

„Das multikulturelle Klassenzimmer – Realität oder Vision?“

Vortrag im Rahmen der Veranstaltung "Ein Lehrer, zwanzig Länder, keine Ahnung? - Perspektiven einer Lehrerausbildung für den Umgang mit kultureller Vielfalt" der ZEIT-Stiftung und der Stiftung der deutschen Wirtschaft im Auditorium Maximum der Bucerius Law School in Hamburg, 15. Januar 2009

Vortragsmanuskript von Prof. Dr. Yasemin Karakasoglu, Universität Bremen

1. Einleitung

Meine Damen und Herren, ich freue mich ganz außerordentlich, dass ich heute hier in Hamburg vor Ihnen sprechen darf, einer Stadt, der ich mich besonders verbunden fühle, da ich hier meine mir in allerbesten Erinnerung gebliebenen Studienjahre verbracht habe, gleich um die Ecke am Rothenbaum. Ich danke der ZEIT-Stiftung sowie der Stiftung der Deutschen Wirtschaft nicht nur dafür, dass sie mich nach Hamburg eingeladen hat sondern, dass sie mir die Gelegenheit geben, zu einem Thema zu sprechen, das mich wissenschaftlich wie auch gesellschaftspolitisch besonders bewegt.

Thema der zweitägigen Veranstaltung, in die dieser Vortrag und unsere anschließende Diskussionsrunde eingebettet sind, ist die Stärkung interkultureller Kompetenz in der Schule. Ich werde mich in meinem Vortrag auf die notwendige interkulturelle Kompetenz bei Lehrern und Lehrerinnen beziehen, wobei meines Erachtens eine besondere Berücksichtigung – auch in der Ausbildung – der angehenden Lehrer und Lehrerinnen mit Migrationshintergrund vonnöten ist.

2. Die kulturell heterogene Realität in den Klassenzimmern

Kulturelle Heterogenität, im engeren Sinne definiert nach der durch Migration bewirkten kulturellen Vielfalt, ist die Realität in den Klassenzimmern Deutschlands, zumindest auf Seiten der Schüler und Schülerinnen, die bundesweit knapp 30% der Schülerschaft, insbesondere in den Großstädten Deutschlands jedoch vielfach – je nach Stadtteil – schon die Mehrheit ausmachen. Dabei ist die Schulform zu berücksichtigen. Lediglich ihr Anteil an Grundschulen vermittelt eine realistische Einschätzung ihres Anteils an der gleichaltrigen Bevölkerung im jeweiligen Stadtteil. In Hauptschulen und Sonderschulen bzw. Förderzentren hingegen sind sie mit einem doppelt so hohen Anteil über- und in Gymnasien deutlich unterrepräsentiert. Integrierte Gesamtschulen ermöglichen ihnen wie anderen Kindern aus sozial benachteiligten und damit auch überproportional bildungsfernen Schichten noch am ehesten einen Zugang zur gymnasialen Oberstufe. Im Gymnasium und stärker noch

in der gymnasialen Oberstufe ist der Anteil von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund so marginal, dass ihr Anteil an den Studierenden mit derzeit lediglich 8%, wie das Hochschulinformationssystem in einer Studie aus dem Jahr 2007 festgestellt hat (BMBF 2007), nicht überrascht.

Migration ist ein wichtiger Faktor, der zur kulturellen Heterogenität der Schülerschaft beiträgt, jedoch nicht der einzige, wenn wir 'Kultur' nicht nur im Sinne von 'Nationalkulturen' oder 'Ethnien' denken, sondern einen erweiterten Kulturbegriff zugrunde legen, bei dem auch soziale Milieus, Geschlecht, Alter, verschiedene familiäre Konstellationen etc. das kulturelle Selbstverständnis von Einzelnen und Gruppen beeinflussen. Der Ansatz der Intersektionalität, der Verknüpfungen von Differenz und die situative Wirksamkeit dieser Verknüpfungen in den Blick nimmt, versucht die eindimensionale Sicht auf Kultur als ethnisch bzw. religiös bestimmte, statische und alles dominierende Größe aufzubrechen. Dies Lehrern und Lehrerinnen sowie angehenden Pädagogen und Pädagoginnen zu vermitteln, ist eine wichtige Aufgabe der Lehreraus- und -fortbildung. Es geht dann unter anderem darum, deutlich zu machen, dass nicht alles Kultur ist im so genannten 'interkulturellen Konflikt', um mit Christine Mattl zu sprechen, die sich in ihrer gleichlautenden Dissertation mit diesem Thema auseinandergesetzt hat (Mattl 2006).

