

# Interkulturelle Kompetenzen in der Schule

*Georg Auernheimer*



*Vollständige Version aus Kapitel 1 • Modul 2 • Schule der Vielfalt*

## 1 Einleitung

In der erziehungswissenschaftlichen Literatur aus jüngerer Zeit findet man vielfach die Einschätzung, dass die Heterogenität der Schüler\*innenschaft zugenommen hat und dies neue Herausforderungen für Lehrerinnen und Lehrer mit sich bringt. Die Zunahme der Heterogenität ist nicht nur durch die Migration bedingt, sondern auch dadurch, dass die Aufmerksamkeit für „Minderheiten“, d.h. für Gruppen, die nicht den Normalitätsvorstellungen entsprechen, gewachsen ist, und zwar deshalb, weil diese Gruppen selbst ihre Diskriminierung thematisiert und Anerkennung eingefordert haben. Im Folgenden soll es primär um die migrationsbedingte Heterogenität gehen, also um kulturelle Differenzen oder angenommene kulturelle Differenzen und um eine spezifische Art der Diskriminierung, nämlich bestrittene Zugehörigkeit, sowie die daraus entstehenden Konflikte. Im Fokus steht der pädagogische Umgang damit. In mancher Hinsicht sind die Überlegungen und Empfehlungen für den Umgang mit Minderheiten verallgemeinerbar. Man denke nur daran, dass Missverständnisse und Konflikte häufig durch unsere stereotypen Fremdbilder und entsprechende Diskriminierungserfahrungen herbeigeführt werden.

Deshalb reicht es zunächst, allgemeine pädagogische Prinzipien für die Arbeit der Lehrer\*innen in Erinnerung zu rufen. Was macht die „gute Lehrerin“, den „guten Lehrer“ aus. Freilich ist der Umgang mit Kindern, Jugendlichen und Eltern, die einen Migrationshintergrund haben, unter den schon angedeuteten Umständen so gerahmt, dass er eine besondere Sensibilität, ja zum Teil auch Wissen, erfordert. Was man als interkulturelle Kompetenz bezeichnet, soll im zweiten Abschnitt behandelt werden, und zwar spezifiziert für die schulische Situation. Da die einzelne Lehrperson hier leicht das Gefühl von Überforderung bekommen kann, möchte ich im dritten Abschnitt Formen der gemeinsamen Bearbeitung von Situationen vorstellen, die man als schwierig erlebt hat. Und am Schluss gehe ich aus der Überzeugung, dass eine Neuorientierung der pädagogischen Arbeit des\*der einzelnen so lang erschwert wird, so lang seine\*ihre Schule nicht ihre Arbeit auf den Prüfstand stellt, auf Kriterien einer interkulturellen Orientierung von Schulen ein.

## 2 Allgemeine pädagogische Prinzipien

Im Folgenden werden ohne den Anspruch auf Vollständigkeit Aspekte der idealen pädagogischen Haltung erläutert, nicht ohne auf die Schwierigkeiten zu verweisen, die sich aus den institutionellen Zwängen des Schulsystems ergeben.

### 2.1 Lehrer\*innen sollten sich bemühen, die Schüler\*innen von verschiedenen Seiten kennen zu lernen.

Die Vielfalt der familiären Konstellationen, Familienkulturen, sozialen Milieus und Jugendkulturen verleiht diesem Postulat weit mehr Gewicht als früher. Wer hat nicht als Lehrperson schon die Erfahrung gemacht, dass man außerhalb der normalen Unterrichtssituation an Schüler\*innen ganz neue Seiten entdecken konnte? In der Primarstufe dürften die Gelegenheiten dazu häufiger sein. Außerdem lernen Grundschullehrer\*innen ihre Schüler\*innen nicht fachlich beschränkt kennen. Aber auch in der Sekundarstufe, wo das Fachlehrer\*innen-Prinzip Grenzen setzt, lässt sich die einseitige, oft klischeehafte Sicht auf Schüler\*innen aufbrechen.

Die Frage ist, ob und wozu Lehrpersonen ein Interesse daran haben können. Werner Helsper, der sich viel mit der Professionalisierung des Lehrberufs befasst hat, ist zu dem Schluss gekommen, dass die Handlungslogik, die der institutionelle Rahmen des Schulsystems nahelegt, so aussieht: „Je weniger der Lehrer über den Schüler weiß, umso sicherer kann er sich sein, weil potentielle Unangemessenheit des Handelns gar nicht erst in den Reflexionshorizont eingeholt wird [...]. Umfassende Verstehensversuche von Lehrern reduzieren somit nicht, sondern erhöhen erst einmal die Ungewissheit“<sup>1</sup>. Die Folge ist, dass man eher das macht, was nach Helsper (1999) pädagogisch fragwürdig ist, nämlich Schüler\*innen unter eine Fallkategorie einzuordnen. Beispiele wären: gescheitertes Mädchen, schwieriger Bub, Ausländerkind, Kind aus sozial schwacher Familie.

Verunsicherung wird so durch kategoriale Zuordnungen vermieden. Damit werden Beurteilungen erleichtert, was der Selektionslogik des Schulsystems entspricht. Und im Übrigen wird auch der Zeitökonomie Rechnung getragen,

---

<sup>1</sup> Helsper, W. (1999): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A./ Helsper, W. (Hrsg): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S.521-569. S.533.

unter deren Druck Lehrkräfte meist handeln<sup>2</sup>. Allenfalls in einer alternativen lokalen Schulkultur kann die damit aufgedrängte Handlungslogik durchbrochen werden. Auch die Ganztagschule könnte die Chance bieten, Schüler\*innen näher kennen zu lernen und dem Zwang zur Subsumtion zu entkommen, sofern die Lehrkräfte nicht die nachmittäglichen Angebote Sozialarbeiter\*innen oder ehrenamtlichen Helfer\*innen überlassen.<sup>3</sup>

Um Schüler\*innen näher kennen zu lernen, muss eine Atmosphäre in der Klasse da sein, die es erlaubt, dass Lehrer\*in und Schüler\*in zumindest punktuell ab und zu ihre institutionell vorgegebenen Rollen ablegen und andere Seiten ihrer Person sichtbar werden lassen. Das setzt voraus, dass die Lehrperson auch etwas von sich zu erkennen gibt. Sie verschanzt sich nicht hinter ihrer Funktion als Unterrichtende und Prüfende und ihrem institutionellen Status, ohne mit den Schülerinnen und Schülern zu fraternisieren. Es darf keine distanzlose, falsche Intimität seitens der Lehrperson aufkommen, wie er auch umgekehrt niemanden zur Preisgabe von Persönlichem drängen darf. Die „rote Linie“ muss immer mit dem Gefühl für die jeweilige Situation gezogen werden. Grundsätzlich kann eine persönliche Offenheit der Lehrperson für die Atmosphäre in der Klasse förderlich sein. Dazu gehört zum Beispiel, dass er auch einmal etwas von seiner Erfahrungswelt außerhalb der Schule preisgibt oder zu aktuellen Fragen Stellung nimmt. Bei fachlich relevanten Fragen sollte dies ohnehin selbstverständlich sein. Stellungnehmen und zur Stellungnahme erziehen, ist aus meiner Sicht Teil der pädagogischen Aufgabe. Das ist gerade das Gegenteil von Indoktrination, besonders einer oft versteckten Einflussnahme.

## 2.2 Kontakt mit den Eltern

*Einblick in die Lebenswelt der Schüler\*innen gewinnt die Lehrperson vor allem, wenn sie einem zweiten Postulat folgt: **Sich um Kontakt mit den Eltern bemühen.***

Bei Mittelschichteltern erübrigt sich das in der Regel. Denn die suchen von sich aus den Kontakt mit den Lehrkräften. Manchmal können sie sich gar ihrer

---

2 Combe, A. (1999): Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. Am Beispiel der Berufsbelastung von Grundschullehrkräften. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S.501-520.

3 Auch der Aufenthalt im Schullandheim bietet solche Chancen. Allerdings halte ich die oft leidenschaftliche, von missionarischem Eifer getriebene Verteidigung des Schullandheimaufenthalts gegenüber Eltern mit Migrationshintergrund für fragwürdig. Zum gegenseitigen Kennenlernen und zur Festigung der Klassengemeinschaft gibt es pädagogische Alternativen. Jene Tradition der deutschen Reformpädagogik ist vielen Menschen aus anderen Ländern fremd. Die Unkosten verstärken die Bedenken zusätzlich.

Aufdringlichkeit kaum erwehren<sup>4</sup>. Und im Übrigen haben Lehrpersonen hier aufgrund der kulturellen Nähe eine Vorstellung vom familiären Umfeld oder sie gewinnen sie rasch. Bei der heutigen Vielfalt der Milieus sind freilich Fehleinschätzungen auch hier nicht ausgeschlossen. Das Dilemma ist, dass gerade in den sozialen Milieus, die den Lehrkräften fremd sind, Hemmschwellen für die Eltern den Zugang zur Schule erschweren. Der andere kulturelle Habitus stellt nicht nur bei manchen zugewanderten Eltern eine Barriere dar. Nur dass dort oft noch sprachliche Schwierigkeiten dazu kommen. Sehr häufig dürfte zutreffen, was der Autor einer Studie über die Schulschwierigkeiten italienischer Kinder in seinem Resümee über die Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule feststellt: „Da beide Seiten nicht dazu bereit sind bzw. nicht über die Mittel verfügen, um die institutionell bedingten Kommunikationsbarrieren zu überwinden, bleibt das interne Erziehungsgeschehen in Familie und Schule für den jeweils anderen mehr oder weniger intransparent“<sup>5</sup>.

Die Lehrkräfte wissen nach Reetz, schlicht gesagt, kaum etwas über die familiären Verhältnisse der Kinder, und für die Eltern ist die Schule ein unbekanntes Terrain, was auch falsche Erwartungen bedingt, wie Reetz beobachtet. Den Eltern hält er übrigens zugute, dass sie „nicht über die Mittel verfügen“, die Kommunikationsbarrieren zu überwinden. Ein Lehrer in der Studie von Reetz: „Die Eltern [...] Aber wo sind die Eltern? Die arbeiten von morgens bis abends, kümmern sich nicht um die schulischen Belange [...]“<sup>6</sup>. Eine Lehrerin mutmaßt: „Entweder können sie [die Eltern, G.A.] sich nicht durchsetzen oder sie glauben, die deutsche Schule ist für ihre Tochter nicht so wichtig [...]“<sup>7</sup>.

Lehrkräfte sind dienstlich nicht verpflichtet, über die formell vorgegebenen Formen der Elternbeteiligung wie Elternsprechtage hinaus tätig zu werden. Den Lohn für ihre Extraarbeit bekommt die Lehrperson nicht unmittelbar. Erst langfristig wird sie sich in einer Verbesserung des Arbeitsklimas bemerkbar machen. Daraus erklärt sich wohl der geringe Anteil an Arbeitszeit, den Lehrer\*innen durchschnittlich für die Elternarbeit aufwenden, obwohl sie diese für wichtig halten (mit Verweis auf eine Schweizer Studie Blickenstorfer 2009, S.70). Ein Aspekt neben der Motivation ist allerdings möglicherweise auch die fehlende Vorbereitung auf diesen Teil der Tätigkeit.

---

4 vgl. Gomolla 2009, S.31.

5 Reetz 2007, S.129.

6 Reetz 2007, S.90.

7 Ebd., S.112.

Aber nur wenn eine Lehrperson einen Eindruck von der häuslichen Lebenswelt ihrer Schüler\*innen gewinnt und sich mit den Eltern über die Entwicklung ihres Kindes austauscht, kann sie dessen Entwicklungsmöglichkeiten unter Berücksichtigung seiner Lebenswelt einschätzen. Eine wichtige Aufgabe wäre auch die Unterrichtung der Eltern über die Lernentwicklung ihres Kindes, über eventuellen Förderbedarf und das schulische Angebot, aber das setzt neue systematische Formen der Schülerbeobachtung voraus (Allemann-Ghionda et al. 2006, S.261).

### 2.3 Entwicklungsmöglichkeiten

*Damit komme ich zu dem dritten pädagogischen Prinzip, das ich so formulieren möchte: **Die gute Lehrerin, der gute Lehrer bekundet Interesse an den Entwicklungsmöglichkeiten ihrer bzw. seiner Schüler\*innen.***

Das schließt das Interesse an diagnostischen Instrumenten und an der Entwicklung diagnostischer Kompetenz ein, ohne dass dabei gleich an Tests gedacht sein soll, denen eine förderdiagnostische Funktion attestiert wird. Die Erfahrung mit Beobachtungsbögen<sup>8</sup>, deren Anwendung wenig voraussetzt, die aber der Lehrperson helfen könnten, sensibler oder genauer anhand von Kriterien im sprachlichen, sozialen und kognitiven Bereich sowie unter dem Leistungsaspekt die Schüler\*innen zu beobachten und deren Lernentwicklung zu dokumentieren, hat gezeigt, dass sich das Registrieren von Defiziten wie von positiven Ansätzen nicht ohne weiteres bei Lehrpersonen in die Wahrnehmung von Fördermöglichkeiten umsetzt<sup>9</sup>. Das liegt vermutlich schon an einer tief eingeschliffenen Optik: Dominant bleibt die Wahrnehmung der Defizite<sup>10</sup>. An diesem Punkt stoßen wir also darauf, dass das eigentliche Problem, das eine Verbesserung der pädagogischen Praxis verhindert, die fehlende oder falsche Fragehaltung ist. Erst wenn die entsprechende Haltung vorhanden ist, werden die Kenntnis diagnostischer Mittel und die Fähigkeit, diese einzusetzen, handlungswirksam.

