

*Isabel Sievers*

## **Zum Umgang von Lehrkräften mit migrationsbedingter Vielfalt und Differenz**

Globalisierungs- und Migrationsprozesse und der damit einhergehende gesellschaftliche Wandel führen in allen Industrienationen zu einer zunehmenden soziokulturell, ethnisch und sprachlich gemischten Schülerschaft. Diese Heterogenität stellt für jedes nationale Bildungssystem große Herausforderungen dar, vor allem in Bezug auf Chancengerechtigkeit. In Deutschland ist die Lage verschärft: Die soziale und ökonomische Herkunft bestimmen hier im Vergleich zu anderen Industrienationen wesentlich stärker den Bildungserfolg. Daher verwundert es nicht, dass die Leistungsunterschiede von Schüler/innen ohne und mit Migrationshintergrund in Deutschland besonders groß sind (OECD 2006, S. 9; Konsortium Bildungsberichterstattung 2008, S. 11).

Die Frage, welche Hürden es genau sind, an denen bestimmte Gruppen von Schüler/innen scheitern, die mit unterschiedlichem ethnischen und soziokulturellem Herkunftshintergrund in die Schulen kommen, wird vielfältig diskutiert. Neben einzelnen Faktoren – z. B. mangelnde Sprachkenntnisse oder Bildungsferne der Familien – gerät immer wieder das deutsche Bildungssystem als Ganzes ins Blickfeld (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 137 ff.). Doch insbesondere auch Lehrkräfte scheinen eine Schlüsselposition in soziokulturell gemischten Klassen einzunehmen. Lehrer/innen und Schüler/innen beeinflussen sich bekanntermaßen gegenseitig. Allerdings scheint der Einfluss von Lehrererwartungen auf die Schülerleistung tendenziell größer zu sein als der Einfluss, den das Schülerverhalten auf die Einstellungen von Lehrkräften hat.

Die Schweizer Moser und Ryhn (2000) stellten fest, dass Lehrpersonen und ihre Art des Unterrichtens für die Schulleistungen der Kinder von entscheidender Bedeutung sind. Die Unterrichtsqualität wirke zwar nicht direkt, aber indirekt: Über die Leistungsbereitschaft der Schulkinder beeinflusst sie deren Lernerfolg. In ihrer Untersuchung gab es Lehrkräfte, die trotz einer ungünstigen Zusammensetzung der Klasse hinsichtlich der durchschnittlichen Klassenleistung sehr erfolgreich waren, und andere, die weniger erfolgreich waren. Bos und Pietsch (2004) weisen auf ähnliche Zusammenhänge in Deutschland hin: So habe die »KESS-Studie« (»Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 4«) für Hamburger Grundschulen ergeben, dass bei sehr ähnlichen Voraussetzungen der Schulen, etwa der Zahl der Kinder mit Migrationshintergrund, an rund 50 Schulen besonders gute

und an rund 50 Schulen außergewöhnlich schlechte Ergebnisse erzielt wurden. Dass es trotz der vergleichbaren Voraussetzung dennoch solche Unterschiede gibt, legt den Schluss nahe, dass der Lernerfolg neben der Ressourcenausstattung der Schulen und der sozialen Situation des Stadtteils auch besonders an der Lehrperson und der Qualität des Unterrichts liegen muss (Bos/Pietsch 2004, S. 58). Und auch bei Untersuchungen zu bildungserfolgreichen Personen mit Migrationshintergrund zeigt sich der starke Einfluss von Lehrkräften auf die Schulkarriere der Befragten, sowohl positiv als auch negativ (Griese/Schulte/Sievers 2007, S. 103 f.; Sievers/Griese/Schulte 2010, S. 90 f.).

Doch wie lassen sich Zusammenhänge zwischen der Lehrerhaltung und dem Schulerfolg und -misserfolg einer soziokulturell und ethnisch stark gemischten Schülerschaft belegen und erklären? In Deutschland ist bisher nur wenig darüber bekannt, wie Lehrkräfte tatsächlich gegenüber einer heterogenen Schülerschaft eingestellt sind und welchen Einfluss ihre Erwartungen, ihre Haltungen sowie eventuelle ethnische Vorurteile auf die Schüler/innen haben. Lüddecke konstatiert sogar:

*»Mit Blick auf die in der Bundesrepublik Deutschland fehlenden empirischen Untersuchungen über ethnische Vorurteile von Lehrerinnen und Lehrern kann von einem im Wissenschaftsbetrieb weitgehend tabuisierten Forschungsfeld gesprochen werden.«*  
(Lüddecke 2007, S. 69)

Der vorliegende Beitrag nähert sich diesem Themenfeld anhand nationaler und internationaler Erkenntnisse, um anschließend danach zu fragen, über welche Kompetenzen Lehrkräfte in der heutigen von Heterogenität geprägten Gesellschaft verfügen sollten, um konstruktiv mit einer ethnisch und soziokulturell gemischten Schülerschaft umgehen zu können.

## **Forschungsstand und Forschungszugänge zum Thema**

Es existieren einzelne empirische Untersuchungen, die in direkter oder indirekter Form Auskunft über die Einstellungen deutscher Lehrkräfte hinsichtlich der ethnischen Heterogenität von Schulklassen geben können, da sie sich mit der Frage nach der Wahrnehmung ethnischer Vielfalt in der Klasse befassen oder die Rolle der Lehrkraft bei der sozialen Platzierung bestimmter Schüler/innen und Schülergruppen problematisieren. Sie weisen auf eine institutionelle Benachteiligung bestimmter Schüler/innen infolge ethnisch gefärbter Negativerwartungen und Vorurteilen von Lehrpersonen oder von eingeschränkten interkulturellen Unterrichtskompetenzen hin.