Dass ich hier bereits zu Beginn meiner Ausführungen von 'Konflikt' rede, ist kein Zufall. Im schulischen Kontext werden interkulturelle Lernsituationen häufig eher in ihrer Konflikthaftigkeit wahrgenommen, weniger als Bereicherung des Lernmilieus, der Lernatmosphäre, als Lernmöglichkeit schlechthin. Denn die Auseinandersetzung mit Einstellungen, Verhaltensweisen und Äußerungen, die nicht der eigenen Normalitätserwartung von Lehrern und Lehrerinnen sowie anderer Schüler und Schülerinnen entsprechen, führt häufig zu Irritationen bzw. Konflikten. Diese Konflikte beziehen sich, wie beim Thema Kopftuchtragen von Schülerinnen und Lehrerinnen, oder bei der Teilnahme am koedukativen Sportunterricht, an Klassenfahrten und am Sexualkundeunterricht – in vielen Fällen auf religiöse Unterschiede. Diese werden dann häufig missverständlich als 'interreligiöse Konflikte' bezeichnet, wobei real weniger das Aufeinandertreffen verschiedener religiös begründeter Deutungsmuster zum Tragen kommt, sondern eine religiös konnotierte Sichtweise von Realität bei Familien oder Individuen (durchaus nicht nur mit muslimischem Hintergrund, wie an Teilen der evangelisch freikirchlichen Gemeinden zu sehen ist) mit Migrationsgeschichte auf eine sich säkular verstehende Sichtweise von Schule bzw. Lehrern und Lehrerinnen trifft. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass sich den Menschen mit Zuwanderungsgeschichte die Schule keinesfalls als der religionsneutrale Ort präsentiert, der sie in der Sichtweise vieler Lehrer und Lehrerinnen ist. Vorbereitungen auf christliche Feste durchziehen den

Jahresplan, das Tragen christlicher Symbole wird nicht als befremdlich empfunden und christlicher Religionsunterricht ist Teil des Regelunterrichts, dessen Noten versetzungsrelevant sind. Auch an dem Gesetzgebungsverfahren, das seit dem Verfassungsgerichtsurteil zum Kopftuch in bislang acht Bundesländern in Gang gesetzt wurde, zeigt sich, dass sich der Staat keinesfalls religionsneutral versteht, wie er es von muslimischen Lehrpersonen erwartet, sondern ausdrücklich christlich-abendländische Werte und Normen vertritt.