---

<sup>8</sup> Ich beziehe mich auf ein Projekt, das ich gemeinsam mit Cristina Allemann-Ghionda im Raum Köln durchgeführt habe. Dabei haben wir einzelnen Lehrpersonen Beobachtungsbögen zur Verfügung gestellt, wie sie in der Schweiz entwickelt worden sind und dort zum Teil an Schulen (z.B. in den Kantonen Zürich und Basel) verwendet werden. Die Lehrer\*innen wurden ermuntert, regelmäßig ihre Beobachtungen zu vermerken. Beispiel: „muss bei einer Aufgabe selten Rückfragen zum Lösungsweg oder zur Darstellungsweise stellen“ oder „arbeitet unabhängig von Bestätigungen seitens der Lehrperson oder der Nachbarn“ (Lernbeurteilung an den Primarschulen des Kantons Basel-Stadt).

<sup>9</sup> Allemann-Ghionda et al. 2006, S.259.

<sup>10</sup> Ebd.

Es hat aber den Anschein, dass die aus pädagogischer Einsicht gewünschte Haltung in der Berufspraxis nicht gefördert wird, weil man den Handlungsanforderungen auch so genügen kann. Bisher zumindest wurde für die Erfüllung der Selektions- und Allokationsfunktion des Schulwesens keine differenzierte Lerndiagnostik für nötig gehalten.<sup>11</sup> In der Regel verschaffen sich (Volksschul-)Lehrer\*innen ein erstes Bild von ihren Schüler\*innen aus dem Studium von Schulakten, Zeugnissen und Informationen aus dem Kollegium<sup>12</sup>, und dieses Bild bleibt dann häufig bestimmend für ihre Interpretation der Äußerungen, Verhaltensweisen und Leistungen eines Schülers oder einer Schülerin. Emmerich und Ulrike Hormel sprechen vom „Askriptionsgedächtnis“: „Dieses Askriptionsgedächtnis versorgt jedoch nicht nur Selektionsprozesse mit Entscheidungsprämissen; vielmehr ist davon auszugehen, dass es in Form dokumentierter Bewertungen und Beurteilungen [...] auch das Interaktionssystem interpunktiert, weil es den Aufbau und die Verfestigung differenzierender Erwartungsstrukturen ermöglicht“<sup>13</sup>. Aus dem Soziolog\*innendeutsch übersetzt, heißt das: Wenn Sie in einer Akte etwas über eine\*n Schüler\*in oder eine Familie gelesen haben, bleibt das hängen und beeinflusst ihren Umgang mit dem\*der Schüler\*in oder den Eltern.

Das pädagogische Interesse an der Lernbiografie von Schüler\*innen ist aber etwas Anderes als das Askriptionsgedächtnis der Organisation. Nur ein Wissen, das unter der Prämisse steht, dass Entwicklungsprozesse prinzipiell offen sind, kann helfen, Schüler\*innen zu unterstützen.

Solange die Lehrperson nicht weiß, wo bei den Lernenden jeweils die fachlichen oder sprachlichen Schwächen und Stärken liegen, wo jeweils anzusetzen wäre, ist eine individualisierte Aufgabenstellung unmöglich, die an der jeweiligen „Zone der nächsten Entwicklung“<sup>14</sup> orientiert sein müsste. Eine Chance bietet in dieser Hinsicht der inzwischen häufiger praktizierte offene Unterricht, in dem die Lernenden ihre Aufgaben nach eigener Einschätzung ihrer Leistungsfähigkeit aus einem Angebot selbst wählen können. Denn damit wird für die Lehrkraft weitgehend deutlich, auf welchem Lernniveau sich die einzelnen bewegen.

---

11 Vielleicht wird sich dies ändern, wenn der zunehmend öffentlich beklagte Fachkräftemangel dazu veranlassen sollte, den Gesichtspunkt der Förderung stärker zu Geltung zu bringen.

12 Allemann-Ghionda et al. 2006, S.255.

13 Emmerich/Hormel 2013, S.80f.

14 Wygotski 1977.

## 2.4 Fordern aber nicht überfordern

### ***Die gute Lehrerin, der gute Lehrer hat hohe Erwartungen an die Schüler\*innen, hütet sich aber vor Überforderung.***

Werner Helsper und Christine Wiezorek<sup>15</sup> haben die „Anerkennungsverhältnisse“ in Hauptschulklassen untersucht. Die von ihnen geschilderten Unterrichtssequenzen demonstrieren, wie Lehrkräfte die Schüler\*innen stärken können, indem sie diese ermuntern, sich einer Aufgabe zu stellen, und Ansprüche aufrechterhalten, ohne die Schüler\*innen zu überfordern. Ein Scheitern an der Aufgabe gilt nicht als Blamage. Leistungsforderung und Fürsorge halten sich die Waage. Das ist dort der Fall, wo die Lehrperson Hilfestellung bei der Meisterung einer Aufgabe gibt, indem sie den Lernenden mit gezielten Fragen oder mit Materialien auf die Sprünge hilft, einen „kognitiven Konflikt“ erzeugt<sup>16</sup>, mit dem das Nachdenken in die richtige Richtung gelenkt wird. Im Englischen wird so ein Verfahren „scaffolding“ genannt, das heißt, ein Denkgerüst anbieten<sup>17</sup>.

Lehrkräfte müssen bei den Schüler\*innen – und zunächst bei sich selbst – die Vorstellung abbauen, Intelligenz sei eine unbeeinflussbare Größe<sup>18</sup>. Da Schüler\*innen negative Stereotype bei Lehrpersonen spüren und darauf nachweislich mit verminderten Lernleistungen reagieren, halten es Psycholog\*innen für wichtig, dass die Lehrperson bei hohem Anspruchsniveau Zuversicht in die Fähigkeiten der Schüler\*innen zeigt<sup>19</sup>.

Um bei schwächeren Schüler\*innen das Selbstvertrauen zu stärken, sind neben der Binnendifferenzierung auch Formen des „Kooperativen Lernens“ empfehlenswert. *Cooperative Learning* meint nicht nur Unterricht in Gruppen, wie er vielen vertraut ist, sondern ein spezielles Arrangement, das jedem Schüler und jeder Schülerin die Chance gibt, einen Beitrag zur Bewältigung einer gemeinsamen Aufgabe zu leisten, so dass das Selbstkonzept leistungsschwächerer Schüler\*innen und ihr Status in der Klasse verbessert werden. Oft sind schwache Leistungen auf mangelndes Selbstvertrauen zurückzuführen, wie man weiß, und dieses ist bei Zugehörigkeit zu einer diskriminierten oder negativ stereotypisierten Gruppe in der Regel

---

15 Helsper, W./Wiezorek, C. 2006.

16 Kubli 1983.

17 Slavin 2006, S.2.

18 Schofield 2006.

19 Alexander und Schofield 2006.



beeinträchtigt<sup>20</sup>. Nicht zufällig wurde das Konzept des *Cooperative Learning* unter dem Eindruck der Schulschwierigkeiten von Immigrant\*innen in den USA entwickelt. Es gibt mehrere Varianten davon. Prinzipiell besteht das Verfahren darin, dass jedem Schüler und jeder Schülerin eine Expertenrolle innerhalb einer Gruppe zugewiesen wird. Damit jede\*r dieser Rolle gerecht werden kann, gibt es zwei Arten von Kleingruppen. In der ersten Phase erhalten die Schüler\*innen in ihrer Stammgruppe die Aufgabe zugeteilt, die arbeitsteilig nach verschiedenen Aspekten des Themas zu bearbeiten ist. Dann wechseln die Schüler\*innen in Expertengruppen. Das heißt, sie holen sich zu dem selbst gewählten Themenaspekt Informationen in der jeweiligen Expert\*innengruppe und setzen sich dort mit dem Inhalt auseinander, so dass sie in der dritten Phase als „Spezialisten“ oder „Spezialistinnen“ in ihre Stammgruppe zurückkommen und ihren Beitrag zum Erfolg der Gruppe leisten können. Diese Art von Gruppenunterricht verbessert den Selbstwert und die Kontrollüberzeugung speziell bei schwächeren Schüler\*innen („ich kann das“), erhöht die Fähigkeit zur Übernahme von Fremdperspektiven („ich verstehe jetzt seine Schwierigkeiten“), baut Vorurteile ab, fördert die Kooperationsfähigkeit und den Klassenzusammenhalt, wie nachgewiesen werden konnte<sup>21</sup>. Bei zunehmender Heterogenität der Schulklassen ist diese hierzulande noch wenig beachtete Art von Gruppenarbeit dringend zu empfehlen<sup>22</sup>, zumal diese Heterogenität mit Gruppenzugehörigkeiten verknüpft ist.

### 2.5 Gut verteilte Aufmerksamkeit

#### ***Die gute Lehrerin, der gute Lehrer ist bemüht, allen Schüler\*innen die gleiche Aufmerksamkeit zu schenken.***

Das ist gar nicht so leicht, wie gedacht. Denn wir nehmen unsere Umwelt mit stark verinnerlichten, uns kaum bewussten Bewertungsparametern wahr, sind Kinder unseres sozialen Milieus und der Kultur, in der wir aufgewachsen sind. So schildert eine Hamburger Forschungsgruppe in einer Schulstudie folgende Unterrichtsszene: „An einem Montagmorgen nach dem Ende der Frühjahrsferien fragt die anwesende Lehrerin die Kinder, was sie in den Ferien erlebt haben. [...] Einzelne melden sich, und die Lehrerin ruft als erste Ulla, dann Annalisa, Maryn, Jimmy und Anda auf. Diese erzählen von ihren Ferienaufenthalten bei den Omas, bei Freunden in Niedersachsen, in einem Ferienlager. Die Lehrerin hört zu, fragt interessiert nach und lobt oft abschließend.“ Danach ruft sie noch einige

---

20 Schofield 2006.

21 Slavin 1995.

22 Schofield 2006, S.40f.

Kinder auf und hört ihnen mehr oder weniger aufmerksam zu. Eines war auf einem Ponyhof und eines sogar auf Fuerteventura. Als letzte vom Wandtisch fragt die Lehrerin Ayse, was sie gemacht hat. Sie sei zu Hause gewesen, und darauf die Lehrerin: „Du warst zu Hause und hast im Laden mitgeholfen?“ Dann wendet sie sich einem anderen Tisch zu. Mit der Antwort eines Buben, der sagt, dass er gar nichts gemacht habe, gibt die Lehrerin sich nicht zufrieden und fragt ihn, ob er nicht doch das oder das gemacht habe.<sup>23</sup> Für die Interpretation der Szene wären natürlich noch nonverbale Äußerungsformen (Tonfall etc.) aufschlussreich. Aber die Autorinnen vermerken, dass nach ihrem Eindruck die Hinwendung zu den Schüler\*inne\*n und die Aufmerksamkeit für ihre Äußerungen oft sehr unterschiedlich verteilt gewesen seien.

### 2.6 Wachsamkeit entwickeln und Konflikte aufgreifen

*Heterogenität ist oft mit gegenseitigen Stereotypisierungen verbunden, was das Konfliktpotential in den Schulen verstärkt, so dass Lehrer\*innen weniger denn je Konflikte „unter den Teppich kehren“ dürfen. Sie müssen sich von dem Rollenverständnis verabschieden, wie es teilweise noch an höheren Schulen zu finden ist. Deshalb heißt es: **Wachsamkeit für Spannungen in der Klasse entwickeln und Konflikte aufgreifen!***

Anlass für viele Konflikte im Schulbereich sind mehr oder weniger starke Diskriminierungen oder Abwertungen, die Schüler\*innen in ihrem Selbstverständnis verletzen. Sei es, dass jemand den Normalerwartungen der Gruppe nicht entspricht, was das institutionell zentrale Kriterium der Leistung bzw. Leistungsfähigkeit betrifft, und sich als ‚Streber\*in‘ bezeichnen lassen muss, sei es, dass jemand auf andere Weise quer zu ‚normalen‘ Erwartungen liegt. Hier sind, so meine Vermutung, heutzutage Identitätskonstrukte und Gruppenzugehörigkeiten relevanter als früher, wobei ich nicht nur an ethnische Stereotype, Selbstdefinitionen und Grenzziehungen denke, wie sie die Migration mit sich gebracht hat. Die *Identity Politics* haben Angehörige aller Minderheiten in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt und ermutigt und Teile der Gesellschaft offener, sensibler und auch respektvoller gemacht gegenüber religiösen Minoritäten, kulturellen oder subkulturellen Spezifika, abweichenden sexuellen Orientierungen oder gegenüber Behinderungen. Gewisse, früher stark stigmatisierte Identitätsentwürfe sind damit erst wählbar geworden. Zugleich sind jedoch bei großen Teilen der Gesellschaft nach wie vor Normalitätsmuster mit entsprechend intoleranten Haltungen vorherrschend, wie die Langzeitstudien des Bielefelder Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung, publiziert

---

23 Gogolin/Neumann 1997, S.142f.

unter dem Titel *Deutsche Zustände* für die deutsche Bevölkerung belegen (zuletzt Heitmeyer 2012).<sup>24</sup> Die Befragungsergebnisse zeigen, dass Rassismus - Antisemitismus, Islamophobie, Sexismus, Homophobie sowie die Abwertung von Behinderten und sozial Schwachen - kontinuierlich in hohem Maß die Bewusstseinslagen bestimmen. Das lässt vermuten, dass das schulische Zusammenleben von solchen Einstellungen nicht unbeeinträchtigt ist, auch wenn Jugendliche gegenüber manchen stigmatisierten Gruppen oft vorurteilsfreier sind.<sup>25</sup> Andererseits äußern sie ihre Vorurteile offener und schonungsloser.

