



Open Access Repository

www.ssoar.info

Herausfordernde Situationen im interkulturellen schulischen Kontext: Wahrnehmungs- und Handlungsmuster von Lehrkräften

Kollmannsberger, Markus; Ivanova, Alina; Kiel, Ewald

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Kollmannsberger, M., Ivanova, A., & Kiel, E. (2017). Herausfordernde Situationen im interkulturellen schulischen Kontext: Wahrnehmungs- und Handlungsmuster von Lehrkräften. *interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, 16(27/28), 23-42. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-55564-7>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Herausfordernde Situationen im interkulturellen schulischen Kontext: Wahrnehmungs- und Handlungsmuster von Lehrkräften

Challenging situations in the intercultural educational context: Teachers' perceptual and behavioral patterns

Alina Ivanova

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München

Markus Kollmannsberger

Dr., Akademischer Rat am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München

Ewald Kiel

Prof. Dr., Lehrstuhlinhaber am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München

Abstract (Deutsch)

Im Fokus dieses Artikels steht die Frage der Wahrnehmung von kultureller bzw. als solcher gedeuteter Diversität durch Lehrkräfte. Basierend auf Ergebnissen von Gruppendiskussionen zu bedeutsamen Situationen im interkulturellen schulischen Kontext, die mit 44 Lehrkräften, Seminar- und Schulleitungen durchgeführt wurden, konnten verschiedene Muster im Umgang mit (kultureller) Diversität bzw. Differenz ermittelt und analysiert werden: positive Deutungen kultureller Differenz bzw. Diversität, negative Deutungen kultureller Differenz bzw. Diversität, Relativierung kultureller Differenz bzw. Diversität sowie differenzierte Positionen zu Diversität, welche die Bedeutung kulturunabhängiger Faktoren im Umgang mit bedeutsamen Situationen betonen. Die Ergebnisse werden in dem Artikel aus kulturalisierungs- und dominantzkritischer Sicht interpretiert, wobei ein besonderes Augenmerk auf einer kritischen Analyse der Auswirkungen kulturalisierender Denkmuster auf die Entwicklung pädagogischer Handlungsstrategien liegt.

Schlagwörter: kulturelle Diversität, Kulturalisierung, Lehrkräfte, pädagogische Handlungsstrategien, bedeutsame Situationen

Abstract (English)

This article focuses on the perception of cultural – or culturally interpreted diversity by teachers. Based on the results of group discussions on critical incidents in an intercultural educational context, that were conducted with 44 teachers, teacher trainers (practical stage) and principals, different patterns regarding the dealing with (cultural) diversity respectively difference could be identified and analysed: positive interpretation of cultural difference or diversity, negative interpretation of cultural difference or diversity, relativization of cultural difference or diversity as well as differentiated positions on diversity that emphasize the importance of non-cultural factors for dealing with critical incidents. The results are discussed from a critical angle on culturalization and dominance. Particular attention is given to a critical analysis of the impacts of culture-based thinking patterns on the development of pedagogical strategies.

Keywords: cultural diversity, culturalization, teachers, pedagogical strategies, critical incidents

1. Einführung

Obgleich Diversität in ihren verschiedenen Formen seit jeher zur gelebten Realität der Schulen in Deutschland gehört, gewinnt die Frage des Umgangs mit migrationsbedingter, sozioökonomischer, sprachlicher und/oder kultureller Heterogenität der Schüler/innen angesichts der aktuellen migrationspolitischen Situation eine besondere Bedeutung. In Bezug auf den Umgang mit Diversität kann die erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung in Deutschland auf eine ereignisreiche Geschichte zurückblicken, die z. T. sehr unterschiedliche Konzepte zum Umgang mit kultureller und migrationsbedingter Heterogenität hervorgebracht hat. Diese Konzepte fokussieren jeweils unterschiedliche Aspekte und formulieren unterschiedliche Prämissen der pädagogischen Professionalität im interkulturellen Kontext. So setzt bspw. die klassische interkulturelle Pädagogik auf die Reflexion der Kulturgebundenheit des eigenen und fremden Handelns, den Vergleich zwischen unterschiedlichen kulturellen Orientierungssystemen und die Entwicklung kultursensibler Deutungs- und Handlungsschemata (vgl. bspw. Bender-Szymanski 2010:211ff.). Reflexive interkulturelle Pädagogik (vgl. bspw. Hamburger 2009) nimmt hingegen nicht die (vermeintlich) objektiven kulturellen Differenzen, sondern eine Reflexion über die Wirkungen traditioneller Vorstellungen zu Interkulturalität in den Fokus. Dementsprechend wird an professionell Handelnde der Anspruch gestellt, über etwaige Möglichkeiten und Grenzen des eigenen kulturell orientierten Erklärungsangebots nachzudenken und die Auseinandersetzung mit der Frage der Angemessenheit kultureller Deutungsmuster als einen immerwährenden Bestandteil der eigenen pädagogischen Professionalität zu betrachten (vgl. Hamburger 1999:38). Migrationspädagogische Ansätze (vgl. bspw. Mecheril 2010) gehen noch einen Schritt weiter und beziehen die Reflexion über die Wirkung machtvoller, von Ungleichheiten geprägter gesellschaftlicher Strukturen und die eigene Involviertheit darin in die Konzepte einer zeitgemäßen pädagogischen

Professionalisierung mit ein. Der Fokus liegt hier auf der Entwicklung einer durchgehenden (Selbst-)Beobachtungs- und (Selbst-)Reflexionskompetenz, die machtvolle gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse, Diskriminierungs- und Rassismuspraktiken sowie die eigene Rolle der Pädagog/innen bei deren Reproduktion und Verfestigung zum Gegenstand macht (vgl. Mecheril 2008a:25).

Diese Ansätze bieten unterschiedliche Deutungs- und Handlungsmuster für Situationen, in denen die Frage der Diversität und kultureller Heterogenität relevant wird. Vor allem zeigen sie unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten zu dem Kulturbegriff bzw. zu der Relevanz des ‚Kulturellen‘ im pädagogischen Handeln: Kulturelles Wissen kann als zentraler Punkt der pädagogischen Professionalität auftreten, kann aber auch als problematisch gesehen werden. Daher ist die Frage, welche Orientierungen bei Pädagog/innen in ihrer unmittelbaren Praxis, unter den Bedingungen des herrschenden Handlungsdrucks zum Vorschein kommen, besonders spannend. Im Rahmen dieses Beitrags soll deshalb eine Annäherung an die Frage der Wahrnehmung von kultureller bzw. als solcher gedeuteter Diversität durch schulische Akteure hergestellt werden. Bezug genommen wird dabei auf zwei Theorie- und Forschungsstränge, auf die im folgenden Abschnitt eingegangen wird: Einerseits eine allgemeine Perspektive auf den Kulturbegriff und das Phänomen der Kulturalisierung, andererseits Forschungsbefunde zur Wahrnehmung von Diversität durch Lehrkräfte. Die Ergebnisdarstellung beruht auf einer inhaltsanalytischen Betrachtung der Aussagen von schulischen Akteuren in Gruppendiskussionen. Im letzten Abschnitt erfolgt eine zusammenfassende Diskussion insbesondere mit dem Fokus einer dominanzkritischen Interpretation der Ergebnisse.

2. Theorie und Forschungsstand

2.1. Anmerkungen zum Kulturbegriff und zum Phänomen der Kulturalisierung

Der Begriff ‚Kultur‘ liegt in einem Spannungsfeld, welches durch unterschiedliche, zum Teil widersprüchliche Diskurse gekennzeichnet ist. Einer der wichtigsten Streitpunkte um den Kulturbegriff ist die Diskussion um Kohärenz- oder Differenzorientierung von Kultur (vgl. Rathje 2006:9).

Ansätze, die sich unter dem Stichwort Kohärenzorientierung zusammenfassen lassen, deuten Kultur als etwas Einiges, etwas, was aus Gemeinsamkeiten entsteht, die von der Mehrheit ihrer Teilnehmer/innen geteilt werden. Mit dieser Formulierung werden Variationen bzw. Abweichungen innerhalb von Kulturen zwar nicht explizit geleugnet, jedoch wird Kultur selbst als das Kohärente, das Verbindende, das Einheit erzeugende innerhalb einer Gruppe (‚Ethnie‘, ‚Volk‘, ‚Nation‘ etc.) gesehen (vgl. Rathje 2006:9f.). Diese Deutung des Kulturbegriffs geht auf Johann Gottfried Herder (1744-1803) zurück, der Kulturen als in sich geschlossene, homogene, immer an ein bestimmtes Volk bzw. an eine bestimmte Nation gebundene Einheiten auffasst (vgl. Welsch 1994:3, Müller-Funk 2006:91). Die lange Tradition der Moderne, die durch die Tendenz zur Bekämpfung von Unklarheiten und Unsicherheiten, das Festlegen bestimmter kultureller Standards und Normen, die Zielgerichtetheit und Regelerorientierung sowie ein großes Maß an Bürokratisierung, Kontrolle und Anpassungsdruck geprägt wurde, stützt sich im Wesentlichen auf dieses Kulturverständnis (vgl. Kron / Reddig 2006:367f.).