3. Interkulturelle Kompetenz und die situative Gültigkeit kulturell begründeter Werte und Normen

Interkulturelle Lernsituationen sind komplex und erfordern ein hohes Maß an interkultureller Kompetenz, weil die situative Gültigkeit oder Aktivierung von kulturell begründeten Werten und Normen nicht immer erkannt wird. Nicht selten werden Individuen mit Kulturen gleichgesetzt, die sie aufgrund ihrer oder der Herkunft ihrer Familien für Lehrer und Lehrerinnen repräsentieren. Der Blick auf Kultur ist hier statisch, geht von unveränderbaren kulturellen Gesetzmäßigkeiten aus (Clash of Civilizations – Kulturkampf im Klassenzimmer). Es wird häufig nicht erkannt, in wie fern eine bestimmte Handlungsweise beispielsweise von Schülern gegenüber Lehrern bzw. Lehrerinnen eine spezifische Interaktion zwischen diesen beiden Personen darstellt und nicht ein generelles, auf die Kultur des Gegenübers zu beziehendes Handlungsmuster ist. Martina Weber hat in ihrer Untersuchung zur Wahrnehmung von Heterogenität im Schulalltag deutlich gemacht, wie Lehrer und Lehrerinnen an der Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede beteiligt sind (Weber 2003). Gegenseitige kulturelle Zuschreibungen führen leicht zu Pauschalisierungen und zum Verlust der Handlungsfähigkeit in der pädagogischen Situation. Dies ist fatal, wenn der Professionelle in dieser Beziehung, nämlich der Lehrer bzw. die Lehrerin, sich als ohnmächtig gegenüber als dominant und daher bedrohlich empfundenen fremd-kulturellen Deutungsmustern erfährt. Leicht kommt da die Rede vom türkischen Macho oder dem unterdrückten Kopftuchmädchen auf. Eine notwendige interkulturelle Kompetenz, um mit entsprechenden Situationen konstruktiv umgehen zu können, setzt ebenso eine hohe Kenntnis unterschiedlicher kultureller Verhaltensweisen in ihrer Eigenlogik voraus, wie auch das Wissen um den im Einzelfall sehr individuellen Rückgriff auf kulturelle Deutungsmuster. Hier wird gesprochen von einer Dialektik der Differenz (Doris Edelmann 2008), in der sich Lehrpersonen zwischen einer Berücksichtigung von Universalität und Partikularität im interkulturellen Raum bewegen. Lehrpersonen, die den Umgang mit dieser Dialektik beherrschen und damit handlungsfähig bleiben, sind sich der weiteren Dimensionen von interkultureller Kompetenz bewusst, wie Empathiefähigkeit, d.h. die Fähigkeit des sich Einfühlens, der die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme vorausgeht und – ganz wichtig zur Bewältigung von Konfliktsituationen – Ambiguitätstoleranz, also die

Fähigkeit, Widersprüchlichkeit zunächst aushalten zu können, ohne die Mehrdeutigkeit von Informationen sofort als pauschal negativ oder positiv zu bewerten. Und dazu gehört auch Frustrationstoleranz, also das Gefühl des Misserfolgs z.B. in der Schlichtung von Konfliktsituationen aushalten zu können und dies nicht in das Selbstbild zu übernehmen. Diese Fähigkeiten werden nicht einmal erlernt und dann immer ´gekonnt´, sondern müssen immer wieder reflektiert und eingeübt werden.

4. Lehrereinstellungen zu migrationsbedingter Heterogenität in der Klasse und ihre Wandelbarkeit

Lehrer und Lehrerinnen haben in Deutschland häufig eine Vorstellung von einer Normalbiographie von Schülern und Schülerinnen, die sich aus ihrer eigenen Erfahrung als Schüler und Schülerin speist. Dorothea Bender-Szymanski (2002), Georg Auernheimer (2002,2006) und Frank-Olaf Radtke und Mechthild Gomolla (2002) haben mit ihren Studien zur Umgangsweise von Referendaren und Referendarinnen bzw. Lehrern und Lehrerinnen mit kulturellen Überschneidungssituationen im Unterricht bzw. mit Kindern mit Migrationshintergrund festgestellt, dass es sowohl biographische und in der Ausbildung liegende Gründe für den ethnozentrierten Umgang eines Teils dieser Gruppe mit ihren Schülern und Schülerinnen gibt, wie auch Mechanismen, die im Selbstverständnis und dem damit verbundenen Handeln der Institution Schule begründet sind. Bender Szymanski und Auernheimer sprechen von einem ethno- und einem synergieorientierten Handlungsmodus, der sich bei den Pädagogen und Pädagoginnen im Umgang mit kultureller Heterogenität ihrer Schülerschaft zeigt. Gemeint ist damit ein Handlungsmuster, dass entweder kultureller Vielfalt gegenüber indifferent, skeptisch bis ablehnend gegenüber steht und das eigene Handeln angesichts kultureller Irritationen nicht hinterfragt, während beim synergieorientierten Handlungsmuster der Umgang mit lebensweltlicher ethno-kulturelle Differenz im Klassenzimmer als Horizont erweiternd erfahren und als Lernsituation auch im Hinblick auf die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit erlebt wird. Doris Edelmann über eine Befragung von Primarlehrpersonen in der Stadt Zürich untersucht, in wie fern sich diese Lehrertypen dort wiederfinden (Edelmann 2008). Sie befragte ausschließlich Lehrer und Lehrerinnen an Schulen mit einem mindestens 50%igen Migrationsanteil, viele davon eingebunden in das Schweizer Vorzeigeprojekt QUIMS (Qualität in Multikulturellen Schulen), das seit 1996 gezielt Schulen dabei unterstützt, sich interkulturell zu öffnen. Sie kam auf sechs Typen von Lehrenden im Umgang mit ethno-kultureller Vielfalt, die hier im Detail nicht vorgestellt werden können. Was allerdings auffällig ist, ist, dass sie – abweichend von Einzelergebnissen der bundesdeutschen Forschung zu Lehrereinstellungen (vgl. Weber 2005 „Ali Gymnasium“) eher nicht auf kulturalisierende, folklorisierende bzw. konfliktorientierte