Bereits 1994 stellten Alba/Handl/Müller (S. 235) fest, dass kulturelle Eigenheiten als Zeichen der Andersartigkeit auffallen und zu unterschwelligem Diskriminierungen führen, die in schulischen Benachteiligungen von Minderheiten enden können. Auch Roebbers (1997, S. 24 f.) vermutet eine systematische Verzerrung der Lehrerurteile durch Stereotype, da Kinder mit Migrationshintergrund im Lehrerurteil bei glei-

cher Leistung schlechter abschnitten als deutsche Schüler/innen. Auernheimer et al. bemerken bei ihrer Lehrerbefragung, dass Lehrkräfte zwar für Ausländerfeindlichkeit und außerschulische gesellschaftliche Benachteiligung sensibilisiert sind und dieses auch bereit sind zu thematisieren, dass sie jedoch kein Interesse an der Konfrontation mit kulturellen Differenzen zeigen (Auernheimer et al. 1998; S. 610). In einer Studie zur Umgangsweise von Referendaren im Unterricht und mit Kindern mit Migrationshintergrund stellt Bender-Szymanski (2002) einen ethnozentrierten Umgang eines Teils der Lehrenden fest und spricht von einer ethno- und einem synergieorientierten Handlungsmodus, der sich bei den Lehrpersonen im Umgang mit kultureller und ethnischer Vielfalt ihrer Schülerschaft zeigt. Ebenso aufschlussreiche Erkenntnisse erbringt die empirische Studie von Weber (2003; 2005). Sie konnte in ihrer Untersuchung zur Wahrnehmung von Heterogenität im Schulalltag deutlich machen, wie Gymnasiallehrkräfte an der Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede beteiligt sind. Auch hier seien kulturelle Praxen das dominierende Erklärungsprinzip für die Deutung der Lebenslagen von Migranten. Weber resümiert:

*»In einem zusammenfassenden Vergleich [...] kann als Fazit konstatiert werden, dass die Betonung ethnischer Herkunft von SchülerInnen zu einer Dramatisierung kultureller Differenzen führen kann und damit zu einer Ethnisierung pädagogischer Differenzen, aus der eine Diskriminierung und Bildungsbenachteiligung allochthoner SchülerInnen resultiert.« (Weber 2003, S. 117).*

Weitere Ergebnisse zum Themenfeld finden sich bei Auernheimer et al. (2001), Wagner et al. (2000, 2001) sowie in der Arbeit von Lüddecke (2007) mit dem Titel »Ethnische Vorurteile in der Schule«, in der er sich mit ethnischen Vorurteilen bei Schüler/innen und Lehrkräften befasst, um ein Präventionskonzept im Rahmen interkultureller Pädagogik zu entwickeln.

Zusammenfassend zeigen die genannten deutschen Studien vielfach kulturalisierende und konfliktorientierte Einstellungen von Lehrkräften gegenüber einer soziokulturell stark gemischten Schülerschaft. Solche Ergebnisse müssen sich aber der Kritik von Walter stellen, dass häufig versucht werde, die Haltung und Einstellung von Lehrpersonen »auf einer bipolaren Dimension als ›diskriminierend‹ – ›nicht-diskriminierend‹, ›vorurteilsbehaftet‹ – ›vorurteilsfrei‹ o. Ä. abzubilden« (Walter 2005, S. 55 f.). Die Äußerungen von Lehrkräften würden so unter den Verdacht des Ethnozentrismus gestellt. Walter zufolge gelange man so nur schwer zu Hinweisen auf Arbeitsbedingungen, zu Erfahrungszusammenhängen und zu konkreten Veränderungsvorschlägen für die Schulpraxis. Über solche Beschreibungen der Lehrerhaltung begünstige man möglicherweise sogar öffentliche Überreaktionen (Walter 2005, S. 56 f.). Die deutsche Migrationsforschung habe sich Walter zufolge bisher nicht angemessen mit dem Denken und den Urteilen von Lehrkräften in soziokulturell gemischten Klassen auseinandergesetzt. Hier seien von der empirischen Wissenschaft insbesondere eine große Genauigkeit und Sensibilität im Umgang mit Daten zu fordern:

*Es »sollte – weder vorverurteilend noch beschönigend – das interkulturelle Denken von Lehrpersonen in Zusammenhang mit ihren pädagogischen Aufgaben untersucht werden, um daraus angemessene pädagogische Folgerungen ziehen zu können« (Walter 2005, S. 56).*

Doch wie lassen sich die Zusammenhänge zwischen Lehrereinstellungen und dem Schulerfolg bzw. -misserfolg einer soziokulturell und ethnisch gemischten Schülerschaft möglichst differenziert analysieren und erklären?

Bereits 1968 untersuchten Rosenthal und Jacobsen in den USA in ihrer weltbekannten Studie »Pygmalion im Unterricht«, wie sich Lehrererwartungen auf die schulischen Leistungen von Volksschulkindern auswirken (Rosenthal/Jacobsen 1968). Durch die Ergebnisse ihrer Arbeit wurde das Interesse vieler Wissenschaftler für diesen Forschungsbereich geweckt, und bis heute gibt es zahlreiche Untersuchungen zum Thema »Lehrererwartungseffekt« (vgl. zu Prozessen der Lehrer-Schüler-Interaktion auch das Sechs-Phasen-Modell nach Brophy/Good [1976] sowie Jussim/Harber [2005], die in einem Literaturbericht den aktuellen Erkenntnisstand zu Erwartungseffekten zusammenfassen).