Im Gegensatz zum oben geschilderten Verständnis von Kultur stehen Ansätze, die sich gegen die Vorstellung struktureller Einheitlichkeit und Homogenität von Kulturen wenden und von grundlegenden Widersprüchen innerhalb der Kulturen ausgehen. Dabei

wird das Vorhandensein kultureller Normen nicht geleugnet, allerdings betont man die zunehmende Vielfalt an Lebensformen, Wissenskonzeptionen und Orientierungsweisen (vgl. Welsch 1988:23), die Individualität von ‚kulturellen‘ Prägungen sowie die Flexibilität von kulturellen Orientierungen (vgl. Rathje 2006:10). Diese Orientierung an Heterogenität und Uneindeutigkeit prägt den postmodernen Kulturbegriff, dessen Formung maßgeblich auf die sogenannte ‚kulturelle Wende‘ (‚cultural turn‘) in den Human- und Geisteswissenschaften zurückzuführen ist und ihre Anfänge in den sich ab den 1960er Jahren im anglo-amerikanischen Sprachraum etablierenden Cultural Studies hatte (vgl. Göller et. al. 2005). Mit den Cultural Studies wurde der erste Versuch gemacht, sich von essentialistischen Auffassungen über Kultur zu distanzieren und eine umfassende Theorie zu entwickeln, die auf analytische und kritische Weise verschiedene Bereiche des gesellschaftlichen Lebens, der wissenschaftlichen Theorie und Praxis, sowie ökonomische, politische und ideologische Fragen miteinander verbindet. Daher bildeten Fragestellungen nach dem komplexen Zusammenhang von Kultur, Macht/Dominanz und Diskriminierung, der Entwicklung der kritischen Perspektive und deren Umsetzung in der Praxis Schwerpunkte, die heute zentral in den Kulturwissenschaften sind (vgl. Müller-Funk 2006).

Der wichtigste Unterschied des postmodernen Kulturbegriffs gegenüber dem modernen Kulturbegriff könnte folgendermaßen zusammengefasst werden: Während der moderne Kulturbegriff auf „klaren, hierarchischen, funktionalen und mehr oder minder zentralistischen Strukturen“ (Diez 2002:187, zit. n. Schönwald 2012:50) beruht, tritt der Kulturbegriff der Postmoderne „als verspielt, patchworkartig, dezentral und komplex“ (ebd.) auf. Zudem ist für den postmodernen Kulturbegriff der Abschied von klaren Klassifizierungsversuchen, die ständige Infragestellung und Kritik von Kategorisierungen und ‚objektivem‘ Wissen, sowie die Konzentration auf den Prozesscharakter und die Wandelbarkeit von Begriffen und Iden-

titäten kennzeichnend (vgl. Schönwald 2012:51ff.). Aufgrund der Ablehnung einer starren Auffassung von Kultur, der Fokussierung von Phänomenen wie Globalisierung und gesellschaftlicher Ausdifferenzierung, des Plädoyers für Aufmerksamkeit für Variationen und dynamische Entwicklungsprozesse innerhalb von ‚Kulturen‘ sowie aufgrund der Beachtung der mit zunehmender gesellschaftlicher Ausdifferenzierung verbundenen kulturellen Überlappungen, Überlagerungen, Ambivalenzen und Widersprüche gilt der postmoderne Kulturbegriff als komplex, aber wissenschaftlich überzeugend. Entsprechend wird der postmoderne Kulturbegriff in den Ansätzen zu interkultureller Bildung zunehmend favorisiert – bis hin zur Behauptung, dass sich die Wissenschaft heutzutage endgültig von essentialistischen Positionen verabschiedet hätte (vgl. bspw. Weidemann / Straub / Nothnagel 2010:16, Allemann-Ghionda 2004:779). Von (kultur-)kritischen Forscher/innen wird diese Feststellung jedoch bestritten. So treffen Gogolin und Krüger-Potratz in ihrer umfassenden „Einführung in die interkulturelle Pädagogik“ (2006) die Feststellung, dass die Gleichsetzung von Kultur und Nationalkultur² und somit eine essentialisierende Auffassung des Kulturellen „sowohl im bildungspolitisch-administrativen und praktischen Raum als auch in eher theoretisch orientierten Arbeiten“ (Gogolin / Krüger-Potratz 2006:116) nach wie vor dominant ist. Auch der renommierte Migrationsforscher Paul Mecheril (2008b) betont, dass in der Theorie und Praxis zahlreicher Konzepte interkulturellen Lernens bzw. interkultureller Kompetenz (bspw. begegnungsorientierte Ansätze) eine „schleichende Gleichsetzung [der kulturellen Zugehörigkeit] mit national-ethnischer Zugehörigkeit“ (Mecheril 2008b:109) dominant sei³: „Obschon in den einführenden Worten zu Konzepten interkultureller Kompetenz häufig davon die Rede ist, dass Kultur nicht umstandslos mit Nation und Ethnizität assoziiert werden darf, findet sich in den meisten Konzepten ausnahmslos eine Auseinandersetzung mit internationalen und interethnischen Situationen.“

(Mecheril 2008b:109) Mecheril macht zudem darauf aufmerksam, dass die Tendenz zur Verwendung eines homogenen Kulturbegriffs mit zunehmend praktischer Orientierung der Konzepte stärker wird (vgl. ebd.). Ein Beispiel hierfür stellt die breit rezipierte Theorie der Kulturstandards von Alexander Thomas dar, der ‚Kultur‘ als „das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller Mitglieder der jeweiligen Gesellschaft“ (Thomas 2005:22) beeinflussendes Orientierungssystem definiert. Innerhalb dieses Orientierungssystems spezifiziert Thomas (1996) eine Reihe von sogenannten Kulturstandards, die für alle Mitglieder der jeweiligen Kultur „als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich“ (Thomas 1996:112) gelten. Die Theorie der Kulturstandards, wie auch das vergleichbare Konzept der Kulturdimensionen von Hofstede (vgl. bspw. Hofstede 1980), fand und findet in theoretischen und praxisorientierten Konzepten interkultureller Kommunikation sowie in handlungsorientierten interkulturellen Kompetenz-/Orientierungstrainings wie den Cultural Assimilator Trainings etc. Verbreitung (vgl. bspw. Bittner 2007).

Auch in Bezug auf die Deutung des Kulturbegriffs im alltagsweltlichen und bildungspraktischen Diskurs lässt sich feststellen, dass dieser nach wie vor von essentialistischen Vorstellungen von Kulturen als Großkollektiven dominiert wird, die als homogen und statisch vorgestellt werden und mit ‚Ländern‘, ‚Nationen‘, ‚Völkern‘ oder ‚Staaten‘ gleichgesetzt werden können (vgl. Leiprecht 2008:137). Viele Forschungsarbeiten, vor allem aus dem Bereich der Migrationspädagogik, finden den Gebrauch dieses Kulturbegriffs im Kontext einer Migrationsgesellschaft unangemessen (vgl. bspw. Kalpaka / Mecheril 2010). Kritisiert wird vor allem, dass durch die Konstruktion und Reproduktion einer auf dem kohärenzorientierten, essentialistischen Kulturbegriff basierenden Wirklichkeit die gesellschaftliche Komplexität aus dem Blick gerät und Individuen – unabhängig von ihren vielfältigen Erfahrungen, Selbstpositionierungen, Vorstellungen etc. – immer als Teil einer (imaginären,

konstruierten) nationalen, ethnischen und/oder kulturellen Gemeinschaft gesehen werden (vgl. Gogolin / Krüger-Potratz 2006:117). Der Verlust der Komplexität vollzieht sich durch die Ausblendung der sozialen, individuellen, bildungsabhängigen, genderbedingten etc. Faktoren zugunsten der Konzentration auf kulturelle Zugehörigkeit. Es erfolgt ein Zuschreibungsprozess, bei dem „die Konstruktion und Zuschreibung von verallgemeinerten kulturellen Ausdrucksformen zu Merkmalen und Eigenschaften eines jeden Individuums der entsprechenden Herkunft“ (ebd.) zustande kommt. Solche Zuschreibungsprozesse werden als Kulturalisierung bezeichnet.

2.2. Wahrnehmung von Diversität: Ein Blick auf die Lehrkräfte

Im anglo-amerikanischen Sprachraum haben Forschungen zur Wahrnehmung kultureller Diversität und Differenz durch Lehrkräfte eine lange Tradition. Diese ausführlich zu beschreiben, würde den Rahmen des Artikels sprengen. Exemplarisch für die neueren Untersuchungen steht die Metaanalyse von Jussim und Harber (2005), die zum Schluss kommt, dass die stereotypisierenden Erwartungen der Lehrkräfte hinsichtlich der schulischen Leistungen ihrer Schüler/innen den Erfolg der Kinder im Unterricht positiv oder negativ beeinflussen können. Vor allem, wenn Schüler/innen marginalisierten und stereotypisierten sozialen Gruppen angehören bzw. zugeschrieben werden (Jussim und Harber erwähnen in diesem Kontext die relevanten Kategorien ‚sozioökonomischer Hintergrund‘ und ‚Ethnizität‘), wird die Wirkung von selbsterfüllenden Prophezeiungen in Bezug auf die schulischen Leistungen der Kinder besonders bemerkbar (vgl. Jussim / Harber 2005:143). Auch die quantitative Meta-Untersuchung von Tenenbaum und Ruck (2007) zeigt eine signifikante Abhängigkeit der Leistungserwartungen und Einschätzungen der Lehrkräfte von der Zugehörigkeit ihrer Schüler/innen zu einer bestimmten negativ stereotypisierten ethnischen Grup-

pe (in dem Fall: „African American students and Latino/a“). Jackson (2002) stellte ebenfalls einen Zusammenhang zwischen ethnischen Zuschreibungen und der Wahrnehmung bzw. Bewertung von Problemen der Schüler/innen durch Grundschullehrkräfte her: Weiße („Euro-American“) Lehrer/innen tendieren dazu, Schwierigkeiten im Bildungsverlauf Weißer⁴ Kinder durch persönlichkeitsunabhängige Faktoren (z.B. Probleme in der Familie) zu erklären, während die Probleme von Schüler/innen „of Color“ („African American and Hispanic children“) auf Defizite ihrer Persönlichkeit zurückgeführt wurden (vgl. zusammenfassend Hughes / Gleason / Zhang 2005).