Einstellungen gegenüber Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund trifft. Stattdessen zeigten die von ihr befragten Lehrkräfte häufiger ein persönliches Interesse an migrationsbedingter Heterogenität und damit verbundener Sprachenvielfalt in der Klasse. Insbesondere die aktive Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt macht den Unterschied zwischen den einzelnen Typen aus. Das heißt, ob die Voraussetzung, dass Kinder mit Migrationshintergrund häufig andere als die deutsche Sprache als Erstsprache mitbringen, in Unterrichtskonzepten und in der sprachlichen Gestaltung des Unterrichts berücksichtigt wird oder nicht, markiert die Grenzlinie zwischen interkultureller Aufgeschlossenheit und Verslossenheit. Zwar bestätigen die Ergebnisse ihrer Untersuchung insgesamt, dass es vor allem abhängig von den persönlichen interkulturellen Ressourcen der einzelnen Lehrperson abhängt, ob Schüler und Schülerinnen in den Genuss einer Diversität konstruktiv berücksichtigenden Unterrichts kommen. Diese können im persönlichen Migrationshintergrund, dem engen Kontakt zu Migranten und im Interesse am Thema Migration begründet sein. Allerdings wird auch deutlich, dass sich „die Ausprägung der pädagogischen Zusammenarbeit im Kollegium als bedeutender Einflussfaktor bezüglich des Umgangs mit der kulturellen Heterogenität erweist.“ Also die Einstellungen des Teams. Wesentliche Faktoren, die dies befördern, sind das interkulturelle Leitbild bzw. das Schulprogramm sowie die Unterstützung interkultureller Orientierungen und Aktivitäten des Kollegiums durch die Schulleitung. Hier hat das Projekt QUIMS, das mittlerweile in der ganzen Schweiz verbreitet ist, wichtige Wegmarken gesetzt. Gute Beispiele, wie ein offensives Bekenntnis zu Interkulturalität sowie ein daraufhin entwickeltes Management interkultureller Öffnung, im erweiterten Sinne als Diversity-Management bekannt, dazu führt, dass sich auch Kinder und Eltern mit Zuwanderungsgeschichte in der Schule willkommen fühlen, gibt es im europäischen wie außereuropäischen Ausland, wie ein Wettbewerb um die besten Konzepte der Bertesmann-Stiftung im vergangenen Jahr gezeigt hat.