Eine Studie der Arbeitsstelle »Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration« (AKI) des »Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung« liefert hierzu ebenfalls einen Überblick (Schofield et al. 2006). Im Mittelpunkt der Forschungsbilanz stehen die Phänomene *Stereotype Threat* (Negative Stereotype) und *Erwartungseffekte*. Die Sichtung und Bewertung internationaler Forschung, allerdings zumeist in den USA durchgeführter empirischer Studien, zeige, dass die Erwartungen, die Lehrkräfte in Bezug auf die Potenziale und Leistungen ihrer Schüler/innen haben, die Bildungsverläufe dieser Kinder beeinflussen können. Diese Effekte seien in unterschiedlichen Kontexten unterschiedlich stark, träten aber besonders häufig im Zusammenhang mit Schüler/innen aus unteren sozialen Schichten und aus eingewanderten Familien oder ethnischen Minderheiten auf, denen Lehrkräfte weniger zutrauen (Alexander/Schofield 2006, S. 50 f.). Gleichzeitig scheinen diese Schüler/innen besonders sensibel für Lehrererwartungen zu sein. Aus diesem Grund sei es sehr wahrscheinlich, dass diese Erwartungseffekte die Bildungschancen von weniger privilegierten Schüler/innen noch einmal stärker beeinflussen.

Die von Schofield (2006) zusammengefassten empirischen Ergebnisse stützen ferner die Annahmen, dass Kinder an (ihre) Ethnizität geknüpfte Stereotype kennen; schon Kinder ab dem Alter von fünf Jahren sind dafür sensibilisiert. Wie stark und in welchem Kontext sie *Stereotype Threat* erfahren, hänge einerseits davon ab, ob sie sich dieser bewusst sind und andererseits wie sehr sie sich mit der von Stereotypen betroffenen Gruppe identifizieren (Schofield et al. 2006, S. ii). Doch auch die vermittelten Lerninhalte und die emotionale Atmosphäre, die die Lehrkräfte in ihrem Unterricht schaffen, beeinflussen deren Leistungen. Alexander und Schofield schreiben zwar, dass es »leider kaum Forschungsarbeiten gibt, die die Existenz und den Einfluss von Erwartungseffekten auf die Leistungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund speziell in Deutschland untersuchen« (Schofield et al. 2006, S. 53), und geben

zu bedenken, dass »man nicht davon ausgehen kann, dass der Einfluss von Erwartungseffekten auf die schulischen Leistungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in allen nationalen Kontexten der gleiche ist« (Schofield 2006, S. 53). Es sei aber wahrscheinlich, dass es auch in Deutschland zu Erwartungseffekten komme, denn diese oder sehr ähnliche Phänomene hätten neben den USA auch in zahlreichen anderen Ländern nachgewiesen werden können, beispielsweise in den Niederlanden (Jungbluth 1994). Inwieweit diese Effekte aber abhängig von den jeweiligen Rahmenbedingungen eines Landes sind, wird nicht thematisiert. Erkenntnisse werden hingegen häufig unhinterfragt auf andere Länder übertragen und die Lehrereinstellung nicht ausdrücklich in Zusammenhang mit dem jeweiligen Bildungssystem bzw. den Rahmenbedingungen der Lehrperson gesehen. So konstatiert Lüddecke, dass bei dieser stark psychologisch orientierten Auseinandersetzung mit den Einstellungen und dem Handeln der Lehrkräfte überwiegend die individuelle Dimension ethnischer Vorurteile in den Mittelpunkt gerückt werde (2007, S. 12). Er verweist auf Heckmann, der konstatiert, dass Vorurteile gegen Ethnien aber nicht nur als Einstellungen von Personen oder Personengruppen gesehen werden dürfen, sondern immer auch die übergeordneten Strukturen und Rahmenbedingungen mitberücksichtigt werden müssen (Heckmann 1992, S. 138 f. zit. n. Lüddecke 2007, S. 12).

Mithilfe einer ländervergleichenden Studie konnte die Autorin dieses Artikels einen großen Einfluss der übergeordneten Rahmenbedingungen auf die Einstellungen von Lehrkräften und ihren pädagogischen Umgang mit ethnischer Vielfalt nachweisen (Sievers 2009). Bei den befragten deutschen und französischen Lehrkräften konnten verschiedene Deutungsmuster und Differenzlinien herausgearbeitet werden, welche stark länderspezifisch geprägt sind und bei der Wahrnehmung, Beschreibung und Beurteilung der eigenen Schüler/innen und deren Eigenschaften eine entscheidende Rolle spielen. Auf französischer Seite stehen z. B. sozialschichtorientierte Differenzlinien im Mittelpunkt, d. h., dass die Schüler/innen insbesondere im Hinblick auf ihre soziale Herkunft und das Wohnviertel wahrgenommen werden und kulturelle bzw. ethnische Aspekte von den französischen Lehrkräften kaum beachtet bzw. thematisiert werden. Diese Erkenntnisse müssen vor dem Hintergrund des republikanischen Selbstverständnisses Frankreichs gelesen werden, wonach die französische Bevölkerung zu einer Nation gehört, die im öffentlichen Leben und somit auch dem Bildungssystem keine Rücksicht auf ethnische, religiöse oder kulturelle Besonderheiten nimmt. Das französische Bildungssystem gilt als die entscheidende Institution Frankreichs, durch welche die Bevölkerung zu französischen Staatsbürgern geformt wird (vgl. hierzu ausführlich Sievers 2009, S. 163 ff.). Dagegen überwiegen auf deutscher Seite ethnisch-kulturalisierende Differenzlinien und Deutungsmuster (ebd. S. 157 ff.).