Ein Beispiel für eine eher sublimen Art der Diskriminierung, die gerade deshalb pädagogische Aufmerksamkeit verdient, findet man in einer auf Unterrichtsbeobachtungen gestützten Studie über „Interkulturellen Unterricht“<sup>26</sup>, wo muslimische Schülerinnen sich in einer Gruppendiskussion beklagen, dass ihre religiöse Praxis von ihren Peers belacht wurde<sup>27</sup>. In einer solchen Situation müsste sich die Lehrerin oder der Lehrervor die lächerlich gemachten oder jedenfalls subjektiv gekränkten Schülerinnen stellen, was nicht heißen soll, den moralischen Zeigefinger zu heben. Vielmehr müsste die Lehrperson entweder spontan oder, wenn das nicht möglich ist, zu einem späteren Zeitpunkt die offenkundige Differenz zum Thema machen. Das Gespräch könnte sie etwa damit eröffnen, dass sie ohne moralisierenden Unterton die Lacher fragt, warum sie lachen. Den Betroffenen müsste Gelegenheit gegeben werden, ihre religiösen Motive zu erläutern. Sie müssen sich ernst genommen fühlen. Dabei kann es nicht schaden, wenn die Lehrperson ihr eigenes Verhältnis zur Religion offenlegt, auch wenn sie sich selbst als areligiös verstehen sollte. Gerade dadurch könnte für die Schüler\*innen die Haltung des Respekts für andere Lebensentwürfe und kulturelle Praktiken vorbildhaft deutlich werden.

Es müssen sich nicht alle in einer Klasse sympathisch finden und mögen, aber alle sollten sich respektieren. Die Lehrperson ist verantwortlich für die Anerkennungsverhältnisse. In erster Linie sichert sie diese dadurch, dass sie sich selbst in dieser Hinsicht vorbildlich verhält. Wenn man die Eigenheiten eines Schülers oder einer Schülerin befremdlich findet, sollte man sich fragen, woran

---

24 Folge 1 der zehn Folgestudien ist 2002 bei Suhrkamp erschienen.

25 So war nach einer Sonderauswertung der Bielefelder Studie über „Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“ für NRW die Tendenz zur Homophobie bei jüngeren Jahrgängen niedriger (Küpper/Zick 2012, S.19). Die Studie zeigt aber auch, dass hier nach Bildungsgang sowie nach Migrationshintergrund zu differenzieren ist. In der Biografiestudie von Wensierski und Lübcke (2012) lobt ein Gymnasiast kurdischer Herkunft, bekennender Muslim, der sich als Schwuler geoutet hat, die Liberalität seiner Mitschüler\*innen (S. 227).

26 Geier 2011.

27 Ebd., S.187.

das liegt. Unter Umständen kann man sogar einmal mit entsprechendem Takt darüber sprechen. Denn es die anderen nicht merken zu lassen, ist sehr schwierig. Nonverbale Signale verraten uns meist.

Auch kleinere Reibereien, Spannungen, Hänseleien einzelner verdienen pädagogische Aufmerksamkeit. Daher gilt es, systematisch Gelegenheiten zur Artikulation solch gruppenspezifischer Prozesse zu schaffen. Ein Beispiel dafür ist der so genannte Morgenkreis, der in vielen Volksschulklassen zur festen Einrichtung geworden ist. Den Erzählungen der Kinder kann die Lehrperson entnehmen, wo Zwistigkeiten aufgekommen sind, die sie aufgreifen sollte. Ähnliche, altersgemäß modifizierte Gesprächsrunden in anderem Turnus (etwa einmal pro Woche) sind auch für die Sekundarstufe zu empfehlen.

Die an nicht wenigen Schulen eingeführten Streitschlichterprogramme sind ein Fortschritt. Aber nicht selten fühlt sich damit die Mehrheit der Lehrkräfte von der heiklen Aufgabe, Konflikte aufzugreifen, entlastet. Wie in vielen schulischen Belangen stützt man sich nur zu gern auf das Delegationsprinzip. Die Erfahrung hat aber gezeigt, dass Mediation nur dann erfolgreich sein kann, wenn sich in einer Schule generell eine Streitkultur etabliert hat. Außerdem werden in der Mediation in der Regel nur schon relativ brisante Konflikte bearbeitet.

### 2.7 Sich selbst hinterfragen

***Lehrer\*innen sollten ihre eigenen Bewertungsschemata reflektieren und überprüfen. Zumindest sollten sie das nach kritischen Situationen tun.***

Das ist besonders, aber keineswegs nur in interkulturellen Situationen im engeren Sinn wichtig. Referendarinnen und Referendare, deren Antworten Bänder-Szymanski in einer Studie zur interkulturellen Kompetenz dem „synergieorientierten“, daher produktiven Modus des Umgangs mit interkulturellen Situationen zuordnet, „erkennen sich selbst als kulturabhängige Deuter von Wirklichkeit und relativieren ihre eigene Sichtweise“<sup>28</sup>.

In dieser Studie wird auch die Wahrnehmung des eigenen Anteils an der Interaktion bei Missverständnissen oder Kommunikationsstörungen generell als positiver Grundzug einiger Referendare bzw. Referendarinnen hervorgehoben. In der Kommunikationspsychologie wird das als „systemische“ Betrachtung bezeichnet. Sowohl im Umgang mit Schüler\*inne\*n als auch mit Eltern sollten sich Lehrer\*innen nach mehr oder weniger schwierigen Auseinandersetzungen

---

28 Bänder-Szymanski 2010, S.216.

immer fragen, inwieweit sie selbst zur Verhärtung von Standpunkten oder zur Eskalation beigetragen haben.

## 2.8 Eine Kultur der Anerkennung

***Lehrpersonen, die sich selbst hin und wieder in Frage stellen, sichern den offenen Raum, in dem die Heranwachsenden unbefangene Identitätsentwürfe erproben können. Sie entwickeln damit eine Kultur der Anerkennung.***

Grundlegend dafür ist der Schutz vor jeglicher, auch sublimen Diskriminierung oder, positiv formuliert, die Anerkennung identitätsrelevanter Überzeugungen, Symbole und Praktiken. Zum Beispiel kann die Lehrperson nicht darüber hinweggehen, wenn sich, wie im obigen Beispiel, einige Lacher über die religiöse Praxis ihrer Mitschülerinnen mokieren.

Lehrkräfte können Jugendlichen nicht wie möglicherweise Sozialarbeiter\*innen bei der Identitätsarbeit helfen, aber sie können das Offenhalten eines schützenden Raums übernehmen. Man darf die Grenzen schulischer Arbeit und die spezifische Aufgabenstellung von Lehrpersonen nicht aus dem Auge verlieren. Aber Schule kann nach dem Erziehungswissenschaftler Heinz-Elmar Tenorth „ein Ort sein, an dem man den Umgang mit Vielfalt und selbsterzeugter wie zugeschriebener Differenz lernt, entspannt, noch partiell geschützt vor dem Leben“<sup>29</sup>.

Besonders Jugendliche aus Familien mit Migrationsgeschichte, wo es gelegentlich noch vorkommt, dass die Familie Verhaltensweisen oder Kleidungsregeln fordert, die die Identifikation mit der Herkunftsgruppe oder das religiöse Bekenntnis unter Beweis stellen sollen, können die Schule als einen Ort erleben, wo sie sich frei entfalten können – das allerdings nur dann, wenn die Lehrperson sie darin unterstützt, wobei auch sogleich betont werden muss, dass sie dabei nicht der Neigung zur zivilisatorischen Mission erliegen dürfte. Sie müsste die Schülerin – für männliche Jugendliche gilt seltener die angedeutete Situation – gegebenenfalls gegenüber den elterlichen Erwartungen, aber ebenso gegenüber den Mitschüler\*innen in Schutz nehmen. Dass das Kopftuch bei muslimischen Schülerinnen in der Sekundarstufe keineswegs erzwungen sein muss, sondern sehr häufig ein selbst gewähltes Zeichen der Zugehörigkeit ist, hat sich inzwischen herumgesprochen.

---

<sup>29</sup> Tenorth zit. nach Helsper 1999, S.542.

Eine spezifische Möglichkeit der Schule besteht darin, die Identitätssuche durch die Konfrontation mit anderen Selbst- und Weltentwürfen in der Literatur und Kunst zu unterstützen. Wichtig ist aber auch, dass Minderheitenangehörige sich in den Materialien, die im Unterricht herangezogen werden, primär in den Schulbüchern, wiederfinden. Deshalb halten es Christa Kaletsch und Stefan Rech für wünschenswert, zum Beispiel „Narrative und Bebilderungen“ in der gesellschaftskundlichen Literatur zu überprüfen<sup>30</sup>. In der Sekundarstufe könnte das Gegenstand einer Unterrichtseinheit sein. Kaletsch und Rech sind der Ansicht, dass die gesellschaftliche Pluralität im Unterricht repräsentiert sein sollte. Sie denken an homosexuelle Partnerschaften, Patchworkfamilien oder Menschen mit Behinderung, denen der Charakter des Außergewöhnlichen oder gar „Anormalen“ genommen werden kann, indem sie zum Beispiel als Fallbeispiele auftauchen<sup>31</sup>.

Schwieriger ist das Postulat, einen offenen Raum zu sichern, dann einzulösen, wenn man als Lehrperson den Eindruck gewinnt, dass ein Schüler zum Gefangenen seiner Clique geworden ist, die die normativen Muster bestimmt.

Vereinbarungen, gegenseitig nicht zu diskriminieren, sind mit dem Blick auf Heterogenität der Herkünfte, Milieus und Selbstentwürfe hilfreich, weil sie es der Lehrperson erleichtern, unter Hinweis auf die getroffene Vereinbarung diskriminierendes Verhalten zur Diskussion zu stellen, ohne autoritativ und moralisierend zu wirken. Solche verschiedentlich empfohlene Vereinbarungen<sup>32</sup> allein werden jedoch leicht zur Farce, wenn man sie im Schulalltag nicht mit Leben füllt, d. h. in relevanten Situationen nicht reagiert.<sup>33</sup> Außerdem können solche Vereinbarungen nicht für jede Situation klären, was unter Diskriminierung verstanden werden soll. Das ist stets der Interpretation der Beteiligten überlassen. Soll es zum Beispiel als diskriminierendes Verhalten aufgegriffen werden, wenn der King der Klasse für viele sichtbar maliziös grinst, als eine Mitschülerin aus irgendeinem Anlass erzählt, dass sie täglich betet?

---

30 Kaletsch und Rech 2015, S.95.

31 Ebd.

32 Siehe auch das Programm „Schule ohne Rassismus“, das viele Schulen und Schüler\*innenvertretungen als für sich verpflichtend erklärt haben. Kaletsch/Rech (2015) verwenden lieber den Namen „Schule mit Courage“.

33 Wir stoßen wieder auf die problematische Entlastungsfunktion manch institutioneller Neuerung für die pädagogisch Verantwortlichen.

## 2.9 Gemeinsam vereinbarte Regeln

***Generell gilt es, Regeln zu vereinbaren und auf ihre Einhaltung zu achten, aber auch, sie von Zeit zu Zeit zu überprüfen.***

Die reflektierte Lehrperson, die sich selbst in Frage stellen kann und darauf bedacht ist, niemanden zu verletzen, ist nicht gleichzusetzen mit dem Softie, der immer Nachsicht übt und wegschaut, wenn welche „über die Stränge schlagen“. Die strikte Einhaltung vereinbarter Regeln schützt gerade auch Schwächere und Minderheitenangehörige. Außerdem wird damit das Gerechtigkeitsprinzip gewahrt und verinnerlicht.

Erstes Gebot ist natürlich, dass die Lehrenden sich selbst an Regeln halten. Vor der Klassenfahrt nach Amsterdam mit einer 12. Klasse wurde ein striktes Alkoholverbot ausgesprochen. Dort setzten sich aber zwei begleitende Lehrkräfte abends ab, um sich in der Stadt zu vergnügen. Die noch anwesende Lehrerin kümmerte sich nicht darum, als eine große Gruppe die unerwartete Freiheit für eine feuchte Party nutzte. Diejenigen, die nicht mitmachten, gerieten zumindest für kurze Zeit in eine Außenseiterposition. Vielleicht wurden sie auch noch einige Zeit danach als die Musterknaben und –mädchen belächelt. Abgesehen vom rechtlichen Aspekt hatten die Lehrkräfte ihr Berufsethos negiert.

Gerade bei einer stark heterogenen Schülerschaft aus sehr unterschiedlichen Milieus und Herkunftsgesellschaften sind eindeutige, verbindliche Regeln von Bedeutung, weil sie eine klare Orientierung geben. Die Autoren einer international vergleichenden Schulstudie beobachteten an einer deutschen Gesamtschule, dass die „Ordnungsvorstellungen“ von Lehrkraft zu Lehrkraft wechselten<sup>34</sup>, was nach ihrem Eindruck nicht zuletzt für die vielen Schüler\*inne\*n mit Migrationshintergrund an der Schule die Orientierung und Anpassung erschwerte (Baseballkappe im Unterricht oder nicht?). Selbst die Unterrichtsteilnahme wurde nicht kontrolliert<sup>35</sup>. Entsprechendes Fehlverhalten begünstigte dann „kulturalistische Interpretationen“ und Resignation<sup>36</sup> nach dem Motto „Bei denen kann man das kaum erwarten“.

---

34 Schiffauer u.a. 2002, S.184.

35 Ebd., S. 204.

36 Ebd, S.218.

## 3 Pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft

### 3.1 Einleitung

Die allgemeinen, bisher genannten pädagogischen Prinzipien und Qualifikationen sind für die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft hoch bedeutsam und hilfreich. Lehrende mit einer so charakterisierten Grundhaltung kommen auch in interkulturellen Situationen gut zurecht. Und doch stellen sich seit den Anfängen der Arbeitsmigration, heutzutage verschärft durch die Fluchtmigration, Anforderungen, die eine besondere Vorbereitung und Bearbeitung wünschenswert erscheinen lassen. Ich denke an das Leben viele Familien mit Migrationsgeschichte und damit vieler Schüler\*innen unter den Vorgaben des Ausländer- und Asylrechts, die vielen Lehrpersonen unbekannt sind, an die Bildungsbenachteiligung von Kindern aus migrantischen Familien, die den Umgang mit Kindern und Eltern beeinflusst, an Rassismus im Schulalltag, aber auch an ein unterschiedliches Verständnis von Schule und Rolle der Lehrperson aufgrund anderer Erfahrungen im Herkunftsland und nicht zuletzt an Wertekonflikte, oft eigentlich Anerkennungskonflikte wegen religiöser Einstellungen.

