LEHRERINNENBILDUNG GESTALTEN

ZfL
Zentrum für
LehrerInnenbildung

BAND 9

Sebastian Barsch,
Nina Glutsch,
Mona Massumi
(Hrsg.)

Diversity in der LehrerInnenbildung

Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis

WAXMANN

LEHRERINNENBILDUNG GESTALTEN

Hrsg. vom
Zentrum für LehrerInnenbildung
der Universität zu Köln

Band 9

Wie die Schule so ist auch das Feld der (Aus-)Bildung von Lehrerinnen und Lehrern in Bewegung und in einem tiefgreifenden Wandlungsprozess begriffen. Die Einsicht in die Heterogenität der Lernvoraussetzungen und Bildungsbedingungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler ist gestiegen und erfordert eine Organisation der (Aus-)Bildung, die fachliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Wissensbestandteile stärker aufeinander bezieht und zu einem professionellen Habitus zusammenbinden lässt. Damit verbunden ist die Notwendigkeit, die Praxisphasen als roten Faden über die Ausbildungsphasen hinweg zu gestalten und die Kooperation der unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure der grundständigen Bildung, des Vorbereitungsdiensts und der Fortbildung zu stärken. Die seit langem bekannte Forderung nach einer gelingenden Theorie-Praxis-Verzahnung ist in den letzten Jahren in eine neue Dynamik geraten und verlangt nach einem Ausbau wie auch neuen Akzentuierungen in der bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschung, um Unterrichts- und Schulentwicklung zu begleiten und zu unterstützen.

Die Reihe LEHRERINNENBILDUNG GESTALTEN setzt an diesem Entwicklungsprozess an und präsentiert Beiträge, die die Herausforderung einer neuen und innovativen (Aus-)Bildung von Lehrerinnen und Lehrern aktiv aufgreifen und Impulse für deren weitere Entwicklung setzen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Sebastian Barsch, Nina Glutsch
und Mona Massumi (Hrsg.)

Diversity in der LehrerInnenbildung

Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis

Waxmann 2017
Münster • New York

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

LEHRERINNENBILDUNG GESTALTEN, Band 9

ISSN 2194-8429
Print-ISBN 978-3-8309-3444-8
E-Book-ISBN 978-3-8309-8444-3

© Waxmann Verlag GmbH, 2017
www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany
Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Inhalt

Vorwort

Manuela Günter
Grußwort der Prorektorin für Gleichstellung und Diversität 9

Einleitung

Sebastian Barsch, Nina Glutsch & Mona Massumi
Diversity in der LehrerInnenbildung: Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis 11

Teil I: Schule gestalten heißt mit Vielfalt arbeiten: Theoretische Grundlagen

Alfred Holzbrecher
Pädagogische Professionalität in der diversitätsbewussten Schule entwickeln 17

Jürgen Budde
Professionalisierung und Differenzkonstruktionen im Lehramtsstudium durch begleitete Praktika. Möglichkeiten – Notwendigkeiten – Grenzen 34

Mona Massumi & Karim Fereidooni
Die rassismuskritische Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften – Die Notwendigkeit einer Kompetenzerweiterung 51

Sebastian Barsch
Vielfalt reflektiert wahrnehmen 77

Teil II: Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis: Inklusion

Stefanie Morgenroth & Michael Grosche
Inklusion durch interdisziplinäre Kooperation. Erweiterung des Modells „response-to-intervention" um Aspekte von Ko-Konstruktion und Co-Teaching 87

Meike Kricke
Finnlands „Schule für alle" – Eine inklusive Lernumgebung? Das finnische Schulsystem unter einer inklusiven Lupe 108

Miili Mero & Matti Meri
Inklusive Schule – Einblicke in das finnische Bildungssystem und seine Lehramtsausbildung. Ein Bericht 121

Svenja Jaster
Inklusion: Querschnittsthema am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln 130

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Teil III: Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis: Migration

Tim Wolfgarten & Hans-Joachim Roth mit Sandra Aßmann
Migration in den Neuen Medien – Bildgeschichten und Bildungsprozesse.
Ein Lehrforschungsprojekt der Universität zu Köln 149

Marwah Reza-Jakubi & Faik Korkmaz
Potenziale von Bildungsangeboten für Geflüchtete in der LehrerInnenbildung
am Beispiel von „PROMPT! Deutsch lernen" 162

Sonja Bischoff & Doris Edelmann
„Ich habe zwar den Schweizerpass, bin aber türkisch, und dann kommt
halt diese Religionsfrage…" – Einblicke in das qualitative Forschungsprojekt
„DIVAL_transition" zur beruflichen Einmündung von Lehramtsstudierenden
in der Migrationsgesellschaft 175

Carlos Barrasa
Studierendennetzwerke als Vehikel der Professionalisierung im
Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität in der universitären
LehrerInnenbildung 189

Marie Charlotte Boegen, Johannes Häffner & Miguel Salgado
MICADOS – das Netzwerk zur interkulturellen Öffnung
des Lehramts 203

Yasemin Karakaşoğlu, Mona Massumi & Sabine Jacobsen
Interkulturelle Öffnung im Spiegel von Schulkultur
Überlegungen aus einem Theorie-Praxis-Dialog 217

Teil IV: Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis: Mehrsprachigkeit

Jan Springob & Christiane Bongartz
Every Student Succeeds? Going to school in the USA & Germany.
Individuelle Förderung an der Waddell Language Academy in Charlotte,
USA & dem Geschwister-Scholl-Gymnasium in Pulheim, Deutschland 239

Bernd Nuss & Ynez Olshausen
Meeting the Needs of All Students in a Language Immersion Environment.
Challenges and Practice 255

Julia Egbers & Dieudonné Ouédraogo
Mehrsprachigkeit im internationalen Vergleich. Zum Umgang mit
Heterogenität in Deutschland und Burkina Faso 273

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Teil V: Zukunft Vielfalt: Neue Themen, neue Dimensionen, neue Praktiken

Miriam Yildiz & Raphael Bak
Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt – k(ein) Thema in Schule und LehrerInnenausbildung?.....291

Mary Kalantzis & Bill Cope
New Media and Productive Diversity in Learning 308

Nina Glutsch
Internationalisierung in der LehrerInnenbildung – Auslandsaufenthalte mit *benefits?* 324

Jonathan Rothgenger
Ausblick – Ein Kommentar.....334

AutorInneninformationen 339

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Vorwort

Manuela Günter

Grußwort der Prorektorin für Gleichstellung und Diversität

Die zunehmende internationale und interkulturelle Vielfalt im Kontext Schule stand im Fokus der Tagung „Blickwechsel | Diversity", die am 17. und 18. September 2015 an der Universität zu Köln stattfand. Ausgerichtet wurde sie vom Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln, das in seinem Engagement für die systematische Einbettung der Diversity-Perspektive in Studium und Lehre vorbildlich ist und sich gerade auch den gesellschaftlichen Herausforderungen von Flucht und Migration, gemeinsam mit unseren Studierenden, stellt.

Dieses Engagement des ZfL ist eingebettet in eine übergreifende Strategieentwicklung für mehr Perspektivenvielfalt und Chancengerechtigkeit an der Universität zu Köln. Es geht darum, die Universität allen Menschen mit entsprechenden Zugangsberechtigungen, unabhängig von ihren Lebenslagen und ihren sozialen Hintergründen, zu öffnen. Die soziale und kulturelle Diversität der Studierenden wie der MitarbeiterInnen wird in diesem Sinne einerseits als Chance verstanden, Forschung und Lehre aus einer Vielzahl von Perspektiven heraus weiterzuentwickeln und damit Exzellenz zu sichern. Andererseits müssen dafür Barrieren und Diskriminierungen aufgedeckt und mittels konkreter Maßnahmen abgebaut werden. Handlungsleitend ist für uns dabei ein intersektionaler Ansatz, der die Dimensionen sozialer und kultureller Diversität nicht isoliert betrachtet, sondern den Zusammenhang zwischen den Hürden und den Diskriminierungsformen in den Blick nimmt. Bestehende und zukünftige Angebote müssen verstärkt die heterogenen Lebenslagen, Herausforderungen und Bedürfnisse der Einzelnen fokussieren.

Die Universität zu Köln kann in diesem Prozess auf umfangreiche Expertise zurückgreifen. So haben sich bereits verschiedene Forschungszusammenhänge etabliert, die das Thema Diversität aus wissenschaftlicher Perspektive in den Blick nehmen, z. B. das Centrum für Diversity Studies (cedis), das Global South Studies Center (GSSC) sowie die Exzellenz-Kompetenzfelder „Altern und demografischer Wandel" (ceres) und „Soziale Ungleichheit und Interkulturelle Bildung" (SINTER). Gleichzeitig haben sich in den vergangenen Jahren verschiedene Einrichtungen und Institutionen dieses Themenkomplexes angenommen und konkrete Beratungs- und Informationsangebote, Mentoring-, Coaching- und Trainingsprogramme sowie infrastrukturelle Maßnahmen für alle Angehörigen der Hochschule aufgebaut und etabliert.

Es ist dabei von besonderer Bedeutung, die Studierenden hinsichtlich ihrer zukünftigen Rolle in unserer Gesellschaft für die Chancen und Herausforderungen von

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Diversität zu sensibilisieren und sie damit bestmöglich vorzubereiten auf das, was sie in ihren jeweiligen Berufsfeldern erwartet. So hat auch die Tagung „Blickwechsel | Diversity“ gezeigt, dass eine wertschätzende Haltung aller Beteiligten gegenüber Diversität notwendig ist, damit diese von den (zukünftigen) LehrerInnen nicht länger als ‚Problem‘, sondern vor allem auch als neue Qualität verstanden und gestaltet werden kann. Wichtige Impulse, diesen Blickwechsel zu vollziehen, kamen dabei nicht nur durch nationale, sondern auch durch internationale ExpertInnen aus Burkina Faso, Deutschland, Finnland, der Schweiz und den USA. Es wird jedoch ganz wesentlich darauf ankommen, die Relevanz und die vielfältigen Dimensionen von Diversität in allen Studienfeldern künftig noch stärker im Studienangebot zu verankern.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Einleitung

Sebastian Barsch, Nina Glutsch & Mona Massumi

Diversity in der LehrerInnenbildung: Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis

Zwar wird Diversity im Umfeld von Inklusion sowohl in den Fachdidaktiken als auch in den Bildungswissenschaften fokussiert, meist geschieht dies jedoch unter der Engführung von Inklusion im Kontext sonderpädagogischer Förderung. Diversity indes befasst sich mit weit mehr als nur der Eingliederung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen in das Regelschulsystem. Auf einer Haltungsebene, und diese gilt im bildungswissenschaftlichen Kontext als immanent, geht es beim Forschungs- und Handlungsgegenstand Diversity auch darum, die Vielfältigkeit des menschlichen Zusammenlebens, gesellschaftlicher Normen und Regeln und individueller Überzeugungen zunächst einmal wertneutral zu betrachten und diese nicht primär als Herausforderung oder als Gefahr, sondern als gesellschaftliche Realität wahrzunehmen. Auf der Ebene der LehrerInnenbildung soll gleichzeitig das Bewusstsein dafür geschärft werden, dass dies bislang noch nicht der Regelfall ist, da menschliches Zusammenleben noch oft mit der Ausgrenzung von konstruierten „Gruppen" einhergeht, die angesichts kultureller, ökonomischer, körperlicher, sexueller oder weiterer Zuschreibungen von der Majorität abweichen. Forschung zu Diversity im Kontext der LehrerInnenbildung hat somit auch das Anwendungsziel, individuelle sowie institutionelle Diskriminierung und Chancenungerechtigkeiten in der Gesellschaft (zukünftig) abzubauen.

Diversity zielt also auf einer pragmatischen Ebene dahin, wirkmächtig gewordene Mechanismen der Exklusion aufzuheben, etwa die Benachteiligung von Menschen mit nichtheterosexuellen Orientierungen, die Benachteiligungen von Frauen bzw. Männern je nach Kontexten, die Aufhebung ökonomischer Benachteiligung auf Grund von Schichtzugehörigkeit und/oder migrationsbedingter Zuschreibungen. Gleiches gilt auch für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf, und die Aufzählung ließe sich um viele weitere Punkte erweitern. Diversity bedeutet, starre ausgrenzende Mechanismen in Systemen aufzubrechen und Bildungsmöglichkeiten zu erweitern, denn die Chancenverteilung innerhalb exkludierender Gesellschaften scheinen perpetuierend zu sein (vgl. Allman, 2013). Anwendungsbezogene Forschung mit dem Fokus Diversity verfolgt somit auch das Ziel, das Zusammenleben aller Menschen in den gegenwärtigen demokratischen Gesellschaften mit all ihren Widersprüchen und Ambivalenzen in den Blick zu nehmen. Dabei legt sie auch einen Fokus auf den Abbau von Chancenungleichheiten.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Was bedeutet das nun für die LehrerInnenbildung in Deutschland? Was bedeutet dies auch für Forschung und die Entwicklung von Konzepten für den Umgang mit Diversity? Trotz des globalen Phänomens, dass Vielfalt zunehmend positiv im Kontext von Bildung gedeutet wird, ist die LehrerInnenbildung durch die Bildungshoheit der Länder und des starken politischen Einflusses nach wie vor eher regional verortet. Seit Leistungsvergleichsuntersuchungen wie PISA zeigt sich jedoch ein wachsendes Interesse an einer international ausgerichteten Bildungsforschung. Bezugspunkte von Bildungswissenschaften im Kontext der LehrerInnenbildung sind dabei nach wie vor die schulische Praxis und die Herausforderungen, vor denen das Bildungssystem in Hinblick auf Diversität und Inklusion steht. Bildungsforschung hat demnach einen deutlich anwendungsbezogenen Charakter, sowohl was die Auswirkungen auf den Unterricht in Schulen selbst als auch auf theoretische Ansätze der LehrerInnenbildung an den Universitäten und den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung betrifft. Anwendungsbezogene empirische Forschungen zu schulischer Diversität im nationalen Kontext sind derzeit jedoch noch rar. Hier könnten auch regional verortete BildungswissenschaftlerInnen und FachdidaktikerInnen von den Erfahrungen profitieren, die an internationalen Forschungsstandorten bereits gemacht werden. Auch auf der Ebene der Unterrichtswirklichkeit kann das deutsche System der LehrerInnen(aus)bildung von den Erfahrungen anderer Länder profitieren.

Derzeit liegen einem erweiterten Begriff von Diversität und den Implikationen dieses Begriffes für die LehrerInnenbildung für den deutschsprachigen Raum nur wenige Forschungen zu Grunde. Im internationalen Kontext gestaltet sich die Forschungslage ausdifferenzierter. So wird etwa dem Thema Mehrsprachigkeit nicht nur im bildungswissenschaftlichen Kontext begegnet, sondern die damit verbundenen Implikationen werden auch in den Fachwissenschaften bzw. Fachdidaktiken diskutiert. Diese Entwicklung steht in Deutschland, etwa was das Forschungsfeld Deutsch für SchülerInnen mit Zuwanderungsgeschichte bzw. Deutsch als Zweitsprache (DaZ) betrifft, noch am Anfang.

Ein erster Schritt hin zu einem internationalen Austausch mit dem Ziel, die schulischen AkteurInnen vor Ort einzubinden, war die Tagung „Blickwechsel | Diversity: Internationale Perspektiven der LehrerInnenbildung“, welche das Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln am 17. und 18. September 2015 veranstaltete.[1] Ziel der Veranstaltung war, einen Wissenstransfer von Forschung, Theorien und praktischen Anwendungsszenarien im Kontext der Herausforderungen von Diversity zwischen ForscherInnen und SchulpraktikerInnen sowohl aus Deutschland als auch aus anderen Ländern zu initiieren.

Gleichzeitig, und dies war für die geplante Veranstaltung auch aus pragmatischen Gründen wichtig, erschien es sinnvoll, den Schwerpunkt Diversity anhand verschiedener Dimensionen forschungstheoretisch und anwendungsorientiert aufzugliedern. Die verschiedenen Facetten, die hinter Diversity liegen, sollten unter spezifischen Fragestellungen im Rahmen einzelner Workshops bearbeitet werden. Dabei wurden

1 Detaillierte Informationen zur Tagung unter: Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. Blickwechsel | Diversity – Internationale Perspektiven der LehrerInnenbildung. Verfügbar unter: http://zfl.uni-koeln.de/internationalisierung-tagung.html [04.07.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

die jeweiligen Themenschwerpunkte nicht nur von einer/einem WissenschaftlerIn geleitet, die/der theoretisch in das Thema einführt, sondern durch ein Best-Practice-Beispiel ergänzt. So wurde aus finnischer Perspektive „Inclusive Education" forschungstheoretisch und unterrichtspragmatisch vorgestellt. Mehrsprachigkeit wurde aus US-amerikanischer Perspektive beleuchtet und Interkulturalität aus deutschsprachiger Perspektive untersucht. Weitere Workshops setzten ihren Schwerpunkt auf die Anwendungsmöglichkeiten theoretischen Wissens für die universitäre LehrerInnenbildung, aber auch auf den Theorie-Praxis-Transfer bezüglich des Einsatzes im Unterricht. Hierzu zählten die Unterthemen Mobilität, New Learning, Individualisierung und Heterogenität.

Die Ergebnisse der Tagung „Blickwechsel | Diversity: Internationale Perspektiven der LehrerInnenbildung" sowie die Beiträge in diesem Band verdeutlichen, dass das Thema Diversity einerseits viele Möglichkeiten bietet, sich mit innovativen, neuen Einflüssen und Strömungen in Gesellschaft und Schule auseinanderzusetzen. Andererseits wird aber auch die Gefahr deutlich, sich auf altbewährte Konzepte zurückzuziehen und sich gegenüber den zum Teil neuen und zum Teil bereits vorhandenen Bedingungen zu verschließen. Die große Chance, gesellschaftliche Veränderungen aktiv zu gestalten und zu fördern, sollte genutzt werden: Angehende LehrerInnen sowie AkteurInnen der LehrerInnen(aus)bildung müssen deshalb auf die Veränderungen auch inhaltlich vorbereitet werden. Gleichzeitig sind sie aber immer individuell gefragt und aktiv daran beteiligt, neuen Strukturen und Herausforderungen zu begegnen, diese wertzuschätzen und als Chance zu sehen. Die Haltung und Aufgeschlossenheit der (zukünftigen) LehrerInnen – so ein Fazit im Plenum zum Ende der Tagung – beispielsweise gegenüber Mehrsprachigkeit trägt entscheidend zum Gelingen der Ausbildung ihrer diversen SchülerInnen in den Klassenzimmern bei. LehrerInnen dürfen sich als „agents of change" begreifen und den Wandel vorantreiben.