Im deutschsprachigen Raum gibt es bisher eine relativ überschaubare Anzahl an Studien zur Wahrnehmung der migrationsbedingten, kulturellen oder als solcher interpretierten Differenz bzw. Diversität in der Klasse durch Lehrer/innen. In diesem Zusammenhang werden bis dato meist Aspekte wie Leistungserwartungen, Bildungschancen oder der Einfluss auf Übertrittsempfehlungen von Lehrkräften thematisiert. Nur selten ergeben sich Hinweise darauf, wie Lehrkräfte Diversität mit Blick auf besonders bedeutende, herausfordernde oder konfliktbehaftete Situationen wahrnehmen.

Ergebnisse aus Vergleichsstudien deuten z. B. darauf hin, dass Lehrkräfte auch bei gleicher Leistung dazu tendieren, Kinder mit Migrationshintergrund oder aus Familien mit niedrigerem sozialem Status seltener fürs Gymnasium zu empfehlen (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013:15). Schüler/innen mit Migrationshintergrund werden aufgrund fehlender Deutschkenntnisse häufiger an Förderschulen zugewiesen (vgl. ebd.), deshalb sprechen politische Programme und pädagogische Konzepte oft von einer Benachteiligung aufgrund von Sprachdefiziten. Die Maßnahmen jedoch, die aus der Feststellung der sprachbezogenen Benachteiligung folgen, beschränken sich häufig auf Deutsch als Zweitsprache-Förderung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund (vgl. Panesar 2011). Gleich-

zeitig – und dieser Aspekt wird in der Rezeption der Studienergebnisse oftmals vernachlässigt – gibt es zahlreiche Hinweise auf die Rolle der Vorstellungen und Überzeugungen der Lehrer/innen in Bezug auf (bestimmte) kulturelle Gruppen, die einen Einfluss auf die leistungsbezogenen Erwartungen der Lehrkräfte haben und (beispielsweise durch die Vergabe entsprechender Übergangsempfehlungen) den Bildungsweg der Schüler/innen beeinflussen können (vgl. Wischmeier 2012:175). Stanat, Rauch und Segeritz (2010) sprechen in diesem Zusammenhang beispielsweise von „negative[n] Stereotype[n] über türkischstämmige Migrantinnen und Migranten“ (ebd.:227). Jedoch lässt sich Diskriminierung der Schüler/innen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem nicht ausschließlich auf „mangelnde Wertschätzung und Akzeptanz [in dem Beispiel: türkischstämmiger] Migrantinnen und Migranten in Deutschland“ (ebd.) reduzieren, sondern wurzelt in routinemäßigen, ausgrenzenden institutionellen Praktiken (vgl. dazu bspw. Gomolla / Radtke 2002, Gogolin 1994) und wird durch internalisierte alltagsweltliche, politische und bildungspraktische Diskurse über ‚die Anderen‘ bekräftigt⁵. Es wird davon ausgegangen, dass „dieser Diskurs die Wahrnehmung der Lehrkräfte von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, sei es in Bezug auf deren familiäre Unterstützung als auch in Bezug auf ihre Leistungserwartungen und allgemeine Überzeugungen[...]“ (Wischmeier 2012:184 f.) beeinflusst.

Weber (2003) nimmt die Schule als „eine Schlüsselinstitution für die Reproduktion sozialer Ungleichheit“ (Weber 2003:9) in den Blick und analysiert aus einer machtkritischen Perspektive das Zusammenspiel von Geschlechts- und Ethnizitätszuschreibungen in der gymnasialen Oberstufe durch Lehrpersonen. Die Autorin macht deutlich, dass die alltäglichen Interaktionen in der Schule sowie die Einschätzungen der Lehrpersonen in Bezug auf schulische Leistungen türkischer Schülerinnen wesentlich von Stereotypisierungen und Stigmatisierungen geprägt sind, die auf

negativen Geschlechts- und Ethnizitätszuschreibungen basieren.

Bestehende Befunde zu Einstellungen von Lehrkräften mit Blick auf migrationsbedingte Heterogenität verweisen somit überwiegend auf Probleme und Defizite. Verschiedene Studien bescheinigen den Lehrkräften „Differenzblindheit“, „pauschale[n] Fundamentalismus-Verdacht“, „Infantilisierung von Migranteneltern“, „Forderung nach Assimilation“, „ausgrenzende Toleranz“ sowie „mangelndes Infragestellen eigener Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster“ (Auernheimer 2005:133). Schüler/innen mit Migrationshintergrund werden bisweilen als Belastung für den Unterrichtsablauf und Hindernis für den Lernfortschritt deutscher Schüler/innen empfunden und Lehrkräfte verbinden das eigene Handeln unter Bedingungen der kulturellen Diversität in der Klasse mit Überforderung und wesentlichem Mehraufwand (Marburger / Helbig / Kienast 1997). Mit Lüddecke (2005) lässt sich zusammenfassend konstatieren, dass die Untersuchungen zur Wahrnehmung oder Nicht-Wahrnehmung kultureller bzw. ethnischer Unterschiede bei Lehrkräften häufig „stereotypisierende und vorurteilsbehaftete Sichtweisen von Lehrpersonen auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund“ (ebd.:40) bestätigen.

Einige – vor allem aktuellere – Studien blicken in ihren Ergebnissen deutlich optimistischer auf die Frage des Umgangs der Lehrpersonen mit kultureller Diversität. Sehr aufschlussreich ist in diesem Kontext die quantitative Studie von Inka Wischmeier (2012) zu „Teachers’ Beliefs“, in deren Rahmen insgesamt 115 Lehrpersonen an verschiedenen bayerischen Grundschulen mittels eines schriftlichen standardisierten Fragebogens befragt wurden (ebd.:179). Die Ergebnisse bestätigten zwar die Hypothese der Autorin, dass Lehrkräfte Schüler/innen mit Migrationshintergrund aufgrund von vermuteten Unterschieden im Verhalten im Hinblick auf ihre Leistungen und Potenziale deutlich pessimistischer als Schüler/innen ohne Migrationshin-

tergrund einschätzen (vgl. ebd.:181). Hinsichtlich der Überzeugung einer höheren Belastung durch Schüler/innen mit Migrationshintergrund im Unterricht zeigt die Studie jedoch, dass die Anwesenheit der Kinder mit Migrationshintergrund von Lehrkräften unabhängig vom tatsächlichen ‚Migrationsanteil‘ in der Klasse weder als Belastung des Unterrichts noch als Mehraufwand wahrgenommen wird (vgl. ebd.: 182).

Ebenfalls optimistischer als die bisherigen Studien ist die Studie von Doris Edelmann (2007) zum Umgang der Lehrer/innen mit kultureller bzw. migrationsbedingter Diversität. Die umfangreichen empirischen Daten, deren Kern 40 problemzentrierte Interviews mit Grundschullehrer/innen mit und ohne Migrationshintergrund aus 29 unterschiedlichen Schulen in der Schweiz bildeten (vgl. Edelmann 2007:66), lieferten eine Basis für die Entwicklung einer Typologie von Lehrkräften, die mit Heterogenität in ihren Klassen unterschiedlich umgehen (vgl. ebd.:117ff.). Die Ergebnisse von Edelmann unterscheiden sich gegenüber den oben erwähnten Studien insofern, als dass sie sich nur zu einem geringen Teil der Schilderung dysfunktionaler Muster des Umgangs mit Interkulturalität widmen und Wege eines potenzialgerichteten Umgangs der Lehrkräfte mit Diversität aufzeigen. Die von der Autorin entwickelte Typologie erhebt zwar nicht den Anspruch, die gesamte Palette der möglichen Denk- und Handlungsmuster der Lehrpersonen widerzuspiegeln, vermittelt aber „ein wirklichkeitsnahes Bild davon, dass Diversität auch im Bereich der Einstellungen zur Diversität existiert und nicht immer dem normativen Anspruch der interkulturell orientierten Pädagogen entspricht.“ (Allemann-Ghionda 2009:664).

3. Fragestellung

Bisherige Untersuchungen zum Thema der Wahrnehmung von und des Umgangs mit (kultureller) Differenz bzw. Diversität durch Lehrkräfte fokussieren vor allem die Frage, welche Folgen sich aus bestimmten Mustern ergeben - z. B.

wenn Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund pauschal Defizite bescheinigt werden und sich daraus Nachteile bei der Leistungsbeurteilung, bei Übertrittsempfehlungen oder insgesamt mit Blick auf den Schulerfolg ergeben. Sehr selten bzw. nur am Rande wurde bis dato darauf eingegangen, wie Lehrkräfte abseits von diesen Themen besonders bedeutsame, kritische, konfliktbehaftete oder auch gelungene interkulturelle Situationen im Schulalltag wahrnehmen, wie sie solche Situationen deuten und welche Handlungsmuster sich zeigen.

Mit Blick auf den dargestellten Theorie- und Forschungsstand wird davon ausgegangen, dass sich Muster der Kulturalisierung, der Pauschalisierung und der Negativdeutung von Diversität auch bei Lehrkräften auffinden lassen. Der damit einhergehende kritische Blick auf Kulturalisierungsprozesse in diesem Artikel soll die Tatsache nicht verneinen, dass kulturelle Prägungen bzw. Faktoren, die (auch von Akteuren selbst) als ‚kulturell‘ gedeutet werden, einen Einfluss auf bestimmte (Problem-)Phänomene haben können. Dennoch scheint gerade in Konfliktsituationen die Tendenz unter Lehrkräften feststellbar, die Wahrnehmung von Diversität rein auf kulturelle Unterschiede zu begrenzen und die Deutung der (Problem-)Situation einseitig nur vor dem kulturellen Hintergrund vorzunehmen. Der ‚kulturelle‘ Blick kann daher die Suche nach angemessenen (Lösungs-)Optionen enorm einschränken – er kann aber auch produktiv sein, wenn ‚Kultur‘ weit, offen und nicht ethnisch-national gefasst wird, im Zusammenhang mit weiteren bedeutenden Faktoren betrachtet wird und Aufmerksamkeit für individuelle Unterschiede beibehalten bleiben (vgl. Brunner / Ivanova 2015:322).