Migrant/innen und ihre Kinder bzw. Enkelkinder werden von den Lehrkräften auch noch in der zweiten und dritten Generation vorwiegend als kulturell und ethnisch »Anderer« wahrgenommen. Mit der Betonung von Kultur oder Nationalität wird hier eine Distanz geschaffen und der Eindruck erweckt, dass sich zwei oder mehrere homogene Kulturen gegenüberstehen (»die Deutschen«, »die Türken«, »die Russen«). Dies zeigt sich neben den Wahrnehmungsmustern in Bezug auf die Schülerschaft bei-

spielsweise auch in Vorstellungen zu pädagogischen Ansätzen wie der interkulturellen Pädagogik oder dem Umgang mit Mehrsprachigkeit, wo es zwar um einen »Austausch zwischen den Kulturen« geht, Kultur aber als etwas Statisches wahrgenommen und beschrieben wird (Sievers 2009, S. 130 ff.). Bei häufig defizitorientierten Vorschlägen der Lehrkräfte zur Verbesserung der Situation von »Migrantenkindern« wird deutlich, dass der eigene idealisierte homogene Lebensstil zum Maßstab erhoben und der Blick auf soziale, politische und ökonomische Aspekte verstellt wird.

Die Ergebnisse zu den Lehrereinstellungen müssen aber, wie die Autorin in ihrer Studie zeigen konnte, immer länderspezifisch analysiert und kontextualisiert werden, um konstruktive Rückschlüsse daraus ziehen zu können. Tiemann bietet hierzu z. B. folgende Erklärung: »Die politische Einheit in Deutschland ist Ausdruck einer Nation, die auf einer ethno-kulturellen Basis gründet. Auf der Grundlage dieses nationalen Wir-Bewusstseins bestimmt Deutschland die Gesamtheit seiner Staatsbürger und schließt damit alle Nichtstaatsbürger aus« (Tiemann 2004, S. 33). Und so verdeutlichen auch Leiprecht und Lutz, dass die oben beschriebenen Alltagstheorien in Deutschland der Grundidee entstammen, dass

*»die Angehörigen der eingewanderten Gruppen eine von der autochthonen deutschen Mehrheit abzugrenzende Identität besitzen, und sich damit Eingewanderte (und deren Nachkommen) in erster Linie dadurch auszeichnen, dass sie (kulturell, sozial, äußerlich sichtbar) anders sind« (Leiprecht/Lutz 2003, S. 1).*

Richten wir den Blick auf die Schulen, so ist festzustellen, dass auch hier eine Reihe historisch herausgebildeter Normalitätsvorstellungen bestehen (Krüger-Potratz 2003, S. 83), die sich deutlich auf den pädagogischen Umgang von Lehrkräften mit soziokultureller Vielfalt auswirken. Die »Schule für alle« (ab Ende des 18. Jh.) ist laut Krüger-Potratz von einem Ideal ethnischer, nationaler, sprachlicher und kultureller Homogenität ausgegangen. Krüger-Potratz zufolge wirken diese Auffassungen auch noch heute nach, denn sie hätten strukturell und inhaltlich auch die Lehrer(aus)bildung bestimmt. Hinzu kommt, dass Migrant/innen in pädagogischen Veröffentlichungen in der Bundesrepublik Deutschland insbesondere ab den 1980er-Jahren eine hohe Aufmerksamkeit erfuhren. In diesen Arbeiten werden ethnisch-kulturelle Besonderheiten Zugewanderter beschrieben, die sich bei den Kindern als Persönlichkeitsprobleme und schulische Leistungsdefizite auswirken. Ethnisch-kulturalisierende Denkfiguren sind sowohl in der sogenannten »Ausländerpädagogik« als auch in der interkulturellen Pädagogik (allerdings mit unterschiedlichen Perspektiven) dominant und werden auch in der Öffentlichkeit breit rezipiert (Leiprecht/Lutz 2003, S. 1).

Wie sich anhand der dargestellten Studien zeigt, scheinen diese Positionen noch heute in den Vorstellungen deutscher Lehrkräfte von hoher Relevanz zu sein, obwohl es seit den 1990er-Jahren immer wieder zur Ausdifferenzierung und partiellen Überwindung dieses Ansatzes kam (vgl. Welsch 1995; Griese 2002; Datta 2005; 2010).

Hieran wird zum einen deutlich, in welchen Punkten Lehrkräfte von den Konstruktionsmodalitäten des Nationalstaates und den sozialen Strukturen eines Lan-

des beeinflusst werden. Zum anderen ist für die Einstellungsmuster der Lehrkräfte die institutionelle Tradition des jeweiligen Bildungssystems entscheidend. Es spielt eine Rolle, wie das System gegliedert ist, inwieweit es eine starke oder eine schwache Selektion praktiziert und welche Ziele und Aufgaben der Schule innerhalb der Gesellschaft zukommen. Hier zeigt sich, dass nicht nur die Nationalstaaten als solche, sondern auch die Schulen eigenständigen Traditionen und Kulturen verpflichtet sind. Und so gehen z. B. auch der Stellenwert von Sprache, Kultur und Religion innerhalb der Schule und die Vorstellungen der Verantwortung von Schule in verschiedenen Ländern stark auseinander (vgl. hierzu auch die ländervergleichenden Studien von Allemann-Ghionda 2002 und Löser 2010 oder die Untersuchung von Edelmann 2007 in der Schweiz). Die Lehrkräfte nehmen unterschiedliche Rollen und Aufgaben ein, ihr Verhältnis zu den Schüler/innen gestaltet sich höchst verschieden. Der Umgang der Lehrkräfte mit soziokultureller Vielfalt wird somit gleichzeitig zum Analysefaktor der nationalen Erziehungs- und Gesellschaftssysteme.