5. Mechanismen institutioneller Diskriminierung und Maßnahmen zu ihrem Abbau

Aber es gilt auch, grundlegende Änderungen am System selbst vorzunehmen. Radtke und Gomolla verweisen auf die Selektionsaufgabe von Schule als Eigenlogik der Institution sowie auf das Lehrerhandeln im Sinne einer falsch verstandenen Förderung und falschen Einschätzung von Bildungsvoraussetzungen (Gomolla/Radtke 2002). Beides zusammen bildet die Grundlage für die institutionelle Diskriminierung von Minderheiten bzw. der von den Normalerwartungen abweichenden Kindern und Jugendlichen. Beispiele hierfür sind die Zurückstufung eines Kindes in den Schulkindergarten (wo er existiert) wegen fehlender Deutschkenntnisse im Alter der Einschulung, die Verankerung von Angeboten der Förderung des Deutschen als Zweitsprache bzw. von Vorklassen lediglich an

Hauptschulen sowie kulturalistische Begründungen bei der überproportionalen Überweisung von Kindern mit Migrationshintergrund auf die Sonder- oder Förderschule für Lernbehinderte wie sie im Rahmen einer Regionalstudie in NRW nachgewiesen haben. Ein anderes Beispiel sind Schulempfehlung für Kinder mit Migrationshintergrund für die Real- oder Hauptschule trotz entsprechender Voraussetzungen (gute Noten) für das Gymnasium wegen antizipierter zu geringer Unterstützung durch das Elternhaus und deren fehlender Kenntnis des deutschen Schulsystems.

Die Diskussionen nach PISA um die Leistungsfähigkeit des Systems bei der Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache haben inzwischen dazu geführt, dass flächendeckend Sprachstandstest eingeführt wurden, deren Ergebnisse den individuellen Förderbedarf der Kinder offen legen und denen auch tatsächlich eine Sprachförderung in Deutsch folgt. Dass in der Diskussion um die Förderung der deutschen Sprache inzwischen die Herkunftssprachen als Konkurrenz zu diesem Programm definiert werden und es zu einem fortdauernden Abbau muttersprachlicher Angebote kommt, ist meines Erachtens eine Fehlentwicklung, deren Spätfolgen z.B. darin zu sehen werden, dass zukünftige Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund nicht mehr über die notwendigen herkunftssprachlichen Kompetenzen verfügen werden, die sie heute so attraktiv für den Einsatz in Schulen mit hohem Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund machen. Missachtet wird mit der einseitigen Konzentration auf Deutsch auch die transnationale und mehrsprachige Lebensrealität von Menschen mit Migrationshintergrund, die nicht als Defizit sondern als Ressource betrachtet werden sollte. Stattdessen wäre die Einrichtung von mehr Studiengängen, die das reguläre Lehramtsstudium für den Herkunftssprachenunterricht in Deutschland ermöglichen würden, ähnlich wie im Essener Modell für das Fach Türkisch meines Erachtens sinnvoll.

Aber auch die zunehmenden Angebote an Deutsch-Sprachförderung an weiterführenden Schulen basieren nicht nur auf altruistischen Motiven, sondern dienen auch dazu, das Überleben der Institutionen zu sichern. Wenn die Schließung von Gymnasien im Stadtteil droht, da die traditionelle Schülerklientel aufgrund des demographischen Wandels wegzubrechen scheint, entwickeln auch Gymnasien Schulprofile, die sich speziell an eine Schülergruppe richten, die aufgrund ihrer nicht-deutschsprachigen Sozialisation in der Familie spezifischen Förderbedarf hat. Dies ist z.B. in Bremen an Schulen wie dem Wilhelm von Humboldt-Gymnasium in Huchting zu sehen, die ein umfangreiches Unterstützungsprogramm etabliert hat bis hin zur Beteiligung an unserem MiCoach-Projekt an der Universität Bremen.

Dabei möchte ich davor warnen, familiäre Migrationserfahrungen per se als Merkmal von problematischen Bildungsvoraussetzungen zu definieren. Eigene oder Migrationserfahrungen der Familie, können äußerst unterschiedlich sein und sich