Aus diesen Überlegungen ergeben sich folgende Fragestellungen, denen im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nachgegangen wird:

- Wie nehmen Lehrkräfte Diversität in der Schule wahr? Welche Muster des Umgangs mit (kultureller)

Diversität bzw. Differenz zeigen sich bei Lehrkräften?

- Inwiefern prägt das Phänomen der Kulturalisierung die Wahrnehmung von und den Umgang mit herausfordernden Situationen durch Lehrer/innen? Welche Stellung nehmen nicht-kulturelle (Problem-)Deutungen in der Argumentation der Lehrkräfte ein?
- Welche Folgen hat dies in Bezug auf die Entwicklung von pädagogischen Handlungsstrategien?

4. Methode und Design

Die Studie ist Teil der Begleitforschung zum Projekt „Schule für Alle“, welches aus Mitteln des Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds (AMIF) der Europäischen Kommission finanziert und in Kooperation mit der Stelle für interkulturelle Arbeit der Landeshauptstadt München durchgeführt wird. Das Projekt ist in drei Teilprojekte gegliedert. Neben dem Umgang mit sprachlicher Vielfalt durch Verankerung von sprachsensiblen Unterricht und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung sowie der Förderung durchgängiger Sprachbildung und Verankerung von kompensatorischen Sprachförderangeboten in bestehende Strukturen wird auch ein Fokus auf die Interkulturelle Öffnung von Schulen als Schulentwicklungsmaßnahme gelegt. Um Wahrnehmungsmuster von Lehrkräften und Herausforderungen einer interkulturellen Öffnung von Schulen – die im Rahmen des Projekts als eine Basis für Überlegungen hin zu konkreten Schulentwicklungsprozessen gesehen werden – analysieren zu können, wurde als ein Ansatzpunkt die Erhebung von sogenannten Critical Incidents⁶ gewählt, die im interkulturell-migrationsgesellschaftlichen schulischen Kontext vorkommen. Zu diesem Zweck wurden Gruppendiskussionen mit Akteuren aus dem schulischen Kontext durchgeführt.

Ziel der Gruppendiskussionen war es, in einem ersten Schritt besonders bedeutsame Situationen aus dem interkulturell-migrationsgesellschaftlichen schulischen

Kontext zu sammeln und in einem zweiten Schritt mögliche Lösungsvorschläge bzw. Möglichkeiten des Umgangs damit zu diskutieren. Mit der Erhebung und Diskussion bedeutsamer Situationen können – authentisch aus Sicht der schulischen Akteure – Wahrnehmungsmuster, Anforderungen, günstige und ungünstige Rahmenbedingungen und mögliche Lösungsvorschläge zu herausfordernden Situationen identifiziert werden.

Die so erhobenen Critical Incidents:

- sollen authentisch sein, also im Schulalltag der Lehrer/innen auftreten und bedeutsam sein;
- können positive oder negative Inhalte haben (gelungene und schwierige/ herausfordernde Aspekte interkultureller bzw. migrationspädagogischer schulischer Arbeit);
- sollen prototypischen Charakter haben, also beispielsweise häufiger vorkommen, besonders relevant sein, besonders folgenreich sein.

An den Gruppendiskussionen nahmen Lehrkräfte, Schulleiter/innen und Ausbilder/innen aus der zweiten Ausbildungsphase aller Schularten teil, die über eine Ausschreibung rekrutiert wurden. Die Gesamtstichprobe umfasst 44 Expert/innen aller Schularten: 15 aus der Grundschule, 10 aus der Mittelschule, 6 aus der Realschule und 13 aus dem Gymnasium. Die Expert/innen jeder Schulart setzten sich jeweils zur Hälfte aus Lehrkräften ohne Leitungs- und Ausbildungsfunktion und Personen mit Leitungsfunktion zusammen (Schulleiter/innen, Seminarleiter/innen, Seminarrektoren; die Bezeichnungen variieren je nach Schulart). Insgesamt wurden sechs Diskussionsgruppen mit jeweils sieben bis acht Teilnehmer/innen gebildet.

Die Gruppendiskussionen hatten einen zeitlichen Umfang von 2,5 Stunden. Die Teilnehmer/innen wurden zu Beginn gebeten, in den Gruppen jeweils sechs bis 10 solcher Fallvignetten aus ihrem Erfahrungsbereich zu erarbeiten und diese, mit Hilfe einer Dokumenten-

vorlage, direkt mittels eines bereitgestellten Laptops zu erfassen. Auf diese Weise wurden insgesamt 58 Situationen erhoben, die von den Teilnehmer/innen als bedeutsam für den interkulturell-migrationsgesellschaftlichen schulischen Kontext gedeutet wurden. Anschließend wurden pro Diskussionsgruppe 3-4 dieser Fälle ausgewählt, die dann in einer Gruppendiskussion besprochen wurden (Gesamtzahl diskutierter Fälle N=19). Jede Gruppe wurde durch erfahrene Mitarbeiter/innen moderiert, die in der ersten Phase der Lehrerbildung tätig sind. Die Protokollierung der Diskussionen und Ergebnisse erfolgte handschriftlich durch eine/n weitere/n Mitarbeiter/in. Die Moderator/innen und Protokollant/innen wurden vorab geschult, zudem lag jeweils ein Leitfaden für Moderation und Protokollerstellung vor. Die erhobenen Fallvignetten sowie die protokollierten Diskussionen bilden zusammen die Datenbasis für die vorliegende Untersuchung.

Für die Auswertung wurde das Verfahren der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) gewählt. Grundgedanke dieser Vorgehensweise ist es, am Datenmaterial ausgewählte Aspekte zu identifizieren, diese zu strukturieren und das Material entlang dieser Aspekte systematisch zu beschreiben (Schreier 2014). Die Bildung von grundlegenden Kategorien zu möglichen Wahrnehmungsmustern erfolgte dabei deduktiv aus der Theorie heraus, so dass ein erstes Analyseraster zur Verfügung stand. So wurde aus dem Theorie- und Forschungsstand heraus angenommen, dass sich verschiedene Muster der Wahrnehmung bzw. unterschiedliche Tendenzen zur Kulturalisierung in den Daten finden lassen könnten (Wahrnehmung von Diversität: Positiv vs. Negativ; Kulturalisierungsmuster vorhanden vs. nicht vorhanden). Zusätzliche Kategorien (Wahrnehmung von Diversität: relativierend bzw. kulturunabhängige Interpretation) wurden induktiv aus dem Material heraus entwickelt. Die Zuordnung von Textstellen zu den so entstandenen Kategorien wurde von zwei Mitarbeiter/innen getrennt voneinander durchgeführt, im Nach-

gang wurden Übereinstimmungen und Unterschiede geprüft und ggf. kommunikativ validiert.

5. Ergebnisse

Zusammenfassend zeigen sich vier verschiedene Muster des Umgangs mit Diversität bzw. Differenz. Diversität/Differenz kann, bezogen auf die Diskussion bedeutsamer Situationen, positiv bzw. negativ gedeutet oder auch relativiert werden. Hinzu kommt als viertes Muster, dass Teilnehmer/innen häufig differenzierte Sichtweisen auf die mit Diversität verbundenen Situationen einbringen, indem sie nach verschiedenen kulturunabhängigen Interpretationen suchen.

Eine Analyse der diskutierten Situationen zeigt, dass insgesamt Negativdeutungen der Diversität bzw. Differenz überwiegen, bei denen ein statischer Kulturbegriff Anwendung findet und Probleme mit Schüler/innen bzw. deren Eltern einseitig kulturell gedeutet werden. Positive Deutungen von Diversität tauchen, ebenso wie ein relativierender Umgang mit Differenz und Diversität, eher selten in den Diskussionen auf. Vor allem in den Diskussionen zu besonders problematischen Fällen, bei denen sich die Teilnehmer/innen in der jeweiligen Kleingruppe über mögliche Problemursachen und Lösungen nicht einig waren, lassen sich differenzierte Sichtweisen auf Diversität feststellen, die sich u.a. in der Verschiebung des Fokus von kulturellen, ethnischen und religiösen Faktoren zugunsten sozialer, genderbezogener, individueller etc. Aspekte äußern.

5.1. Positive Deutung kultureller/religiöser Differenz bzw. Diversität

Explizit positive Deutungen von Vielfalt ließen sich in den Gruppendiskussionen nur selten nachweisen. Es fällt auf, dass die Diskussionsteilnehmenden kulturelle Vielfalt wenn, dann vor allem bei interkulturellen Festen bzw. ähnlichen kulturellen Begegnungsmaßnahmen als positiv erleben. Interkulturelle Schulfeste werden deshalb als eine

erfolgreiche Maßnahme interkultureller Arbeit betrachtet, weil sich die Schüler/innen und ihre Eltern nach Meinung der Lehrkräfte hinsichtlich ihres kulturellen Hintergrundes wertgeschätzt fühlen und weil eine feierliche Atmosphäre für eine allgemein gute Stimmung sorgt („Es funktioniert, weil Feste in jeder Kultur wertgeschätzt werden“, GD_3 - Äußerung aus Gruppendiskussion 3). Da solche Veranstaltungen sowohl von Schüler/innen als auch von ihren Eltern in der Regel gut besucht werden, bleibt deren Wichtigkeit und Notwendigkeit unter den Diskussionsteilnehmer/innen unumstritten.