### **Zur Erweiterung einseitig gesetzter Differenzlinien**

Die genannten Erkenntnisse verdeutlichen aber auch, dass die Deutungsmuster und Differenzlinien von Lehrkräften nicht als etwas Statisches zu fassen sind. Da sich Wahrnehmungsmuster, Einstellungen und subjektive Theorien aus Versatzstücken unterschiedlichen Ursprungs- und Reflexionsniveaus zusammensetzen, können in einigen Fällen oder aber Bereichen stärkere reflexive Eigenschaften bei den Lehrpersonen angenommen werden als in anderen. Schofield et al. (2006) sehen hier einen Zusammenhang zur Bildungssituation der Schüler/innen: einzelne Lehrkräfte würden durch eine geringe reflexive Haltung dazu beitragen, welche Bildungschancen Kindern mit unterschiedlichem soziokulturellem Herkunftshintergrund in den Schulsystemen zukommen. In Deutschland können einseitig gesetzte Differenzlinien von Lehrkräften und damit verbundene negative Erwartungseffekte besonders schwerwiegende Konsequenzen haben, da die Kinder mit in der Regel zehn Jahren, also relativ früh, auf die unterschiedlichen Schultypen der Sekundarstufe aufgeteilt werden. Die Selektion geschieht in einem Alter, in dem Erwartungseffekte stark wirken. Gerade die Leistungs-differenzierung führt laut Schofield et al. dazu, dass die mit schwächeren Leistungen startenden Schüler/innen ihre Potenziale nicht optimal ausschöpfen können (Schofield et al. 2006, S. iii; S. 55; vgl. hierzu auch die Untersuchung zur institutionellen Diskriminierung in der Schule von Gomolla/Radtke 2002; 2007).

Bei besonders einseitigen Deutungsmustern ist zu bedenken, dass das jeweilige Unterscheidungskriterium eine Kategorie neben anderen darstellt, denn

*»das, was man gemeinhin einen Unterschied nennt, also ein bestimmtes, meist als angeboren betrachtetes Einstellungs- und Verhaltensmuster [...] ist in Wirklichkeit nur eine Differenz [...] ein relationales Merkmal, das nur in der und durch die Relation zu anderen Merkmalen existiert« (Bourdieu 1998b, S. 18).*

Bei Lehrkräften, die eine stark einseitige Setzung ihrer Denkfiguren vornehmen, werden die jeweils anderen Faktoren wie das Geschlecht, Alter, Sozialschicht, Herkunft, Religion in den Hintergrund gerückt, was zu einer verzerrten Wahrnehmung führt. Dieser Gefahr monofaktorieller Überbetonung unterliegen selbst pädagogische Ansätze wie die interkulturelle Pädagogik und dies ist auch einer der Hauptkritikpunkte an dem Ansatz der interkulturellen Kompetenz. Als besonders problematisch werden Prozesse der Kulturalisierung sozialer Phänomene (Personen, Konflikte etc.) herausgestellt, welche durch den Kulturfokus interkultureller Konzepte quasi automatisch hervorgerufen werden: Personen, Situationen, Kommunikationsschwierigkeiten oder Ähnliches werden auf der Folie von »Kultur« wahrgenommen, interpretiert und erklärt; so werden soziale, politische oder ähnliche Themen in kulturelle übersetzt, und damit kann oftmals die Ausblendung gesellschaftlicher (struktureller) Machtverhältnisse verbunden sein (Kalpaka/Mecheril 2010, S. 79 ff.).

In diesem Zusammenhang bietet ein in den Sozialwissenschaften im Rahmen der Genderforschung vor allem durch US-amerikanische Feministinnen vorangetriebener Diskurs über die Erweiterung von Differenzlinien Anknüpfungspunkte für Verbesserungen: Kimberlé Crenshaw und auch Valerie Smith fordern eine sogenannte »Intersektionalitätsanalyse« (*intersectionality*). Sie gehen davon aus, dass es notwendig ist, verschiedene Differenzlinien in ihrem Zusammenspiel und in ihrer Wirkung zu untersuchen (Lutz 2001, S. 222; Winkler/Degele 2009). Zunehmend werden auch in der erziehungswissenschaftlichen Debatte die Erweiterung und Öffnung der Differenzlinien diskutiert. So fordern Lutz und Wenning (2001), dass nicht jeweils exklusiv und isoliert beispielsweise auf Klasse, Ethnizität, Nationalität, Geschlecht, Kultur fokussiert werden kann und darf, da

*»die verschiedenen (Differenz-)linien allesamt Resultate sozialer Konstruktionen sind; sie sind miteinander verbunden oder verstärken sich gegenseitig«* (Lutz/Wenning 2001, S. 21).

Prenzel (2008) schreibt: »Wenn von Intersektionalität die Rede ist, wird eine Pluralität von Heterogenitätsdimensionen ins Spiel gebracht. [...] Damit entsteht ein hoher Anspruch an die Berücksichtigung von Komplexität« (Prenzel 2008, S. 108). Sie macht darauf aufmerksam, von Pauschalisierungen und Reduktionen in bestimmten Kategorien Abstand zu nehmen, und fordert, dass die fixe Vorstellung von Schulklassen als homogene Lerngruppen fallen gelassen wird. Und auch das pädagogische Konzept der *éducation à la diversité*, das Allemann-Ghionda (2002) aufgrund der Kritik an der interkulturellen Pädagogik vorschlägt, bietet hier Anknüpfungspunkte. Diese verschiedenen Ansätze, denen die Flexibilisierung und Erweiterung von Differenzlinien gemein sind, sollten insbesondere im Hinblick auf die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften berücksichtigt werden (vgl. auch Karakaşoğlu 2009, S. 2). Insgesamt dürfen auch hier nicht nur die Differenzen als separate Linien gesehen werden, sondern es müssen auch die Kreuzungen und Verschränkungen derselben bedacht werden.