entsprechend unterschiedlich auf die Lernprozesse und Bildungsbiographien von Kindern und Jugendlichen auswirken. In heutigen Klassenzimmern findet sich eine große Vielfalt solcher Hintergründe, auf die die pauschale Zuschreibung von „Deutschsprachigem Förderbedarf wegen Migrationshintergrunds“ nicht zutrifft. In Fällen hochqualifizierter, zugewanderter Flüchtlinge z.B. aus Afghanistan und dem Iran führt die Verwendung der Herkunftssprache als Umgangssprache in der Familie nicht zu einem umfassenden Problem beim Zweitspracherwerb Deutsch, da hier eine elaborierte Erstsprache als Ergebnis einer sprachorientierten und mit Schriftsprache vertrauten Erziehung zur Verfügung steht sowie Techniken des Lernens im Elternhaus bereits in der Elterngeneration bekannt sind und weitergegeben werden können. Diese Gruppe wurde im ersten PISA-Durchlauf als überraschend erfolgreich trotz vom Deutschen abweichender Familiensprachpraxis beschrieben. Hier liegen gute Voraussetzungen für den Zweitspracherwerb vor, die allerdings durch gezielte Wortschatzarbeit und die Vermittlung unterschiedlicher Register des Deutschen noch besser unterstützt werden könnten. Das Kind eines z.B. staatenlosen Flüchtlings aus dem Libanon, der bereits in zweiter Generation als Kind von Analphabeten mit einem Duldungsstatus in Deutschland lebt und droht, ohne Schulabschluss von der Hauptschule abzugehen, hat – obgleich ebenfalls einen ‚Migrationshintergrund‘, ganz andere Bildungsvoraussetzungen und damit auch einen anderen Unterstützungsbedarf, der z.B. darin liegen könnte, die Eltern im Rahmen von Elternarbeit mit dem deutschen Schul- und Ausbildungssystem vertraut zu machen, ihnen Alphabetisierungs- und Sprachkurse anzubieten und dem Kind in Deutsch und anderen Fächern auf seine speziellen Bedürfnisse zugeschnitten gezielten Förderunterricht anzubieten.

6. Auf dem Weg zu einem Klassenzimmer, das der multikulturellen Wirklichkeit der Gesellschaft entspricht

Es gibt bereits eine beachtliche Vielfalt an ambitionierten Projekten in den Städten. In einer Vielzahl von Schulen finden häufig viele Förderprojekte gleichzeitig statt, denn wer sich qualifiziert hat, ein Projekt durchzuführen, dem trauen die Drittmittelgeber auch weitere produktive Aktivitäten in die gleiche Richtung zu. Das Mathäusprinzip führt an manchen Schulen fast schon zu einem Überangebot, während sich an anderen Standorten Nichts dergleichen tut.

Vieles aus den Empfehlungen der KMK von 2002, eine erste Reaktion auf PISA, wird heute in Form von zeitlich befristeten Modellprojekten in Bremen und Hamburg umgesetzt. Die Angebote umfassen Projekte vom Elementar- bis zum Berufsausbildungs- und Sekundarstufen II-Bereich und werden seit Neuestem auch auf die Universität ausgeweitet. Über Städten wie Hamburg und Bremen liegt ein stellenweise dichter Teppich an Förderprojekten für die Zielgruppe der Kinder mit Migrationshintergrund, der ohne das Engagement zivilgesellschaftlicher Akteure wie

der Stiftungen kaum realisierbar wäre. An Ideen, wie der Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund begegnet werden sollte, fehlt es also keineswegs. Allerdings ist kein Gesamtkonzept Interkultureller Bildung auszumachen, in dem die Maßnahmen sinnvoll aufeinander aufbauen, bzw. aufeinander abgestimmt und miteinander verschränkt sind und welches die Kinder und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund ebenfalls in Konzeptionen interkultureller Bildung als Zielgruppe einbezieht. Auffällig ist, dass es sich ausnahmslos um Angebote handelt, die den Regelunterricht nicht tangieren und die sich ausschließlich an die Zielgruppe der Kinder mit Migrationshintergrund richten. So haben die erwähnten Maßnahmen vielfach den Charakter von ad-hoc-Hilfen für akute Fälle. Sie benötigen einen gesamtkonzeptionellen Rahmen, in dem sie nachhaltig Wirkung entfalten können.