Ein weiteres von einzelnen Teilnehmer/innen eingebrachtes positives Beispiel betrifft die kulturell diverse Zusammensetzung von Übergangsklassen. Die Teilnehmer/innen diskutierten in diesem Zusammenhang über ihre Erfahrungen mit mononationalen Klassen (gemeint sind Klassen, die nach nationaler/ethnischer Zugehörigkeit der ‚ausländischen‘ Schüler/innen gebildet wurden; nach Auskunft einiger Befragter wurde eine solche Klassenkomposition an einzelnen Schulen erprobt). Der allgemeine Konsens unter den Teilnehmer/innen besteht darin, dass mononationale Klassen angesichts der Disziplinprobleme eine sehr schwer zu bewältigende Herausforderung für Lehrkräfte waren („nicht mehr zu bändigen“, GD_4). Sprachlich- kulturell heterogene Übergangsklassen werden im Vergleich dazu als positiver wahrgenommen. Ein Vorteil wird darin gesehen, dass in sprachlich- kulturell gemischten Gruppen Deutsch als gemeinsame Sprache fungiert. Für die Lehrkräfte bedeutet das zum einen die bessere Kontrolle über der Klasse (alles verstehen können, was Schüler/innen sagen) und zum anderen die Möglichkeit einer besseren sprachlichen Integration für die Kinder. Auch wird die Durchmischung der Klassen als ein geeigneter Weg zu Diskriminierungsprävention gesehen: Die Befragten gehen davon aus, dass in einer Klasse, in der das Verhältnis von ethnisch-kulturellen Gruppen ausgewogen ist, sich auch keine Vorrangstellungen einzelner Gruppen bilden können, die häufig mit der Abwertung und Ausgrenzung ande-

rer Gruppen einhergehen („das ist eine strukturelle Präventionsmöglichkeit mit Blick auf Konflikte“, GD_4).

5.2. Negativdeutungen kultureller/religiöser Differenz bzw. Diversität

Die Negativdeutungen kultureller Diversität beziehen sich immer auf kulturelle Differenz und sind deshalb meistens an eine bestimmte Nationalität, Kultur oder Ethnie gebunden. Diese Nationalitäten, Kulturen oder Ethnien werden dabei – im Einklang mit dem kohärenzorientierten Kulturbegriff – als weitgehend einheitlich und homogen gesehen. Beispielsweise wird bei der Diskussion um die Erziehungsstile von „Asiaten/Vietnamesen“ die gesamte ethnische Gruppe als gewalttätig und inkompatibel mit den ‚deutschen‘ Werten dargestellt: „für die sind körperliche und psychische Strafen ganz normal, z.B. Schulranzen verbrennen, auf Holzscheit knien, ‚du darfst nicht mehr Mama zu mir sagen‘“ (GD_1). Besonders deutlich wird die Negativdeutung der ‚fremden‘ Kultur speziell bei Problemfällen mit muslimischen Schüler/innen und ihren Eltern. Die Wahrnehmung von Muslim/innen als (potenziell) problematischer Gruppe wird nicht nur in expliziten Fallschilderungen, sondern auch in den auf den ersten Blick unwichtigen, vom Thema abweichenden Diskussionssträngen deutlich. Besonders negative Wertungen erhalten die Erscheinungsformen der muslimischen Religiosität, die als symbolischer Ausdruck der Nicht-Anpassung bzw. religiöser Radikalisierung gedeutet werden können. Eine Person, die z. B. verschleiert auftritt, wird von den Befragten teils auf die entsprechende symbolische Funktion reduziert; andere Funktionen oder Zugehörigkeiten der Person verlieren an Relevanz. Beispielsweise wird eine ehemalige Schülerin, die plötzlich vollverschleiert als Sprachvermittlerin in die Schule kommt, nicht in ihrer Funktion als Sprachvermittlerin, sondern als „radikalisiert[e]“ Muslimin (GD_1) wahrgenommen. Auch eine vollverschleierte Mutter, die zu einem Elterngespräch erscheint, wird von

einer Lehrkraft primär als Verkörperung fremdkultureller Werte und nicht in ihrer Rolle als (sich für die Leistungen ihres Kindes interessierende) Mutter wahrgenommen, wenn die Lehrerin als Lösungsansatz vorschlägt, das Gespräch zu verweigern („Es kommt nicht von ungefähr, dass das ‚Gesicht zeigen‘ zum deutschen Sprachgebrauch gehört“, GD_1). Die übrigen Diskussionsteilnehmer/innen nehmen diese Situation zum Teil anders wahr (vgl. Abschnitt 5.3): obgleich auch die übrigen Befragten eine Unsicherheit bzw. ein Unwohlsein mit der Situation assoziieren, machen sie deutlich, dass im Zweifelsfall das Wohl der/des entsprechenden Schüler/in im Vordergrund steht und das Gespräch ungeachtet der Verschleierung der Mutter durchgeführt werden sollte.

Im Prozess der Negativdeutung von Differenz werden gesamtgesellschaftliche Problemphänomene recht häufig in den Bereich der als statisch und deutlich abgrenzbar verstandenen Kulturen verschoben. So verbinden einige Befragte Phänomene wie rassistische und antisemitische Äußerungen von Schüler/innen, ihre Widersetzung gegenüber der Lehrer/innen-Autorität, mangelnde Hygiene, aggressives oder, im Gegenteil, eingeschüchtertes Verhalten, Verweigerung der Klassenfahrten, unrealistische Erwartungen der Eltern bzgl. des Schulerfolgs ihrer Kinder, fehlendes Engagement seitens der Eltern etc. mit den ‚mitgebrachten‘ traditionellen kulturellen Einstellungen. Beispielsweise konzentrieren sich die Lehrer/innen bei der Besprechung eines Falls, bei dem einige männliche muslimische Schüler ihre weibliche Lehrerin und junge Referendare (unabhängig vom Geschlecht) nicht respektieren, nur auf das Problem der (für die Befragten eindeutig auf die muslimische Religion bezogenen) Frauenfeindlichkeit – die Tatsache, dass auch männliche Referendare mit einem solchen Verhalten konfrontiert worden sind, wird zwar erwähnt, aber nicht besprochen (GD_4). In anderen Fällen wird z.B. darauf verwiesen, dass „türkische Mütter ihre Söhne sehr in Wätere packen und zu Hause lassen, wenn der kleine Zeh juckt“ (GD_4) oder dass der Grund für die Vernachlässigung

bestimmter Schüler/innen („Kleiderwechsel; Geruch, fehlendes Frühstück, verdreckte Schulsachen, auch Mundfäule, so dass das Kind keine Basislaute bilden kann“, ...) darin liege, dass dies „kulturell bedingt von den Eltern nicht wahrgenommen wird“ (GD_6).

5.3. Relativierung kultureller/religiöser Differenz bzw. Diversität

Auf die Begegnung mit Differenz reagieren die Befragten nicht nur mit Negativ- oder Positivbewertungen, sondern auch mit dem Versuch, den Fremdeitszustand an sich zu dekonstruieren. Vor allem betrifft das die besonders wirksamen, negativ behafteten kulturellen bzw. religiösen Symbole (z. B. Vollverschleierung), die von einzelnen Befragten thematisiert werden. Wenn andere Teilnehmer/innen im Zuge der Diskussion feststellen, dass es sie „auch [stört], wenn jemand mit verspiegelter Sonnenbrille kommt“ (GD_1), oder meinen, die Kommunikation mit einer verschleierten Person wäre im Prinzip mit einem Telefonat vergleichbar, denn „am Telefon sieht man die Person auch nicht“ (GD_1), entkräften sie die Wirkungsmächtigkeit der Fremdheit und entziehen ihr ihren symbolischen Charakter.

5.4. Differenzierte Positionen zum Umgang mit bedeutsamen Situationen

Es ist wichtig anzumerken, dass gerade in den kontrovers geführten Diskussionen oft differenzierte Sichtweisen auf mögliche Ursachen von problematischen Situationen geäußert wurden, die den Fokus von der Kategorie ‚Kultur‘ wegnehmen und andere Faktoren (sozioökonomischer Hintergrund, gesellschaftliche Stellung, individuelle, genderbezogene etc. Aspekte) in Betracht ziehen. Dies wird bspw. in folgenden Diskussionen deutlich:

- Der Aspekt der Teilnahme von muslimischen Schüler/innen an Schulfahrten, Schwimmunterricht o. Ä. wurde in den Diskussionen

besonders kontrovers diskutiert. Einige Teilnehmer/innen sehen in der Nichtteilnahme der Kinder an schulischen Veranstaltungen den Ausdruck der kulturell-religiösen Prägung der Familie und fordern eine Teilnahmepflicht für alle Schüler/innen („Irgendwo ist die Grenze, Schwimmunterricht ist ein reguläres Fach, es herrscht Schulpflicht“, GD_1). Andere Teilnehmer/innen kritisieren die Erwartungshaltung ihrer Kolleg/innen, die ihrer Meinung nach eine implizite Forderung nach der Anpassung an die deutsche Leitkultur bzw. die als allgemein geltende Norm fungierenden Regeln der Schule in sich birgt. Diese Sichtweise zeigt sich in Äußerungen wie „mich stört der Verlust der sachlichen Ebene, es geht nicht um den Schwimmunterricht, sondern da steckt ein Impetus dahinter, wir wollen eine deutsche Leitkultur“ (GD_1), oder, bezogen auf Klassenfahrten: „es gibt Gründe, warum das Kind nicht mitfährt, diese Gründe müssen wir nicht kennen“ (ebd.).