### 3.2 Zwei Prinzipien: Anerkennung und Gleichbehandlung

***Zwei pädagogische Grundorientierungen sind in unserer von Migration geprägten Gesellschaft besonders bedeutsam, nämlich das Prinzip der Anerkennung von Symbolen, Werten und Praktiken, die für das Selbstverständnis von Schüler\*innen oder Eltern bedeutsam sind, und das Prinzip der Gleichheit bzw. Gleichbehandlung. Das darf nicht heißen, alle gleich zu behandeln, sondern sie als Gleiche zu behandeln.***

Denn gerade um Lernende zum selben Ziel zu führen, auf das gleiche Niveau zu bringen, muss man oft unterschiedliche Wege gehen. Ein Beispiel dafür bietet die koordinierte zweisprachige Alphabetisierung für Schulanfänger\*innen mit einer anderen Familiensprache. Anerkennung und Gleichheitspostulat habe ich die „Leitmotive“ Interkultureller Pädagogik genannt<sup>37</sup>. Die Anerkennung bezieht sich in der Regel auf Religion, Herkunft und Sprache. Das Prinzip ist nicht nur für die unmittelbare pädagogische Interaktion relevant, sondern auch für die Orientierung der einzelnen Schule und für die Bildungspolitik.

Das Gleichheitspostulat zu beachten impliziert die Sensibilität für Ungleichheit der verschiedensten Art. Das ist besonders wichtig für die Kommunikation, die

---

37 Auernheimer 2012.



man als „interkulturelle“ kennzeichnet. Jede Kommunikation ist bestimmt von ihrem „Rahmen“, so die Kommunikationswissenschaftler\*innen, was nicht ausschließt, dass die Beteiligten die Kommunikation auch selbst „rahmen“ (engl. framing). Die Schulleitung zum Beispiel, die Eltern zum Gespräch gebeten hat, kann durch ihr Verhalten, durch die Sitzanordnung usw. die Gesprächsatmosphäre beeinflussen.

Der Rahmen von interkulturellen Kommunikationssituationen ist mindestens vierdimensional, nämlich bestimmt von Machtasymmetrien, Fremdbildern, kollektiven Erfahrungen und von erlernten Mustern der Wahrnehmung und des Verhaltens<sup>38</sup>.

### 3.3 Sensibilität für Asymmetrien

***Es gilt daher sensibel zu werden für Asymmetrien, die sich zum Beispiel ergeben aus sprachlicher Unbeholfenheit oder einer rechtlich unsicheren Lage als Ausländer\*in oder gar als Asylbewerber\*in oder einfach daraus, dass jemand noch nie das Gefühl gehabt hat, dazu zu gehören.***

Damit wird deutlich, was ich als kollektive Erfahrungen bezeichne. Dazu gehört zum Beispiel, immer noch trotz jahrzehntelanger Anwesenheit als Fremder zu gelten oder immer wieder zu erleben, dass die Kinder aus der eigenen türkischsprachigen Community trotz guter Schulleistungen nicht für eine weiterführende Schule empfohlen werden. Dass solche Erfahrungen im Hinterkopf zum Beispiel ein Elterngespräch beeinflussen oder beeinflussen können, ist einsichtig. Zu solchen Erfahrungen zähle ich aber auch im kollektiven Gedächtnis gespeicherte Erfahrungen. Zu denken ist an die koloniale Vergangenheit mancher Zuwanderungsregionen oder an den Holocaust. Kollektive Erfahrungen sind selbstverständlich subjektiv verarbeitet, was individuell unterschiedliche Reaktionen bedingt, die zugleich vom Gesprächsverlauf beeinflusst werden. Asymmetrische Beziehungen begünstigen unter anderem Scheu, Reserviertheit, Misstrauen oder aber demonstrative Durchsetzungsfähigkeit. Wer sich der Asymmetrie bewusst ist, wird sich solche Reaktionen eher erklären können und seinerseits mit weniger Unverständnis reagieren.

Kollektive Erfahrungen der angedeuteten Art lassen sich erahnen und als Einflussgrößen auf den Kontakt berücksichtigen, individuelle Erfahrungen nur in bestimmten Fällen, am ehesten bei außergewöhnlichen sozialen Lagen, wenn das Gegenüber zum Beispiel unter Armut leidet oder von Armut betroffen ist. Bei

---

38 Auernheimer 2013.

Flüchtlingen, speziell unbegleiteten Minderjährigen, kann man und sollte man aber die Fluchtschicksale, eventuell auch traumatische Erfahrungen in Rechnung stellen.

Diskriminierungs- oder Ausgrenzungserfahrungen als Ausländer, Türke, Muslima oder Roma prägen verständlicherweise auch das Bild von uns Deutschen oder Österreicher\*innen, was die Erwartungen uns gegenüber zumindest am Beginn eines Kontakts einfärbt. Umgekehrt sind wir nicht frei von vielen stereotypen Fremdbildern, die teilweise frühen Ursprungs und tief eingeschrieben sind in kulturelle Überlieferungen.

Benachteiligungen innerhalb und außerhalb des Bildungssystems sind für viele Familien mit Migrationsgeschichte ein Bestandteil ihrer Erfahrungswelt, wobei die Benachteiligung nicht immer selbst erlebt sein muss. Auch Berichte von Verwandten und Bekannten, darunter manchmal Gerüchte, oder Berichte in den Medien beeinflussen die Einschätzung ihrer Lage und ihrer Chancen als Türk\*innen, Roma oder generell als Ausländer oder Ausländerin. Man könnte quasi von einer stellvertretenden Erfahrung sprechen. Objektiv ist die Lage vom jeweiligen Rechtsstatus bestimmt, von dem wiederum die Chancen auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt abhängen. Freilich werden diese zusätzlich von sozialen Zuschreibungen beeinflusst, wie zahlreiche soziologische Studien immer wieder belegen. Lehrer\*innen müssen diesen Tatbestand der „strukturellen Diskriminierung“ bei der Arbeit mit Migrationskindern und –familien im Auge behalten.

Vor allem sollte man sich als Lehrer\*in eine wenigstens grobe Kenntnis vom Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz (NAG) und vom Asylrecht verschafft haben. Das heißt, man sollte etwas über Stufen der Verfestigung des Aufenthalts, über Bedingungen der Verlängerung von Aufenthaltsbewilligung und Arbeitsmarktzugang wissen. Aber ganz besonders sollte man sich ein wenig mit den Vorschriften des Asylrechts vertraut machen, um eine Ahnung von der oft unsicheren und prekären Lage von Flüchtlingsfamilien zu bekommen.<sup>39</sup>

Sagen Ihnen die Begriffe Rot-Weiß-Rot-Karte, Rot-Weiß-Rot-Karte plus und Niederlassungsbewilligung etwas? Was verbinden Sie mit dem Status als „subsidiär Schutzberechtigte\*r“?

---

<sup>39</sup> Ein engagierter deutscher Hauptschullehrer hat mir vor Jahren bekümmert eingestanden, dass seine Kolleg\*innen in der Regel keine Ahnung vom Ausländer- und Asylrecht hätten. Heute ist es einfach, sich per Internet ein Grundwissen anzueignen.

Die schwierige Situation mancher (keineswegs aller) Familien mit Migrationsgeschichte bringt es mit sich, dass Kinder aus diesen Familien häufiger vergleichsweise schwache Schulleistungen erbringen, zumal wenn sie die Schulsprache erst erlernen müssen, sofern im Kindergarten nicht schon eine Sprachförderung geleistet worden ist.

Schon diese Feststellung habe ich nicht ohne Bedenken zu Papier gebracht, weil sie zu leicht das Klischee vom generell defizitären Entwicklungsstand von „Ausländerkindern“ bestärkt. Dabei ist das Spektrum unübersehbar breit, was die soziale Lage und die Akkulturation von Familien mit Migrationsgeschichte angeht. Aber zweifellos ist die Schulkarriere von manchen Migrant\*innenkindern von Startschwierigkeiten beeinträchtigt. Und die bildungspolitisch bereit gestellten Fördermöglichkeiten sind unzureichend. Der einzelnen Lehrperson bleibt die Aufgabe, erstens seine Erwartungshaltung gegenüber solchen Kindern und Jugendlichen kritisch zu reflektieren und nicht von vornherein seine Erwartungen herunterzuschrauben, zweitens nach Möglichkeit innere Differenzierung im Unterricht zu praktizieren und drittens dem Schüler, der Schülerin und eventuell den Eltern eine möglichst ehrliche und genaue, aber auch mit Ermunterung verbundene Rückmeldung zu geben.

Bei der Benotung kann man zeitweise vor allem mit Rücksicht auf Sprachschwierigkeiten einen Bonus vergeben. Wenig geholfen ist den Schüler\*innen aber, wenn ihre Leistungen auf Dauer zu großzügig bewertet werden. Ein „ungenügend“ um jeden Preis zu vermeiden, kann ebenso die Folge von Bequemlichkeit sein wie das Sitzenbleibenlassen oder die Überweisung in die Allgemeine Sonderschule. Die Quote der Wiederholer\*innen war bei den Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund in der Vergangenheit statistisch mehr als doppelt so hoch wie bei ihren deutschsprachigen Klassenkameraden. Andererseits habe ich manchmal an der Universität den Eindruck gewonnen, dass man einige dieser Schülern und Schülerinnen quasi in ihrer Schullaufbahn „durchgewunken“ hat.<sup>40</sup> Auch bei der Matura schien man in Einzelfällen alle Augen zugeedrückt zu haben.

Viel verbreiteter scheint auf der anderen Seite die Sichtweise, dass „Ausländerkinder“ für die spätere Tätigkeit als einfache\*r Arbeiter\*in prädestiniert seien und mit einer handwerklichen Lehre zufrieden sein könnten, selbst wenn sie von ihren Schulleistungen her die AHS oder BMHS bewältigen könnten.

---

<sup>40</sup> Ich halte es nicht für ausgeschlossen, dass auf der Oberstufe die Angst vor dem Rassismusbewertung die eine oder andere Lehrperson von einer angemessenen Leistungsbewertung abhält.

Interviews mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus dem Migrationskontext liefern zahllose Zeugnisse für diese Erfahrung.<sup>41</sup>

Was ist die Konsequenz aus all dem? – Wenn man von Bequemlichkeit oder Resignation in der pädagogischen Arbeit absieht, dann gilt es, einerseits Unterforderung aus falscher Mitleidshaltung und andererseits Überforderung zu vermeiden, vor allem aber zu individualisieren und sich von stereotypen Vorstellungen und Erwartungen frei zu machen.

### 3.4 Vorurteile brauchen Selbstreflexion

*Die kulturelle Verankerung unserer Fremdbilder ist schon erwähnt worden. Viele Medien bestätigen die Bilder, retuschieren und aktualisieren sie. Manche Autor\*innen sprechen von „diskursiven Verstrickungen“. Auf jeden Fall ist es schwierig, sich selbst darüber klar zu werden. **Selbstprüfung, die Reflexion der eigenen Vorurteile ist geboten.***

Speziell bei unseren Bildern vom Islam und den Muslim\*innen oder auch von den „Zigeuner\*innen“ ist die weit zurück reichende kulturelle Verankerung gut belegt, wobei sich die Stereotype im Lauf der Zeiten – ebenso wie beim Antisemitismus – teilweise gewandelt haben. Nur die negative Tönung der Assoziationen ist geblieben. Hier ist für jeden von uns große Wachsamkeit gegenüber medialen Botschaften geboten. Beim Islam kommt hinzu, dass die mehr oder weniger militanten Richtungen des Islamismus heutzutage ein Zerrbild des Islam bestätigen bzw. zu bestätigen scheinen.

Die Reflexion der eigenen Vorurteile ist enorm wichtig. *Aber wir sollten uns nicht einbilden, dass wir uns von unserer Voreingenommenheit ganz frei machen könnten.* Auch Vertreter\*inne\*n des sog. Anti-Bias-Ansatzes gehen davon aus. Diese Einsicht ist für die pädagogische Arbeit deshalb wichtig, weil man sonst dazu neigt, Vorurteile nur bei denen wahrzunehmen, die „noch nicht so weit sind“ wie man selbst, speziell bei den Schüler\*inne\*n. Das führt zu einer pädagogisch unproduktiven Konstellation. Aber auch wenn wir uns vermutlich nicht ganz frei machen können von unseren Vorurteilen, so ist die Selbstprüfung doch nicht sinnlos. Denn indem wir uns Vorurteile, klischeehafte oder stereotype Vorstellungen über andere, bewusst machen, werden sie in ihrer Handlungswirksamkeit gebrochen. Selbstironie ist der beste Effekt.

Selbstreflexion und Sensibilität für die Erfahrungen von Migrant\*innen in unserer Gesellschaft, speziell für häufige Erfahrungen mit unseren Institutionen, können

---

<sup>41</sup> Die mir bekannten Studien wurden zwar in Deutschland erstellt, sind aber vermutlich auf Österreich übertragbar.

eine schwierige Situation verhindern, wie sie in einer Studie geschildert wird, die auf Interviews mit Eltern basiert. Ein Arbeiter italienischer Herkunft, Vater von zwei Kindern, kommt zum Schulleiter wegen der Übergangsempfehlung für seine zweite Tochter. Die erste hat bereits eine Empfehlung für die Hauptschule bekommen. Und bei ihm „hat sich aufgrund seiner Erfahrungen die Meinung verfestigt, dass Zuwanderer-Kinder aufgrund ihres Status als ‚Ausländer‘ fast automatisch... auf die Hauptschule verwiesen werden“<sup>42</sup>. Er ist also, nach dem Interviewauszug zu schließen schon ziemlich geladen. Das Streitgespräch eskaliert zunehmend. Nachdem der Vater noch auf eine deutsche Schülerin verweisen kann, die mit gleichen Noten wie seine Tochter für die weiterführende Schule empfohlen worden sein soll, sagt er drohend zum Schulleiter: „Jetzt entweder ändern Sie die Empfehlung an meine Tochter oder Sie kriegen Schwierigkeiten von mir“.<sup>43</sup>

Man kann sich gut vorstellen, dass die Art seines Auftretens beim Schulleiter das verbreitete Stereotyp vom unbeherrschten „Südländer“ bestätigt, was verhindert oder zumindest erschwert, dass dieser sich ernsthaft auf die Vorwürfe und Befürchtungen des Vaters einlässt. Ich nenne so eine Konstellation den Teufelskreis der Ethnisierung.