Der vorliegende Band ist einerseits Dokumentation dieser Tagung. Andererseits geht er bewusst über die Dokumentation der Vorträge und Workshopinhalte hinaus, denn in den Forschungs- und Praxisberichten werden weitere Facetten der Vielfalt aufgegriffen, die auf der Tagung nur angerissen werden konnten.

In dem ersten Teil des Bandes **Schule gestalten heißt mit Vielfalt arbeiten: Theoretische Grundlagen** setzen sich die AutorInnen mit verschiedenen theoretischen Aspekten der Professionalisierung von (zukünftigen) Lehrkräften auseinander. So werden Aspekte, Möglichkeiten und Grenzen einer diversitätsbewussten und rassismuskritischen Professionalisierung sowie von Praktika und Reflexion aufgezeigt.

Der zweite Teil **Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis: Inklusion** rückt das Thema Inklusion in den Fokus, indem ausgewählte Praxisbeispiele und Modelle vorgestellt werden. Zum einen steht die Beschreibung von interdisziplinären Kooperationen und die Bedeutung von Austausch an den Universitäten Wuppertal und Köln im Mittelpunkt, zum anderen bildet die finnische Perspektive auf das Thema einen weiteren Schwerpunkt.

Mit der größten Anzahl an Beiträgen werden in dem dritten Teil des Bandes – **Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis: Migration –** die verschiedenen Aspekte von Migration und migrationsbedingter Heterogenität beleuchtet. Die Pra-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

xis- und Forschungsprojekte reichen von Beiträgen zum Thema „Migration in den Neuen Medien" über praktische Projekte für Studierende wie die Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen oder das Studierendennetzwerk „Micados" bis hin zu theoretischen und forschungsbasierten Projekten in der Schweiz und in Deutschland, die sich mit Schule und dem Lehramtsstudium in der Migrationsgesellschaft auseinandersetzen.

Der vierte Teil **Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis: Mehrsprachigkeit** zeigt den Umgang mit Mehrsprachigkeit und Sprachimmersion anhand vorwiegend praktischer Aspekte in der Schule auf. Hier werden Perspektiven aus den Ländern USA, Burkina Faso und Deutschland dargestellt.

Zukunft Vielfalt: Neue Themen, neue Dimensionen, neue Praktiken bildet den letzten Teil des Bandes. Hier werden Aspekte zur sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt in Schule, die US-amerikanische Perspektive auf Neue Medien sowie internationale Praxiserfahrungen durch Auslandsaufenthalte thematisiert. Diese Themen werden im deutschsprachigen Raum erst in jüngster Zeit im Kontext von Schule und LehrerInnenbildung bearbeitet und können so trotz ihrer Relevanz noch als „neue" Themen bewertet werden. Wir haben uns dazu entschieden, diese Artikel in einem Kapitel zusammenzufassen, denn diese Bereiche vereint trotz ihrer Vielfalt, dass sie nach unserer Überzeugung zukünftig eine bedeutendere Rolle in der LehrerInnenbildung, und letztlich auch in Schulen, spielen werden.

Wir bedanken uns bei allen AutorInnen für ihre Mitarbeit und ihre Beiträge aus Forschung und Praxis, die innovative, inspirierende Projekte und Aspekte beschreiben und die eine stetige Weiterentwicklung der LehrerInnenbildung in ihrer Vielfalt verdeutlichen. Ein besonderer Dank gebührt unserem Kollegen Jonathan Rothgenger, der durch seine Mitarbeit die Publikation mit auf den Weg gebracht hat.

Literatur

Allman D. (2013). *The Sociology of Social Inclusion*. SAGE Open, January–March 2013. DOI: 10.1177/2158244012471957

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Teil I:
Schule gestalten heißt mit Vielfalt arbeiten:
Theoretische Grundlagen

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Alfred Holzbrecher

Pädagogische Professionalität in der diversitätsbewussten Schule entwickeln

Wer im Lehrberuf tätig ist, dürfte sich in einem doppelten Sinn als „subiectum" erfahren: als jemand, der den Rollenerwartungen der Institution Schule, der Eltern und der Gesellschaft unterworfen ist – der aber zugleich diese Begrenzungen und Zwänge erkennen, an ihnen arbeiten und sich zu einer/einem GestalterIn und AkteurIn in der Schule entwickeln kann. Erhard Meueler wählte dafür in seinem Erwachsenenbildungskonzept die Metapher der „Türen des Käfigs", die es zu erkennen und zu öffnen gilt (vgl. Meueler, 2009). In diesem Sinne gehört zur Entwicklungsaufgabe, das Spannungsfeld zwischen wissenschaftlichen bzw. fachlichen Herausforderungen, strukturbedingten Zwängen des Systems Schule und subjektbezogenen Erwartungen an den Beruf und an eigene Lebensentwürfe zu erkennen, darüber hinaus jedoch nach jeweils „passenden" Möglichkeiten eines dynamischen Ausbalancierens zu suchen.

Die Reflexion von Spannungsfeldern, die es situationsangemessen zu bearbeiten gilt, gehört zu den zentralen Kennzeichen professionellen Handelns im Lehrberuf (vgl. Ilien, 2009). Wer die relevanten Spannungsfelder kennt, in denen er/sie sich bewegt, kann sich bewusst positionieren und damit als handlungsmächtiges Subjekt erfahren. Im anderen Fall würde man zum „bewusst-losen" Opfer von undurchschaubaren Verhältnissen. Von zentraler Bedeutung in pädagogischen Berufen ist das Spannungsfeld von *Nähe und Distanz* – dies mit einer doppelten Reflexionsrichtung: Wie viel Nähe und wie viel Distanz brauche ich als Lehrperson, um meinen Beruf mit Blick auf meine Persönlichkeitsentwicklung und meine professionelle Tätigkeit zufrieden und selbstwirksam ausüben zu können? Und: Wie viel Nähe und wie viel Distanz brauchen meine SchülerInnen, damit sie an ihrer Bildungsbiographie, an ihrer Persönlichkeits- und Lernentwicklung arbeiten können? Das Spannungsfeld *Beziehungsarbeit vs. strukturelle (System-)Zwänge* kann als naher Verwandter von *Nähe und Distanz* verstanden werden, setzt jedoch noch einen anderen Akzent. Alle pädagogischen Berufe sind institutionell gerahmt und damit (System-)Zwängen unterworfen. Am deutlichsten zeigt sich das bei der Leistungsbeurteilung bzw. der gesellschaftlichen Erwartung, qua Note über berufliche Chancen der Lernenden zu entscheiden und sozial zu selektieren. Hier zeigt sich noch ein weiteres Spannungsfeld, das zwischen der *Orientierung am Subjekt und der Sach- bzw. Aufgabenorientierung*. Auch hier gilt: Je klarer und differenzierter das Spannungsfeld zwischen Subjekt (bzw. individueller Bezugsnorm) und der Aufgabenorientierung (Sachnorm) reflektiert wird, desto bewusster kann die Lehrperson im Einzelfall entscheiden, ob sich die Bewertung des Schülers/der Schülerin X stärker am individuellen Leistungsfortschritt oder an der kriterialen (bzw. Sach-)Norm orientieren sollte.

Unser Alltagsbewusstsein arbeitet häufig mit Generalisierungen, neue Erfahrungen werden zumeist – und unbewusst – unter Pauschalkategorien wie „Ausländer",

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

„Hochbegabte“ oder „Lernbehinderte“ subsumiert. Allzu oft hört man in LehrerInnenzimmern, dieses oder jenes als „fremd“ wahrgenommene Verhalten sei eben auf die „Kultur“ zurückzuführen. Eine solche Kulturalisierung bzw. Subsumption unter eine Pauschalkategorie verstellt den Blick für andere mögliche Situationsdeutungen. D. h. hier ist eine *Orientierung am Einzelfall* als Gegenpol bewusst herzustellen – ein Spannungsfeld mit hohem Professionalisierungspotenzial.

Kulturrelativismus vs. Universalismus lässt sich als weiteres Spannungsfeld im interkulturellen Feld identifizieren: Inwiefern kann (und muss) Schule die „kulturelle Eigenart“ bzw. Differenzlinien aller Art wertschätzen? vs.: Inwiefern muss sie auf einem universalistischen Anspruch der Gültigkeit der Regeln für alle beharren? Hier zeigt sich ein sehr spannungsreiches Feld, weil Schule aus ihrer Geschichte heraus geprägt ist von (z. B. Leistungs-)Normen, die oft nur wenig auf die lernenden Subjekte mit ihren Entwicklungsaufgaben Bezug nehmen.

Erst das Denken in solchen Spannungsfeldern ermöglicht das, was m.E. den Kern der Inklusionspädagogik ausmacht, das Lehren von den Lernenden aus zu konzipieren. Zudem bekräftigt es die *Akteursperspektive* im Kontext der Professionalisierung: Ich als LehramtsstudentIn bzw. als LehrerIn positioniere mich reflektiert in den relevanten Spannungsfeldern, setze mir persönliche und professionsbezogene Ziele und entwickle mich in kollegialer Kooperation weiter, nehme meinen Bildungsgang selbst in die Hand, setze mir persönlich bedeutsame Schwerpunkte, die mich im Berufsalltag „tragen“ und motivieren – und versuche damit, mich als selbstwirksames Subjekt zu erfahren, das diese Haltung weitergeben kann.

„Auf den Lehrer kommt es an“ (Hattie, 2013): Die Lehrperson ist das wirkungsvollste Medium im Lehr-Lern-Prozess, möglicherweise bedeutsamer als ausgeklügelte didaktisch-methodische Arrangements. Auf der Grundlage fachbezogener Expertise dürfte der Fähigkeit, eine lernförderliche, wertschätzende Lernkultur zu entwickeln, eine entscheidende Rolle zukommen, wenn das Lernen biografisch nachhaltig wirken soll. Daher soll im Folgenden versucht werden, den „Diversity-Ansatz“ mit Blick auf den Umgang mit *criticial incidents* durchzudeklinieren, d. h. mit Situationen, die zumeist als „Störungen“ wahrgenommen werden.

1. Lesarten generieren: Wider den kulturalistischen Blick

Eine andere Person oder ein Kunstwerk aus einem Kontext verstehen zu wollen, damit beschäftigt sich die Hermeneutik. Je nach dem gewählten Kontext (als „Hintergrund“) erscheint der Einzelfall („Figur“) in einem anderen Licht. So kann ein Liebesgedicht von Goethe etwa in den Kontexten der Biographie des Autors, ähnlicher Texte von Zeitgenossen oder der Geschichte des literarischen Genres gesehen werden – und nur in der Zusammenschau ergibt sich ein komplexes Bild, das dem Gegenstand gerecht wird. In gleicher Weise können Konfliktsituationen im globalisierten Klassenzimmer wahrgenommen werden (1) im Kontext der Biographie des/der Konfliktpartners bzw. -partnerin, (2) seines/ihres familiären Umfelds, (3) der Gleichaltrigengruppe, in der er/sie sich bewegt, (4) seines/ihres soziokulturellen Milieus,

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

(5) seiner/ihrer (Herkunfts-)Kultur und (6) im Kontext der situativen Bedingungen, die (7) ihrerseits institutionell gerahmt sind.

Critical incidents, d. h. Fallbeispiele, bei denen ein bestimmtes Verhalten fragwürdig (geworden) ist, eignen sich in besonderer Weise, um interkulturelle Kompetenz zu trainieren bzw. die Fähigkeit, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen, d. h. zu reflektieren, welche Lesarten eines Konflikts möglich sind, oder: durch welche „Brillen" ein kritisches Ereignis wahrgenommen werden kann. Hintergrund dieser Überlegungen ist ein Konzept *inter*kultureller Pädagogik, das die Kompetenz fokussiert, mit dem *Inter,* den Zwischenräumen mit all ihren Fremdheiten umgehen zu können. In diesem Verständnis kommt der Kontaktprozess selbst in seiner ganzen Dynamik ins Blickfeld und eröffnet *reflexiv* wichtige Fragen wie: Wer bin ich, dass ich dieses Verhalten in dieser Weise wahrnehme?

SchülerInnensubjekt

Der stärkste Gegenpol zu verallgemeinernden, kulturalistischen Sichtweisen ist der Schüler oder die Schülerin mit seiner/ihrer je einzigartigen Persönlichkeit, Lerngeschichte und mit ihren altersspezifischen Entwicklungsaufgaben. Diese Perspektive eröffnet den Blick auf entwicklungspsychologische (z. B. ödipale) Konfliktkonstellationen ebenso wie auf biografisch bedingte Ängste und Wünsche. Darüber hinaus lässt sich mit dieser Subjektorientierung die Frage nach den Strategien der Bewältigung von Herausforderungen und – etwa bei Flüchtlingskindern – von Traumatisierungen stellen: Wie versucht der Schüler oder die Schülerin aus der Arbeit an dieser Widerständigkeit Stärke (Selbstwirksamkeit) zu gewinnen? Ein solcher „Resilienz"-Blick kann als notwendige Ergänzung zu einer Fixierung auf Benachteiligung stark gemacht werden.

SchülerIn im familiären Kontext

Wird ein Fall in diesem Kontext interpretiert, stellen sich etwa folgende Fragen: Wie lassen sich die Aufwachsensbedingungen in der Familie beschreiben? Mit welchen spezifischen Problemen (z. B. Trennung, aggressive Konfliktmuster, (patriarchale? egalitäre?) Rollenmuster) muss sich das Kind oder der/die Jugendliche auseinandersetzen? Wie gehen Eltern mit Migrationserfahrung mit der Unterschiedlichkeit der Normen im Herkunftsland und in Deutschland um? Welche Strategien der Sicherung des familiären Gleichgewichts haben sie entwickelt? Welche Bedeutung wird in der Familie der Bildung zugesprochen? etc.

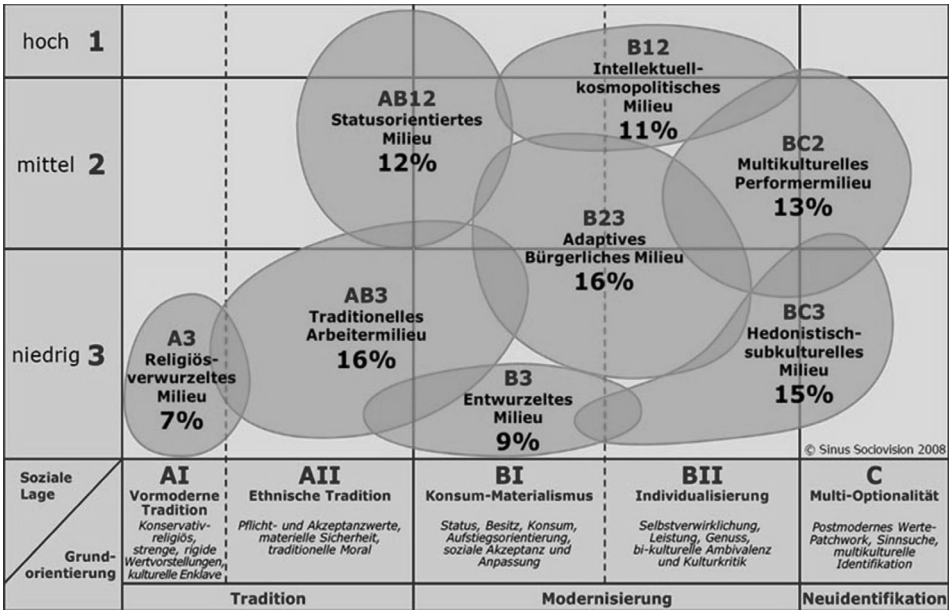
Peers/Gleichaltrigengruppe

Die Freunde spielen in der Adoleszenz eine immer größere Rolle, altersspezifische Entwicklungsaufgaben bedingen eine ganz besondere Dynamik in der Gleichaltrigengruppe. Die Suche nach der Geschlechtsrolle und die Arbeit an der eigenen Identität oszillieren zwischen Identifikationen und Verschmelzungsfantasien einerseits und der Abgrenzung, dem Ausschließen dessen, was als „fremd" und nicht-zugehörig wahrgenommen wird andererseits. Darüber hinaus ist im Freundeskreis und in der Schulklasse die in jeder (neuen) Gruppe übliche Dynamik wirksam (vgl. Tuck-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

man-Modell in Stahl, 2007, S. 46ff.), d. h. dass nach einem Kennenlernprozess („forming“) das Aushandeln der Rollen („storming“) stattfindet – Voraussetzung dafür, dass in den weiteren Phasen („norming“, „performing“ und „re-forming“) ein produktives, sachbezogenes Arbeiten erst möglich wird. Viele Konflikte im Klassenzimmer dürften in dieser Gruppendynamik eine (wesentliche?) Ursache haben.[1]

Soziokulturelles Milieu



(Merkle, 2009, S. 71)

Jedes soziokulturelle Milieu innerhalb einer Gesellschaft sozialisiert die Menschen auf eine je spezifische Weise, bringt unterschiedliche Umgangsformen, Zukunfts- und Wertvorstellungen hervor – und reproduziert damit das, was Pierre Bourdieu als „Habitus“ (1974) bezeichnet. Mittelschichtsozialisierte LehrerInnen aus „höheren“ sozialen Schichten oder Milieus dürften bestimmte Verhaltensweisen von Jugendlichen etwa aus dem Arbeitermilieu als „fremd“ und „inakzeptabel“ ablehnen: Hier prallen zwei „Kulturen“ aufeinander …

Kultur

Zu dieser „Brille“ erscheinen zunächst grundsätzliche Überlegungen notwendig. Metaphern und Begriffe evozieren Denkfiguren, d. h. innere Bilder („mentale Modelle“), die das Denken steuern. Wer von Kultur-„Kreisen“ redet oder gar von einem „Zu-

1 Wer als LehrerIn um diese Dynamik weiß, wird mit einer neuen Klasse möglicherweise zuerst eine Klassenfahrt und/oder entsprechende erlebnispädagogische Übungen machen, damit danach das Lernen beginnen kann, ohne durch Rollenaushandlungsprozesse beeinträchtigt zu werden.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

sammenprall der Kulturen", stellt sich Kulturen als *Kugeln* vor, die durch ein inneres „Gravitätszentrum" zusammengehalten werden und deren äußere Grenzen klar definiert sind: Identitätskonstruktionen nach innen wie auch Abgrenzungen nach außen bedingen sich wechselseitig. Die Kreis- oder Kugelmetapher ist historisch auf die Zeit der (europäischen) Nationalstaatsbildung im 19. Jahrhundert zurückzuführen, in der „Nation" und „Kultur" eng miteinander verknüpft gedacht wurden, folglich auch mit den (damals) geografisch festgelegten Staatsgrenzen nach innen als „Gravitationszentrum" wirken sollten wie nach außen ihre klare (Identifikations-)Linie bekamen (vgl. Gogolin & Krüger-Potratz, 2006, S. 114 ff.). Diese Metapher ist aus heutiger Sicht als „falsch" zu klassifizieren, weil sie zum einen wichtige historische Fakten ignoriert (vgl. etwa die historische Dynamik der Mittelmeerkultur/en in den vergangenen Jahrhunderten), zum anderen weil sie die Tatsache ausblendet, dass bei genauerer Betrachtung Vermischungen und Grenzüberschreitungen schon immer die Geschichte bestimmt haben. Aus politischen und pädagogischen Gründen muss diese „essentialistische" Denkfigur dekonstruiert werden, weil sie fundamentalistischen Weltbildern und den ihnen inhärenten Tendenzen zu einer politischen Instrumentalisierung von Kultur Vorschub leistet. Mit Blick auf die Dynamik gegenwärtiger Kulturen dürfte die Metapher des *„Gewebes"* realitätsgerechter sein (vgl. Meyer, 1997, S. 115), das an unterschiedlichen Orten je spezifische Verdichtungen, jedoch in der Regel Vermischungen und ineinander übergehende Schichten aufweist. Mit einem solchen Fokus kommt die Tatsache, dass unser mitteleuropäischer Alltag, unsere Städte und Regionen in grundlegender, aber auch unterschiedlicher Weise transkulturell verwoben sind, ebenso zum Vorschein wie eine Kritik von (politisch motivierten) Homogenitätsfiktionen von „Kultur" möglich wird.