## Schlussfolgerungen und Ausblick

Im Zusammenhang mit der Zunahme der soziokulturellen Heterogenität in westeuropäischen Einwanderungsländern scheint es, dass sich in diesem Punkt die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften nur zögerlich verändern. Bei bisherigen Untersuchungen zur Haltung von Lehrpersonen bleibt wiederum häufig offen, wo ein reklamierter Handlungsbedarf in der Lehrerausbildung konkret ansetzen sollte (vgl. Walter 2005, S. 57).

Im Rahmen ihrer Forschungsbilanz zu Erwartungseffekten leiten Alexander und Schofield Schlussfolgerungen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften ab und beschreiben verschiedene Strategien, um die Wirkungen negativer Stereotype auf Schüler/innen abzuschwächen. So lautet ihr Vorschlag, dass positive Identitäten gestärkt sowie eine Unterrichtspraxis gefördert werden soll, die das Vertrauen der Lehrkräfte in die intellektuellen Fähigkeiten der Schüler zum Ausdruck bringt. Bildungseinrichtungen könnten zur Verringerung negativer Stereotype Maßnahmen einsetzen wie z. B. Unterrichtsmethoden des kooperativen Lernens und eine schulische Praxis, die die Wertschätzung kultureller Vielfalt unterstreichen und den Aufbau positiver Beziehungen zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund fördern. Die Einstellung gut qualifizierter Lehrkräfte mit Migrationshintergrund könnte für Kinder mit ähnlichem Hintergrund ein starkes Vorbild sein (Alexander/Schofield 2006, S. 64 f.; vgl. hierzu auch Georgi 2010, o. S.). Diese Vorschläge können grundsätzlich unterstützt werden. Alexander und Schofield begründen ihre Schlussfolgerungen allerdings damit, dass insbesondere eine Veränderung des Verhaltens angestrebt werden solle, da zur Veränderung der Einstellung kaum empirische Wirksamkeitsstudien zur Verfügung stünden: »Nach dem derzeitigen Stand der Forschung scheint es aussichtsreicher zu sein, eine Veränderung des Verhaltens und weniger der Einstellungen der LehrerInnen anzustreben.« (Schofield u.a. 2006, III Vorwort; Alexander/Schofield 2006, S. 65 f.). Dieser Auffassung kann aufgrund der oben dargestellten Erkenntnisse nicht zugestimmt werden. Die verschiedenen Untersuchungen sollten gezeigt haben, dass die Handlungsorientierungen von Lehrkräften in sehr engem Zusammenhang mit ihren Wahrnehmungs- und Einstellungsmuster stehen und nicht losgelöst von ihnen gesehen werden dürfen. Eine Veränderung bestimmter Verhaltensweisen sollte aufgrund der hier präsentierten Ergebnisse immer mit einer Bewusstmachung der eigenen Wahrnehmungs- und Einstellungsmuster einhergehen. Die kritische Berücksichtigung und Thematisierung der eigenen Haltung und Differenzlinien sind unverzichtbar, um nicht bei einem sehr einseitigen Alltagsverständnis stehen zu bleiben und um geeignete Wege zu finden, dieses zu überschreiten.

Infolge der oben beschriebenen Erkenntnisse für Deutschland scheint es ein aussichtsreicher Ansatz zu sein, Maßnahmen in die Aus- und Weiterbildung von Lehrern aufzunehmen, in denen sie für ihre eigenen Wahrnehmungen intersektionell und diversitätsorientiert sensibilisiert werden und diese praxisnah und kontinuierlich zu reflektieren lernen. Die Erkenntnisse unterstreichen ferner die Notwendigkeit, Aussagen von Lehrkräften nicht als lineare Abbildungen von Meinungen zu interpre-

tieren, sondern zu bedenken, dass sich in ihnen z.B. Wünsche, Urteile, Vorurteile, Erwartungshaltungen zusammenführen. Welche Aspekte in den Vordergrund treten, ist sehr stark vom jeweiligen Kontext der Aussage abhängig. Daher muss auch der Einfluss der Rahmenbedingungen und der Historie auf die Wahrnehmungs-, Einstellungs- und Handlungsorientierungen sichtbar gemacht werden (vgl. hierzu auch Messerschmidt 2009, S. 133). So zeigt auch die aktuelle Studie von Viola Georgi, dass Lehrkräfte, die selbst einen Migrationshintergrund haben, für sprachliche und kulturelle Unterschiede sensibilisiert sind. Aber Georgi macht auch darauf aufmerksam, dass sie zwar einen bewussten Umgang damit haben, aber nicht notwendigerweise einen reflektierten (2010). Die Wissenschaftlerin warnt sogar davor, darauf zu vertrauen, dass Lehrkräfte allein mit ihrer Intuition und ihren persönlichen Erfahrungen zu einer besseren Integration beitragen. Auch Georgi plädiert für eine methodisch-didaktische Reflexion und das Einbinden der Arbeit in das Curriculum. Es sei eine Aufgabe für das gesamte Kollegium und für alle Schüler/innen (Georgi 2010 sowie Karakaşoğlu 2009).

Die Reflexion über das Vorhandensein bestimmter Einstellungen und subjektiver Theorien zum Umgang mit soziokultureller Vielfalt und verschiedenen Differenzlinien wird bisher zu wenig in die Konzeptentwicklung der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften einbezogen. In dem Zusammenhang bedarf es ferner eines Perspektivenwechsels auf die Infragestellung der geschilderten historisch herausgebildeten Normalitätsvorstellungen, die strukturell und inhaltlich die deutsche Lehrerbildung bestimmt haben und bis heute nachwirken, wie es z.B. Krüger-Potratz fordert (2003, S. 83). Fragen und Prozesse in Schulen dürfen wiederum nicht losgelöst von den jeweiligen länderspezifischen Rahmenbedingungen gesehen und unhinterfragt auf andere Länder übertragen werden.