### 3.5 Stellenwert der Konflikte

***Welchen Stellenwert können nun kulturelle Differenzen im Schulalltag haben? Da ist zwischen kulturell bedingten Missverständnissen und Wertekonflikten, oft eher Anerkennungskonflikte, zu unterscheiden.***

Missverständnisse, die auch Konfliktstoff bergen, können sich aus einem kulturell unterschiedlichen Verständnis von Schule und Lehrer\*innen\*rolle ergeben, was aber auf erst vor kurzem Zugewanderte, in der Regel Flüchtlingsfamilien und – jugendliche, beschränkt sein dürfte. Auch reformpädagogisch beeinflusste Konzepte spielerischen Lernens können Eltern, übrigens auch Eltern aus einheimischen Milieus, wie man weiß, befremden. Migrant\*innen, vor allem neu zugewanderte, werden das kaum äußern. Wenn man aber Unverständnis spürt, wäre es empfehlenswert, einmal unsere Vorstellungen von Schule, Lehrer\*innen-Rolle und Lernen zu erläutern und zu begründen. Ein Elternabend wäre dafür der geeignete Anlass. Übrigens verbietet sich auch hier ein blasiertes Naserümpfen über lehrerzentrierte Unterrichtskonzepte, repetitive Lernformen und dergleichen. Schließlich sind ostasiatische Bildungssysteme mit solchen, uns inzwischen

---

42 Dietrich 1997, S.128.

43 Ebd., S.129.

fremden Methoden äußerst erfolgreich, wie die vergleichende Bildungsforschung zeigt. Selbst elterliche Erwartungen hinsichtlich pädagogischer Autorität und Disziplin könnten unter Umständen Anlass zum Nachdenken sein, ohne dass damit einem autoritären Erziehungsstil das Wort geredet werden soll.

Das lockere Lehrer\*in-Schüler\*in-Verhältnis kann bei Schüler\*inne\*n, für die unser Schulsystem noch fremd ist, zu Missverständnissen und Fehlanpassungen führen, wie ich aus Erzählungen schließe. So berichtete mir ein Hauptschullehrer, dass ein Jugendlicher, der anfangs durch extreme Respektbezeugungen auffiel, Wochen später ein Verhalten an den Tag legte, als wäre er in einer Kneipe. Hier ist Rat teuer. Ich kann nur auf dieses Phänomen aufmerksam machen. Der Lehrer kann sich nur fragen, ob er nicht zu sehr in einen Laissez-Faire-Stil abgeglitten ist, der das Missverständnis begünstigt hat.

Weit belastender als Missverständnisse sind Konflikte über unterschiedliche Wertvorstellungen, wobei oft der Kampf um Anerkennung dahinter steckt, vor allem um die Anerkennung anderer religiöser Praktiken. Es geht um Schamgrenzen, Koedukation, Kleider- und Speisevorschriften, aber auch um die Frage ob und inwieweit man den Gebrauch der Minderheitensprachen im Schulbereich akzeptiert. Die islamischen oder auch jüdischen Speisevorschriften sind längst kein Gegenstand der Diskussion mehr. Schulküchen und Schullandheime haben sich in ihrem Angebot darauf eingestellt. Konflikthanlässe sind dagegen, gelegentlichen Berichten nach zu urteilen, die Teilnahme von Mädchen am Schwimmunterricht, die Teilnahme am Sportunterricht mit Kopftuch oder die Beteiligung an einem Schullandheimaufenthalt.

Was solche Konflikte entschärft, ist die Schaffung einer Vertrauensbasis zwischen der Schule und muslimischen Eltern. Die einzelne Lehrperson kann zugegebenermaßen in dieser Richtung nur bedingt etwas bewirken. In einer von mir beratenen Grundschule in Deutschland mit vielen Kindern aus streng religiösen Familien arabischer Herkunft bewährte sich die vielseitige Einbindung der Eltern, d.h. der Mütter, in das Schulleben. Zusätzliches Vertrauen wurde dadurch gewonnen, dass die Schule sich erfolgreich um eine Muttersprachlehrerin für Arabisch bemühte. Dergleichen lässt sich nicht eins zu eins überall umsetzen. Aber dem Geist oder der Tendenz nach lässt sich auch unter anderen Bedingungen so etwas realisieren.

Eine Möglichkeit, solche Konflikte zu lösen, besteht darin, einen Vermittler oder eine Vermittlerin einzuschalten, zum Beispiel einen aufgeklärten Imam. Der Aufwand scheint aber nur gerechtfertigt, wenn man zentrale pädagogische Prinzipien auf dem Spiel stehen sieht. Als Vermittler\*in eignen sich übrigens

nicht unbedingt immer Kolleg\*innen aus demselben Herkunftsland; denn dort sind die kulturellen und politischen Orientierungen keineswegs einheitlich. Das trifft besonders auf die Türkei zu.<sup>44</sup>

Eine Strategie der Konfliktlösung kann darin bestehen, eine in der anderen Kultur akzeptierte Regelung zu nutzen. Zum Beispiel berichtet eine Interviewpartnerin in der schon erwähnten Studie mit Referendar\*innen: „Ich habe erfahren, dass die muslimischen Mädchen unter dem Schutz ihrer Brüder und Cousins noch nach 18 Uhr außer Haus sein dürfen... Da habe ich die Brüder und Cousins mit zur Schulparty eingeladen“<sup>45</sup>.<sup>46</sup> Nach diesem Muster werden zum Beispiel an manchen Schulen mit der jeweiligen Kultur vertraute Personen (Eltern, Studierende, Referendar\*e\*innen) als Begleitpersonen auf Klassenfahrten mitgenommen.

In manchen Konflikten bleibt aber nichts anderes übrig, als sich mit den Eltern oder (in der Sekundarstufe) mit der Schülerin, dem Schüler persönlich auseinanderzusetzen, es sei denn, man hält die Auseinandersetzung von vornherein für wenig erfolgsversprechend, kurzum für sinnlos. Eine solche Einschätzung kann wiederum zwei konträre Konsequenzen zur Folge haben. Die erste besteht darin, das gewünschte oder für allein vertretbar gehaltene Verhalten unter Berufung auf Rechtsvorschriften zu erzwingen. Solch eine wenig pädagogische Entscheidung ist getragen von Einstellungen wie „Die Regeln sind nun mal da und stehen auch überhaupt nicht zur Diskussion“<sup>47</sup>. Nicht selten ist zu hören: „Wir sind hier in Österreich!“ Das erspart einem mühevollen Auseinandersetzungen. Ob der entsprechende Umgang mit Schüler\*innen oder Eltern pädagogisch sinnvoll und nachhaltig ist, ist eine andere Frage. Hat man sich einmal als Hardliner\*in gezeigt, wird man immer wieder zu Maßnahmen genötigt sein, die für beide Seiten ungut sind. Der Schulfriede ist möglicherweise gestört, von einer angenehmen Arbeitsatmosphäre ganz zu schweigen, es sei denn, die Eltern haben gar nicht im Sinn ihres Kindes agiert.

Manche, die\*der sich der „zivilisatorischen Mission“ verpflichtet fühlt, wird das gar nicht stören. So sagte eine Schulleiterin auf die Frage, wie sie reagiert, wenn Eltern die Teilnahme ihres Kindes an einer Klassenfahrt in Frage stellen: „Da

---

44 Der kemalistischen, d.h. säkularen Tradition verpflichtete Lehrer\*innen aus der Türkei haben zum Beispiel wahrscheinlich gar kein Verständnis für den Anspruch einer Schülerin, im Unterricht das Kopftuch zu tragen.

45 -Szymanski 2001, S.79.

46 Ob muslimische Mädchen generell so eingeschränkt sind, wie die Referendarin vermutet, sei dahingestellt.

47 Referendar bei Bender-Szymanski 2001, S.85.

bekämpf ich die Eltern bis aufs Messer“<sup>48</sup>. Eine solche Radikalität ist von der Auffassung getragen, dass hier zivilisatorische Errungenschaften oder das Glück des Kindes auf dem Spiel stehen, und es fehlt die Bereitschaft, das im Einzelfall zu prüfen. Ob Klassenfahrten, ein Erbe der ersten Reformpädagogik, wirklich die „Klassengemeinschaft“ festigen, ist nicht erwiesen. Der pädagogische Vorteil mag eher darin bestehen, dass die Lehrerin die Kinder einmal von einer anderen Seite kennenlernen kann. Aber nicht daran teilnehmen zu dürfen, ist für ein Kind wahrscheinlich traurig. Deshalb ist ein Gespräch mit den Eltern angesagt. Erste Voraussetzung, um dort auf Verständnis zu stoßen, ist es, dass die Lehrperson ihrerseits Verständnis für deren Sorgen zeigt. Im Übrigen sind die Motive zu ergründen. Nicht selten werden aus Scham religiöse Gründe vorgeschoben, wenn es in Wirklichkeit um finanzielle Motive geht. Wird das offenkundig, lässt sich leichter eine Lösung finden.

Ich greife an dieser Stelle einfach noch einmal auf die Referendar\*innenbefragung von Bender-Szymanski zurück und zähle in Kurzform ihre Kriterien für einen „synergieorientierten Verarbeitungsmodus“ von interkulturellen Situationen auf. Als „synergieorientiert“ wertet sie:

- das Bemühen, die Ursachen, Motive für unerwartetes Verhalten zu ergründen, den Verständnishorizont der Schüler\*innen mit Migrationshintergrund erfassen,
- die individualisierende Motivsuche bei der Interpretation des fremden Verhaltens,
- deshalb Vorsicht bei Generalisierungen bzw. die Vermeidung von Generalisierungen durch die Differenzierung nach Person und Situation,
- die Wahrnehmung des eigenen Anteils an der Interaktion,
- die Problematisierung eigenen Verhaltens, die Suche nach neuen Handlungsstrategien, die Erweiterung des Verhaltensrepertoires,
- die Relativierung eigener Deutungsmuster und Wertvorstellungen,
- die Bereitschaft, sich selbst „in die Position einer Lernenden zu begeben“ und „zuzuhören“<sup>49</sup>.

Selbstverständlich gibt es Fälle, wo es tatsächlich um von der Weltgemeinschaft anerkannte zivilisatorische Standards geht, wie sie in der Allgemeinen Erklärung

---

48 Bei Auernheimer u.a. 2001, S.50.

49 Zitat einer Referendarin.



der Menschenrechte kodifiziert sind, sei es drohende Zwangsverheiratung oder die Verhinderung einer aussichtsreichen Schullaufbahn oder Berufsausbildung. Hier, aber auch in scheinbar harmloseren, aber für die Jugendlichen stark belastenden Situationen, ist eine Auseinandersetzung geboten. Vorstellungen wie „andere Sitten“, „das ist bei denen halt so“ sind unangebracht. Solch ein Kulturrelativismus ist mit der falschen Vorstellung verbunden, Kulturen seien quasi denkmalgeschützte Gebäude, denen die einzelnen nicht entkommen. Aber Kulturen, Migrant\*innenkulturen zumal, verändern sich und sind in sich vielfältig. Um es am Beispiel der Muslime zu verdeutlichen: Frauenfeindliche, antiemanzipatorische Einstellungen und Praktiken sind weder auf Muslime beschränkt noch ein Wesenszug des Islam. So etwas sich zu vergegenwärtigen, reicht aus. Von Lehrer\*inne\*n oder Schulleitungen sind keine religionswissenschaftlichen Detailkenntnisse zu verlangen.<sup>50</sup> Die sind auch nur bedingt hilfreich. Entscheidend ist es, bei klarem Standpunkt eine respektvolle, dialogorientierte Haltung einzunehmen. Wichtig ist: Den anderen nicht von Anfang an mit Misstrauen und stereotypen Fantasiebildern begegnen! Die Machtasymmetrien in Rechnung stellen! Nicht gleich mit rechtlichen Schritten drohen! Im Extremfall muss man freilich die Rechtslage prüfen.

Fehlende oder vermeintlich fehlende Anerkennung anderer moralischer oder religiöser Werte und Normen wird am ehesten zum Konfliktanlass. Aber verweigerte Anerkennung kann auch in anderen Bereichen zu Beziehungsstörungen führen, wobei wir uns oft unseres Mangels an Sensibilität gar nicht bewusst sind. Die Anerkennung identitätsrelevanter Symbole, Werte und Praktiken ist für Minderheiten eben ein zentrales Thema. Dazu gehören beispielsweise Namen. Pädagog\*innen sollten sich um die richtige Aussprache von fremdsprachigen Namen bemühen, wobei die Betonung auf „bemühen“ liegt. Schon wer sich darum bemüht, zeigt, dass er den\*die andere\*n ernst nimmt. Wer unsicher ist, kann zum Beispiel nachfragen. Bei einer großen Minderheit wie der bosnisch/kroatisch/serbisch- oder türkischsprachigen sollte es freilich zum fachlichen Repertoire gehören, die Ausspracheregeln zu kennen. Dieses Thema kann gar nicht überschätzt werden. Zwei Fachleute für Sozialarbeit haben ein ganzes Buch darüber verfasst<sup>51</sup>.