Zweifellos gibt es „kulturbedingte" Werte- und Verhaltensmuster und Wahrnehmungscodes, die milieuübergreifend charakterisierend sind für einen bestimmten Kulturraum. So ist beispielsweise davon auszugehen, dass Gesten oder Körperhaltungen grundsätzlich kulturell codiert sind: Im arabischen Kulturraum gilt etwa die Vermeidung von Augenkontakt als Zeichen von Wertschätzung, also genau gegenteilig zu zentraleuropäischen Konventionen. „Kultur" ist jedoch im Alltagsbewusstsein zu einer so wirkmächtigen Pauschalkategorie geworden, dass es sich empfiehlt, zunächst die anderen Perspektiven zu fokussieren, z. B. die des soziokulturellen Milieus, um von hier aus mögliche kulturelle Prägungen zu identifizieren. Allerdings mahnt das „Gewebe"-Modell, grundsätzlich von Transkulturalität auszugehen, von dynamischen Vermischungen als Normalfall, anders gesagt: von der aktiven Bastelarbeit der Subjekte, die nicht nur passiv von ihrer (Herkunfts-)Kultur geprägt sind, sondern die die sie tragende (Alltags-)Kultur selbst hervorbringen.

Situationskontext gerahmt durch die Institution

Wie wird in der Konfliktsituation von den Betroffenen der institutionelle Kontext Schule wahrgenommen? Als einer, der zu viel …? Zu wenig …? Oder in angemessener Weise Regeln setzt? Konfliktsituationen ereignen sich nicht in einem (Macht-) Vakuum, sondern sind immer durch die jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen beeinflusst, die bei den Betroffenen – je nach Lerngeschichte – Ohnmachts-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

oder Angstgefühle wecken können. Unsicherheiten aufgrund des ungeklärten ausländerrechtlichen Status bei Flüchtlingskindern oder Ohnmachts- und Angstgefühle bei Jugendlichen mit Fluchtgeschichte können ein diffuses Gefühl von Frustration erzeugen – Quelle ebenso diffuser und unvermittelt auftretender aggressiver Verhaltensweisen.

Dieses mehrperspektivische Modell einer Konfliktanalyse macht deutlich, dass **Pädagogische Professionalität im differenzsensiblen Unterricht** im Kern eine differenzierende Reflexion unterschiedlicher Perspektiven bzw. „Lesarten" einer komplexen Situation beinhaltet. Ein Denken in Spannungsfeldern erfasst diese Komplexität, vor allem aber befreit es aus dem Käfig normativer Setzungen: Ein „Richtig" oder „Falsch" gibt es nicht, sondern eine Position, die *für mich* (begründet) richtig oder falsch ist und über die ich mich mit anderen verständige.

Eine *diversitätsbewusste Pädagogik* stellt einen Paradigmenwechsel dar: Das Lehren soll von den Lernenden aus gedacht werden. Das *Paradigma der Belehrung* orientiert sich traditionell am Lern*gegenstand* und oft an dem, was die SchülerInnen noch nicht können. Das *Paradigma der Aneignung* lässt dagegen das Spannungsfeld deutlich werden zwischen den zu vermittelnden Kompetenzen und dem lernenden Subjekt, seinen Stärken und seiner Lernarbeit, sich schrittweise das anzueignen, was Sinn macht. Lehren von dieser Aneignungsaktivität der Lernenden aus denken, fokussiert Fragen wie: Auf welche Weise setzen sich die Lernenden mit der Widerständigkeit des Gegenstands und mit den Widerständigkeiten des Selbst auseinander, z. B. mit Lust- und Unlustgefühlen, eigenen Lernwünschen oder Ängsten? Wie schaffen sie es, aus der Lernarbeit Stärke zu gewinnen und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit (vgl. Resilienzblick)? Aus LehrerInnenperspektive wäre dann zu fragen: *Wie kann die Lernumgebung so gestaltet werden, dass aus der Auseinandersetzung mit herausfordernden Aufgaben Erfahrungen von Kompetenz und Selbstwirksamkeit gemacht werden können, die die Lernenden dazu motivieren, Anstrengungsbereitschaft zu entwickeln und neue Lernbedürfnisse zu entdecken?*

Die LehrerInnenaktivitäten zielen auf *Förderung für alle*, d. h. es geht nicht (nur) darum, Defizite bei leistungsschwächeren SchülerInnen zu kompensieren, sondern *alle* zu möglichst hohen Lernaktivitäten herauszufordern und durch Unterstützungsmaßnahmen und -systeme abzusichern.

Ausgehend von der Erkenntnis, dass die Qualität kollegialer Kooperation eine wesentliche Gelingensbedingung inklusiver Pädagogik darstellt, werden im Folgenden **Professionelle Entwicklungsaufgaben** im Horizont einer diversitätsbewussten Pädagogik zu skizzieren versucht,[2] deren programmatischer Anspruch die Wertschätzung von Vielfalt ist. Lehren von den Lernenden aus denken heißt, eine Haltung zu entwickeln, die als *wertschätzende Erkundung* zu kennzeichnen wäre. Eine solche Haltung verknüpft Lehren mit einer diagnostischen Perspektive. Mit Blick auf den

2 Die folgenden Überlegungen sind eine überarbeitete Version meines Beitrags, siehe: Holzbrecher, A. (2015). Differenzsensibel lehren lernen – Entwicklungsperspektiven für Schulentwicklung. In A. Holzbrecher & U. Over (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Schulentwicklung* (S. 349–361). Weinheim; Basel: Beltz.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

eigenen Unterricht könnte sich eine solche Haltung des „Forschend-Lehren-Lernens“ vor allem auf folgende Bereiche beziehen:

1. die vielfältigen Lernvoraussetzungen, Lernzugänge und -wege der SchülerInnen bei entsprechend modellierten Lernaufgaben;
2. die didaktisch relevanten Differenzlinien und ihre „Dramatisierung“ bzw. „Entdramatisierung“;
3. die Wirkungen des eigenen Unterrichts bei einer Verknüpfung von instruktionsorientierten, individualisierenden und kooperativen Unterrichtsphasen;
4. neue Formen des Lehrens, der Lernstandsdiagnose, der Leistungsbeurteilung und des Feedbacks.

Der klassische Unterricht funktioniert nach der 7-g-Logik: „Alle gleichaltrigen Schüler haben zum gleichen Zeitpunkt beim gleichen Lehrer im gleichen Raum mit den gleichen Mitteln das gleiche Ziel gut zu erreichen“ (Helmke, 2013, S. 36). Die Orientierung an den „Mittelköpfen“, wie Ernst Christian Trapp im 19. Jahrhundert formulierte, unterfordert die Einen und überfordert die Anderen. Im Belehrungsmodus werden unterschiedliche Lernzugänge oder Lerntempi nicht berücksichtigt, ganz zu schweigen von entwicklungsbedingten Lernhemmungen.

2. Vielfalt der Lernvoraussetzungen, -zugänge und -wege gestalten

Professionelles didaktisches Handeln besteht darin, nach einer Diagnose des Lernstands und einer Einschätzung der Aneignungsaktivität der konkreten Lernenden unterschiedliche didaktische Register ziehen zu können, d. h. individualisiertes, kooperatives und instruktionsorientiertes Lernen didaktisch begründet zu „mischen“. Die Kompetenz, differenzierend Lernumgebungen zu gestalten, beinhaltet also:

Diagnostische Kompetenz

- Wie können der Lernstand, die Stärken/Schwächen, bevorzugte Lernzugänge, mögliche Ursachen für Lernblockaden etc. erkannt und sichtbar gemacht werden?

Didaktische Kompetenz

- Welche Herausforderungen, Aufgaben und Dosierung der Unterstützungsformen sind angemessen, um den Lernenden Erfolgs- und Selbstwirksamkeitserfahrungen zu ermöglichen? Welches didaktische „Register“ erscheint besonders geeignet dafür?
- In welcher Weise kann den Lernenden die *Erfahrung* vermittelt werden, welche Lernwege für sie am effektivsten sind, so dass sie ihr Lernen zunehmend selbst gestalten und regulieren können?

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Evaluationskompetenz

- Inwiefern war das Lernangebot gemessen an den Lernvoraussetzungen der SchülerInnen angepasst genug gestaltet? …

Die Heterogenität einer Lerngruppe berücksichtigen heißt, zu reflektieren, *ob* und *in welcher Weise* die Vielfalt der Lernenden didaktisch nutzbar gemacht werden können. Im Folgenden wird eine „Differenzierungsmatrix" entwickelt (s.u.), in der die Differenzlinien einerseits und die didaktischen Differenzierungsmöglichkeiten andererseits in Beziehung zueinander gebracht werden.

3. Differenzlinien

Leistungsfähigkeit

SchülerInnen zeigen unterschiedliche Fähigkeiten in Bezug auf bestimmte Lernfelder, Fächer oder Kompetenzbereiche. Die *Kompetenzentwicklung* ist eine umfassende, die ganze Persönlichkeit einbeziehende Entwicklungsaufgabe und als solche sicher nicht auf den Erwerb kognitiver und messbarer Fertigkeiten beschränkt. Von *Kompetenz*, d. h. einem Bündel von auch tiefer liegenden Fähigkeiten, kann die *Performanz* unterschieden werden, also die tatsächlich gezeigte Leistung. Darüber hinaus kann mit der Differenzlinie *Leistungsfähigkeit* auch das (Lern-)Potenzial erfasst werden, das sich aus lernpsychologischen Kategorien wie „Auffassungsgabe", „Verarbeitungstiefe" ableiten lässt. Schließlich lässt sich mit dieser Differenzlinie auch erfassen, ob ein/e SchülerIn etwa eine herausragende oder „Inselbegabung" hat, etwa im analytischen Bereich, und zugleich geringere soziale oder emotionale Kompetenzen zeigt.

Motivation, Interesse, Lern- und Leistungsbereitschaft

... sind deutlich zu unterscheiden von der skizzierten Leistungs*fähigkeit*. Hier geht es um das durch eine Vielzahl von externen (häusliches Milieu, LehrerInnenpersönlichkeit, Situation …) und internen Faktoren (Entwicklungsalter, Erfahrungen, Peer-Kommunikation …) beeinflusste Interesse an einem Fach, an einem Lerngegenstand oder auch an einer Lehrperson. Themen- oder bereichsspezifisch gibt es sicher auch Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Nicht selten werden auch von schwachen SchülerInnen Misserfolgserlebnisse generalisiert, und alles, was mit „Lernen" zu tun hat, löst aversive **Reaktionen aus. Von großer Bedeutung sind vor diesem Hintergrund:**

Vorwissen, Sprachkenntnisse, Lernvoraussetzungen

… vor allem bei der Entwicklung von fachlichen Fundamenten. Aus der kognitiven Psychologie wissen wir, dass neben einer „allgemeinen kognitiven Leistungsfähigkeit" *domänenspezifisches Vorwissen* und *lernstrategisches Wissen* von größter Bedeutung für die Lernentwicklung ist. Ein weiteres Bündel von Faktoren sind die *emotionalen/motivationalen Voraussetzungen* (s.o.) sowie *soziale Voraussetzungen*

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

(Empathiefähigkeit/Perspektivenübernahme, Respekt/Toleranz, Kompromiss-/Kritikfähigkeit). Um das Feld zu weiten, seien hier noch die *milieu- und soziokulturell bedingten Lernvoraussetzungen* erwähnt, die ja als „kulturelles Kapital" (Bourdieu) einen entscheidenden Einfluss auf die Bildungsbiografie haben.

Lernstil
Vereinfacht kann zwischen einem *induktiven* und einem *deduktiven Lernstil* unterschieden werden: Der oder die „induktive" LernerIn braucht konkrete, anschauliche Beispiele, um dann schrittweise zur Abstraktion zu kommen. Dem steht ein „deduktiver" Lernstil gegenüber. Hier bewegt man sich primär auf einem hohen analytischen Niveau, auf der Ebene von Gesetzmäßigkeiten und belegt sie punktuell mit anschaulichen Beispielen. Es kann vermutet werden, dass eine nur darauf ausgerichtete Didaktik lernschwachen SchülerInnen wenig Chancen bietet.

Lerntempo
Im Lerntempo unterscheiden wir uns vermutlich wie unsere Fingerabdrücke. Einige SchülerInnen brauchen aufgrund ihres Lernstils, ihrer Lernvoraussetzungen oder ihrer momentanen Befindlichkeit etwas länger, bis sie etwas angeeignet und verarbeitet haben. Andere hingegen begreifen aus ähnlichen Gründen schneller, vielleicht auch weil der Lehrstil ihnen entgegenkommt – und langweilen sich dann möglicherweise, weil sie keine herausfordernden Aufgaben mehr bekommen.

Lebenswelt/soziokulturelle Herkunft
Zu den vermutlich stärksten, weil wirkmächtigsten Differenzlinien gehören lebensweltliche Erfahrungen bzw. ein durch „kulturelles Kapital" erworbener „Habitus" (Bourdieu). Wie die Bildungsforschung immer wieder bestätigt, reproduziert ein Schulsystem, das zwar formal Zugangschancen eröffnet, aber letztlich nach harten Leistungskriterien selektiert, soziale Ungleichheit und Bildungsbenachteiligung. Wenn es im Anspruch einer demokratischen Gesellschaft liegt, *allen* ein Höchstmaß an Teilhabe und an Bildungsabschlüssen zu ermöglichen, gilt es auf allen Handlungsebenen (Bildungssystem, Schule, Unterricht) integrierte Unterstützungssysteme zu entwickeln.

Zuwanderungsgeschichte und Sprachregister
Immer noch weit verbreitet, obwohl durch die Bildungsforschung mehrfach widerlegt, ist die Meinung, die „kulturelle Herkunft" der SchülerInnen sei ein wesentlicher Faktor für nicht gelingende Bildungsbiografien. Nicht „die Kultur", sondern die soziokulturelle Herkunft (s.o.) ist entscheidend, und mit Blick auf die Verfügbarkeit der Sprachregister kann festgestellt werden, dass derjenige geringe Aufstiegschancen in unserem Bildungssystem hat, der nicht über das Register „Bildungssprache" (vgl. Gogolin, 2013) verfügt. Dies betrifft Zuwanderer in besonderem Maße, aber natürlich auch SchülerInnen aus bildungsbenachteiligten Milieus im Allgemeinen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

4. Möglichkeiten einer didaktischen Differenzierung

Im vorigen Abschnitt wurde versucht, die Heterogenität der Lernenden systematisch darzustellen, nicht zuletzt um den Blick zu weiten für die Vielfalt der Differenzlinien, die im Unterricht berücksichtigt werden könnten. Damit stellt sich zunächst grundsätzlich die Frage, *inwiefern* es didaktisch sinnvoll, d. h. *für die SchülerInnen lern- und entwicklungsförderlicher* ist, diese Unterschiede kenntlich zu machen, also sie zu „*dramatisieren*", z. B. durch Gruppeneinteilung oder Zuweisung unterschiedlicher Aufgaben. Möglicherweise ist es besser, diese Differenzlinien zu „*entdramatisieren*", sie unkenntlich zu machen oder auch bewusst zu negieren. Eine „Dramatisierung" birgt die Gefahr einer sozialen Zuschreibung und Etikettierung („die" MigrantInnenkinder, „die" Jungen bzw. Mädchen, „die" Behinderten oder Hochbegabten …) und damit einer Festschreibung dieser Differenz. Das ist häufig für das Selbstbild der Lernenden in ihrem sozialen Kontext kontraproduktiv. Andererseits kann eine Blindheit gegenüber diesen Differenzen – unter den wohlmeinenden Vorzeichen einer „egalitären" Betrachtungsweise – ebenso zu einer Verschärfung von (z. B. Leistungs-)Unterschieden führen.

Differenzsensibel unterrichten beinhaltet also eine reflektierte, professionelle Planung im Horizont der Zielperspektive einer optimalen Lern- und Entwicklungsförderung der SchülerInnen. Vermutlich gibt es keine Rezepte für die didaktisch bewusste „Berücksichtigung" der Differenzlinien im Spannungsfeld zwischen *Dramatisierung* und *Entdramatisierung*. Eine Professionalisierungsperspektive bieten hier sicherlich kollegiale Gespräche, Kooperationsformen wie wechselseitige Unterrichtshospitationen und Feedback von „kritischen Freunden".