## Literatur

- Alba, R. D./Handl, J./ Müller, W. (1994): Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46 (2), S. 209–237.
- Alexander, K./Schofield, J. W. (2006): Erwartungseffekte: Wie Lehrerverhalten schulische Leistungen beeinflusst. In: Schofield, J. W./Alexander, K./Bangs, R./Schauenburg, B. (2006): Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie. AKI-Forschungsbilanz 5. Berlin. S. 47–71.
- Auernheimer, G./van Dick, R./Petzel, T./Sommer, G./Wagner, U. (1998): Wie gehen Lehrer/innen mit kulturellen Differenzen um? Ergebnisse aus einer Lehrerbefragung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. H. 4, S. 597–611.
- Auernheimer, G./van Dick, R./Petzel, T./Sommer, G./Wagner, U. (2001): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Opladen: Leske + Budrich.
- Allemann-Ghionda, C. (2002): Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich. Bern: Peter Lang Verlag.
- Bender-Szymanski, D. (2002): Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Auernheimer, G. (Hrsg): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske & Budrich, S. 153–179.

- Bos, W./Pietsch, M. (2004): Erste Ergebnisse aus KESS 4 – Kurzbericht – Hamburg, September 2004. [www.ggg-nrw.de/Qual/KESS4.Kurzbericht.pdf](http://www.ggg-nrw.de/Qual/KESS4.Kurzbericht.pdf) (Abruf 22.02.2011).
- Brophy, J. E./Good, T. L. (1976): Lehrer-Schüler-Interaktion. München: Urban & Schwarzenberg (Originalausgabe: Teacher-Student-Relationships 1974).
- Bourdieu, P. (1998b): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Datta, A. (Hrsg.) (2005): Transkulturalität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Ders. (Hrsg.) (2010): Zukunft der transkulturellen Bildung – Zukunft der Migration. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Edelmann, D. (2007): Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität in Klassen. Münster: LIT-Verlag.
- Georgi, V. (2010): »Lehrende mit Migrationshintergrund in Deutschland: Eine empirische Untersuchung zu Bildungsbiographien, professionellem Selbstverständnis und schulischer Integration«. Pressemitteilung. [www.fu-berlin.de/presse/fup/2010/fup\\_10\\_281/index.html](http://www.fu-berlin.de/presse/fup/2010/fup_10_281/index.html) (Abruf 22.02.2011).
- Gomolla, M./Radtko, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, M./Radtko, F.-O. (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften für Sozialwissenschaften.
- Griese, H. (2002): Kritik der »Interkulturellen Pädagogik«. Essays gegen Kulturalismus, Ethnisierung, Entpolitisierung und einen latenten Rassismus. Münster: LIT-Verlag
- Griese, H. M./Schulte, R./Sievers, I. (2007): »Wir denken deutsch und fühlen türkisch«. Sozio-kulturelle Kompetenzen von Studierenden mit Migrationshintergrund Türkei. Frankfurt a.M.: IKO-Verlag.
- Heckmann, F. (1992): Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie inter-ethnischer Beziehungen. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Jungbluth, P. (1994): Lehrererwartungen und Ethnizität. Innerschulische Chancendeterminanten bei Migrantenschülern in den Niederlanden. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1), S. 113–125.
- Jussim, L./Harber, K. D. (2005): Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. In: Personality and Social Psychology Review, 9 (2), S. 131–155.
- Kalpaka, A./Mecheril, P. (2010): »Interkulturell«. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Mecheril, P. et al.: Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 77–98.
- Karakaşoğlu, Y. (2009): »Das multikulturelle Klassenzimmer – Realität oder Vision?« Vortrag im Rahmen der Veranstaltung »Ein Lehrer, zwanzig Länder, keine Ahnung? – Perspektiven einer Lehrerbildung für den Umgang mit kultureller Vielfalt« der ZEIT-Stiftung und der Stiftung der deutschen Wirtschaft im Auditorium Maximum der Bucerius Law School in Hamburg, 15. Januar 2009. Vortragsmanuskript. [www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Das%20multikulturelle%20Klassenzimmer%20\\_%20Yasemin%20Karakaşoğlu.pdf](http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Das%20multikulturelle%20Klassenzimmer%20_%20Yasemin%20Karakaşoğlu.pdf) (Abruf 25.02.2011).
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung und Migration. Bielefeld. Bertelsmann.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich II. Bielefeld: Bertelsmann.