- Bezüglich der ebenso kontrovers geführten Diskussion um gewaltgeprägte Erziehungsstile in vietnamesischen Familien gibt es vielfältige Anmerkungen, die diesen Zusammenhang von Herkunft und Erziehungsverhalten ablehnen: „das ist nicht gruppenspezifisch“ (GD_1), „so etwas Krasses habe ich [bei vietnamesischen Familien] nicht erlebt“ (ebd.).
- Insgesamt wird von Teilnehmer/innen in unterschiedlichen Diskussionsgruppen der Standpunkt vertreten, dass bei problematischen Situationen häufig „der soziale Hintergrund entscheidend [sei] und weniger die Kultur an sich (GD_2)“. Nicht alle Problemlagen sind so betrachtet auf kulturelle Zugehörigkeit der Akteure zurückzuführen, wie es ein Schulleiter einer Mittelschule deutlich zum Ausdruck bringt: „In der Mittelschule ist ungeachtet vom Migrationshintergrund eben eine bestimmte Schicht vertreten, das muss beachtet werden“ (GD_4)

6. Diskussion und Implikationen

6.1. Zusammenfassung

Die Ergebnisse der im Rahmen des Projekts „Schule für Alle“ vorgenommenen Untersuchung stimmen zum Teil mit den im Abschnitt 2.2 thematisierten Ergebnissen wissenschaftlicher Studien zum Umgang der Lehrkräfte mit kultureller bzw. migrationsbezogener Diversität überein und machen deutlich, dass die Situation sprachlich-kultureller, aber auch sozioökonomischer Diversität in der Klasse auch mit Blick auf herausfordernde Situationen nicht als Normalzustand, sondern als Herausforderung und manchmal sogar als Überforderung wahrgenommen wird. Die in der Forschungsliteratur (Weber 2003, Lüddecke 2005, Auernheimer 2005 u. a.) thematisierten Probleme, wie bspw. pauschalisierende und ausgrenzende Sichtweisen der Lehrkräfte auf ‚Andere‘, lassen sich auch im Rahmen dieser Untersuchung feststellen - aber auch Perspektiven, die einseitig herkunftsbezogene Defizitzuschreibungen explizit ablehnen, spiegeln sich in den dokumentierten Gruppendiskussionen wider.

6.2. Interpretation der Ergebnisse aus kulturalisierungs- und dominanzkritischer Sicht

Um die dem Umgang der Lehrer/innen mit Differenz und Diversität zugrunde liegenden Denkmuster, Überzeugungen und Haltungen zu veranschaulichen und einen Zusammenhang mit öffentlichen und (bildungs-)politischen Diskursen zum Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität herzustellen, sollen im Folgenden die Ergebnisse der Auswertung dezidiert aus einer kultur- bzw. dominanzkritischen Sicht interpretiert werden.

6.2.1. Kulturalisierung als Ignoranz außerkultureller Kontexte

Die teils festzustellende einseitige Konzentration der Teilnehmenden auf kulturelle Problemursachen geht mit einer Ausblendung möglicher sozia-

ler, individueller, bildungsabhängiger, genderbedingter etc. Faktoren einher. Wenn Lehrer/innen Phänomene wie bspw. rassistische bzw. antisemitische Äußerungen der ‚türkischen‘ Kinder (GD_3; GD_4), gewaltvolle Erziehung in Migrant/innen-Familien (GD_1; GD_2) oder mangelnden Respekt von weiblichen Lehrkräften (GD_4; GD_5; GD_6) einseitig auf die ‚mitgebrachten‘ traditionell kulturellen Einstellungen ‚Anderer‘ zurückführen, lassen sie die entstandenen Problemsituationen als Phänomen einzelner kultureller oder religiöser Gruppen erscheinen und blenden den Zusammenhang mit gesamtgesellschaftlichen Problemphänomenen (Rassismus, häusliche Gewalt/Verletzung der Kinderrechte, Chauvinismus etc.) aus. Die Konzentration auf ‚Kultur‘ geht also oft mit der Vernachlässigung kulturunabhängiger Kontexte einher, die die Probleme (mit-)verursachen oder begünstigen können (z. B. der hohe gesellschaftliche Leistungsdruck und die entscheidende Bedeutung der Noten im deutschen Bildungssystem als Beweggrund für eine starke Kontrolle der Schulleistung durch die Eltern, persönliche Antipathien sowie Macht- bzw. Autoritätskonflikte in der Kommunikation zwischen Lehrkräften und Eltern, Rebellion in der Pubertät, allgemeine gesellschaftliche Vorstellungen von ‚Männlichkeit‘ und ‚Weiblichkeit‘ etc.). Zum anderen wird deutlich, dass mehrere Befragte bei der Interpretation von Problemsituationen dazu neigen, die Individualität der Fälle zu ignorieren. Zusammen mit der häufigen Nichtbeachtung intersektioneller Verbindungen von problemauslösenden Ursachen zugunsten kultureller Pauschalisierungen führt dies zur Herstellung bzw. Reproduktion von pauschalen Bildern der – in den angesprochenen Fällen – ‚gewalttätigen Asiaten‘ und ‚frauenverachtenden Muslime‘, die dann mithilfe einer ebenfalls auf Pauschalisierung angewiesenen kulturellen Wissensvermittlung gelöst werden sollen. Mit anderen Worten konstruieren die Lehrkräfte bisweilen selbst den Problemerkern und verorten die möglichen Entscheidungen in dem bereits festgelegten Rahmen, ohne den Prozess der Problemdefinition an sich

kritisch zu hinterfragen. Gesellschaftliche Komplexität wird so betrachtet zugunsten der Konzentration auf kulturelle Zugehörigkeit reduziert.

6.2.2. Problematische Aspekte der Positivdeutungen

Im Hinblick auf die im Ergebnisteil erwähnten Positivdeutungen kultureller Differenz durch die Teilnehmenden ist aus der kulturalisierungs- bzw. dominanzkritischen Perspektive Folgendes anzumerken:

- Die Teilnehmer/innen schildern interkulturelle Feste an der Schule als besonders positiv, weil bei diesen Festen die Herkunftskulturen der Schüler/innen thematisiert werden (vgl. GD_3). Es stellt sich jedoch die Frage, inwiefern so konzipierte interkulturelle Schulfeste performativ Ausgrenzungen reproduzieren können – z. B. durch die pauschale Überbewertung und Betonung kultureller Andersheit und damit einhergehende Prozesse des Otherring⁷ in Bezug auf Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Solche Aspekte wurden in keiner der Gruppendiskussionen thematisiert.
- Die Teilnehmer/innen betonten außerdem positive Effekte der ethnisch/kulturell gemischten Klassen und verwiesen in diesem Zusammenhang auf negative Erfahrungen mit mononationalen Klassen (vgl. GD_4). Es ist jedoch fraglich, ob die positive Wirkung der ethnischen Durchmischung für die Lehrer/innen mit der Wertschätzung kultureller Heterogenität an sich zu tun hat. Die Ausführungen in den Gruppendiskussionen lassen nämlich darauf schließen, dass Lehrer/innen in gemischten Klassen die Chancen sehen, das Verhältnis von ‚problematischen‘ (erwähnt werden in diesem Kontext beispielsweise ‚Russen‘ und ‚Türken‘) und ‚weniger problematischen‘ ethnisch-nationalen Gruppen auszugleichen. Ein Hinweis darauf zeigt sich in der Tendenz, dass die positive Bewertung der ethnisch-kulturellen Durchmischung nur

in Bezug auf die Übergangsklassen getroffen wird, nicht jedoch auf reguläre Klassen. Was die Annahme einer geringeren Diskriminierung in kulturell gemischten Klassen angeht, die von Lehrer/innen als ein Argument für die Durchmischung der Klassen genutzt wird, so lässt sie sich aus dominanzkritischer Sicht dahingehend kritisieren, dass dabei der strukturelle Charakter der Diskriminierung aus dem Blick gerät. Auch wenn die Beobachtung der Lehrer/innen zutrifft, dass Vorfälle individueller Diskriminierung durch die ethnische Durchmischung der Klassen verhindert werden, bleiben die umfassenderen Phänomene struktureller Diskriminierung, von denen vor allem Kinder aus sozial schwachen Familien mit Migrationshintergrund betroffen sein können, nach wie vor wirksam.

6.2.3. Relativierung von Fremdheit als Sicherung der Handlungsfähigkeit

Hinsichtlich des Musters der Relativierung von Fremdheit lässt sich vermuten, dass die Relativierung von Fremdheit durch das ‚Herunterbrechen‘ eines moralisch aufgeladenen (Problem-) Topos auf die praktische Ebene sowie durch das Herstellen von Parallelen mit bestimmten Handlungen in der eigenen Kultur die Funktion hat, Fremdheit zu normalisieren, Lehrer/innen auf diese Art und Weise eine emotional neutralere Wahrnehmung der Situation zu ermöglichen und die pädagogische Handlungsfähigkeit zu sichern.

6.2.4. Herstellung eines ‚Wir‘ / ‚Sie‘ – Gegensatzes

Insgesamt zeigt sich in einem großen Teil der von den Teilnehmenden eingebrachten Situationen, Interpretationen und Handlungsvorschlägen die Konstruktion eines Gegensatzes zwischen der Schule auf der einen und den Schüler/innen bzw. ihren Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘ auf der anderen Seite. So wird als eine der wichtigsten Herausforderungen für den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule von den Befragten die Diskrepanz zwischen den

Werten der Eltern mit Migrationshintergrund einerseits und den Werten der Schule andererseits gesehen. Die Werte werden dabei häufig als Ausdruck der jeweiligen ‚Kultur‘ gedeutet: Die Schule bzw. das Lehrpersonal verstehen sich als Vertreter/innen der ‚deutschen‘ Werte, Normen und Standards, während normabweichende Einstellungen der Schüler/innen und vor allem ihrer Eltern häufig kontext- und situationsunabhängig als ‚fremdkulturell‘ wahrgenommen und für problematisch erachtet werden. Situationen, bei denen Schüler/innen die Werte ihrer Eltern (bzw. ihrer ‚Kultur‘) „unreflektiert übernehmen“ (GD_2) und überzeugt gegenüber der Schule vertreten, irritieren die Lehrer/innen. Die Durchsetzung des schulischen Erziehungsauftrags bzw. damit verbundener Normen und Werte scheint in solchen Fällen erheblich erschwert. Daher verwundert es nicht, dass in solchen Situationen von den Lehrpersonen und Schulleitungen Lösungen favorisiert werden, welche die kulturelle Assimilation der Kinder an die Mehrheitsgesellschaft bzw. die kulturelle Aufklärung und Anpassung ihrer Eltern fordern.