In didaktischer Perspektive lassen sich mögliche Differenzierungsformen zunächst im ***Wechsel der Sozialform*** zwischen dem Unterricht in der ganzen Klasse (eher instruktionsorientiert) und Einzel- oder Gruppenarbeit (eher konstruktionsorientiert) konzipieren. Die Entscheidungen der Lehrperson für Frontalunterricht, Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit im Kontext der Unterrichtsreihe sollten didaktisch begründet sein. Eine Reflexion der *Kriterien der Differenzierung und Individualisierung* bietet die Möglichkeit, das Spektrum der verfügbaren didaktischen „Register" zu erweitern. Entscheidend dabei ist, nach den Instruktionsphasen („Frontalunterricht") den *Kriterien der Gruppenbildung* eine größere Bedeutung zu geben. In den jeweils unterschiedlichen *Aufgabenstellungen* liegen die großen Differenzierungspotenziale.

Der *Input-Phase* (Frontalunterricht) kommen dabei folgende Funktionen zu:

- strukturierte Einführung in das Thema;
- Anknüpfen an bisherige Unterrichtsreihen und vorhandene Kompetenzen;
- Motivierung und Aufzeigen der Bedeutung des Stoffs;
- Transparenz der Leistungsanforderungen, der Kompetenzstufen und der Unterrichtsstruktur.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Im nächsten Schritt, der ersten *Differenzierungsphase* (Gruppenbildung), könnten die SchülerInnen sich entsprechend ihrer Interessen, bevorzugten MitschülerInnen bzw. der angebotenen (methodischen, medialen, …) Bearbeitungsformen zu *Neigungsgruppen* zusammenschließen. Didaktische Kriterien sind hierbei, dass

- ein breites *Spektrum an Bearbeitungsmöglichkeiten* angeboten wird, d. h. unterschiedliche methodische, mediale, kreative Zugänge, Niveaustufen/Schwierigkeitsgrade. Die Lernenden erproben sich bzw. stellen fest, welche Lernzugänge im Fach X für sie optimal sind bzw. erkunden mögliche neue Lernstrategien;
- *selbstdifferenzierende Aufgaben* gestellt werden, die ermöglichen, z. B. je nach Schwierigkeitsgrad bzw. Anspruchsniveau, die „passenden" Aufgaben für sich zu finden und somit zu Erfolgserlebnissen zu kommen;
- *diagnostische Aufgaben* gestellt werden, um als Lehrperson Einblick in den Lernstand und die bevorzugten Lernwege der SchülerInnen bekommen zu können.

Im darauf folgenden *gemeinsamen Unterricht* wird durch *Präsentationen* das „Lernen sichtbar gemacht" (Hattie, 2013) und mittels Lehrgespräch in Wissens-, Sach- und Fachkontexte eingeordnet und strukturiert. Als diagnostische Perspektive müsste dabei reflektiert werden,

- welche bevorzugten Lernwege bzw. welches Anspruchsniveau von den einzelnen Lernenden gewählt wurde;
- Stärken-Schwächen-Analyse; Adaptivität/Passung zwischen der didaktischen und methodischen Gestaltung der Lernumgebung, der eigenen (LehrerInnen-)Rolle … und dem Lernerfolg.

In der nun folgenden *Differenzierungsphase* könnte eine stärkere Steuerung der Gruppenbildung seitens der Lehrperson dazu beitragen, dass SchülerInnen vor dem Hintergrund ihrer Stärken/Schwächen bzw. der Lehr-Lernziele gezielt herausgefordert und gefördert werden – und dabei die unterschiedlichen Differenzlinien berücksichtigt werden. Ist es lernförderlich(er)

- in leistungsheterogenen oder -homogenen Gruppen?
- in geschlechtsgetrennten oder -gemischten Gruppen?
- durch eine Dosierung der Stützmaßnamen? (Scaffolding)

Didaktisch *reflektiert* werden müsste aus

- *LernerInnenperspektive*: Können schwächere SchülerInnen sich an stärkeren orientieren? Wie kann eine „dosierte Überforderung" erreicht werden? Welche Sozialform/didaktische Differenzierung ist lern- und entwicklungsförderlich(er)? In welcher Weise können die Lernenden ihre Stärken entdecken, weiterentwickeln und an ihren Schwächen arbeiten?
- *Sachperspektive*: Was muss/soll jede/r Lernende als Mindeststandard lernen/können? Inwiefern sind Zusatzaufgaben für Leistungsstarke sinnvoll?

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Zur professionellen Selbstreflexion gehört auch hier die *diagnostische Perspektive*:

- *LernerInnenperspektive*: Habe ich meine Aufgaben so modelliert, dass es eine Passung zum Leistungsniveau der SchülerInnen gab? „Passte" die Lernform, der Lernweg bzw. die Lernmethode?
- *Sachperspektive*: Inwieweit wurde die Kompetenz X angeeignet? Inwiefern ermöglichte die Aufgabenmodellierung ein – selbstständiges, von Neugier getriebenes – tiefes Eindringen in die Materie … und weckte weitergehende Lernbedürfnisse …?

Lehrkompetenz als Gestaltung von Lernumgebungen lässt sich im Sinne der Praxisforschung als Spiralprozess beschreiben, in dem die Lehrtätigkeit oszilliert zwischen einem „diagnostischen Abtasten" und dem reflektierten didaktischen Gestalten mit Hilfe eines breiten Spektrums an differenzierenden Lernmethoden.

Zielgegenstände

Hier stellt sich die didaktische Entscheidung, ob die SchülerInnen alle das *gleiche Ziel* erreichen sollen oder ob sie *zieldifferent* arbeiten. Wenn zielgleich gearbeitet werden muss, etwa um einen (Mindest-)Standard zu sichern, können trotzdem unterschiedliche Wege und Zugänge dorthin führen. Im Sinne der Individualisierung erscheint es notwendig zu sein, gerade denen eine Chance zu geben, die im herkömmlichen Unterricht (vgl. oben die „7 Gs") scheitern. Zieldifferent zu arbeiten beinhaltet ein fundierteres Nachdenken über *das Exemplarische* an einem Thema oder einer Erarbeitungsmethode – dann mag auch der „Mut zur Lücke" legitimierbar sein.

Methodik, Arbeitsformen, mediale Zugänge

Ein breites Spektrum an Unterrichtsmethoden und Arbeitsformen bietet einen zentralen Schlüssel für Differenzierung und Individualisierung. Sowohl die Lehrpersonen als auch die Lernenden selbst können damit feststellen, über welche Lernwege und -zugänge sie sich am effektivsten Lerninhalte aneignen.

Didaktisch begründete Entscheidungen könnten sich an der Differenzierung nach unterschiedlichen *kognitiven Aktivitäten* orientieren – wie Erkunden, Finden von Gesetzmäßigkeiten und Zusammenhängen, Vergleichen, Einordnen in größere Zusammenhänge/Ordnen und Systematisieren, Verallgemeinern, Austauschen etc., ein Spektrum, das irgendwann natürlich alle Lernenden kennen und können müssen. Eine weitere Möglichkeit wäre, dass man sich an den Kategorien der Wissensorganisation orientiert:

- sollen die SchülerInnen etwas wissen, verstehen, durchdringen, sich auskennen mit, informiert sein über …?
- sollen sie sprechen, kommunizieren, berichten, erzählen, erfragen … oder
- etwas erarbeiten, herstellen, gestalten, methodisch umgehen mit …
- vergleichen, bewerten, beurteilen, reflektieren, bedenken, entscheiden …
- das eigene Lernen beobachten, beschreiben, reflektieren und weiterentwickeln?

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Schwierigkeitsgrad
Der Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe ergibt sich zum einen aus der *Fachperspektive* (Komplexität, Abstraktionsgrad, Vernetzung mit anderen fachlich relevanten Systemen), zum anderen aus der *Sicht des Lernenden* (Welche Gegenstände, Themen, Methoden, medialen Zugänge … nehme ich als „schwierig" wahr? Welche Schwierigkeitsgrade traue ich mir realistischerweise zu?). Wenn das Lehren vom Lernenden aus gedacht wird, gilt es bei der didaktischen Modellierung einer Aufgabe beide Perspektiven in einem Spannungsverhältnis zueinander zu sehen.

Hilfsmittel, Hilfestellungen/Scaffolding
SchülerInnen, die in bestimmten Momenten Schwierigkeiten haben, etwa mit dem Lerntempo, der Komplexität oder dem Abstraktionsgrad einer Aufgabe, oder weil ihnen das Vorwissen nicht verfügbar ist, können spezifische Hilfestellungen, Hilfsmittel und – im besten Fall – ein auf ihr Lernprofil zugeschnittenes „Förder- und Helfersystem" bekommen. Je nach Lernfortschritt werden die „Gerüste" *dosiert* wieder weggenommen. Solche Stützen können auch andere methodische und mediale Zugänge, Umwege über andere kognitive Zugänge (s.o.) sein.

In der Interkulturellen Pädagogik steht Scaffolding darüber hinaus für einen Ansatz, durch eine Hinführung zum Erwerb der „Bildungssprache" beizutragen. Damit bekommt jedes (!) Unterrichtsfach die Aufgabe, den SchülerInnen aus bildungsbenachteiligten Milieus eine Chance auf Bildungserfolg zu geben, indem die jeweilige Fachterminologie schrittweise aufgebaut und systematisch vernetzt wird (vgl. Kniffka & Siebert-Ott, 2012; Gogolin, 2013).

Bewertung
Ein differenzierterer Blick auf das, was als *Leistung* wertgeschätzt und letztlich bewertet wird, gehört zum Kern pädagogischer Professionalität. Traditionell ist die *Sachnorm* die zentrale Bezugsnorm, d. h. ausschließlich der zu lernende Inhalt oder die (Fach-)Kompetenz. Oft wird noch der Vergleich mit den anderen SchülerInnen der Lerngruppe (*soziale Norm*) berücksichtigt, also die Frage, wo der Einzelne innerhalb des Leistungsgefüges der Klasse steht. Im Kontext einer „neuen Lernkultur" wird allerdings zusätzlich stärker das lernende Subjekt mit seinen Entwicklungspotenzialen (*individuelle Norm*) zur Bezugsnorm. Wenn die Lernenden mit ihren vielfältigen und oft überraschenden Aneignungsaktivitäten im Zentrum stehen, ergibt sich daraus ein Spannungsverhältnis zur Sachnorm sowie die Frage der Vergleichbarkeit im Verhältnis zu Anderen (Sozialnorm). D. h. Grundlage einer differenzsensiblen Bewertung ist ein professionelles Ausbalancieren dieser drei Bezugsnormen.

Weitere Differenzierungsmöglichkeiten bei der Bewertung entwickeln sich, wenn etwa *„Lernaufgaben" von „Leistungsaufgaben" unterschieden* werden. Bei Ersteren sollten die SchülerInnen lernen, ausprobieren, entdecken …, dementsprechend geht es bei der Beurteilung um Prozessbeobachtung, „formative" Lernkontrollen und „Lernstandsdiagnosen" (Wo steht der/die Lernende? Welche Stärken und Schwächen zeigt er/sie? Auf welche Weise setzt er/sie sich mit dem Material auseinander? …). Anders bei der „summativen" Leistungsbeurteilung am Schluss einer Arbeitspha-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

se (Klassenarbeit, Test, …), die mit dem Ziel einer Bewertung feststellt, was gelernt wurde. Schlüssel einer didaktisch begründeten Reflexion ist die Frage, welche *Funktion* der Lernstandsdiagnose bzw. Leistungsbeurteilung zukommen soll.

Eine didaktische Zielperspektive könnte sein, das Spektrum der als Leistung anerkannten und wertgeschätzten *performance* auszuweiten und dabei die individuelle Bezugsnorm stärker zu gewichten: schriftliche Arbeiten jeder Art, Quantität und Qualität der mündlichen Beteiligung, Lerntempo, Originalität und Kreativität der gefundenen Lösungen, Qualität des Lernfortschritts … Damit stellen sich auch sehr grundsätzliche Fragen: Wie sind ganz unterschiedliche Kompetenz- und Leistungsbereiche (z. B. emotionale, soziale, kognitive, ästhetische …) untereinander zu gewichten, wenn man zu einem Gesamturteil kommen soll? Was beinhaltet eine „Anerkennung unterschiedlicher Lernwege und -zugänge", wie oben gefordert, und soll (?) bzw. kann (?) verhindert werden, dass man sich letztlich doch vor allem an der Sachnorm orientiert? Wie können hohe Anforderungen vereinbart werden mit Ermutigung zu Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft?

Mit der folgenden Differenzierungsmatrix …

Didaktische Differenzierungsmöglichkeiten → ↓ **Differenzlinien**	Wechsel der Sozialform	Zielgegenstände	Methodik, Arbeitsformen, mediale zugänge	Schwierigkeitsgrad	Hilfsmittel, Hilfestellungen, Scaffolding	Bewertung
Leistungsfähigkeit						
Motivation, Interesse, Leistungsbereitschaft						
Vorwissen, Sprachkenntnisse, Lernvoraussetzungen						
Lernstil						
Lerntempo						
soziokulturelle Herkunft						
Zuwanderungsgeschichte: Sprachregister …						

… werden in der Vertikalen die erwähnten Differenzlinien aufgeführt, in der Horizontalen mögliche didaktische Differenzierungsformen. Dieses (selbstverständlich erweiterbare) Modell einer Matrix soll dazu anstiften, die unterschiedlichen Differenzlinien wahrzunehmen und zu reflektieren, *ob und inwiefern* sie bei einer differenzierenden Gestaltung des Unterrichts berückichtigt werden sollen. Die Reflexion möglicher, sinnvoller und pädagogisch wünschenswerter Kombinationsmöglichkeiten in der Matrix (und etwa die Entwicklung von Musteraufgaben) lässt das Span-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

nungsfeld zwischen „dramatisieren“ und „entdramatisieren“ (s.o.), d. h. einer Hervorhebung der Unterschiedlichkeit bzw. einer Negierung, erkennbar werden.

5. Forschend lehren lernen: Habitus der Annäherung

Mit „Habitus der Annäherung“ (vgl. Holzbrecher, 2011, S. 181) wird eine Haltung zu fassen versucht, die in interkultureller Perspektive ein spezifisches Verstehenskonzept fokussiert. Auf dieser Grundlage wird dafür plädiert, die Kontaktprozesse mit den SchülerInnen ebenso bewusst zu gestalten wie mit den Gegenständen der Professionalisierung. Fremde Menschen, Welten, Lebensweisen und Werte zunächst in ihrer Eigenlogik zu verstehen, beinhaltet anzuerkennen, dass man mit den eigenen Bildern von der Welt keine „Wahrheiten“ und „Selbst-Verständlichkeiten“ besitzt, sondern historisch-kulturell gewachsene und lebensweltlich-biografisch eingefärbte Deutungsmuster. Für den Gestaltpädagogen Erich Hoffmann heißt Verstehen „in Kontakt bleiben“, ein „Davor-Stehen“, es ist ein „Erkenntnismittel, das mich davor bewahrt, dem Fremden zu nahe zu kommen, bevor ich es (oder ihn) verstanden habe“ (Hoffmann, 1991, S. 175). Verstehen ist auf „freischwebende Aufmerksamkeit angewiesen“, auf einen Zwischenzustand zwischen Aktivität und kritischer Distanz. Wenn Verstehen bedeutet, „in Kontakt zu bleiben“, dann ist ausgeschlossen, den Anderen zu vereinnahmen und die Grenzen zwischen dem Eigenen und dem Fremden zu ignorieren. „In Kontakt bleiben“ beinhaltet, den Blick auf das zu richten, was sich zwischen mir und dem/der? Fremden entwickelt, wie *ich ihn/sie* wahrnehme und *er/sie mich*, wie sich unsere Blicke kreuzen und jeder von uns auch seinen Blick darauf richten kann, was die Wahrnehmung des Anderen über einen selbst aussagt. Interkulturelles Lernen beinhaltet konstitutiv selbstreflexives Lernen, d. h. die Erkenntnis der Kulturbedingtheit der eigenen Wahrnehmung. Voraussetzung eines solchen „produktiven“ Kontaktprozesses ist eine *Neugier- und Aufmerksamkeitshaltung* als Gegenpol zur häufig verbreiteten „Blindheit“ des Alltagsbewusstseins.

An mehreren Stellen dieses Beitrags wurde dafür plädiert, die pädagogische Praxis mit einem „Praxis-Forscher-Blick“ zu betrachten, d. h. die empirisch-analytischen und diagnostischen Perspektiven mit der Suche nach praktikablen, die Praxis verbessernden Lösungen bewusster zu verknüpfen. In der Spirale Planung/Konzeptentwicklung/Handeln/Evaluation/Neuplanung gilt es, wissenschaftliche Konzepte als „heuristische Instrumente“ zu verstehen (vgl. *heuriskein*, griech. für *finden*), die die Realität strukturieren und genauer analysieren helfen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es auch um eine verstärkte Berücksichtigung von kreativen, die Phantasie mobilisierenden Methoden geht:

„Die Phantasie ist das organisierende Zentrum eines Wechselverkehrs zwischen Ich und Gegenstandswelt, ein Übergangsraum, in dem der Mensch sich quasi oszillierend zwischen seinen innerseelischen Prozessen und den materiellen Gegebenheiten der äu-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

ßeren Welt, in der er sich gerade befindet und mit der er sich befasst, hin und her bewegt." (Combe & Gebhard, 2009, S. 556)

Im Spannungsfeld zwischen Kreativität und einer Vergewisserung durch ein methodisch transparentes Abtasten und Verstehen lassen sich neue Formen des „Forschend-Lehren-Lernens" finden. Die Autorinnen und Autoren des *Handbuchs Interkulturelle Schulentwicklung* (Holzbrecher & Over, 2015) haben auf der Suche nach Wegen der Professionalisierung im Lehrberuf folgende Ansätze entwickelt:

- *Wissenschaftliche Konzepte als Analyse-Instrumentarien*: Je präziser das analytische „Handwerkszeug", desto differenzierter die Diagnose – als Voraussetzung dafür, neue Denk- und Handlungsperspektiven zu entwickeln;
- „Lesarten generieren" (s.o.) oder: „*Wer nur einen Hammer hat, dem erscheint die ganze Welt als Nagel*";
- *Good-practice*-Beispiele motivieren, nach Gelingensfaktoren zu fragen;
- *Schlüsselbegriffe* ermöglichen, ein komplexes Feld zu „kartieren", Übersicht zu gewinnen.