---

<sup>50</sup> Die heutigen Varianten des Islamismus zu kennen, wäre zu viel verlangt. Wissen muss eine Lehrperson nur, dass Islamismus, speziell der politische Islam, nicht mit Islam gleichzusetzen ist. Wissen sollte man außerdem, dass Aleviten weniger striktes Regelsystem haben als Sunniten und Schiiten, wobei es keine Zugehörigkeit gibt wie bei den christlichen Kirchen.

<sup>51</sup> Handschuck/ Schröer 2011.

Hat jemand einen größeren Anteil von Schüler\*inne\*n gleicher Familiensprache in seiner Klasse, so können elementare Kenntnisse in dieser Sprache stark zur Verbesserung der pädagogischen Beziehung beitragen und Türen öffnen. Ein weiterer Schritt wäre dann das Aufgreifen fremdsprachlicher Begriffe im Unterricht – sicher ein eher seltenes, weil schon recht anspruchsvolles Vorgehen, das aber nicht nur den persönlichen, sondern auch den fachlichen Zugang verbessern würde.

Zum Konfliktstoff wird oft die Frage, ob man Schüler\*innen einer Sprachgruppe erlauben soll, sich untereinander in ihrer Sprache zu unterhalten. An manchen Schulen ist das selbst in der Pause verboten. Häufig wird das damit begründet, dass damit andere ausgeschlossen würden – ein nicht sehr starkes Argument. Denn unterschiedlich enge Beziehungen aufgrund von Geschlecht, sozialem Milieu, Freizeitinteressen etc. wird es immer geben. Extreme Cliquenbildung verlangt unabhängig von Sprachen pädagogische Aufmerksamkeit, und sollte in einem guten Schul- und Klassenklima gar nicht vorkommen. Wenn Schüler\*innen sich im Unterricht, zum Beispiel im Gruppenunterricht, in ihrer Sprache verständigen, kann das der Klärung von fachlichen Fragen dienen. Wer Schüler\*innengespräche auf Türkisch, Serbisch oder welcher Minderheitensprache auch immer verbieten möchte, muss sich selbst fragen, warum. Möglicherweise steckt die Angst dahinter, man selbst werde zum Gegenstand des Geredes. Da lässt sich wiederum einwenden: Hat man eine vertrauensvolle Atmosphäre geschaffen, dann kann solches Misstrauen gar nicht aufkommen.

### **3.6 Anerkennung versus Abwertung oder Missachtung**

***Der Gegensatz zu Anerkennung ist Missachtung. Damit kommen wir zum Thema Rassismus.***

Manche sprechen lieber von Ausländer\*innen- oder Fremdenfeindlichkeit. Aber diese Begriffe sind teils unzutreffend, teils verharmlosend. Rassismus ist nicht gleichzusetzen mit Rassenlehre. Die Vorstellung der Minderwertigkeit von bestimmten Gruppen, die zum Beispiel bei denen mitschwingt, die die Aufnahme von Roma ablehnen, ist meist mehr oder weniger vage, nicht systematisch. Ein zweites wichtiges Element im heutigen Rassismus, das an dem Beispiel auch deutlich wird, ist die Vorstellung der Unverträglichkeit von Kulturen.

Voraussetzung ist dabei, dass man ein einheitliches Ganzes konstruiert – *die* Türken, *die* Muslime, *die* Zigeuner.

Rassismus kann sich sehr unterschiedlich äußern. In den Mittelschichten, also bei uns selbst, findet man einen subtilen Rassismus verbreitet, meist mit der

Versicherung verbunden, dass man ja „an sich“ nichts gegen Türk\*innen etc. habe. Diese Variante wird man unter Umständen auch bei Schüler\*inne\*n höherer Schulen finden. Was im Englischen „blatant racism“ genannt wird, ist vermutlich mehr auf der Hauptschule oder der Neuen Mittelschule verbreitet.

*Der pädagogische Umgang mit Rassismus unter Schüler\*inne\*n verlangt ein gutes Gespür für die jeweilige Situation, die jeweilige Beziehung und Gruppendynamik. Hänseleien und Sticheleien mit abwertenden Etiketten („du Zigeiner“ o.ä.) können Teil eines ritualisierten Beziehungsspiels sein, ja eventuell sogar als freundschaftliche Annäherung gemeint sein. Dass sie trotzdem verletzend wirken können, ist klar. Aber auch die Intention der Äußerung ist nicht immer eindeutig. Und wie das von den anderen, die zuhören, aufgenommen wird, ist nochmals eine andere Frage.*

Einfacher einzuschätzen, aber auch alarmierender sind anonym verfasste Knüttelverse u.ä., die unter der Bank kursieren, Tafelanschriften oder an Außenwände gesprühte Sprüche rassistischen Inhalts. Hier ist nach ersten Versuchen, mit Schüler\*innen ins Gespräch zu kommen, in der Regel auch die Schulleitung einzuschalten.

Im Übrigen ist aber vor einem voreiligen administrativen Vorgehen zu warnen. Sonst können vom grünen Tisch aus nur wenige allgemeine Regeln formuliert werden. Die pädagogischen Antworten müssen auf die jeweilige Situation abgestimmt sein. Generell gilt: Auch bei scheinbar harmlosem Gebrauch von Schimpfwörtern sollte die Lehrperson klarstellen: „Ich möchte euch bitten, solche Wörter nicht mehr zu gebrauchen. Solche Äußerungen kann ich nicht akzeptieren.“ Besser wäre es, wenn die Lehrperson sagen kann: „Wir haben uns doch darauf geeinigt, dass...“ Auf jeden Fall die ganze Klasse oder Gruppe ansprechen! Denn es gibt ja meist auch die, die zugeschaut/ zugehört haben, ohne einzugreifen. Wichtig ist: Keine Du-Anklage! Anklagen führen nur zu Bemühungen um Rechtfertigung oder zur Abwehr<sup>52</sup>. Kein Moralisieren! „Stell dir vor, wie es dir ginge, wenn du...“ ist wenig hilfreich. Auch die Frage an den\* die Betroffene\*n: „Wie hast du dich denn dabei gefühlt?“ „Warum findest du das schlimm?“ ist nach Kaletsch/ Reich (2015) verfehlt. Sie soll zwar Empathie fördern, bringt aber das Opfer nur in Verlegenheit.

Etwas anderes ist es, wenn sich das Opfer in einer Runde, in der ein entsprechender Vorfall aufgearbeitet wird, von sich aus dazu äußert. Einem

---

52 Kaletsch/ Reich 2015, S.106.

solchen Verfahren wäre überhaupt der Vorzug zu geben, wobei ein festes Ritual das Gruppengespräch rahmen sollte.

Eine Aufarbeitung in der Gruppe eignet sich auch sehr für die Schlichtung von ethnischen bzw. ethnisierten Konflikten – „ethnisiert“ deshalb, weil der Konfliktanlass meist ganz äußerlich ist und nichts mit Geschichte und Kultur der Konfliktpartner\*inne\*n zu tun hat (z.B. der Streit um die Tischtennisplatte im Schulhof). Hinzu kommen allerdings Konfliktimporte, manchen sicher bekannt aus der Zeit des Jugoslawienkriegs, oder Konflikte zwischen Migrant\*innengruppen mit unterschiedlichem Rechtsstatus.

Während des Forschungsaufenthalts an einer Gesamtschule eskalierte ein Streit zwischen Schülergruppen aus der Türkei und den GUS-Staaten, der sich sogar auf das städtische Umfeld ausweitete. Anlass waren Rivalitäten um ein Mädchen, ein für solche Konflikte ziemlich typischer Auslöser. Eine Arbeitsgruppe entschied, dass sich die vor allem in den Streit verwickelten Klassen in der Aula versammeln sollten. Dann sollten die beiden Konfliktparteien im ersten Schritt ihre jeweiligen Fremdbilder von den anderen auf Flipcharts festhalten. Im zweiten Schritt tauschten sie die jeweiligen Vorurteile und Vorwürfe miteinander aus. Es tauchten dabei auch Ressentiments auf, die auf den relativ privilegierten Rechtsstatus der „Russlanddeutschen“ (deutscher Pass) zurückzuführen waren. Durch den Austausch und die freie Aussprache konnte der Konflikt nachhaltig entschärft werden. Das war eine eher spontan entwickelte, nicht einem Lehrbuch für Mediation entnommene Strategie. Aber sie könnte trotzdem als Anregung für vergleichbare Situationen dienen.

## 4 Hilfen für eine verbesserte Arbeit

Die Reflexion der eigenen Arbeit, die Prüfung der eigenen pädagogischen Handlungsweisen ist ein zentraler Aspekt der bisherigen Überlegungen und Empfehlungen gewesen. Dafür kann der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen äußerst hilfreich sein. Das Geplauder und der Tratsch im Lehrer\*innenzimmer sind damit nicht gemeint. Eine ideale Möglichkeit zum gegenseitigen Feedback böte team teaching.

Aber diese personalintensive Unterrichtsform ist in der Regel so wenig realisierbar wie Supervision. Es gibt jedoch drei Wege, die kritische Prüfung der eigenen Arbeit im Schulalltag zu fördern und die bloße Routine zu überwinden, so gewiss auch Routine ihren Wert hat – drei Wege, die für jede\*n gangbar sind: das pädagogische Tagebuch, eventuell auch als Blog im Internet, gegenseitige

Hospitationen und die „kollegiale Fallberatung“ oder „Intervision“. Für Hospitation und Intervision muss man freilich Kolleg\*innen an der Schule gewinnen.

#### 4.1 Tagebuch oder Weblog

Das Tagebuchschreiben fördert das Nachdenken über Interaktionen, weil beim Versuch, eine Szene richtig zu fassen, den richtigen Ausdruck zu finden, nicht selten neue Aspekte auftauchen. Man wird sicher nicht jeden Schultag protokollieren. Das erlaubt schon die übliche Arbeitsbelastung nicht. Aber es bietet sich an, kritische Ereignisse nachträglich festzuhalten. Wichtig ist dabei, einen kritischen Beobachter\*innenstandpunkt einzunehmen. Der\*die Schreibende muss quasi in zwei Rollen schlüpfen, die des\*der engagierte Beteiligten und die eines\*einer Beobachtenden. Denkanstöße wären: Wie habe ich den\*die Schüler\*in oder die Mutter/ den Vater wahrgenommen? Was habe ich gedacht, was getan? Was war beiderseits eher Reaktion als Aktion? Warum habe ich nachher ein ungutes Gefühl gehabt? Warum haben wir uns nicht verständigen können? Oder aber: Warum ist das diesmal ein so gutes Gespräch gewesen?

Im Zeitalter des Internet bietet es sich auch an, seine Gedanken und Selbstzweifel in einem Blog für andere zugänglich zu machen und um Kommentare zu bitten.<sup>53</sup> Ein spezielles Internetforum würde die Gewähr bieten, dass man auch kompetente Kommentator\*innen und Partner\*innen findet. So gibt es Lehrer\*innenforen im Internet, unter anderem das Lehrer\*innenforum der Österreichischen Lehrerinitiative (ÖLI UG). Ein solches Forum ist jedoch nur produktiv, wenn es nicht als Klagemauer benutzt wird, wo man sich über seine Alltagsprobleme ausweint.

#### 4.2 Gegenseitige Hospitationen

Gegenseitige Hospitationen treffen immer noch auf Widerstand, da hierzulande, anders als in angelsächsischen Ländern, der Unterricht traditionell eine exklusive, individuelle Domäne der einzelnen Lehrperson ist. Man ist nicht gewohnt, sich bei der pädagogischen Arbeit zuschauen zu lassen, in die man ja stark persönlich involviert ist, weshalb man einem\*einer Betrachter\*in etwas von

---

<sup>53</sup> „Der oder das Blog oder auch Weblog (Wortkreuzung aus engl. Web und Log für Logbuch) ist ein auf einer Website geführtes und damit meist öffentlich einsehbares Tagebuch oder Journal, in dem mindestens eine Person, der Web-Logger, kurz Blogger genannt, Aufzeichnungen führt, Sachverhalte protokolliert („postet“) oder Gedanken niederschreibt. [...] häufig sind die Beiträge aus der Ich-Perspektive geschrieben. Das Blog bildet ein für Autor und Leser einfach zu handhabendes Medium zur Darstellung von Aspekten des eigenen Lebens und von Meinungen zu spezifischen Themen...“ (<http://de.wikipedia.org/wiki/Blog>).

sich preiszugeben fürchtet. Deshalb scheuen sich die meisten, einen Kollegen, eine Kollegin zu fragen, zumal man ja selbst nicht frei ist von Bedenken. Auf jeden Fall setzen gegenseitige Hospitationen ein gewisses Maß an Vertrauen voraus.

Es empfiehlt sich, das Hospitieren nach der gemeinsamen Lektüre eines Aufsatzes, nach dem Besuch eines pädagogischen Vortrags oder nach der Teilnahme an einem Fortbildungskurs vorzuschlagen, damit man eine spezifische Beobachter\*innenperspektive hat. Die Frage könnte zum Beispiel sein: Schenke ich allen Schüler\*inne\*n in der Klasse die gleiche Aufmerksamkeit? Unter einer solchen Fragestellung können sich beide als Lernende verstehen. Hospitationen ohne eine solche Beobachtungsaufgabe wären weitgehend blind.

### 4.3 Intervision

Eine besondere Möglichkeit gemeinsamen kollegialen Lernens bietet das Verfahren, das Herbert Gudjons „Berufsbezogene Selbsterfahrung durch Fallbesprechungen in Gruppen“ genannt hat. Der Niederländer Jeroen Hendriksen (2002) hat dafür den Begriff Intervision in Absetzung von der Supervision geprägt. Im Gegensatz dazu kommt die kollegiale Fallberatung in einer Gruppe nämlich ohne den professionellen Supervisor aus.

Gudjons beruft sich bei seinem Konzept auf vielfältige Bezugstheorien, nämlich u.a. auf Kommunikationstheorien, Rollen- und Handlungstheorie, Gruppendynamik und die Psychoanalyse, die zum Beispiel auf unbewusste Anteile an der Interaktion aufmerksam macht<sup>54</sup>. Der Ablauf der Sitzungen orientiert sich an den methodischen Schritten von Balint-Gruppen und an Stufen der Supervisionstechnik<sup>55</sup>. Als Spezifik seines Konzepts hebt Gudjons den Berufsbezug hervor.