Geleistet werden soll das vorwiegend durch eine ‚Aufklärungsarbeit‘, deren Ziel eine konsequente Vermittlung mehrheitsgesellschaftlicher (je nach Kontext als ‚deutsch‘, ‚europäisch‘, ‚modern‘, ‚progressiv‘, ‚westlich‘ zu verstehender) Werte an Kinder bzw. ihre Familien ist. So wurden als konkrete Maßnahmen im Bereich Elternarbeit bspw. eine „Kampagne mit Werbespots zur Vermittlung des in Deutschland vorherrschenden Erziehungsverständnisses (gewaltfreie Erziehung)“ (GD_2), präventive Gespräche mit ausländischen Eltern zum Thema Erziehung und Werte (GD_6) oder der Einsatz eines „integrierten Mann[es]“ zur Vermittlung deutscher Werte an muslimische Väter (ebd.) diskutiert. Wird die festgestellte Wertediskrepanz jedoch als besonders groß wahrgenommen, kann diese nach der Meinung einiger Teilnehmer/innen zur Legitimation von sanktionierenden Handlungen vonseiten der Schule herangezogen werden (z.B. Gesprächsverweigerung der Lehrkraft gegenüber der verschleierte Mutter, GD_1).

6.2.5. Homogenität als Normzustand

Bei der Feststellung und Negativdeutung der kulturellen bzw. religiösen Differenz gehen die Befragten häufig von einer Vorstellung der Homogenität als Norm- und Idealzustand für Bildungsinstitutionen aus. Schule ist in der Vorstellung der Befragten auf Homogenität ihrer Schüler/innen angewiesen, um reibungslos zu funktionieren. Innere Differenzen werden tendenziell als Störung der Schulabläufe wahrgenommen. In diesem Zusammenhang wird von den Teilnehmer/innen auch die Rolle der Politik diskutiert: Die Politik hätte es verfehlt, das Problem der Differenz in den Griff zu bekommen, und hätte die Schulen allein gelassen (GD_1). Kulturell-religiöse Diversität wird also von einem Teil der Befragten nicht als Normalzustand, sondern als Problem gesehen, mit dem Schulen ohne Unterstützung von außen nicht klarkommen können. Dieses Grundverständnis wird an keiner Stelle in den Diskussionen in Frage gestellt.

6.3. Kritische Anmerkungen zu Methode und Stichprobe

Bei der Betrachtung der Ergebnisse müssen potenzielle Einschränkungen mit Blick auf die Zusammensetzung der Stichprobe mitbedacht werden – möglicherweise lässt sich die Häufigkeit der Kulturalisierungsmuster auch darauf zurückführen. Es wurden explizit Teilnehmer/innen rekrutiert, die Erfahrung in der interkulturellen schulischen Arbeit haben (operationalisiert z. B. durch langjährige Erfahrung als Lehrer/in in natio-ethno-kulturell ausdifferenzierten Klassen, Mitarbeit in einschlägigen Projekten oder Arbeitsgruppen, Besuch von Fortbildungen, Elternarbeit, Kooperationen mit außerschulischen Partner/innen). Einerseits könnte man davon ausgehen, dass gerade diese Gruppe von Befragten reflektiert mit kulturellen Zuschreibungen umgeht. Andererseits ist es ebenso denkbar, dass gerade die jahrelang vorgeprägten Deutungs- und Handlungsweisen im Umgang mit Interkulturalität, z.B. vermittelt durch Fortbildungen, in denen Wissen über

bestimmte Herkunftskulturen im Fokus steht, sich insofern als ungünstig erweisen, als dass Kulturalisierungsmuster unhinterfragt reproduziert werden. Eine Vorprägung lässt sich aber auch bei denjenigen Teilnehmer/innen vermuten, die eine erhöhte Aufmerksamkeit gegenüber Kulturalisierungen an den Tag legen. So bildeten v. a. die Meinungen derjenigen Teilnehmenden einen Gegenpol zu kulturalisierenden Argumentationen, die eine kulturalisierungs- und rassistuskritische Fortbildung des Pädagogischen Instituts der Landeshauptstadt München besucht haben.

Hinsichtlich des Umgangs mit kultureller bzw. migrationsbezogener Diversität lassen sich, wie oben bereits dargestellt, verschiedene Muster identifizieren, wobei insgesamt eine Negativdeutung der kulturellen Differenz überwiegt und die Herstellung eines Gegensatzes zwischen Schule bzw. schulischen Akteuren und ‚fremden‘ Schüler/innen bzw. Eltern sowohl in negativen als auch in positiven und neutralen Deutungen der Diversität stark präsent ist. Ersteres könnte auch durch die Fragestellung nach der Formulierung von „Critical Incidents“ bedingt sein (vgl. den Begriff Critical Incidents, der trotz angemessener Übersetzung als ‚entscheidend‘, ‚ausschlaggebend‘ oft einfach als ‚kritisch‘, ‚problembehaftet‘ o.ä. übersetzt bzw. gedeutet wird). Für zukünftige Erhebungen bietet es sich deshalb an, die Formulierung so anzupassen (z.B. „als bedeutsam erlebte Situationen“), dass auch Phänomene zum Ausdruck kommen, die einen gelungenen Umgang mit, im Fall dieser Studie, Diversität stärker fokussieren. Berichte über gelungene Situationen würden ggf. zusätzliche Anknüpfungspunkte bieten, um das Bild von Anforderungen und Deutungsmustern mit Blick auf die Grundlagen einer interkulturellen Öffnung von Schule zu komplettieren. Was die im obigen Punkt thematisierte Herstellung eines ‚Wir‘/‘Sie‘-Gegensatzes anbelangt, wären hier weitere Untersuchungen notwendig, um die Zusammenhänge zwischen gesellschaftlich dominierenden Diskursen über ‚Eigenes‘ und ‚Fremdes‘, ‚Normalität‘ und ‚Abweichung‘ etc., den individuel-

len Überzeugungen der Pädagog/innen und der sozialen Funktion der Schule (Herstellung der Einheit, Selektion etc.) nachzuvollziehen und deren Einfluss auf die Herstellung von (Nicht-)Zugehörigkeiten im interkulturell-migrationsgesellschaftlichen Kontext zu analysieren.

6.4. Implikationen für Lehrerbildung und Schulentwicklung

Die sich aus der Untersuchung ergebenden Implikationen beziehen sich vor allem auf die Wichtigkeit der Vermittlung eines nicht-kulturalisierenden, intersektionellen Blicks auf Diversität sowohl in der ersten Phase der Lehrer/innenbildung als auch bei Lehrer/innen-Fortbildungen. Eine interkulturelle bzw. migrationsgesellschaftliche Schulentwicklung kann und darf sich dementsprechend nicht nur auf den organisatorischen Bereich oder Aspekte der Unterrichtsentwicklung beziehen, sondern sollte explizit eine Personalentwicklung im Sinne einer Entwicklung von kritisch-reflexiver Deutungs- und Handlungskompetenz im interkulturellen Kontext anstreben. Eine kritisch-reflexive Kompetenz hilft nicht nur vorzubeugen, dass bei schwierigen Kommunikationssituationen bzw. Konflikten, wie sie in den hier dargestellten Critical Incidents zum Ausdruck kommen, automatisch die „Schublade Kultur“ gezogen wird (vgl. Lanfranchi 2009), sondern bildet allgemein die Grundlage für das Gelingen interkultureller Öffnungsprozesse im Sinne der Gestaltung einer partizipativen, diversitätsbewussten und diskriminierungssensiblen Schulkultur. Eine kritisch-reflexive Kompetenz beruht ihrerseits auf der Analyse und Reflexion der individuellen und gesellschaftlichen Deutungsmuster, die den Umgang mit dem Thema nation-ethno-kulturelle Differenz und Diversität prägen. Eine permanente Reflexion der individuellen und kollektiven Deutungsmuster, die als unabdingbarer Teil des alltäglichen pädagogischen Handelns verstanden wird, kann zur Revision und Modifikation bestehender Konzepte und Praktiken führen, sodass eine Hinwendung zu mehrperspektivi-

schen, nicht-ausgrenzenden schulinternen Strukturen erfolgen kann.

7. Literatur

Allemann-Ghionda, C. (2004): Rezension zu Martina Weber: Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen: Leske + Budrich 2003. *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (5), S. 779-780.

Allemann-Ghionda, C. / Auernheimer, G. / Grabbe, H. / Krämer, A. (2006): Beurteilung von schulischen Leistungen in mehrsprachigen Klassen: die Kompetenz der Lehrpersonen. In: Allemann-Ghionda, C. / Terhart, E. (Hrsg.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 250-266.

Allemann-Ghionda, C. (2009): Sammelrezension zu Pedro Rosselló: La teoría de las corrientes educativas y otros ensayos. Edición de Julio Ruiz Berrio. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia & Editorial Biblioteca Nueva. 2007; Christel Adick: Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, 2008; Doris Edelmann: Pädagogische Professionalität im transnationalen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen. Berlin u. a.: LIT. 2007. *Zeitschrift für Pädagogik* 55 (4), S. 660-664.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013): *Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben. Zweiter Gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages*. URL: http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/BT_Bericht/Gemeinsamer_Bericht_zweiter_2013.pdf [Zugriff am 09.07.2016].

Auernheimer, G. (2005): Forschungen zu interkulturellem Lehren und Lernen in der Schule. In: Leiprecht, R. / Kerber, A. (Hrsg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, S. 126-141.