Mit der Akteursperspektive lässt sich der Blickwechsel dieses Praxisforschungskonzepts so formulieren: Als Studierende/r bin ich für mein Studium, als LehrerIn für meine Professionalisierung selbst verantwortlich. Ins Blickfeld rücken wissenschaftliche Konzepte, die auf ihre Praxistauglichkeit hin überprüft werden, Wege und Methoden der eigenen und der kollegialen Professionalisierung sowie Lern- und Professionalisierungsfelder einer „globalisierten Schule", die als Entwicklungsaufgaben verstanden werden: Bildungsbenachteiligung, Interkulturelle Kompetenz, Sprachbildung, Elternarbeit, Binnendifferenzierung, Didaktik interkulturellen und globalen Lernens, Öffnung der Schule, Schüleraustausch, Inklusionspädagogik etc. Sowohl im Studium als auch in der Schule vor Ort kann jedes dieser Themenfelder („Baustellen der Schulentwicklung") zum Eingangstor werden, um sich die anderen nach und nach zu erschließen (vgl. Holzbrecher & Over, 2015). Man muss nur irgendwo anfangen!

Literatur

Bourdieu, P. (1974). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Combe, A. & Gebhard, U. (2009). Irritation und Phantasie – Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), 3*, 549–571.

Gogolin, I., Lange, I., Michel, U. & Reich H. H. (Hrsg.). (2013). *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster: Waxmann. Vgl. dazu auch die Website des Nachfolgeprojekts von FörMig: https://www.diver.uni-hamburg.de/de/diver.html.

Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (2006). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Stuttgart: UTB.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Hattie, J., Beywl, W. & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Helmke, A. (2013). Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. *Pädagogik, 65* (2), 34–37.
Hoffmann, E. (1991). Verstehen heißt in Kontakt bleiben. Vom Versuch eines Pädagogen, Schülerwelten zu verstehen. In O.-A. Burow & H. Kaufmann (Hrsg.), *Gestaltpädagogik in Praxis und Diskussion* (S. 171–187). Berlin: HdK.
Holzbrecher, A. (Hrsg.). (2011). *Interkulturelle Schule. Eine Entwicklungsaufgabe*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
Holzbrecher, A. (2015). Differenzsensibel lehren lernen – Entwicklungsperspektiven für Schulentwicklung. In A. Holzbrecher & U. Over (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Schulentwicklung* (S. 349–361). Weinheim; Basel: Beltz.
Ilien, A. (2009). *Grundwissen Lehrberuf. Eine kulturkritische Einführung*. Wiesbaden: Springer.
Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2012). *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Stuttgart: UTB.
Merkle, T. (2009). Lebenswelten in Deutschland. Ergebnisse aktueller Studien von Sinus Sociovision. In D. Lange & A. Polat (Hrsg.), *Unsere Wirklichkeit ist anders. Migration und Alltag. Perspektiven politischer Bildung* (S. 62–79). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
Meyer, T. (1997). *Identitätswahn. Die Politisierung des kulturellen Unterschieds*. Berlin: Aufbau Verlag.
Meueler, E. (2009). *Die Türen des Käfigs. Subjektorientierte Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Stahl, E. (2007). *Dynamik in Gruppen. Handbuch der Gruppenleitung*. Weinheim; Basel: Beltz.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Jürgen Budde

Professionalisierung und Differenzkonstruktionen im Lehramtsstudium durch begleitete Praktika

Möglichkeiten – Notwendigkeiten – Grenzen

1. Einführung

Professionalisierung ist ein aktuelles Thema in der universitären LehrerInnenbildung. Aufgrund des unerwartet ungünstigen Abschneidens deutscher SchülerInnen in der ersten PISA-Studie, aufgrund transformierter Anforderungen an Schule im Kontext einer Wissensgesellschaft oder etwa als Antwort auf eine vermeintlich heterogenere SchülerInnenschaft wird eine Professionalisierung des Lehrberufs gefordert und entsprechend an die Universitäten adressiert. Die Wege, wie diese zu gestalten ist, sind unterschiedlich – ob durch höhere Praxisanteile, evidenzbasierte Fundierung oder kasuistische Orientierungen –, sie verweisen jedoch häufig auf eine (zumeist implizite) Thematisierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses, welches vor allem als ein Theorie-Praxis-Problem in den Diskurs kommt (bereits bei Dewey, 1904), zumeist in der Gestalt, dass die Universität ein „Reich der Theorie" und der Vorbereitungsdienst das „Reich der Praxis" ist. Auch interdisziplinäre Module zum Umgang mit Heterogenität (und vermehrt Inklusion) sind zunehmend häufiger an Universitäten zu finden. Differenz und Heterogenität werden dabei aktuell als zentrale Herausforderung für die Schule betrachtet.

Bedeutsam sind in diesem Zusammenhang Fragen, ob sich ein bildungswissenschaftliches Studium am Handlungsfeld oder an der Wissenschaftsdisziplin ausrichten? Braucht es eher pädagogische und didaktische Handlungsorientierung oder vor allem bildungswissenschaftliche Theorie und Forschung (vgl. Vogel, 2010)? In welchen Formaten kann ein Umgang mit Heterogenität an Universitäten thematisiert werden? Wie kann die Reflexion von sozialer Differenz akademisch organisiert werden? Ist dies als Querschnitts- oder als explizite Aufgabe zu verstehen (vgl. Budde & Blasse, 2014)? Zur Diskussion dieser Fragen wird in mehreren Schritten vorgegangen. Zuerst geht es um eine Konzeptionierung von Professionalisierung als Habitustransformation mit Blick auf den in impliziten Wissensbeständen basierten Umgang mit Heterogenität (2), anschließend wird das Konstrukt Reflexion diskutiert (3), um dann Fallvarianten des Theorie-Praxis-Bezugs im Lehramtsstudium herauszuarbeiten (4).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

2. Professionalisierung als Habitustransformation

Die Diskussion von Professionalität im Lehrberuf ist so neu nicht, immer wieder wird gestritten, ob das Lehramt als Profession nach den von Max Weber skizzierten Kriterien[1] – wie etwa die Medizin, die Theologie oder die Jurisprudenz – zu verstehen sei. Terhart (2007) warnt vor einer Überstrapazierung des Professionalisierungsbegriffs, da die klassische soziologische Definition von Professionen auf den Lehrberuf nicht zu übertragen sei. Ebenso zeigt er, dass die aktuellen New Professionalism-Diskurse aufgrund der strukturellen und organisationalen Überdeterminiertheit des Lehrberufs nicht anwendbar sind und plädiert stattdessen für den Begriff des/der Experten/Expertin. Besondere Popularität genießt in kompetenztheoretischer Perspektive das Professionalisierungsmodell von Gage und Berliner (1998). Dies beschreibt Professionalisierung als längerfristigen, fünfschrittigen Weg vom Novizen zur ExpertIn. Als Merkmale pädagogischen ExpertInnenwissens werden hier in Anlehnung an Shulman (1986) fachliches Wissen (content knowledge), fachdidaktisches Wissen (pedagogical content knowledge) sowie fachübergreifendes, pädagogisches Wissen (general pedagogical knowledge) beschrieben. Manche AutorInnen, wie z. B. König (2012), betonen zusätzlich affektiv-motivationale Charakteristika. Daraus entwickelt Shulman ein zirkuläres Modell zum Aufbau von professioneller Kompetenz (1986). In der Perspektive ist das „Ziel der Grundausbildung […] nicht der fertige (professionelle) Lehrer, sondern der kompetente Novize, der in der Lage ist, aus seinen Erfahrungen zu lernen" (Herzog, 2011, S. 71). Insgesamt verspricht diese kompetenztheoretische Perspektive, Theorie und Praxis in der Weise zu verzahnen, dass die Theorien des Studiums auf die Praxis ausgerichtet sind und nachweislich zu ihrer Verbesserung beitragen sollten. Das Passungsverhältnis wird als ein prinzipiell aufeinander verweisendes verstanden.

Problematisiert wird jedoch, ob Professionalisierung tatsächlich im Sinne eines „Professionsgenerierungsmodells" (in Anlehnung an Oser & Oelkers, 2001) funktioniert. So sei darauf hingewiesen, dass Professionalisierung durch Kompetenzaufbau ein Prozess und kein fertiges Ergebnis ist (Terhart, 2007). Gröschner beklagt, dass bislang nicht ausbuchstabiert ist, „wie, wann und bis zu welchem Grad im Laufe der berufsbiographischen Entwicklung die mit solchen Standards verbundenen Kompetenzen erworben werden sollen" (Gröschner, 2008, S. 345). Helsper (2002) kritisiert überzogenes Vertrauen in die Standardisierbarkeit von Entwicklungsschritten und weist darauf hin, dass Ungewissheit und dadurch immer auch Nicht-Wissen und Nicht-Können gerade ein Kennzeichen der Profession darstellt, welches nur reflexiv zugänglich ist. Damit begründet Helsper einen strukturtheoretischen Ansatz, der LehrerInnenprofessionalität als Bündel antinomischer Aufgaben begreift,[2] die auf die Prekarität pädagogischen Handelns verweisen und Reflexionskompetenz ins Zentrum der Bemühungen stellt. Ausgangspunkt der Überlegungen von Helsper ist der

1 Dazu zählt Weber die Autonomie der Berufsausübung, die Wissenschaftlichkeit des beruflichen Wissens sowie die eigene Berufsethik.

2 Dazu zählt Helsper Organisation vs. Interaktion; Nähe vs. Distanz; Einheit vs. Differenz sowie Autonomie vs. Heteronomie.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Bezug auf die Habitustheorie von Pierre Bourdieu. Der Habitus ist eine Art „gesellschaftlicher Orientierungssinn" (Bourdieu, 1992, S. 728), der situationsangemessenes Verhalten ermöglicht, ohne dieses permanent bewusst zu reflektieren. Als Verbindungsglied zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen Handeln und Struktur kann der Habitus gleichsam als Reflexion der Relation zwischen Theorie und Praxis konzeptualisiert werden (Bourdieu, 1982). Der Habitus als Set von Denk-, Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata ist entsprechend keine personale ‚Eigenschaft' individueller Personen, sondern Ausdruck einer Position innerhalb eines spezifischen Feldes. Der Habitus gibt somit Auskunft über soziale Strukturen (und nicht über individuelle Dispositionen, Vorlieben oder Abneigungen). SchülerInnen oder Studierende ‚haben' in dieser Perspektive keinen Habitus; als „strukturierte und strukturierende Struktur" (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 280) stellt der Habitus vielmehr ein von den FeldteilnehmerInnen geteilter, unbewusster, praktischer Sinn dar (vgl. Bourdieu, 2007). Zentraler Gedanke ist, dass der Habitus nicht auf der Ebene des Bewusstseins, sondern vor allem auf der Ebene des Impliziten, Inkorporierten und Vorbewussten angesiedelt ist.

Studien zum Umgang mit Heterogenität von Lehrpersonen können hier theoretisch anschließen, da sie darauf verweisen, dass Orientierungs- und Verhaltensschemata zu sozialen Differenzen primär als implizite Wissensbestände vorliegen (Jergus i.E.). Zumeist stützen sich diese impliziten Wissensbestände auf stereotype und naturalisierende Annahmen über ‚Andere' und tendieren dadurch zur Reproduktion sozialer Ungleichheit. Differenz und Heterogenität lassen sich als kulturelle Konzepte verstehen, die in sozialen Praktiken hergestellt werden (Budde, 2012 & 2015). Wissenschaftliches Wissen zur Theoretisierung von Differenz und Heterogenität kommt in der Regel in den impliziten Wissensbeständen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen nicht zum Ausdruck. Dies erweist sich als Professionalisierungshindernis. So weisen Budde, Offen & Schmidt (2013) auf die Schwierigkeit hin, diese impliziten Wissensbestände im Rahmen von LehrerInnenfortbildung zu thematisieren, ohne gängige Stereotype zu bedienen. Einer der aktuell diskutierten und auch von der KMK favorisierten Wege für einen angemessenen Umgang mit Heterogenität in der LehrerInnenbildung liegt in der Steigerung der Reflexionskompetenz von Lehramtsstudierenden insbesondere in und durch Praxisphasen:

„*Die für den Lehrerberuf benötigten Kompetenzen schließen neben Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Einstellungen und Haltungen gegenüber Vielfalt ein, die durch professionsbezogene, erfahrungsbasierte und theoriegestützte Reflexion entwickelt und durch Praxiserfahrung erlebbar werden müssen.*" (KMK, 2015, S. 3)

Vor diesem Hintergrund ist es naheliegend, die Sichtweisen der Studierenden zum Theorie-Praxis-Problem und dem Umgang mit Heterogenität als habitualisiert zu verstehen. Mit Helsper (2013) bzw. Kramer (2013) könnte hier von einem sekundären Habitus gesprochen werden. In ihren Arbeiten zeigen die beiden, dass bei SchülerInnen der primäre herkunftsmilieugebundene Habitus durch die langjährige Erfahrung in Schule eine Umarbeitung erfährt. Dieser sekundäre SchülerInnenhabitus

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

prägt nun in besonderer Weise die Haltung zu Bildungsinstitutionen. Für Studierende des Lehramts greift dieser sekundäre Habitus nun in doppelter Weise. Zum Ersten stellt er eine Orientierungsfolie für die Wahrnehmung der Bildungsinstitution Universität dar, zum Zweiten strukturiert er ebenfalls die impliziten Vorstellungen über das zukünftige Handlungsfeld Schule. Entsprechend bringen die Studierenden einen sekundären, in der eigenen Schullaufbahn erworbenen Habitus mit, in den implizites Wissen nicht nur über soziale Differenz als vorreflexive Erfahrungsbestände eingelagert ist, die stabil, dauerhaft und durch Vorstellungen z. B. über ‚gute Schule' nur in geringem Maße beeinflussbar scheinen. In der habituellen Grundlegung von Orientierungs- und Verhaltensschemata (u. a. zu Differenz und zum Umgang mit Heterogenität) wird eine wesentliche Ursache für die Tradierung selber erlebten Unterrichtens durch LehrnovizInnen vermutet. Aus der Perspektive von Lehramtsstudierenden wird eine Figur thematisch, die sich als Verführungsspur der Praxis beschreiben lässt und in den habitualisierten schulischen Erfahrungsbeständen begründet ist. Liebau formuliert, dass die Sicht von Lehramtsstudierenden in „starken Alltagstheorien zu Bildung und Erziehung und zur pädagogischen Berufspraxis" (Liebau, 2002, S. 295) gründen, die ebenfalls das Themenfeld Differenz umfassen. Maßgeblich relevant für viele Studierende ist, was Praxisbezug hat und beispielsweise in Rezepten zum Umgang mit ‚störenden Migrantenjungen' zu taugen verspricht. Entsprechend bewältigt ein Teil das Studium im „Abwicklungsmodus" (Makrinus, 2013, S. 237), bei dem das Studium an der Universität eine ‚lästige Pflicht' darstellt auf dem Weg zum eigentlichen Ziel – nämlich LehrerIn zu werden. Auch in quantitativen Untersuchungen zur Studienmotivation wird deutlich, dass eine Praxisorientierung und Orientierung auf Anwendungswissen von vielen Studierenden als besonders bedeutsam eingeschätzt wird (Blömeke, 2004; Rauin & Meier, 2007). Systematisiert man die Erfahrungsbestände, lassen sich drei relevante Bereiche identifizieren.

- So verfügen Studierende über *organisationales Wissen*, sie haben eine recht genaue Kenntnis, z. B. was Pausenzeiten, Zutrittsregeln zum LehrerInnenzimmer, Disziplinarmaßnahmen etc. angeht, wobei streng genommen keine allgemeine Kenntnis vorliegt, sondern immer nur eine spezifische, an die eigene Erfahrung gebundene.
- Ebenso kennen Studierende in der Regel die *Gegenstände des Unterrichtes*. Viele verfügen über ein umfangreiches ‚Wissen' darüber, was der Stoff des Unterrichtes ist.
- Darüber hinaus verfügen Studierende über *vorwissenschaftliche Formen eines pädagogischen Wissens*. Sie haben Vorstellungen von Vermittlung und Aneignung oder etwa Erziehung, die sich als ‚pädagogischer Jargon' beschreiben lassen. Glaubenssätze wie etwa die Annahme, dass ‚Disziplinierungen direkt zu erfolgen haben', sind hier zu verorten. Insbesondere hier kommen differenzbezogene Annahmen über ‚Andere' zum Tragen, die sich in Annahmen über ‚kopftuchtragende Mädchen, die unterdrückt werden und aus traditionellen Familien stammen' oder über ‚Jungen, die mehr Bewegungsdrang haben', artikulieren. Auch die Berufsmotivationen beziehen sich in manchen Fällen auf pädagogisches Wissen, beispielsweise der Vorsatz, ‚ganz anders' oder ‚genau so' zu handeln wie ein biographisch bedeutsamer Lehrer. Auf dieser Ebene liegt – so wird unten gezeigt – für Professi-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

onalisierungsprozesse ein besonders ‚sperriger' Aspekt vor, der spezifische Ansätze nötig macht, mit welcher Theorie und zu welchem Ziele professionalisiert werden kann.

Das Spezifische dieser Erfahrungsbestände ist, dass sie nicht nur auf eine kommende Zukunft gerichtet sind, der durch Praxisorientierung näher zu kommen gehofft wird, sondern ebenso durch den erfahrungsgesättigten Blick in die biographische Vergangenheit in spezifischer Weise vorstrukturiert werden. Hier schimmern die Merkmale pädagogischen ExpertInnenwissens in Anlehnung an Shulman durch. Viele Studierende verfügen bereits über fachliches Wissen (‚content knowledge') sowie fachübergreifendes, pädagogisches Wissen (‚general pedagogical') und fachdidaktisches Wissen (‚pedagogical content knowledge'), allerdings nicht in einer wissenschaftlich reflektierten, sondern praxisbasierten Weise, denn die in der Vergangenheit liegende Erfahrung scheint gleichsam ‚tiefer' zu liegen, umfassender und nachhaltiger eingeschrieben zu sein als die wissenschaftlich-akademische Perspektive.