Jede Sitzung nimmt ihren Ausgang von der subjektiven Betroffenheit eines Gruppenmitglieds durch eine Situation, genauer Interaktion, aus dem beruflichen Alltag, über die der\*die Betroffene berichtet. Die persönliche Betroffenheit oder Involviertheit wird von Gudjons betont. „Es geht also z.B. nicht um ‚Problemschüler an sich‘, sondern um ‚Problemschüler für mich‘“<sup>56</sup>. Der eigene Anteil an der Beziehung verdient also das besondere Augenmerk. Dabei ist aber auch der institutionelle Rahmen der pädagogischen Interaktion bedeutsam.

---

54 Gudjons 1987, S.40.

55 Ebd.

56 Ebd., S.38.

„Wollte man etwa Beziehungsschwierigkeiten in der Schule ausschließlich psychologisch, also zum Beispiel als Resultat biographischer Psychodynamik bearbeiten, so würde man sie einseitig als individuell-persönliche Unzulänglichkeiten dem einzelnen Lehrer anlasten“<sup>57</sup>. Deshalb sind pädagogische Handlungsprobleme immer auch im Zusammenhang mit der Institution zu reflektieren<sup>58</sup>. Die Gruppe dient nicht nur als ein Spiegel für den\*die Fallgeber\*in, der\*die sich unter Umständen mit für ihn\*sie herausfordernden Assoziationen konfrontiert sieht, sondern sie bietet „stärkeren Rückhalt, größere Solidarität durch gemeinsame Betroffenheit und reichere methodische Möglichkeiten in der Fallbearbeitung“<sup>59</sup>.

Ziel der Fallbesprechungen ist „die Entwicklung eines umfangreicheren Verhaltensrepertoires“<sup>60</sup> und eine „realitätsgerechtere Einschätzung des eigenen Verhaltens und der eigenen Möglichkeiten“ als Voraussetzung dafür<sup>61</sup>. Das impliziert neben dem institutionellen Rahmen besonders auch die systemische Betrachtungsweise von Kommunikation im Sinne der Kommunikationspsychologie<sup>62</sup>. Also wie habe ich zum Beispiel dazu beigetragen, dass der Vater der Schülerin das so „in den falschen Hals gekriegt“ hat? Gudjons empfiehlt wöchentliche Sitzungen von etwa zwei Stunden Dauer, zunächst begrenzt auf zehn Sitzungen. Jede Fallbesprechung läuft stark ritualisiert in sechs Schritten oder Phasen ab, auf deren Einhaltung ein\*e Moderator\*in achtet. Diese Funktion kann man im Wechsel einem Mitglied der Gruppe übertragen.<sup>63</sup>

1. Phase: Fallbericht, spontan, assoziativ. Aufgabe der Gruppe: aktiv zuhören, genau beobachten, eigene Reaktionen registrieren!
2. Phase: „Blitzlicht“ reihum: Was hat der Fall in mir ausgelöst, wie fühle ich mich jetzt? Keine Rückfragen! Der\*die Fallgeber\*in kann knapp dazu Stellung nehmen.
3. Phase: Fokus auf äußeren Wahrnehmungen und Beobachtungen – Was ist mir an der Falldarstellung oder am\*an der Fallgeber\*in aufgefallen? Keine Ratschläge und Deutungen!
4. Phase: Die Teilnehmenden äußern Gefühle, Bilder, Identifikationen mit

---

57 Ebd., S.39.

58 Ebd.

59 Ebd., S.39.

60 Ebd., S.41.

61 Ebd.

62 Schulz von Thun 1992.

63 Ich selbst habe an der Hochschule Erfahrungen mit dieser Form von Fallbesprechungen gesammelt, an denen Studierende mit pädagogischer Praxis oder mit Erlebnissen im Praktikum ein Semester lang teilgenommen haben.

dem\*der Fallgeber\*in, so dass der Fall/ die Szene im Spiegel der Reaktionen in der Gruppe in schärferes Licht rückt.

5. Phase: Einzelaspekte werden vertieft. Jetzt geraten auch theoriegeleitete Deutungen in den Blick. Personenbezogene, institutionelle und gesellschaftliche Zusammenhänge werden angeschnitten, um die Reaktionen der Gruppe zu interpretieren.

6. Phase: Die Gruppe sucht gemeinsam nach Lösungsmöglichkeiten und alternativen Verhaltensmustern/ Strategien für den Fall bzw. für vergleichbare Situationen. Eventuell erprobt man die in einem Rollenspiel.

Die Intervision nach Hendriksen zielt mehr auf allgemeine berufliche Probleme in Schule oder Sozialarbeit ab. Die Teilnehmenden sind aufgefordert, ihre beruflichen Stärken und Schwächen zu notieren und sich damit in die Runde einzubringen. Überhaupt prägt der Wechsel von Schreiben und Sprechen stärker die Problembearbeitung. Aber gerade die Fallbesprechung in der oben geschilderten Art scheint besonders geeignet, den Umgang mit Heterogenität zu verbessern, speziell nach Situationen, die man der „interkulturellen Kommunikation“ zu ordnen würde.

## 5 Die interkulturell orientierte Schule

### 5.1 Schulqualität

Die pädagogische Arbeit des einzelnen Lehrers, der einzelnen Lehrerin wird enorm erleichtert, wenn die jeweilige Schule eine interkulturelle Orientierung in ihrem Programm verankert hat und bemüht ist, die dort formulierten Kriterien zu erfüllen. Umgekehrt ist die Arbeit dort erschwert, wo interkulturelle Orientierung bestenfalls auf dem Papier steht. Dabei sind manche Missverständnisse auszuräumen, was Interkulturalität betrifft. Wenn Eltern beim Schulfest mit ihren heimischen Gerichten aufwarten oder Schüler\*innengruppen Volkstänze aufführen, so mag auch das ein Stück Anerkennung für ihre Kultur bedeuten. Aber die Schule kann damit noch keine interkulturelle Öffnung für sich beanspruchen. Wichtig ist vor allem auch das Augenmerk für mögliche Benachteiligungen, verbunden mit Fördermaßnahmen. Das Prinzip der Anerkennung und den Gleichheitsgrundsatz gilt es gleichermaßen zu beachten.

Interkulturelle Orientierung ist ein Aspekt dessen, was in der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik unter dem Thema Schulqualität diskutiert wird. Die meisten der für interkulturelle Bildung und die Förderung der Migrationskinder bedeutsamen Forderungen decken sich mit leistungsfördernden



Faktoren, wie sie aus mehreren internationalen Systemvergleichen hervorgehen. Genannt seien beispielsweise: pädagogische Orientierung seitens der Schulleitung (educational leadership), gemeinsame Planung und Fortbildung, gutes Schulklima, Elternbeteiligung, Binnendifferenzierung, Transparenz der Leistungserwartungen. Dennoch gibt es unter interkulturellem Aspekt besondere Gesichtspunkte, die bei der gemeinsamen Formulierung eines Schulprofils zu berücksichtigen sind.

Eine entscheidende Rolle kommt der Schulleitung zu. Sie muss initiieren und Initiativen aus dem Kollegium unterstützen. Die interkulturelle Orientierung könnte sich eine Arbeitsgruppe oder Steuerungsgruppe zur Aufgabe machen, die Vorschläge erarbeitet. Wichtig ist, dass diese gemeinsam diskutiert werden und mehrheitlich nicht nur Zustimmung finden. Vielmehr muss die Mehrheit sich die Kriterien zu eigen machen. Lähmend wirken sich Fraktionskämpfe auf die Entwicklung einer Schule aus. Auch an Schulen kann es so etwas wie einen „Kulturkampf“ geben. Fragen der interkulturellen Neuorientierung treten oft in den Hintergrund, wenn Probleme mit dem Image der Schule und – damit verbundene – Bestandsgefährdungen bzw. Befürchtungen dieser Art zu stark die Tagesordnung bestimmen und das Kollegium geradezu lähmen. Dabei kann gerade die Neuorientierung und Reorganisation Abhilfe schaffen.

### 5.2 Überprüfung der Aufgabendelegation

Formen der Arbeitsteilung und Aufgabendelegation sind kritisch zu überprüfen, denn sie verhindern meist, dass sich das ganze Kollegium für die interkulturelle Bildung und für Antworten auf die Migrationsfolgen verantwortlich weiß. Bei der Unterrichtsorganisation sollten Segregationsmaßnahmen wie Vorbereitungs- oder Auffangklassen nach Möglichkeit vermieden oder auf das unvermeidliche Maß beschränkt werden. Häufig geübte Praxis ist, dass Lehrkräfte mit befristeten Verträgen, die nicht ins Kollegium integriert sind, Lerngruppen zur besonderen Förderung anvertraut bekommen. Eine inhaltliche Koordination zwischen dem Deutschförderunterricht und dem Regelunterricht findet oft nicht statt, von Kooperation ganz zu schweigen<sup>64</sup>. Nicht unüblich scheint überhaupt die Strategie, Angebote für Migrationskinder zur Entlastung des übrigen Kollegiums an eher randständige Mitglieder des Kollegiums zu delegieren<sup>65</sup>. Da solche „Gebräuche“ auch das Gesellschaftsbild der Schüler\*innen beeinflussen dürften, kann man von einem „heimlichen Lehrplan“ der Segregation sprechen.

---

64 Auernheimer u.a. 1996.

65 Ebd.

Besonders gilt das auch für den Ort des Muttersprachunterrichts (MSU), dessen Platzierung im Stundenplan oft schon seine Randständigkeit signalisiert. Hier ist mehr Kooperation oder Koordination erforderlich. Muttersprachlehrer\*innen müssen ins Kollegium integriert werden. Muttersprachlehrer\*innen, die mehrere Schulen betreuen, sollten, ebenso wie Teilzeitkräfte, zumindest regelmäßig mit Informationen versorgt werden.

Generell sollten Formen der inhaltlichen Koordination, also der Absprache über die Unterrichtsplanung, stärker institutionalisiert werden. Aus den internationalen Vergleichsstudien geht hervor, dass gemeinsame Planung auch für das Leistungsprofil von Schulen bedeutsam ist. Unumgänglich ist Teamarbeit beim koordinierten Schreib-Lese-Lehrgang.

### 5.3 Individualisierung

Formen des offenen, schülerzentrierten Unterrichts, die sich inzwischen im Volksschulbereich weitgehend durchgesetzt haben, entsprechen den Intentionen interkultureller Bildung insofern, als sie von ihrem Grundprinzip her verschiedene Lernzugänge erlauben. Formen der Binnendifferenzierung sind äußerer Differenzierung entschieden vorzuziehen. Dass Formen des Gruppenunterrichts gemäß dem Programm des „Cooperative Learning“ nachweislich Erfolge beim interkulturellen Lernen und bei der Förderung schwächerer Schüler\*innen zeitigen, wurde schon erwähnt.

### 5.4 Lerndiagnose, Rückmeldung und Monitoring

Ganz entscheidend gerade bei mehrsprachiger Schülerschaft mit Migrationshintergrund ist eine verbesserte Beurteilungspraxis<sup>66</sup>, die sich nicht an Selektionserfordernissen, sondern an der bestmöglichen Förderung jedes\*jeder Schüler\*s\*in orientiert, sich also in Richtung einer Förderdiagnostik entwickelt. Lernberichte ermöglichen eine differenziertere Einschätzung der Schüler\*innenleistungen, der jeweiligen Stärken und Schwächen. Auch bei der Schüler\*innenbeurteilung ist mehr Zusammenarbeit gefordert, im sprachlichen Bereich gegebenenfalls unter Einbeziehung der Muttersprachlehrer\*innen<sup>67</sup>.

Im mehrgliedrigen Schulsystem werden Schulen dazu verleitet, Migrationskinder unter ihrem Leistungsniveau einzustufen, und zwar oft mit bester Absicht. So haben Gomolla/ Radtke<sup>68</sup> in ihrer Untersuchung zur „institutionellen

---

66 Truniger 2000.

67 Truniger 2000.

68 Gomolla, M./Radtke, F.-O. 2002.

Diskriminierung“ herausgefunden, dass Grundschulen (in Österreich Volksschulen) ihre Übergangsempfehlungen oft zum Beispiel danach ausrichten, wie sie die Anforderungen der weiterführenden Schulen am Ort einschätzen. Um einen\*eine Schüler\*in aus einem „bildungsbenachteiligten“ Elternhaus vor Überforderung zu schützen, empfiehlt man möglicherweise den Verbleib in der Hauptschule. Unscharfe und fragwürdige Entscheidungskriterien wie „praktische Begabung“ sind oft außerdem mit im Spiel. Dazu kommen nicht eingestandene Motive der Bestandssicherung. So war an einer ländlichen Mittelpunktschule in Hessen der Übergang auf den Realschulzweig für deutsche Schüler\*innen und Eltern zur Normalerwartung geworden, was dazu verleitete, bei den Migrant\*innenkindern besonders strenge Maßstäbe anzulegen, um den Hauptschulzweig zu sichern<sup>69</sup>. Selbstverständlich können dieselben Mechanismen fallweise auch umgekehrt, nämlich zugunsten von Migrant\*innenkindern, wirksam werden.

Schulen können in dieser Hinsicht eine selbstkritische Wachsamkeit entwickeln. In dem Schweizer „Ideenbuch zur Schulentwicklung“<sup>70</sup> wird eine regelmäßige Rechenschaftslegung empfohlen. Übergangsempfehlungen, Sonderschulüberweisungs- und Versetzungsverfahren sollten kritisch überprüft werden. Interessant ist der Vorschlag, dass Grundschulen oder Volksschulen sich bei den Übergangsempfehlungen zielorientiert an „Minimalprofilen“ orientieren sollten. Die Minimalprofile, die die Grundschule oder Volksschule erstellt, werden mit den weiterführenden Schulen am Ort abgeglichen und spiegeln deren Einstiegsanforderungen wider. Damit würde den bisher eher spekulativen Einschätzungen, was diese Schulen verlangen, begegnet.