Bittner, A. (2007): *Interkulturelle Trainingsmethoden. Beispiele zu Cultural Assimilator, Culture-Awareness-Simulationen, Hofstede's 4-Dimensionen-Modell und Contrast-Cul-*

- ture-Fallstudien. Arbeitspapiere des IFIM. URL: <http://www.ifim.de/reports/methoden.pdf> [Zugriff am 09.07.2016].
- Brunner, M. / Ivanova, A. (2015): *Praxishandbuch interkulturelle LehrerInnenbildung: Impulse – Methoden – Übungen*. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.
- Diez, T. (Hrsg.) (2002): *The European Union and the Cyprus Conflict. Modern Conflict, Postmodern Union*. Manchester: Manchester University Press.
- Edelmann, D. (2007): *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Berlin: LIT.
- Eggers, M. M. / Kilomba, G. / Piesche, P. / Arndt, S. (Hrsg.) (2005): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster: Unrast Verlag.
- Flanagan, J. C. (1954): The critical incident technique. *Psychological Bulletin* 51 (4), S. 327-358.
- Gemende, M. (2002): *Interkulturelle Zwischenwelten. Bewältigungsmuster des Migrationsprozesses bei MigrantInnen in den neuen Bundesländern*. Weinheim/München: Juventa.
- Gogolin, I. (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. / Krüger-Potratz, M. (Hrsg.) (2006): *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Stuttgart: Budrich/UTB.
- Gomolla, M. / Radtke, F.-O. (2002): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Göller, T. / Recki, B. / Konersmann, R. / Schwemmer, O. (2005): Stellungnahmen: Die kulturwissenschaftliche Wende. *Information Philosophie* 33 (3), S. 20-32.
- Hamburger, F. (1999): Von der Gastarbeiterbetreuung zur Reflexiven Interkulturalität. *Migration und Soziale Arbeit* 3/4 1999, S. 33-39.
- Hamburger, F. (2009): *Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte*. Weinheim: Juventa.
- Hofstede, G. (1980): *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills: SAGE.
- Hughes, J. N. / Gleason, K. A. / Zhang, D. (2005): Relationship Influences on Teachers' Perceptions of Academic Competence in Academically at-Risk Minority and Majority First Grade Students. *Journal of school psychology* 43 (4), S. 303-320.
- Husmann, J. (2010): *Schwarz-Weiß-Symbolik. Dualistische Denktraditionen und die Imagination von „Rasse“*. Bielefeld: transcript.
- Jackson, S. A. (2002): A study of teachers' perceptions of youth problems. *Journal of Youth Behavior* 5 (3), S. 313-323.
- Jussim, L. / Harber, K. D. (2005): Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns; resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review* 9(2), S. 131-155.
- Kalpaka, A. / Mecheril, P. (2010): „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Mecheril, P. / Castro Varela, M. / Dirim, İ. / Kalpaka, A. / Melter, C. (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 77-98.
- Karakaşoğlu, Y. (2009): Beschwörung und Vernachlässigung der Interkulturellen Bildung im „Integrationsland“ Deutschland – ein Essay. In: Melzer, W. / Tippelt, R. (Hrsg.): *Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich, S. 177-198.
- Krohne, J. A. / Meier, U. / Tillmann, K.-J. (2004): Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (3), S. 373-391.
- Kron, T. / Reddig, M. (2006): Zygmunt Bauman: die ambivalente Verfassung moderner und postmoderner Kultur. In: Moebius, S. / Quadflieg, D. (Hrsg.): *Kultur: Theorien der Gegenwart*. Wiesbaden: VS, S. 363-377.
- Krüger-Potratz, M. (2010): Interkulturelle Pädagogik. Fachgebiet, Konzepte und Maßnahmen. In: Dieckhoff, P. (Hrsg.): *Kinderflüchtlinge. Theoretische Grundlagen und berufliches Handeln*. Wiesbaden: VS, S. 151-158.

- Leiprecht, R. (2008): Kulturalisierungen vermeiden zum Kulturbegriff Interkultureller Pädagogik. In: Rosen, L. / Farrokhzad, S. (Hrsg.): *Macht - Kultur - Bildung. Festschrift für Georg Auernheimer*. Münster u.a.: Waxmann, S. 129-146.
- Marburger, H. / Helbig, G. / Kienast, E. (1997): Sichtweisen und Orientierungen Berliner Grundschullehrerinnen und -lehrer zur Multiethnizität der bundesrepublikanischen Gesellschaft und den Konsequenzen für Schule und Unterricht. In: Heintze, A. / Helbig, G. / Jungbluth, P. / Kienast, E. / Marburger, H. (Hrsg.): *Schule und multiethnische Schülerschaft. Sichtweisen und Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern*. Frankfurt am Main: IKO, S. 4-62.
- Mecheril, P. (2008a): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: Springer VS, S. 15-34.
- Mecheril, P. (2008b): Weder differenzblind noch differenzfixiert. Für einen reflexiven und kontextspezifischen Gebrauch von Begriffen. In: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *„Rassismus bildet“*. Bildungsperspektiven unter Bedingungen rassistischer Normalität. Tagungsdokumentation vom 5./6.12.2008. Bonn, S.103-114.
- Mecheril, P. (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, P. u. a. (Hrsg.): *Bachelor - Master Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 7-22.
- Müller-Funk, W. (2006): *Kulturtheorie. Einführung in Schlüsseltexte der Kulturwissenschaften*. Tübingen: A.Francke/UTB.
- Panesar, R. (2011): *Vorurteilsfreie Pädagogik. Anti-Bias-Arbeit mit Lehrkräften*. URL: <http://www.charta-der-vielfalt.de/service/publikationen/vielfalt-erkennen/unconscious-bias-im-oeffentlichen-sektor/vorurteilsfreie-paedagogik.html> [Zugriff am 09.07.2016].
- Profanter, A. / Lintner, C. (2013): Integration - eine Gratwanderung zwischen Nähe und Distanz. In: Mecheril, P. et. al. (Hrsg.): *Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 243-257.
- Rathje, S. (2006): Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11 (3). URL: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/396/384> [Zugriff am 09.07.2016].
- Scarvaglieri, C. / Zech, C. (2013): „Ganz normale Jugendliche, allerdings meist mit Migrationshintergrund“. Eine funktional-semantische Analyse von „Migrationshintergrund“. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 58 (1), S. 201-227.
- Schreier, M. (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung* 15(1). URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/2043/3636> [Zugriff am 09.07.2016].
- Schönwald, A. (2012): *Identitäten und Stereotype in grenzüberschreitenden Verflechtungsräumen. Das Beispiel der Großregion*. Wiesbaden: Springer VS.
- Spivak, G. C. (1988): Can the Subaltern Speak? In: Nelson, C. / Grossberg, L. (Hrsg.): *Marxism and the Interpretation of Culture*. Urbana: University of Illinois Press, S. 271-313.
- Stanat, P. / Rauch, D. / Segeritz, M. (2010): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, E. u. a. (Hrsg.): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann, S. 200-230.
- Tenenbaum, H. R. / Ruck, M. D. (2007): Are teachers' expectations different for racial minority than for European American students? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology* 99(2), S. 253-273.
- Thomas, A. (1996): Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In: Thomas, A. (Hrsg.): *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe, S. 107-135.
- Thomas, A. (2005): Kultur und Kulturstandards. In: Thomas, A. / Kinast, E.-U. / Schroll-Machl, S. (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 19-31.
- Weidemann, A. / Straub, J. / Nothnagel, S. (2010): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis*

in der Hochschulausbildung. Bielefeld: transcript.

Welsch, W. (1988): *Postmoderne – Pluralität als ethischer und politischer Wert*. Köln: Bachem.

Welsch, W. (1994): Transkulturalität – die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. Ein Diskurs mit Johann Gottfried Herder. *Blätter für internationale kulturelle Kommunikation* 20. URL: http://www.via-regia.org/bibliothek/pdf/heft20/welsch_transkulti.pdf [Zugriff am 28.07.2016].

Wischmeier, I. (2012): „Teachers’ Beliefs“: Überzeugungen von (Grundschul-) Lehrkräften über Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund – Theoretische Konzeption und empirische Überprüfung. In: Wiater, W. / Manschke, D. (Hrsg.): *Verstehen und Kultur. Mentale Modelle und kulturelle Prägungen*. Wiesbaden: VS, S. 166-189.

Endnoten

1. Nichtsdestotrotz wurde bzw. wird der moderne Kulturbegriff von manchen Theoretiker/innen der Postmoderne nach wie vor favorisiert (vgl. Welsch 1994:14)
2. Zur diskursiven Verbindung von ‚Migrationshintergrund‘ bzw. ‚Kultur‘ mit Vorstellung einer bestimmten Nationalherkunft vgl. bspw. Scarvaglieri / Zech 2013:205ff.
3. Ausführlicher dazu vgl. bspw. Krüger-Potratz 2010, Profanter / Lintner 2013:245f.
4. Die Großschreibung des Adjektivs ‚Weiß‘ erfolgt anknüpfend an die Critical Whiteness Studies (vgl. bspw. Eggers et. al. 2005) mit dem Ziel, sich von biologistischen Vorstellungen zu distanzieren und die Rolle der sozialen Konstruktionsprozesse zu betonen (vgl. Husmann 2010:13).
5. Insbesondere Wissenschaftler/innen aus dem Bereich der reflexiven interkulturellen Pädagogik und Migrationspädagogik kritisieren die mangelnde Berücksichtigung der strukturellen Diskriminierung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. So spricht bspw. Yasemin Karakaşoğlu (2009:179) von einer „Wiederbelebung des Kulturdefizitansatzes zur Erklärung von Bildungsbenachteiligung“ (ebd.), die sich darin äußert, dass die Ergebnisse der Schulleistungsforschung keine Bezüge zu ‚monolingualem Habitus‘ der deutschen Schule wie auch zu ‚institutioneller Diskriminierung‘ enthalten und dass

als Folge das Bildungssystem auf migrationsbedingte Veränderungen vorrangig mit der Erweiterung förderpädagogischer Angebote für ‚Andere‘ und nicht mit der Überwindung diskriminierender Selektionsmechanismen und ausgrenzender pädagogischer Haltungen reagiert (vgl. ebd.).

6. Zum Konzept der Critical Incident-Technique vgl. Flanagan 1954

7. Othering bezeichnet den Prozess des ‚Different-Machens‘ – vgl. bspw. bei Spivak 1988