Versteht man die drei skizzierten Erfahrungsbestände von Studierenden erstens als unbewusst habituell verbürgt und zweitens als bewusst auf die zukünftige Praxis orientiert, dann ergeben sich weiterreichende Implikationen für die LehrerInnenbildung, für die die Aufgabe erwächst, sich der Frage zu stellen, wie Veränderungen des Habitus erreicht werden können, wie es also gelingt, „den Konservativismus der Erfahrung zu durchbrechen" (Felten & Herzog, 2001, S. 39). Aus diesem Verständnis leitet sich ab, dass LehrerInnenbildung als Habitustransformation – also umfassende, inkorporierte Um- und Neustrukturierung von Wissen, Wollen und Können nicht nur, aber auch in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität (vgl. z. B. Sonntag & Schmidt-Rathjens, 2004; Erpenbeck & Rosenstiel, 2003) – zu veranschlagen ist. Es geht darum, einen „Habitus der reflexiven Distanz" (Heinzel, 2007; auch Koch-Priewe & Thiele, 2009) aufzubauen.[3]

3. Reflexionskompetenz

Zur Herausbildung eines professionellen LehrerInnenhabitus durch die Transformation des primären SchülerInnenhabitus gehört zentral Reflexionskompetenz als wissenschaftliche Orientierung. Dies lässt sich erkenntnistheoretisch dadurch begründen, dass – neben in Begriffen vermittelten Theorien – Reflexion ein privilegiertes Werkzeug zur Distanzierung von Praxis darstellt. Entsprechend wird Reflexion auch

3 Inwieweit überhaupt Habitustransformationen auf der Ebene des Individuums erreicht werden können, ist nicht unumstritten. Koller (2009) jedoch legt überzeugend dar, dass gerade Bildungsprozesse zu einer Habitustransformation führen können, da sie zu einer grundlegenden Umstrukturierung der Weltsicht beitragen. Aus dieser Perspektive kann davon ausgegangen werden, dass auch universitäre Bildungsprozesse im Laufe eines Studiums dazu geeignet sein können, bei Studierenden weitere Habitustransformationen anzuregen, die auf einen Perspektivwechsel vom sekundären Habitus des ehemaligen Schülers hin zu einem professionellen und wissenschaftlich orientierten Habitus des/der Berufsanfängers/-anfängerin abzielen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

im Umgang mit Heterogenität angemahnt, ohne dass jedoch bislang tatsächlich ausbuchstabiert ist, was unter Reflexionskompetenz zu verstehen ist. Da der Begriff der Reflexion bei Shulman (1986) kaum ausgearbeitet ist, schlägt Roters (2012) vor, Reflexion wesentlich als Self-Knowledge zu begreifen, welches sich in der Verzahnung von Erfahrungs- und professionellem Wissen zeigt und auf diese Weise die Ebenen Theorie und Praxis wiederaufgreift. Dabei lassen sich eher biographisch orientierte Selbstreflexionen von eher gegenstandsbezogenen erziehungswissenschaftlich-fundierten Praxisreflexionen unterscheiden. Während nach Göhlich im Anschluss an Prange Erstere als „beratendes Gespräch zwischen erfahrenen PraktikerInnen und Novizen" (Göhlich, 2011, S. 139) zu verstehen sind, ist bei der zweiten Variante nach Henningsen die Reflexion „eben nicht als Vorentwurf künftigen pädagogischen Handelns [zu verstehen], sondern [als] Hermeneutik einer pädagogischen Wirklichkeit" (Henningsen, 1964, S. 55). Problematisch ist Reflexion in beiderlei Hinsicht. Während die biographisch orientierte Selbstreflexion in der Universität deplatziert ist und ihre Sinnhaftigkeit für die Professionalisierung angehender Lehrpersonen durchaus bezweifelt werden kann, kann die erziehungswissenschaftlich-fundierte Reflexion theoretischer Konzepte zum Thema Differenz den Wunsch nach Praxis und Anwendungswissen häufig nicht stillen. Reh (2007) plädiert dafür, das Konzept der pädagogischen Professionalität als Steigerungsformel im Sinne von „Reflexivität als Bekenntnisstruktur" durch ein Konzept von „Reflexivität als organisatorischer Struktur" zu ersetzen (auch Hierdeis, 1997). Ein bevorzugter Ort von Reflexionen zum Umgang mit Heterogenität im Lehramtsstudium sind Praktika. An zahlreichen Universitäten wird die Eingangsphase ins Studium mit unterschiedlich gestalteten Praktika flankiert. In den Praktika stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis, reformuliert als Verhältnis von Wissen und Können (Arnold, Hascher, Messner, Niggli, Patry & Rahm, 2011; Roters, Schneider, Koch-Priewe, Thiele & Wildt, 2009) in besonders pointierter Weise. Praxiserfahrung soll – so die Hoffnung – die vermeintliche Lücke zwischen beiden Bereichen schließen, womit auf die Bedeutsamkeit nicht nur der Praxis, sondern auch der theoretischen Reflexion abgestellt wird. Diese Praktika sollen eine „Brückenfunktion" (Arnold et al., 2011, S. 90) zwischen der Theorie und der Praxis einnehmen. Schön (1991) hofft, dass das „Reframing" von „problem settings" (beispielsweise in Bezug auf Differenz) ein neues Verhältnis von Theorie und Praxis (und damit von professionellem Wissen und Erfahrungswissen) entstehen lässt.

Ewald Terhart (2000) hat die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung theoretischen Wissens bei der Durchführung von Praktika gerichtet: „Praxis bedeutet innerhalb der ersten Phase nicht nur Praktika, sondern Praxis bedeutet ebenso den Aufbau von Praxiswissen, z. B. durch Beobachtung" (S. 70). Berkemeyer und Schneider (2009) fragen in diesem Zusammenhang, welches Wissen überhaupt entsteht, wenn Studierende schulische Praxis beobachten und kommen zu dem Fazit, dass diese einen „biographischen Beobachtungsmodus" anwenden. Damit meinen sie, dass „die eigene Beobachtungshaltung, biographisch gefärbt, durchwoben von Vorannahmen [ist], in jedem Falle immer getragen von der Annahme zu wissen, welches Wissen sie selbst für die Bewältigung der ersten Praxis benötigen" (ebd., S. 141). Diese stimmt

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

nun jedoch weder mit dem wissenschaftlichen noch mit dem praxisbasierten Beobachtungsmodus routinierter Lehrpersonen überein. Makrinus (2013) fasst dies mit dem Sinnbild, dass die in Praktika angestrebte „Brücke zwischen Theorie und Praxis" häufig eine „Krücke" (S. 243) ist, weil beide Bereiche als getrennt voneinander verstanden werden.

4. Fallvarianten des Theorie-Praxis-Bezugs

Im Folgenden sollen die Überlegungen zur Reflexionskompetenz und zum Umgang mit Heterogenität in den Praxisphasen des Lehramtsstudiums anhand von drei unterschiedlichen Fallvarianten rekonstruiert werden. Die Reflexion über die Erfahrungen der Studierenden in Praxisphasen wird in der Regel durch Beobachtungen gewährleistet, den die Studierenden in Text umsetzen, der dann zum Gegenstand des Nachdenkens in den begleitenden universitären Seminaren wird. Diese Texte liegen somit als materielle Produkte, als studentische Artefakte vor. Diese Produkte können höchst unterschiedlicher Natur sein.

Bereits die Frage, welches Produkt in den Seminaren zum Gegenstand der Reflexion wird, verweist auf unterschiedliche Konzeptionen des Theorie-Praxis-Bezugs. So werden im Weiteren, basierend auf einem mit Eigenmitteln durchgeführten Forschungsprojekt zu Professionalisierungen durch Praxisphasen im Lehramtsstudium, ein kommentierter Sitzplan, ein didaktischer Stundenverlauf und ein Beobachtungsprotokoll empirisch rekonstruiert. Die Auswahl orientiert sich an der Beispielhaftigkeit des Produktes für die jeweilige „Logik des Feldes" und nicht primär an der Thematisierung von Differenz und Heterogenität. Dadurch sollen im Forschungsprozess reifizierende Zuschreibungseffekte[4] vermieden werden. In der Auswertung werden die materiellen Produkte als Dokumente behandelt und entsprechend als eine „Materialisierung von Kommunikation" verstanden, die sowohl Auskunft über die „soziale Organisierung ihrer Herstellung" als auch über den „Kontext kommunikativer Handlungen" (Froschauer, 2009, S. 326) gibt. Eine Besonderheit von Dokumenten ist die stillgestellte Materialität der zugrunde liegenden sozialen Praktiken, ihre Vergegenständlichung. Da Dokumenten ein bedeutender Wert in Institutionen (hier Universität) zukommt, kann eine Analyse den Kontext rekonstruieren, der diese Dokumente in einen „nachvollziehbaren und plausiblen Sinnzusammenhang stellt und ein Verhältnis der Logik und Dynamik" (ebd., S. 327) innerhalb ebenjener Institution entwickelt (auch Kalthoff, 2012). Mithilfe ikonologischer Auswertungsverfahren (Pilarczyk & Mietzner, 2005) werden die „stillgestellten Praktiken" (als fixierte „Aufschichtung" und gleichzeitig als Medium, an dem wiederum Praktiken anschließen können) mittels sequenzanalytischer und ikonographischer Verfahren rekonstruiert (Budde, Offen & Schmidt, 2013). Im Folgenden werden drei kontrastive Fallvarian-

4 Reifizierung meint, dass durch die Vorstellungen über und die Thematisierung von sozialen Differenzkategorien diese Kategorien durch die Forschenden erst hervorgebracht bzw. mit deren Bedeutungen aufgeladen werden.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

ten anhand von studentischen Produkten vorgestellt und sowohl auf ihr generelles Reflexionspotential als auch hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität hin befragt.

4.1 Didaktische Orientierung

An der ersten analysierten Universität ist das Setting angelehnt an kompetenzorientierte Professionalisierungsmodelle. Hier gehen Studierende in Kleingruppen eine Stunde in der Woche in eine Schule und werden dabei von Institutsangehörigen der Universität begleitet. Im Anschluss an die Hospitationsstunde gibt es ein Gespräch über die Stunde mit der beteiligten Lehrperson, den Studierenden und dem oder der DozentIn. Danach findet an der Universität ein Einführungsseminar zu pädagogischen und didaktischen Fragen statt. Zur Leistungserbringung gehört „eine Verlaufsdarstellung einer Unterrichtsstunde", weitere Vorgaben werden nicht gemacht. Der folgende Textauszug stammt aus einer solchen Verlaufsdarstellung.

> Einstiegssituation:
> 8:00 Uhr: Zu Beginn erklärt die Lehrerin das Thema, das behandelt werden soll. Es geht um die Einführung von Schuluniformen. Die SchülerInnen sollen Vor- und Nachteile der Schuluniformen herausfinden.
> 8:03 Uhr: Zwei Schüler verteilen die Arbeitsblätter.
> 8:04 Uhr: Lehrerin nimmt eine Schülerin dran, die die Arbeitsaufträge vorlesen soll und erteilt die Anweisung, alleine zu arbeiten. Die Schüler haben auf dem Arbeitsblatt mehrere Argumente für und gegen Schuluniformen stehen und sollen selbstständig entscheiden, ob sie diesen zustimmen oder nicht zustimmen.
>
> Erarbeitungssituation:
> 8:05 Uhr: SchülerInnen arbeiten still für sich, die Lehrerin geht durch die Reihen, beantwortet einzelne Fragen und gibt Tipps.
> 8:08 Uhr: Die Lehrerin erteilt den Auftrag, mit dem Nachbarn/der Nachbarin in PartnerInnenarbeit zusammen die Argumente zu vergleichen und zu diskutieren. Eine Schülerin hat keinen Partner und wird von der Lehrerin aufgefordert, zu einem Studenten zu gehen, um ihre Ergebnisse zu besprechen. Sie möchte das nicht und schließt sich mit zwei MitschülerInnen zu einer Dreiergruppe zusammen.
> 8:10 Uhr: Lehrerin geht von Kleingruppe zu Kleingruppe.
> 8:12 Uhr: Ein Schüler ruft die Lehrerin zu sich, diese geht zu ihm und sie sprechen kurz und leise miteinander.
> 8:13 Uhr: Die Geräuschkulisse in der Klasse nimmt stark zu.
> 8:15 Uhr: Ein Schüler ruft laut „Diskussion", die Lehrerin eröffnet eine Diskussionsrunde und sagt, dass nicht alle dieselbe Meinung haben müssen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

An diesem Protokoll fällt die starke Orientierung auf didaktische und unterrichtsmethodische Aspekte auf. Das Protokoll ist bereits in seinem Aufbau an formalen Kriterien orientiert, die Beschreibung anhand klassischer Unterrichtsphasenmodelle gegliedert und in kleine Zeitintervalle unterteilt. Die Beschreibung ist streng deskriptiv, lediglich in Bezug auf zwei Äußerungen lassen sich minimale Abweichungen von der Beschreibung konstatieren. Zum einen findet sich ein leichter Hinweis darauf, dass pädagogische Anweisungen für ihre Praxis selber gehalten werden. Die Formulierung, die Schüler „arbeiten still für sich" enthält die Unterstellungen, dass die Ruhe des Unterrichtes tatsächlich darin begründet ist, dass a) alle, b) alleine, c) arbeiten. Was hier in Bezug auf den Protokollanten vermutet werden kann, ist, dass in diese Formulierung implizite Annahmen beispielsweise über die Planbarkeit von Unterricht oder über Zusammenhänge von Classroom-Management und Arbeitsverhalten der SchülerInnen einfließen. Zum anderen könnte auch die Formulierung „Die Geräuschkulisse nimmt stark zu" möglicherwiese Rückschlüsse auf einen pädagogischen Jargon zulassen, nach dem Lärm im Unterricht nicht angemessen ist. Jenseits davon aber finden wir deskriptive und sehr wenig detaillierte Beschreibungen, die für eine reflexive Bearbeitung professionellen Handelns ungeeignet scheinen. Die SchülerInnen erscheinen als homogene Gruppe, lediglich eine Unterscheidung zwischen Schülerinnen und Schülern wird vorgenommen, die aber keinerlei Bedeutung entfaltet. An dieser Universität ist der Referenzrahmen „die Praxis", deutlich wird eine Darstellung eben jener Praxis, die durch – wiederum praxisorientierte – Theorien (hier Aufbauschema des Unterrichtes) strukturiert wird. Der pädagogische Jargon wird angereichert mit fachübergreifendem, pädagogischem Wissen. Dies kann nicht als Habitustransformation gefasst werden, wohl aber als eine kompetenztheoretische Perspektive, welche den sekundären Habitus der Studierenden mit fachlichem Wissen anreichert. Das Thema Heterogenität und Differenz taucht in dieser Variante nicht ansatzweise auf. Die an allgemeindidaktischen orientierten Vorstellungen einer Unterrichtsgestaltung für alle SchülerInnen und ihre lineare Darstellung im Protokoll konstruieren eine homogene Klasse; soziale Differenz wird auf diese Weise de-thematisiert. Die angesprochene PartnerInnenarbeit steht dabei nicht im Widerspruch zur Homogenität der SchülerInnen. Auch die Zuschreibung von Geschlecht ist bedeutungslos.

4.2 Kasuistische Orientierung

An der zweiten analysierten Universität ist die Perspektive eine andere. Hier wird eine kasuistisch fundierte Perspektive proklamiert. Im ersten Semester wird ein Einführungsseminar angeboten. Während der vorlesungsfreien Zeit im Winter absolvieren die Studierenden ein Praktikum. Im Sommersemester werden dann Beobachtungen aus dem Praktikum zum Gegenstand von Interpretationen gemacht. Die Studierenden sollen in der Lage sein, Beobachtungen durchzuführen und diese zu interpretieren, ohne in handlungsfeldorientierte Argumentationen im Sinne einer „Produktion einer Folklore der Fälle" (Reh, 2007, S. 232) zu verfallen. Sie sollen viel-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

mehr reflexive Distanz einnehmen. Als Arbeitsauftrag wird formuliert „die Ergebnisse der Fallarbeit […] mit einem […] Protokoll" darzulegen. Dazu gehört

„Auseinandersetzung mit theoretischen Aspekten des gewählten Schwerpunktes: Zusammenhängende inhaltliche Darstellung in wissenschaftlicher Form; Begründung der Wahl dieser theoretischen Bezugsgröße, Interpretationsprotokoll […], Bezugnahme der Interpretationsergebnisse […] zu der anfangs dargelegten theoretischen Perspektive."

Damit ist in doppelter Hinsicht eine wissenschaftlich-theoretische Orientierung nahelegt, nämlich zum einen die interpretative Auseinandersetzung mit den Protokollen und zum anderen die theoretische Einbettung dieser Interpretation. Wie die geforderte kasuistische Variante funktioniert, lässt sich anhand eines Beispielprotokolls zeigen.

> Ein Schüler redet die ganze Zeit mit seinem Nachbarn. (Lehrer hat vorgegeben, dass Schüler in Stillarbeit sich eine Aufgabe raussuchen kann.)
> Hierbei stellt sich die Frage, ob die Lehrerin die Störung in der Fensterreihe überhaupt bemerkt hat. Die Schüler vollziehen eine Handlung, die nicht in den Kontext des Unterrichtsgeschehens passt. Man weiß aber nicht, ob der Inhalt des Gespräches unterrichtsfern ist. Die Wörter „ganze Zeit" besagen, dass die beiden Schüler sich schon länger unterhalten und dass keine oder keine erfolgreiche Disziplinierung durchgeführt wurde.
> Einmal haben sie sogar leise zusammen Sprechgesang ausgeführt. Sie scheinen komplett vom Thema der Stunde abgekommen zu sein.
> Die beiden Schüler führen eine Handlung aus, die nicht zum Unterrichtsthema gehört. Sie versuchen dabei „leise" zu sein. Dementsprechend wollen sie unbemerkt bleiben und die Lehrerin nicht provozieren. Hierbei kommt ebenfalls die Frage auf, ob die Aufgabe schon ausgeführt worden ist, sie überfordert sind oder keine Lust haben.
> Das führte bereits dazu, dass die Lehrerin dem Schüler den Rausschmiss aus dem Unterricht angedroht hat.
> Die Lehrerin hat die Störung bemerkt und nimmt sie auch als eine wahr. Somit erfolgt die Bestätigung, dass eine Reglementierung erfolgt ist. Es besteht die Annahme, dass der Rausschmiss jeden Moment erfolgen kann. Sinn dieser Maßnahme ist die Eliminierung des Störfaktors. Weiterhin hat es auch eine Bedeutung für die Schüler. Sie werden durch das Handeln der Lehrerin entweder abgeschreckt, selbst den Unterricht zu stören oder es entsteht eine Diskussion darüber.
> Die Störungen gehen jedoch immer weiter.
> Hiermit wird bestätigt, dass die Disziplinarmaßnahmen nichts gebracht haben.

