kontakt mit dem Schulsystem her (vgl. Kap. 1, Einleitung; Kap. 4.3, Untersuchungsfeld/Gruppe). Somit lässt sich für die vorliegende Studie unter Berücksichtigung des vorliegenden Forschungsstands folgende Fragestellung ableiten: *Wie nehmen Grundschullehrer/innen migrationsbedingte Heterogenität im Handlungsfeld Schule wahr und wie interpretieren sie diese Wahrnehmungen in Bezug auf ihr pädagogisches Handeln?* Diese übergeordnete forschungsleitende Frage wird zur Klärung des Forschungsprozess im Hinblick auf die jeweiligen Phasen und die daraus resultierende Methodologie der Studie berücksichtigt.



<http://www.springer.com/978-3-658-14863-8>

Migrationsbedingte Heterogenität
Pädagogische Professionalität von
Grundschullehrkräften im Umgang mit Vielfalt
Hüpping, B.
2017, XII, 285 S. 6 Abb., Softcover
ISBN: 978-3-658-14863-8