Ein weiteres Desiderat ist die Individualisierung von Lernprozessen und individuelle Beratung zur Umsetzung des Rechts auf individuelle Förderung, das in den neuen Schulgesetzen vieler Länder wie NRW und Niedersachsen festgeschrieben ist. Dies sind, neben einer notwendigen Reform der Schulstruktur, die heute zu früh selektiert und zu stark auf der Illusion eines besseren Lernens in homogenen Lerngruppen aufbaut, wichtige Bausteine für eine an den Bedürfnissen aller Schüler, insbesondere der äußerst heterogenen Gruppe der Schüler und Schülerinnen mit Migrationsgeschichte, orientierten Förderung. Hier kommt auf die Lehrer und Lehrerinnen in den kulturell heterogenen Klassen Deutschlands eine wichtige Aufgabe zu, für die sie auch im Rahmen universitärer Ausbildung entsprechend vorbereitet werden müssen. Unterstützend wirken die bereits an vielen Stellen etablierten Mentoring- und Coaching-Programme, in denen Bildungsbiographien individuell begleitet werden und häufig mit Bildungsvorbildern gleicher Herkunft gearbeitet wird, die deutlich machen, dass das Ziel des Bildungserfolgs erreichbar ist. Ein Beispiel hierfür ist das Projekt „Junge Vorbilder“ des Vereins Verikom in Hamburg oder das „MiCoach“ Projekt an der Universität Bremen, mit dem wir mit Mercator-Mitteln versuchen, mehr Schüler und Schülerinnen der Sekundarstufe II mit Migrationshintergrund für das Lehramtsstudium zu begeistern, ähnlich wie das „Schülercampus – Mehr Migranten werden Lehrer“ der Zeit-Stiftung. Diese Programme können jedoch kein Ersatz sein für eine generell stärker an individueller Förderung von Schülern und Schülerinnen orientierte Schule und Lehrerausbildung. Und sie werden auch nicht alleine den Anteil von Lehrern und Lehrerinnen mit Migrationshintergrund erhöhen. Dazu bedarf es einer gezielten Aufwertung der interkulturellen Kompetenzen von Lehrern und Lehrerinnen mit Migrationshintergrund, in denen sich biographische Momente mit professioneller Kompetenz verbinden, etwa durch gezielte Einstellung und entsprechende auch finanzielle Anreizsysteme. Darüber hinaus müsste Zuwanderern und Zuwanderinnen,

die mit einer im Ausland bereits abgeschlossenen Lehramtsausbildung nach Deutschland kommen, der Zugang zum Lehrberuf erleichtert werden, indem ihnen zeitlich zumutbare, gezielte Nachqualifizierungsangebote gemacht werden. Starre Anerkennungsvorschriften ausländischer Abschlüsse sowie eine mit ausländischen Abschlüssen schwer kompatible Lehrerausbildung in Deutschland machen es ihnen derzeit unmöglich, ihren Beruf auch in Deutschland auszuüben. Dabei wird es noch lange dauern, bis die derzeitigen Projekte zur Förderung des Lehramtsnachwuchses mit Migrationshintergrund wirklich greifen.