### 5.5 Das Schulleben

Die Arbeit einer guten Schule beschränkt sich aber nicht auf den Unterricht. Außerunterrichtliche Aktivitäten in Arbeitsgemeinschaften, Klubs, Theater-AGs, Musikbands oder auch befristeten Komitees sind unter interkulturellem Aspekt wichtig, weil hier stärker als im Unterricht die Kooperation und das miteinander leben gelernt werden können. Die Schüler\*innen sind hier mehr genötigt, sich aufeinander einzulassen, sich auseinanderzusetzen und zu arrangieren. Außerdem bietet sich gerade die musisch-ästhetische Arbeit für kulturelle Synthesen, aber auch für die verschlüsselte Problemdarstellung mit Verfremdungseffekten an. Ich denke zum Beispiel an das Szenische Spiel. Auch

---

69 Auernheimer u.a. 1996.

70 Mächler u.a. 2000.

die Vielfalt der Lernorte ist bedeutsam. Außerschulische Lernorte bieten für soziales und daher auch interkulturelles Lernen oft günstige Bedingungen.

Eine Schule mit solchen Angeboten kann sich eigentlich nicht auf den Vormittagsunterricht beschränken. Zwar sind Ganztagschulen bislang, wie schon festgestellt, die Ausnahme. Ein paar Hundert gibt es inzwischen in Österreich. Aber gleitender Schulanfang, aktive Pausengestaltung, Mittagsbetreuung unter Mitarbeit von Eltern oder auch unter Nutzung von Vereinspartnerschaften sind inzwischen an vielen Schulen eingeführt.

Unter all den genannten Gesichtspunkten wird auch die Relevanz der Öffnung der Schule deutlich. Die Kooperation mit anderen pädagogischen und sozialen Institutionen, mit Vereinen und Verbänden am Ort, die Migrant\*innen-Organisationen nicht zu vergessen, bereichert das Schulleben. Vielfach propagiert wird heute die Zusammenarbeit von Schule und Jugendarbeit. Positive Erfahrungen hat man mit kooperativ eingerichteten und betriebenen „Schülerclubs“ gemacht.

### **5.6 Neue Formen der Elternarbeit**

Eine multikulturelle Profilierung der Schule und Kontakte mit Einrichtungen oder Vertreter\*innen der Einwanderer\*innen-Community können die oft registrierten Zugangsbarrieren von Eltern mit Migrationsgeschichte abbauen. Oft wird beklagt, dass von diesen Eltern die üblichen Angebote der Beratung und Mitwirkung nicht angenommen werden. Hausbesuche sind hier hilfreich, werden aber nicht nur wegen des Zeitaufwands selten durchgeführt. Besser sind Strategien, mit denen Eltern mit Migrationsgeschichte ermutigt werden, sich gemeinsam zu artikulieren. In Deutschland hat man zum Beispiel mancherorts gute Erfahrungen mit eigenen Elternversammlungen für die Eltern einer Sprachgruppe gemacht. Der Situation an vielen Schulen angemessener ist eine zeitweilige Aufteilung der Elternversammlung auf Sprachgruppen mit einem\*einer Sprachmittler\*in. Aus den Niederlanden wird berichtet, dass, vermittelt über die örtliche Moschee, die Eltern ermuntert wurden, ihre Wünsche und Erwartungen an die Schule heranzutragen. Auch an deutschen Schulen sind damit vereinzelt überraschende Ergebnisse erzielt worden. Man muss dergleichen in Abhängigkeit von der jeweiligen lokalen Konstellation probieren, was die Überwindung von Misstrauen auf beiden Seiten erfordert. In einem Schweizer „Ideenbuch zur Schulentwicklung“ werden Erfahrungen mit „Mediator\*innen“ aus dem Migrationskontext positiv bewertet. Diese fungieren als Sprach- und

Kulturmittler\*innen<sup>71</sup>. Im selben Buch wird von einer „Samstagsschule“ berichtet, in der Eltern besondere Kenntnisse, Fähigkeiten oder Erfahrungen weitergeben. Erfolgversprechende Alternativen von Elternarbeit sind überhaupt die Mitwirkung von Eltern bei Schulveranstaltungen oder Kursangebote für Eltern.

Nachahmenswert ist zum Beispiel ein Elternforum zur Frage „Wie unterstütze ich mein Kind“<sup>72</sup>.

Die Schweizer Supervisorin Radmila Blickenstorfer unterscheidet mehrere Phasen der Annäherung an die Eltern: „1. Sich gegenseitig kennen lernen und vertrauen. 2. Den Kontakt pflegen und vertiefen. 3. Sich gegenseitig informieren. 4. Die Eltern bei der Lernförderung ihrer Kinder unterstützen. 5. Die Eltern zur Mitwirkung am Schulleben einladen“<sup>73</sup>.

Obwohl Blickenstorfer von „Phasen“ spricht, gehe ich davon aus, dass das nicht immer ein Nacheinander sein muss. Bei der fünften Empfehlung wird deutlich, dass ihre Vorstellung davon geleitet ist, dass die Initiative der einzelnen Lehrperson in die Schulentwicklung, die Schulkultur des einzelnen Schulhauses eingebettet ist.<sup>74</sup> Vermutlich ist es für die Motivation wichtig, dass sich die Lehrkraft die Bestätigung für ihre Bemühungen beim Kollegium und der Schulleitung holen kann.

### 5.7 Ein gutes Sozialklima

Unabdingbare Voraussetzung interkultureller Bildung ist ein gutes Sozialklima an der Schule: symmetrische, vertrauensvolle Lehrer\*in-Schüler\*in-Beziehungen, eine Kultur der offenen Türen, Transparenz der Entscheidungen, Mitbestimmungsmöglichkeiten für die Schüler\*innen. Der Psychologe Dollase meint, gestützt auf eine großangelegte Untersuchung: „Interkulturelles Lernen findet... insbesondere dort statt, wo das Klima entsprechend freundlich ist, wo das kooperative Lernen gefördert wird...“<sup>75</sup>. Ein gutes Sozialklima, nur als „Hätschel-Atmosphäre“ missverstanden, garantiert allerdings noch nicht soziales Lernen. Dieses zielt ja nicht zuletzt auf eine vernünftige Konfliktaustragung und -regelung ab, was klare Regeln voraussetzt. Diese werden am besten mit den Schüler\*inne\*n gemeinsam formuliert. In einer guten Schule wird man sich auf

---

<sup>71</sup> Mächler u.a. 2000.

<sup>72</sup> Mächler u.a. 2000, S.88f.

<sup>73</sup> Blickenstorfer 2009, S.71.

<sup>74</sup> Radmila Blickenstorfer war an dem Schulentwicklungsprojekt „Qualität in multikulturellen Schulen“ (QUIMS) des Kantons Zürich beteiligt.

<sup>75</sup> Dollase 1999, S.288.

Formen der Konfliktregelung verständigen, unter Umständen Verfahren der methodischen Streitschlichtung, also der Mediation, einführen.

Auch an die „kollegiale Fallberatung“ sei an dieser Stelle noch einmal erinnert. Denn sie kann wesentlich zur Schulqualität beitragen<sup>76</sup>, weil sie oft neue Perspektiven für die Deutung der Situation und damit Handlungsalternativen eröffnet. Das kann gerade bei Konfliktsituationen helfen, die durch kulturbedingtes oder scheinbar kulturbedingtes, durch rassistisches oder scheinbar rassistisches Verhalten bedingt sind. Beides ist oft schwer entscheidbar.

Empfohlen sei am Schluss das Ideenbuch zur Schulentwicklung aus dem Kanton Zürich „Schulerfolg: kein Zufall“, das Checklisten zur Überprüfung des Entwicklungsstands der eigenen Schule enthält und Qualitätsmerkmale anbietet. Die Publikation verhilft dazu, dass die Schule eine lernende Institution wird.

## 6 Bildungspolitische Rahmenbedingungen

Das mehrgliedrige Schulsystem Österreichs mit der frühen Aufteilung nach Schularten ist wie das Deutschlands hoch selektiv. Kinder und Jugendliche aus Migrationsfamilien sind davon besonders betroffen, wie die international vergleichende Bildungsforschung zeigt. Zur uneingelösten Chancengleichheit kommt hinzu, dass davon das Gesellschaftsbild der Minderheiten wie der Mehrheit beeinflusst wird, was interkulturelles Lernen nicht gerade fördert. Die einzelne Lehrerin, der einzelne Lehrer sollte nicht blind sein für diese institutionelle Begrenztheit der eigenen pädagogischen Bemühungen. Aber sie oder er sollte sich nicht entlastet zurücklehnen. Pädagogisches Engagement kann dennoch einiges bewirken, vor allem wenn es gelingt, an der eigenen Schule eine Schulentwicklung zu initiieren, mit der Förderung vor Auslese gesetzt wird.

---

<sup>76</sup>Müller u.a. 1997, S.113.

## 7 Literatur

- Alexander, K./Schofield, J. W. (2006): Wie Lehrerverhalten schulische Leistungen beeinflusst. In: Schofield, J. W. (Hrsg.): Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. AKI-Forschungsbilanz 5. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte beim Wissenschaftszentrum Berlin, S.47-69.
- Allemann-Ghionda, C./Auernheimer, G./Grabbe, H./Krämer, A. (2006): Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen: die Kompetenzen der Lehrpersonen. In: Allemann-Ghionda, C./Terhart, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, S.250-266.
- Auernheimer, G. (2012): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 7., überarb. Auflage, Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Auernheimer, G. (2013): Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: ders. (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 4., durchges. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Auernheimer, G. u.a. (2001): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schule. Opladen: Leske & Budrich.
- Bender-Szymanski, D. (2001): Kulturkonflikt als Chance für Entwicklung? In: Auernheimer, G. u.a., S.63-98.
- Bender-Szymanski, D. (2010): Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blickenstorfer, R. (2009): Strategien der Zusammenarbeit. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.69-87.
- Combe, A. (1999): Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. Am Beispiel der Berufsbelastung von Grundschullehrkräften. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S.501-520.
- Dietrich, Ingrid (1997): Voll integriert? Zuwanderer-Eltern berichten über Erfahrungen ihrer Kinder mit Schule in Deutschland. Baltmannsweiler: Schneider Verl.
- Dollase, R. (1999): Pädagogische Strategien des interkulturellen Lernens. In: ders. (Hrsg.), Politische Psychologie der Fremdenfeindlichkeit. München, S.279-292.
- Emmerich, M./Hormel, U. (2013): Heterogenität - Diversity - Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Geier, T. (2011): Interkultureller Unterricht. Inszenierung der Einheit des Differenten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I./Neumann, U. (1997): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster: Waxmann.

## Schule der Vielfalt • Modul 2

- Gomolla, M. (2009): Elternbeteiligung in der Schule. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.21-49.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag f. Sozialwiss.
- Gudjons, H. (1987): Spielbuch Interaktionserziehung. 3. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt (7.Aufl. 2003).
- Handschuck, S./Schröer, H. (2011): Eigennamen in der interkulturellen Verständigung. Handbuch für die Praxis. 2., überarb. u. erw. Aufl., Augsburg: ZIEL-Verlag.
- Heitmeyer, W. (Hrsg.) (2012): Deutsche Zustände. Folge 10. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Helsper, W. (1999): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A./ Helsper, W. (Hrsg): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S.521-569.
- Helsper, W./Wiezorek, C. (2006): Zwischen Leistungsforderung und Fürsorge. In: Die Deutsche Schule, 98(4), S. 436-455.
- Hendriksen, J. (2000): Intervision. Kollegiale Beratung in Sozialer Arbeit und Schule. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Kubli, F. (1983): Erkenntnis und Didaktik, Piaget und die Schule. München: Reinhardt.
- Küpper, B./Zick, A. (2012): Homophobie in Nordrhein-Westfalen. Sonderauswertung der Studie „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“. Düsseldorf: Ministerium für Gesundheit, Emanzipation, Pflege und Alter.
- Mächler, S. u.a. (2000): Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons.
- Müller, Alfred u.a. (1997) (Hrsg.): Leitung und Verwaltung einer Schule. 8., Neubearb. Aufl. Neuwied/Kriftel/Berlin.
- Reetz, K.-D. (2007): Migration und schulischer Misserfolg italienischer Kinder. Berlin: Regener.
- Rüesch, P. (1999): Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Hg. Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich.
- Schiffauer, W. u.a. (2002): Staat - Schule - Ethnizität. Politische Sozialisation von Migrant\*innenkindern in vier europäischen Ländern. Münster: Waxmann.
- Schofield, J. W. (2006): Stereotype Threat: Wie Reaktionen von SchülerInnen auf wahrgenommene negative Stereotype ihre Leistungen beeinträchtigen. In: Schofield, Janet W. (Hrsg.): Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. AKI-Forschungsbilanz 5. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte beim Wissenschaftszentrum Berlin, S.15-45.
- Schulz von Thun, F. (1992): Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Slavin, R. E. (1995): Cooperative Learning: theory, research and practice. Boston u.a.: Allyn and Bacon.
- Slavin, R. E. (2006): Educational Psychology. Theory and Practice. Boston u.a.: Pearson



## Schule der Vielfalt • Modul 2

- Truniger, M. (2000): Beurteilen, Benoten und Zuteilen. In: Mächler, S. u.a.: Schulerfolg: kein Zufall. Zürich, S.70-80.
- Wensierski, H.-J. v./Lübcke, C. (2012): „Als Moslem fühlt man sich hier auch zu Hause“. Biographien und Alltagskulturen junger Muslime in Deutschland. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Wygotski, L. S. (1977): Denken und Sprechen. Frankfurt a.M.: Fischer.