Bereits die Formulierungen im Protokoll spiegeln wider, dass die angestrebte wissenschaftliche Orientierung nicht erreicht wird, die Darstellung ist durchzogen von alltagsweltlichen Formulierungen, die nicht auf Reflexion des Geschehens hindeu-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

ten, sondern auf seine Beurteilung. In seiner Interpretation müht sich der studentische Protokollant, dem wissenschaftlichen und kritischen Anspruch textinterpretativer Verfahren gerecht zu werden, indem im Sinne Objektiver Hermeneutik versucht wird, Anschlussvarianten zu kreieren, ohne diesen Aspekt allerdings einlösen zu können. Die Interpretation ist eine simulierte, wie sich beispielsweise anhand der Formulierung „die ganze Zeit" zeigt. Auch an dieser Universität geschieht die Interpretation vor dem Hintergrund eines pädagogischen Jargons zum Thema Unterrichtsstörungen, die hier stärker als in der ersten Fallvariante individualisiert wird. Im Zentrum der Analyse stehen jeweils einzelne SchülerInnen, deren Verhalten auf alltagspsychologische Annahmen zurückgeführt wird. Differenz taucht nur insofern auf, als den SchülerInnen individuelle Motivlagen für ihr Handeln unterstellt werden.

Was hier deutlich wird, ist eine unbefriedigende Balance des Verhältnisses von Theorie und Praxis. Die jeweiligen Anschlussüberlegungen gründen in den oben geschilderten Erfahrungsbeständen. Vor allem ein pädagogischer Jargon kommt hier in ungebrochener Weise und angereichert durch totalitäre Phantasien („Sinn dieser Maßnahme ist die Eliminierung des Störfaktors") zum Ausdruck. Solch kasuistisch orientierte Einführungsseminare erfordern erhebliche Kompetenzen von den Studierenden in gleich mehreren Bereichen: Sie sollen Unterricht als pädagogisches und didaktisches Arrangement fachwissenschaftlich zumindest grob einschätzen, Protokolle schreiben und interpretieren können und daraus dann Rückschlüsse für eigenes Handeln im Umgang mit Heterogenität generieren (auch Soukup-Altrichter & Altrichter, 2012). Praxis, so zeigt sich hier, wird von den AkteurInnen unterschiedlich verstanden. Während nämlich die Studierenden unter Praxis ihr Praktikum verstehen, betrachten die Lehrenden die Praxis als Gegenstand wissenschaftlicher Reflexion, somit also eher der Theorie, denn zur Praxis zugehörig (auch Reh & Rabenstein, 2005). In dieser Konzeption lernen Studierende nichts über „richtiges" Verhalten in der Praxis oder etwa einen „korrekten" Umgang mit Heterogenität; dieses Praxisversprechen kann als „Missverständnis" in der Interaktion zwischen Dozierenden und Studierenden ablehnende Dynamiken entfalten. Die intendierte Transformation des sekundären Habitus kann auch hier nicht vollständig eingelöst werden.

4.3 Lebensweltbezug

An der dritten analysierten Universität wurde die Einführungsphase so konzipiert, dass die Studierenden für einige Wochen in die Schule gehen und dort Erfahrungen sammeln. Begleitet wird dies von Lehrbeauftragten, die in der Regel nicht weiter in akademische Diskurse eingebunden, sondern erfahrene Lehrpersonen mit Deputatsreduzierung sind. Im Begleitseminar werden pädagogische und didaktische Themen sowie die Praxiserfahrung besprochen. Hier wird das Thema Heterogenität und Differenz im Gegensatz zu den anderen beiden Universitäten explizit ins Zentrum gerückt, da die Studierenden im Rahmen des Praktikums die Aufgabe erhalten, die SchülerInnen ihrer Praktikumsklasse zu charakterisieren. Zur Analyse liegt ein Ar-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

tefakt aus einem solchen Seminar vor, nämlich ein Sitzplan der Praktikumsklasse, der Informationen über die SchülerInnen enthält (vgl. Abb. 1). Abgebildet ist der Sitzplan einer 8. Klasse, die Namen der Kinder[5] sind eingetragen, das Geschlecht ist in der ursprünglichen Darstellung farblich markiert. Unter den Namen sind Begriffe notiert, mit denen die Studierenden „ihre" Praktikumsklasse beschreiben. Dahinter steht – so kann vermutet werden – eine theoretische Konstruktion, die es als hilfreich für Lehrpersonen erachtet, Unterschiedliches über die heterogenen Lebenswelten der Jugendlichen zu wissen. Verwendet werden sowohl leistungsbezogene Attribuierungen als auch im weitesten Sinne lebensweltbezogene. Nicht der Seminarprozess, sehr wohl aber das Ergebnis lässt sich gut dokumentieren, welches darauf hinausläuft, dass die Studierenden hier ihre Erfahrungsbestände in hoch problematischer Weise „vollstrecken". Die stereotypen und zuschreibenden Formulierungen führen zu personalisierten Klassifikationen.

Maria ‚Deutsch', Mitläufer von Mascha, Intelligent 14	Mascha ‚Bulgarisch', „Modepuppe", frühreif, hat keine Lust 15	Thomas ‚Deutsch', Vorlaut, „Möchtegern, „Schläger" 15	Sascha ‚Deutsch', Mitläufer, schlecht in der Schule 15	Stefan ‚Deutsch', korpulent, pc-süchtig, Mathe-Ass 14	Ivy ‚USA', Austausch-Schülerin, Beobachterrolle 14	Serafina ‚Tunesisch', Inklusion, kann wenig Deutsch 15
Sarafina ‚Lettisch', „Party", schlechte Noten						Maria ‚Deutsch', brav, Spätzünder 14
Alexander ‚Tschechisch', eher introvertiert, aber intelligent, reiches Elternhaus 14	Murat ‚Türkisch', kein Respekt vor Frauen, stört im Unterricht 15			Justin ‚Deutsch', verhaltensauffällig wg. familiärer Probleme, vergisst immer seine Schulsachen 15	Jerzen ‚Polnisch', Brille, Legastheniker, musikbegeistert 14	Martha ‚Deutsch', brav, katholisch 14
Bob ‚Kenia', Inklusion, Leistungssportler 15						Chris ‚Deutsch', Drogenkonsum, familiäre Probleme, veschwiegen, „Graffiti-Künstler" 16

Abbildung 1: Sitzplan einer 8. Klasse

Da mit der Verschriftlichung sowie dem universitären Kontext zwei Abstraktionsebenen zwischengeschaltet sind, kann davon ausgegangen werden, dass diese Klassifizierungen intendierter Effekt der Übung sind – sie sind gewollt und damit steht auch zu vermuten, dass die Klassifizierungen nicht zum Gegenstand der Reflexion werden sollen, sondern bereits der Lernertrag der Seminarsitzung sind: Kinder sind unterschiedlich defizitär, dies liegt an als stabil angenommenen individuellen oder

5 Alle Namen sind anonymisiert.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

familiären Gründen. Im Vordergrund steht hier Praxis, welche durchaus mit vorwissenschaftlicher Theorie aufgeladen wird: Lerntheorien etwa, vor allem aber Differenztheorien, welche aber gerade nicht zu einer Reflexion führen, sondern im Gegenteil die stereotypen Klassifizierungen stützen und eine nichtreflexive Haltung befördern, wie sich in den alltagsweltlichen Begrifflichkeiten zeigt. Eine grundlegende Habitustransformation durch die theoretisch gestützte Reflexion von Praxis ist hier kaum zu vermuten, der heterogenitätsorientierte Arbeitsauftrag evoziert im Gegenteil in problematischer Weise die Bestätigung bereits vorliegender impliziter Differenzannahmen.

5. Ausblick

Fasst man die Analysen zusammen, lässt sich folgender Überblick über die Fallvarianten erstellen (vgl. Abb. 2).

Variante	Setting	Praxisdarstellung	Theoriedarstellung	Reflexion	Differenz
Didaktische Orientierung	Starker Universitäts- und Praxisbezug	Sachliche Verlaufsbeschreibung	Unterrichtstheorien	Didaktische Reflexion	Dethematisierung
Kasuistische Orientierung	Starker Universitätsbezug, schwacher Praxisbezug	Sachliche Verlaufsbeschreibung	Pedagogical knowledge	Zwischen Überforderung und Kritik	Individualisierung
Lebensweltorientierung	Schwacher Universitätsbezug, starker Praxisbezug	Affirmative Praxisbeschreibung	Differenztheorien	Affirmation	Stereotypisierung

Abbildung 2: Darstellung der Fallvarianten universitärer Einführungspraktika

Anhand der kurzen „Tour de Force" zeigen sich einige Schwierigkeiten bei dem Versuch, im Lehramtsstudium durch Praktika Reflexionen zum Umgang mit Heterogenität sowie zur Bearbeitung des Theorie-Praxis-Verhältnisses anzuregen. Die drei anhand der Rekonstruktion unterschiedlicher Reflexionsprodukte systematisierten Fallvarianten verdeutlichen, dass das Ziel einer Professionalisierung nicht unproblematisch ist. Im Falle einer Orientierung an kompetenztheoretischen Modellen wie im ersten Beispiel besteht die Gefahr einer „Überlagerung" der mitgebrachten Erfahrungsbestände durch die angebotenen Theorien. Da darüber hinaus sowohl aufgrund der antinomischen Struktur als auch aufgrund der dauerhaften Transformationen der professionellen Anforderungen eine auf gelingendes Unterrichten fokussierte Perspektive ungewiss ist, ist eine tiefergehende Auseinandersetzung anzustreben. Im Falle einer solchen strukturtheoretischen Orientierung besteht jedoch – wie anhand des zweiten Beispiels illustriert – die Gefahr der Überforderung und der Enttäuschung des Praxisversprechens. Dass eine Selbstläufigkeit nicht notwendigerweise zu besseren Resultaten führt, zeigt das dritte Beispiel einer akademisch „unbetreuten" Praxiserfahrung.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Zum Umgang mit Heterogenität und zur Reflexion von Differenz zeigen sich zwei unterschiedliche Muster: Eines kann als Nicht-Thematisierung bezeichnet werden und findet sich in den beiden ersten Fallvarianten. Hier werden – entweder über Homogenisierungen aller SchülerInnen oder über Individualisierung der Einzelnen – soziale Differenzen nicht thematisiert, wenngleich Normalitätsvorstellungen über angemessenes Verhalten implizit sehr wohl deutlich werden, denen die SchülerInnen unterworfen werden. Das zweite Muster arbeitet mit expliziter Thematisierung von Heterogenität, die vor allem in Re-Stereotypisierungen entlang sozialer Differenzkategorien mündet.

Dass eine Transformation des sekundären, schulisch erworbenen Habitus nicht im intendierten Sinne erreicht werden kann, mag vor allem an drei Gründen liegen. Der erste liegt im Vorhaben selber begründet, welches ja eine latent paradoxe Struktur aufweist. Es geht letztendlich darum, Unbewusstes bewusst zu machen, um durch Reflexion theoretische Modelle zu inkorporieren, die dann langfristig den Habitus transformieren sollen. Hier kann m.E. nur eine Explikation der Erwartungen und der Ziele des Studiums diese paradoxe Struktur offenlegen, aufzulösen ist sie nicht.

Der zweite Grund ist in organisatorischen Bedingungen zu identifizieren. Denn die Möglichkeiten, im erziehungswissenschaftlichen Teil des Studiums in dieser Art wirksam zu werden, sind ja nicht zuletzt durch organisationale Grenzen limitiert. Die Bildung eines professionellen Habitus braucht innerhalb des Studiums Zeit und Kontinuität. Beides wiederum würde zu Lasten anderer Gegenstandsbereiche wie dem Fachwissen („content knowledge“) gehen. Die Analyse weist deutlich darauf hin, dass die Begleitung der Praxisphasen durch die Universitäten und ihr akademisch geschultes Personal verbürgt werden sollte. Weiter ist es überdenkenswert, inwieweit es sinnvoll ist, bereits im ersten Studienjahr Praxisanteile einzubauen. Denn für die anspruchsvolle Aufgabe kasuistischer Verfahren braucht es Einübung in wissenschaftliches Arbeiten und Denken. Außerdem kann ein frühes Praktikum möglicherweise die Verführungsspur der Praxis in problematischer Weise bedienen.

Drittens ist unklar, inwieweit die Universität Ort der persönlichen, habituell verbürgten Reflexion sein kann. Zu fragen wäre, welche Intensität in der Reflexion legitim ist, welche notwendig und welche im institutionellen Setting Universität auch unangebracht ist. Hier bietet die kasuistische Vorgehensweise, die – wie es Beck formuliert – „von der fremden Sache her das Eigene thematisiert“ (Beck, Helsper, Heuer, Stelmaszyk & Ullrich, 2000, S. 186) zielführende Perspektiven. Die „fremde Sache“ ist dann nicht das eigene Handeln, sondern der reflexive Blick auf das Handeln Anderer. Damit wäre hochschuldidaktisch auch eine stärkere Fokussierung von Forschendem Lernen anzustreben. Konzeptionell böte eine Theorie der Praxis, wie sie beispielsweise Bourdieu (2009) oder Ted Schatzki (2002) formulieren, einen Ausweg, um die Trennung zwischen Theorie und Praxis anzugehen und den Widersprüchlichkeiten der Praxis gerecht zu werden.

Methodisch stellt die Analyse von studentischen Dokumenten eine sinnvolle Möglichkeit dar, anhand materieller Produkte Einblick in die Reflexion der Praxis von Lehramtsstudierenden nehmen zu können. Durch die Materialität von Doku-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

menten gelingt es, subjektive Positionen jenseits der der Flüchtigkeit der Mikroebene der (verbalen wie nonverbalen) Praktiken rekonstruktiv in den Blick zu nehmen. In dieser „Reflexivität auf die Reflexivität" des Theorie-Praxis-Verhältnisses im Lehramtsstudium liegt für LehrerInnenbildungsforschung wie auch für hochschuldidaktische Erwägungen erhebliches Potential, da die institutionellen Bedingungen in den Blick geraten, unter denen Reflexion an Universitäten zum Gegenstand wird.

Literatur

Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Beck, C., Helsper, W., Heuer, B., Stelmaszyk, B. & Ullrich, H. (2000). *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung*. Opladen: Leske und Budrich.

Berkemeyer, N. & Schneider, R. (2009). Lehrerbildung in der Wissenschaft. In R. Schneider, B. Szczyrba, U. Welbers & J. Wildt (Hrsg.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen* (S. 121–147). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Blömeke, S. (2004). Erste Phase an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 262–274). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1992). *Homo Academicus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (2007). *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (2009). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1996). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Budde, J. (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, *58* (4), 522–540.

Budde, J. (2015). Heterogenitätsorientierung – Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität und sozialer Ungleichheit im Unterricht. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung – Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 19–37). Weinheim: Beltz Juventa.

Budde, J. & Blasse, N. (2014). Thematisierungen von Geschlecht in pädagogischen Kontexten. In V. Eisenbraun & S. Uhl (Hrsg.), *Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung* (S. 13–28). Münster: Waxmann.

Budde, J., Offen, S. & Schmidt, J. (2013). Das Verhältnis von Praxis, Theorie und persönlicher Haltung in der Weiterbildung von LehrerInnen zum Umgang mit Kategorien sozialer Ungleichheit. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, *4*.

Dewey, J. (1904/1992). Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *11*(3), 293–310.

Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. v. (2003). *Handbuch Kompetenzmessung – Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Felten, R. v. & Herzog, W. (2001). Von der Erfahrung zum Experiment. Angehende Lehrerinnen und Lehrer im reflexiven Praktikum. *Beiträge zur Lehrerbildung, 19* (1), 29–42.

Froschauer, U. (2009). Artefaktenanalyse. In S. Kühl, P. Strodtholz & A. Taffertshofer (2009), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung: quantitative und qualitative Methoden* (S. 326–347). Wiesbaden: Springer VS.

Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1998). *Educational Psychology*. Boston: Houghton Mifflin.

Göhlich, M. (2011). Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. *Zeitschrift für Pädagogik, 57* (Beiheft; 57), 138–152.

Gröschner, A. (2008). Innovationskompetenz in der Lehrerausbildung. Empirische Befunde auf der Grundlage der KMK „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaft". *Empirische Pädagogik, 22* (3), 328–353.

Gröschner, A. (2012). Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung, 30* (2), 200–208.

Heinzel, F. (2007). Fallarbeit und Fallstudien in der Lehrerbildung. In F. Heinzel (Hrsg.), *Lernbegleitung und Patenschaften. Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerausbildung* (S. 146–156). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Helsper, W. (2002). Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können – Wissenstransformationen des Lehrers und die Konsequenzen für die Lehrerbildung. In G. Breidenstein, W. Helsper & C. Kötters (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft. Eine Streitschrift* (S. 67–86). Opladen: Leske + Budrich.

Helsper, W. (2013). Habitusbildung, Krise, Ontogenese und die Bedeutung der Schule – Strukturtheoretische Überlegungen. In H. Werner, R. T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus* (S. 125–158). Wiesbaden: Springer VS.

Henningsen, J. (1964). Peter stört – Analyse einer pädagogischen Situation. *Die Deutsche Schule, 56*, 617–632.

Herzog, W. (2011). Professionalität im Beruf von Lehrerinnen und Lehrern. In H. Berner & R. Isler (Hrsg.), *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln* (S. 49–80). Zürich: Schneider Hohengehren.

Hierdeis, H. (1997). Selbstreflexion in der LehrerInnenbildung. Erklärungen und Überlegungen. In E. Glumpler & H. Rosenbusch (Hrsg.), *Perspektiven der universitären Lehrerbildung* (S. 85–94). Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.

Jergus, K. (i.E.). Alterität: Die Anderen und die Grenzen des Wissens. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen*. Weinheim: Juventa.

Kalthoff, H. (2012). Ethnografische Bildungssoziologie. Perspektiven und Herausforderungen. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung: Grundlagen, Perspektiven, Methoden* (S. 33–57). Wiesbaden: Springer VS.

Kultusministerkonferenz (KMK). (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss vom 12.03.2015)*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [04.11.2015].