Ein besonderes Anliegen ist es mir in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, dass alleine die Forderung, es müsse mehr Lehrer und Lehrerinnen mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen geben, nicht ausreichend ist für eine Stärkung der interkulturellen Kompetenz von Schulen. Erstens bedeutet 'Migrationshintergrund' nicht automatisch auch 'interkulturelle Kompetenz', auch wenn davon auszugehen ist, dass im Bereich der Empathie und Perspektivenübernahme gute Voraussetzungen durch eigene, biographische Voraussetzungen gegeben sein können (vgl. die Ergebnisse zur Befragung von Lehrenden mit Migrationshintergrund in der Untersuchung von Doris Edelmann 2008). Zweitens: Gerade Lehrer und Lehrerinnen mit Migrationshintergrund brauchen, wenn Sie gezielt als 'Kulturvermittler' eingesetzt werden, supervisorische Unterstützung für diese Mediatorentätigkeit, da eine solche Aufgabe für sie psychisch besonders belastend sein kann, wie eine nicht veröffentlichte Untersuchung von Kerstin Göbel zeigt, die die psychische Belastung von Lehrenden mit und ohne Migrationshintergrund im Umgang mit interkulturellen Konfliktsituationen vergleichend gemessen hat. Ich halte es daher für sinnvoll, im Lehramtsstudium entsprechende sozialpädagogischen Studienanteile bereit zu stellen, mit denen sich angehende Lehrer und Lehrerinnen auf die auf sie zukommende Rolle als Mediatoren und Mediatorinnen fachlich qualifiziert vorbereiten können. Lehrer und Lehrerinnen mit Migrationshintergrund können nicht qua Herkunft als zuständig für alles Interkulturelle an der Schule erklärt und damit auf soziale Aufgaben reduziert werden. Das entspricht nicht ihrem Selbstverständnis als Lehrer und Lehrerinnen und das führt im Endeffekt auch dazu, dass der Rest des Kollegiums sich der Aufgabe entledigt sieht, sich konstruktiv mit migrationsbedingter Heterogenität und ihren diesbezüglichen Bildern und Selbstbildern auseinander zu setzen. Darüber hinaus sollte der Einsatz von Lehrern und Lehrern mit Migrationshintergrund nicht einseitig funktional begründet werden, wonach sie aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit und persönlichen Kulturkenntnisse Garanten für einen besseren Kontakt zu Migranteneltern und – kindern seien. Ihre Präsenz im Schulalltag sollte als wichtiger und gezielt herzustellender Schritt der Anpassung von Schule an eine multikulturelle Realität der Gesellschaft außerhalb der Schule verstanden werden. Hier geht es auch und vor

allem um Anerkennung und Bildungsgerechtigkeit auf der Ebene der Vermittler und Vermittlerinnen von Bildung.

Literatur

- Auernheimer, Georg/van Dick, Rolf/Petzel, Thomas/Wagner, Ulrich (Hrsg.)(2001): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Schüler und Lehrer, Opladen
- Auernheimer, Georg (2006) (Hrsg.): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden
- Bender-Szymanski, Dorothea (2001): Kulturkonflikt als Chance für Entwicklung?, in: Auernheimer, Georg/van Dick, Rolf/Petzel, Thomas/Wagner, Ulrich (Hrsg.)(2001): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Schüler und Lehrer, Opladen, S.63-98
- Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.)(2008): Integration braucht faire Bildungschancen, Gütersloh
- Bundesministerium für Bildung und Forschung(Hrsg.): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS – Hochschul-Informationssystem, Bonn/Berlin 2007.
- Edelmann, Doris (2008): Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen, Wien,Zürich, Berlin
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung, Opladen
- Hamburger, Franz/ Badawia, Tarek/ Hummrich, Merle (2005) (Hrsg.): Migration und Bildung: Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft, Wiesbaden
- Karakasoglu, Yasemin (2008): Integration braucht Identifikation, in: Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.)(2008): Integration braucht faire Bildungschancen, S.179-188, Gütersloh
- Matzl, Christine (2006): Interkulturelle interpersonale Konflikte? Ansatzpunkte zum Verständnis von Konfliktentstehung und Konfliktverhalten im interkulturellen Kontext, Frankfurt/M.
- Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.)(2006): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts.
- Wagner/van Dick/Petzel/Auernheimer (2001): Der Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Konflikten, in: Auernheimer, Georg/van Dick, Rolf/Petzel, Thomas/Wagner, Ulrich

(Hrsg.)(2001): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Schüler und Lehrer, Opladen, S. 17-40

- Weber, Martina (2003) Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede, Opladen
- Dies. (2005): „Ali-Gymnasium“ – Soziale Differenzen von SchülerInnen aus der Perspektive von Lehrkräften, in: Hamburger, Franz/ Badawia, Tarek/ Hummrich, Merle (2005) (Hrsg.): Migration und Bildung: Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft, Wiesbaden, S.69-82