- Krüger-Potratz, M. (2003): *Lehrerbildung im Zeichen von Pluralität und Differenz*. In: Beillerot, J./Wulf, C. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen. Deutschland und Frankreich*. Münster: Waxmann, S. 83–94.
- Leiprecht, R./Lutz, H. (2003): *Generationen- und Geschlechterverhältnisse in interkulturellen Ansätzen*. In: *Neue Praxis – Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, Nr. 2/2003, S. 199–208.
- Löser, J. (2010): *Der Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt an Schulen. Ein Vergleich zwischen Kanada, Schweden und Deutschland*. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Lüddecke, J. (2007): *Ethnische Vorurteile in der Schule. Entwicklung eines Präventionskonzepts im Rahmen Interkultureller Pädagogik*. Frankfurt/M.: IKO-Verlag.
- Lutz, H. (2001): *Differenz als Rechenaufgabe: Über die Relevanz der Kategorien Race, Class, Gender*. In: Lutz, H./Wenning, N. (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, S. 215–230.
- Lutz, H./Wenning, N. (Hrsg.) (2001): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske & Budrich Verlag.
- Messerschmidt, A. (2009): *Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte*. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Moser, U./Ryhn, H. (2000): *Lernerfolg in der Primarschule. Eine Evaluation der Leistungen am Ende der Primarschule*. Aarau: Sauerländer.
- OECD (Hrsg.) (2006): *Wo haben Schüler mit Migrationshintergrund die größten Erfolgchancen: Eine vergleichende Analyse von Leistung und Engagement in PISA 2003*. (Originaltitel: *Where Immigrant Students Succeed – a comparative Review of Performance and Engagement from PISA 2003*). [www.oecd.org/dataoecd/2/57/36665235.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/2/57/36665235.pdf) (Abruf 15.02.11).
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2007): *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann Verlag.
- Prenzel, A. (2008): *Intersektionalität und Sonderpädagogik – Ein Beitrag zur Debatte um prekäre Bildungssituationen von Jungen*. In: Reiser, H./Dlugosch, A./Willmann, M. (Hrsg.): *Professionelle Kooperation bei Gefühls- und Verhaltensstörungen*. Hamburg: Kovac.
- Roebers, C. M. (1997): *Migrantenkinder im vereinigten Deutschland*. Münster: Waxmann Verlag.
- Rosenthal, R./Jacobson, L. (1968): *Pygmalion in the classroom*. New York: Crown House Publishing.
- Schofield, J. W./Alexander, K./Bangs, R./Schauenburg, B. (2006): *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg* Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie. AKI-Forschungsbilanz 5. Berlin. [www.wzb.eu/alt/aki/files/aki\\_forschungsbilanz\\_5.pdf](http://www.wzb.eu/alt/aki/files/aki_forschungsbilanz_5.pdf) (Abruf 22.02.2011).
- Sievers, I. (2009): *Individuelle Wahrnehmung, nationale Denkmuster. Einstellungen deutscher und französischer Lehrkräfte zu Heterogenität im Unterricht*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Sievers, I./Griese, H./Schulte, R. (2010): *Bildungserfolgreiche Transmigranten. Eine Studie über deutsch-türkische Migrationsbiographien*. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Tiemann, S. (2004): *Die Integration islamischer Migranten in Deutschland und Frankreich. Ein Situationsvergleich ausgewählter Bevölkerungsgruppen*. Berlin: Wostock.
- Wagner, U./van Dick, R./Petzel, T./Auernheimer, G. (2000): *Der Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Konflikten: Die Bedeutung von ethnischen Einstellungen*. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 47, S. 46–65.
- Wagner, U./van Dick, R./Petzel, T./Auernheimer, G. (2001): *Der Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Konflikten*. In: Auernheimer, G./van Dick, R./Petzel, T./Sommer, G./Wagner, U. (2001): *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler*. Opladen: Leske + Budrich Verlag.

- Walter, P. (2005): Urteile und Fehltritte von Lehrpersonen in der multikulturellen Schulwirklichkeit. In: Hamburger, F./Badawia T./Hummerich, M. (Hrsg.) (2005): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften für Sozialwissenschaften, S. 55–67.
- Weber, M. (2003): Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen: Leske & Budrich.
- Weber, M. (2005): »Ali Gymnasium« – Soziale Differenzen von SchülerInnen aus der Perspektive von Lehrkräften. In: Hamburger, F./Badawia T./Hummerich, M. (Hrsg.) (2005): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften für Sozialwissenschaften, S. 69–79.
- Welsch, Wolfgang (1995): Transkulturalität. Zur veränderten Verfaßtheit heutiger Kulturen. In: Institut für Auslandsbeziehungen (Hrsg.): Migration und kultureller Wandel, Schwerpunktthema der Zeitschrift für Kulturaustausch, 45 Jg. 1995/1. Stuttgart.
- Winkler, G./Degele, N. (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: Transcript.

Werner Sacher

## Elternarbeit mit Migranten

Elternarbeit war und ist im deutschsprachigen Raum eher selten Gegenstand empirischer Forschung. Die Mehrzahl der wenigen Untersuchungen beschäftigt sich nur mit ausgewählten Schularten, verfolgt sehr spezifische Fragestellungen und hat nur eine relativ schmale Datenbasis. Umfassender angelegte Arbeiten sind an einer Hand abzuzählen:

- die Befragung von Elternvertretern und Schulleitungen mehrerer Bundesländer durch Witjes/Zimmermann (2000)
- die Befragung österreichischer Elternvertreter, Schulsprecher und Klassensprechervertreter durch Svecnik und Stanzel-Tischler (Svecnik/Stanzel-Tischler 1995; Svecnik 2002)
- die Untersuchung der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit und ihrer Auswirkungen auf Schülerleistungen und Unterrichtsstörungen in der Schweiz durch Neuenchwander et al. (2004)
- unsere eigene repräsentative Befragung von Eltern, Elternvertretern, Lehrkräften und Schulleitern an allgemeinbildenden Schulen in Bayern (Sacher 2004; Sacher 2005)
- die Erhebungen im Zusammenhang eines daran anschließenden Modellprojektes in den Jahren 2006 und 2007 (Ergebnisse z. T. in Sacher 2008a und Sacher 2008b)

Migrationsspezifische Aspekte von Elternarbeit wurden bisher kaum untersucht. Lediglich in unseren eigenen Arbeiten wurden auch einige Daten erhoben, welche Rückschlüsse auf die Kooperation der Schule mit Migranteneltern erlauben. So ist es nicht verwunderlich, dass sich der praktische Diskurs über Elternarbeit und insbesondere über Elternarbeit mit Migrant/innen weitgehend unabhängig von der Forschungslage entwickelte – mit der Gefahr des Tradierens ungesicherter Praxistipps und willkürlicher Aneinanderreihung von Handlungsvorschlägen.

Die folgenden Ausführungen sind ein Versuch, Umriss eines Konzeptes für die Elternarbeit mit Migrant/innen auf der Grundlage der wenigen verfügbaren Forschungsergebnisse und der entsprechenden Theoriediskussion zu skizzieren.