Koch-Priewe, B. & Thiele, J. (2009). Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium* (S. 271–292). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Koller, H.-C. (2009). Bildung als Habituswandel? Zur Bedeutung der Sozialisationstheorie Bourdieus für ein Konzept transformatorischer Bildungsprozesse. In J. Budde &

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

K. Willems (Hrsg.), *Bildung als sozialer Prozess* (S. 19–34). Weinheim, München: Juventa Verlag.
König, J. (2012). Zum Einfluss der Schulpraxis im Lehramtsstudium auf den Erwerb von pädagogischem Wissen. In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung, Bd. 8* (S. 143–159). Berlin u.a: LIT.
Kramer, R.-T. (2013). Kulturelle Passung und Schülerhabitus – Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus* (S. 183–203). Wiesbaden: Springer VS.
Liebau, E. (2002). Bildungswissenschaft. Zur Weiterentwicklung der Disziplin. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 78* (3), 293–299.
Makrinus, L. (2013). *Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer VS.
Oser, F. & Oelkers, J. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme* (S. 215–342). Zürich: Rüegger Verlag.
Pilarczyk, U. & Mietzner, U. (2005). *Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Rauin, U. & Meier, U. (2007). Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In M. Lüders (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung* (S. 102–131). Münster: Waxmann.
Reh, S. (2007). „Lernbegleitung" und „Patenschaft" als Studienprojekte. In F. Heinzel (Hrsg.), *Lernbegleitung und Patenschaften* (S. 226–233). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Reh, S. & Rabenstein, K. (2005). „Fälle" in der Lehrerausbildung – Schwierigkeiten und Grenzen ihres Einsatzes. *Journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung, 4*, 47–54.
Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und US-amerikanischen Universität*. Münster: Waxmann.
Roters, B., Schneider, R., Koch-Priewe, B., Thiele, J. & Wildt, J. (Hrsg.). (2009). *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Schatzki, T. R. (2002). *The Site of the Social. A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. University Park: Pennsylvania State University Press.
Schön, D. A. (1991). *The Reflective Turn: Case Studies in and on Educational Practice*. New York: Teachers College Press.
Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher, 15* (2), 4–14.
Sonntag, K. & Schmidt-Rathjens, C. (2004). Kompetenzmodelle – Erfolgsfaktoren im HR-Management? *Personalführung, 37* (10), 18–26.
Soukup-Altrichter, K. & Altrichter, H. (2012). Praxisforschung und Professionalisierung von Lehrpersonen in der Ausbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung, 30* (2), 238–251.
Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Weinheim: Beltz.
Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung* (S. 37–62). Münster: Waxmann.
Vogel, P. (2010). Zu welchem Zweck studiert man Erziehungs- und Bildungstheorien? Zur Lehrgestalt der Allgemeinen Pädagogik in modularisierten Studiengängen. In D. Gaus, E. Drieschner & R. Uhle (Hrsg.), *‚Bildung' jenseits pädagogischer Theoriebildung?* (S. 311–321). Wiesbaden: Springer VS.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Mona Massumi & Karim Fereidooni

Die rassismuskritische Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften – Die Notwendigkeit einer Kompetenzerweiterung

1. Einführung

Das Ziel dieses Aufsatzes besteht darin, die Notwendigkeit rassismuskritischer LehrerInnenbildung, welche bisher ein vernachlässigter Aspekt der Lehramtsausbildung darstellt, herauszuarbeiten. Um dieser Intention gerecht zu werden, wird zunächst kritisch auf die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) Bezug genommen (2), indem, in Ermangelung an rassismuskritischen Vorgaben für die LehrerInnenbildung, zunächst auf das bereits formulierte und zu implementierende bildungspolitische Ziel der Interkulturellen Kompetenz eingegangen (2.1) und im Anschluss daran Kritik geübt wird (2.2). Im dritten Teil dieses Beitrags wird dargelegt, was Alltagsrassismus ausmacht (3) und welche Unterschiede zwischen institutionellem und individuellem Alltagsrassismus bestehen (3.1 und 3.2). Im vierten Teil (4) richtet sich der Fokus auf die Auswirkungen des institutionellen und individuellen Rassismus auf SchülerInnen, indem exemplarisch zwei Studien vorgestellt werden (4.1 und 4.2). Der fünfte Teil (5) fokussiert die Schwierigkeiten, die sich in Alltag und Schule ergeben, wenn Rassismus verhandelt wird (5.1–5.4). Dieser Beitrag endet mit einem Fazit (6).

2. Empfehlung der KMK und HRK für die LehrerInnenbildung

Die Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz betonen in ihrer gemeinsamen Empfehlung „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ (HRK/KMK, 2015, S. 1) die Bedeutung von „Diversität in einem umfassenden Sinne“ (HRK/KMK, S. 2) unter Berücksichtigung „verschiedene[r] Dimensionen“ (HRK/KMK, S. 2) für die LehrerInnenbildung. In diesem Zusammenhang wird erwartet, dass (zukünftige) Lehrkräfte Benachteiligung im schulischen Kontext entgegenwirken und aufbrechen, indem sie „jedwede Diskriminierung vermeiden“ (ebd.).

Bereits vor der gemeinsamen Empfehlung mit der HRK formulierte die KMK länderübergreifend „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (2014), die als Mindestanforderungen hinsichtlich der Lehramtsausbildung anzusehen sind. Dabei wird von den Studierenden verlangt, dass sie „etwaige Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern beim Lernprozess und Möglichkeiten der pädagogischen Hilfen und Präventivmaßnahmen (...) und interkulturelle Dimensionen bei der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen [kennen]“ (KMK, 2014, S. 9). Es wird erwartet, dass die Lehramtsstudierenden „Benachteiligung erkennen

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

(...) [sowie, Anm. d. Verf.] soziale und kulturelle Diversität in der jeweiligen Lerngruppe beachten" (ebd.). Von den Fachwissenschaften und -didaktiken werden relativ allgemein formulierte „Aspekte interkultureller Bildung" (KMK, 2010, S. 49) gefordert.

Auch die HRK bleibt in den länderübergreifenden Vorgaben für die LehrerInnenbildung relativ oberflächlich. Sie betont die Bedeutung von Inklusion in Anlehnung an die UN-Behindertenrechtskonvention in der LehrerInnenbildung (vgl. HRK, 2013). Es ist davon auszugehen, dass der Inklusionsbegriff lediglich auf das Diversitätsmerkmal „Behinderung" fokussiert wird, da in einem weiteren Abschnitt gesondert von „Internationalisierung und Interkulturalität" (ebd, S. 6) die Rede ist. Hier wird die Bedeutung, mit migrationsbedingter Vielfalt der SchülerInnenschaft umzugehen, betont. Die HRK schlägt daher vor, die Mobilität von Lehramtsstudierenden durch Auslandspraktika zu fördern, da sie durch eigene interkulturelle Erfahrungen als zukünftige „Multiplikatoren" (ebd.) für interkulturelle Begegnungen betrachtet werden.[1] Weiterhin wird die Notwendigkeit der „gezielte[n] Vermittlung interkultureller Kenntnisse und Fähigkeiten im Sinne einer ‚Internationalisierung zu Hause'" (ebd.) betont.

Die Auseinandersetzung mit Rassismus findet an keiner Stelle in den länderübergreifenden Vorgaben für die LehrerInnenbildung eine Berücksichtigung.

So wie die LehrerInnenausbildung obliegt auch die schulische Bildung den Bundesländern. Für Letztere wurde von der KMK länderübergreifend der Beschluss „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule" im Jahr 1996 verfasst und 2013 aktualisiert. Aus diesen Leitlinien geht hervor, dass Interkulturelle Kompetenz zum einen als Handlungskompetenz von Lehrkräften und zum anderen als Bildungsziel für die SchülerInnen betrachtet wird. Bei LehrerInnen wird Interkulturelle Kompetenz als „Kernkompetenz für das verantwortungsvolle Handeln in einer pluralen, global vernetzten Gesellschaft (...) [gesehen. Es, Anm. d. Verf.] bedeutet aber nicht nur die Auseinandersetzung mit anderen Sprachen und Kulturen, sondern vor allem die Fähigkeit, sich selbstreflexiv mit den eigenen Bildern von Anderen auseinander und sich selbst dazu in Bezug zu setzen sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entstehung solcher Bilder zu kennen und zu reflektieren" (KMK 2013, S. 2). An einigen Stellen wird darauf hingewiesen, dass es Aufgabe von Lehrkräften ist, Diskriminierung auf unterschiedlichen Ebenen in der Schule sowie im Unterricht festzustellen und dem entgegenzuwirken (vgl. ebd., S. 2, 3, 4 & 7). Als Bildungsziel ist bei den SchülerInnen der „Erwerb interkultureller Kompetenzen im Unterricht aller Fächer und durch außerunterrichtliche Aktivitäten" (ebd., S. 4) zu fördern. Dabei wird an zwei Stellen konkret formuliert, dass SchülerInnen unterstützt werden sollen, „bewusst gegen Diskriminierung und Rassismus ein[zu]treten" (ebd., S. 4 & 7).

Die Betonung der Interkulturellen Kompetenz als übergreifende Handlungskompetenz in den länderübergreifenden Vorgaben sowohl für die LehrerInnenbildung

1 Für eine kritische Auseinandersetzung mit Internationalisierungsstrategien in der LehrerInnenbildung zur Förderung der Interkulturellen Kompetenz siehe: Massumi, 2017.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

als auch für das Anforderungsprofil von Lehrkräften verdeutlicht die Notwendigkeit, den Begriff im Folgenden zu spezifizieren.

2.1 Annäherung an den Begriff Interkulturelle Kompetenz

In den letzten Jahrzehnten lässt sich ein pädagogischer Perspektivwandel verzeichnen, der sich von der „Ausländerpädagogik" ab den 1970er Jahren zur Interkulturellen Pädagogik in den 1990er Jahren entwickelt hat (vgl. Fereidooni, 2011 & 2012a). Seither hat sich sowohl in bildungspolitischen als auch pädagogischen Diskursen der Begriff der *Interkulturellen Kompetenz* etabliert. Sowohl der Vergleich der *Empfehlungen für die LehrerInnenbildung* als auch die Hinweise für die Ausgestaltung der schulischen Praxis verdeutlichen, dass der Begriff Interkulturelle Kompetenz vollkommen unterschiedlich genutzt wird, obgleich die Quellen teilweise von der gleichen Institution – der KMK – stammen.

Im Gesamten zeigt sich, dass relativ oberflächlich bzw. ungenau von der Notwendigkeit gesprochen wird, *interkulturelle Dimensionen* und *Aspekte interkultureller Bildung* für das pädagogische Handeln zu kennen. Was unter diesen Dimensionen zu verstehen ist und wie diese im Konkreten umgesetzt werden können, wird nicht spezifiziert. Weiterhin wird hier lediglich der Erwerb einer Kenntnis dargestellt, die noch längst keine Veränderung an Haltungen und Verhalten nach sich zieht.

Die Anforderungen an pädagogisches Handeln in der Schule sind hingegen konkreter und fordern einen differenzierteren Blick auf interkulturelle Handlungskompetenz, die neben Kenntnissen insbesondere auch die Haltung der Lehrkräfte betont, die (selbst-)kritisch sein muss, um eigene Einstellungen und Handlungen zu hinterfragen.[2] Auch die Vorgabe, im Unterricht gegen Rassismus zu agieren, verdeutlicht eine kritische Intention der KMK-Leitlinien.

Es ist zu konstatieren, dass die Anforderungen an Lehrkräfte in der Schule bezüglich migrationsbedingter Diversität differenzierter dargestellt werden, als sie durch die Anforderungen in der LehrerInnenbildung angebahnt werden. Damit kristallisiert sich eine Leerstelle zwischen der Ausbildung von LehrerInnen und der anschließenden Erwartung an ihr Professionsprofil heraus. Aus diesem Grund ist fraglich, wie die Kluft zwischen den Anforderungen in der LehrerInnenbildung und dem Professionsprofil einer Lehrkraft überwunden werden kann.

2 Hierzu merkt Paul Mecheril an: „Weiterhin ist es wichtig, sich zu vergegenwärtigen, dass Reflexivität von pädagogisch Handelnden nicht schlicht eingefordert werden kann, sondern eines über Ausbildung und erfahrungsbegründete Bildung ermöglichten reflexiven Habitus bedarf. (…) Gegenstand pädagogischer Reflexivität ist primär nicht der individuelle Pädagoge/die Pädagogin, sondern das im pädagogischen Handeln und Deuten maskierte erziehungswissenschaftliche, kulturelle und alltagsweltliche Wissen zum Beispiel über („die Migrantinnen"). Die Reflexion dieser mehr oder weniger verborgenen Wissensbestände und die Befragung ihrer Effekte können pädagogisch Handelnden nicht individuell aufgebürdet werden, sondern es müssen institutionelle Strukturen und Kontexte zur Verfügung stehen, in denen Reflexion als eine gemeinsame pädagogische Praxis möglich ist" (Mecheril et al., 2010, S. 191).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Die ungenaue und inkonsistente Verwendung des Begriffs *Interkulturelle Kompetenz/Bildung* in den dargestellten Vorgaben und die Unklarheit, was sich hinter dieser Terminologie verbirgt, verdeutlichen den derzeitigen Missstand in Forschung und Praxis. Es lassen sich zahlreiche Modelle und eine Vielzahl an Materialien zur Beschreibung sowie Entwicklung Interkultureller Kompetenz finden, so dass es schwer fällt, diese zu überblicken (vgl. Auernheimer, 2013). Es wird deutlich, dass sich bisher kein einheitliches Verständnis des Begriffs Interkulturelle Kompetenz und des dahinter stehenden Inhalts durchsetzen konnte. Weiterhin existieren keine empirisch belegten Modelle, die bestätigen, welche Merkmale „interkulturell kompetentes" Handeln von pädagogischen AkteurInnen ausmachen und wie der Erwerb bzw. die Förderung dieser Kompetenz unterstützt werden kann (vgl. Bender-Szymanski, 2013). Nichtsdestotrotz hat sich der Begriff Interkulturelle Kompetenz sowohl im bildungspolitischen als auch im pädagogischen Diskurs etabliert. Dabei besteht mehrheitlicher Konsens darüber, dass Interkulturelle Kompetenz für die pädagogische Arbeit in Bildungsinstitutionen notwendig sei (vgl. Auernheimer, 2013; Lanfranchi, 2013). Aus diesem Grund ist die Förderung Interkultureller Kompetenz im Umgang mit migrationsbedingter Diversität zu einem wichtigen Professionalisierungsziel pädagogischer AkteurInnen geworden und spielt in der LehrerInnenbildung sowie als Bildungsinhalt in Schulen eine bedeutende Rolle. Weiterhin scheint ein unausgesprochener Konsens darüber zu herrschen, dass Kompetenzen entwickelt werden müssen, die im „erfolgreichen" Umgang mit einer festgeschriebenen AdressatInnengruppe notwendig seien (vgl. Mecheril, Castro Varela, Dirim, Kalpaka & Melter, 2010).

2.2 Kritik an der Verwendung des Begriffs Interkulturelle Kompetenz

Neben der unkonkreten Begriffs- und Inhaltsbestimmung der Terminologie Interkulturelle Kompetenz lassen sich grundlegende konzeptionelle und inhaltliche Einwände gegen die bildungspolitischen Vorgaben und Empfehlungen anführen:

Erstens suggeriert die Verwendung des Begriffs Interkulturelle Kompetenz (angehenden) LehrerInnen einen Kompetenzerwerb, der sie in die Lage versetzen soll, „mit heterogenen und durch kulturelle Vielfalt geprägten Lerngruppen pädagogisch erfolgreich umzugehen" (HRK, 2013, S. 6). Das pädagogische Handeln fokussiert dabei ausschließlich den Umgang mit einer spezifischen, festgeschriebenen Zielgruppe (SchülerInnen ‚mit Migrationshintergrund').[3] Die Kompetenz gibt vor, Rezeptwissen

3 Der Zusatz „Migrationshintergrund" ist in doppelter Hinsicht eine irreführende Bezeichnung: In quantitativer Hinsicht sind die meisten der gegenwärtig in Deutschland lebenden Kinder und Jugendlichen in diesem Land geboren und aufgewachsen. Die wenigsten SchülerInnen in Deutschland besitzen einen „Migrationshintergrund" in dem Sinne, dass sie selbst in dieses Land eingewandert sind. Diesbezüglich muss zudem die Frage gestellt werden: Wie lange wird ein Mensch als „MigrantIn" bezeichnet?
In qualitativer Hinsicht gebietet die Heterogenität der SchülerInnen, die mit einem solchen Zusatz belegt werden, die Verwendung eines anderen Begriffs, da dieser eine scheinbare Homogenität suggeriert, die faktisch nicht besteht. Dies lässt sich sowohl an den unterschiedlichen Migrationsursachen als auch an der Streuweite der von unterschiedlichen „MigrantInnengruppen" erworbenen Bildungszertifikate ablesen (Hamburger, 2012, S. 41 ff.).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

bzw. -handlungen im Umgang mit einer homogenisierten Gruppe zu ermöglichen, die problematisiert dargestellt wird (vgl. Mecheril et al., 2010; Hamburger, 2012). Die Annahme, dass die Präsenz von „MigrantInnen" in pädagogischen Institutionen „spezifische kulturelle Fertigkeiten und spezifisches kulturelles Wissen aufseiten der professionellen Nicht-Migrant/innen erforderlich mache" (Mecheril et al., 2010, S. 78), verstärkt die „migrationsbedingte Differenzierung und Markierung" (ebd., S. 78) in kulturell „Andere" und kulturell „Nicht-Andere". Durch die von der HRK formulierten Empfehlungen, Auslandspraktika in der LehrerInnenbildung zur Förderung Interkultureller Kompetenzen zu ermöglichen, wird die Differenzmarkierung weiter untermauert, weil damit impliziert wird, dass SchülerInnen „mit Migrationshintergrund" als „Nicht-Deutsche" wahrgenommen werden. Es wird eine Art „Ausländerhabitus" (Mecheril, 2003, S. 216) erzeugt, der eine Homogenisierung zweier Gruppen („Deutsch" und „Nicht-Deutsch") konstruiert, die dem Grundsatz der rassismuskritischen Beschulung zuwiderläuft. Der zugrunde liegende Kulturbegriff befördert „gesellschaftliche Inklusions- und Exklusionsverfahren, das [die SchülerInnen, Anm. d. Verf.] auf eine Zugehörigkeit zu ethnischen Herkunfts- und Abstammungsgemeinschaften [festlegt, Anm. d. Verf.] (...) und (...) rassistische Ausgrenzungsstrategien [fortschreibt, Anm. d. Verf.]" (Bender-Szymanski, 2013, S. 153). Nicht allein die Differenzbeschreibung, sondern die damit reproduzierten Dominanzverhältnisse, die „in Kategorien der Über- und Unterordnung gefaßt sind" (Rommelspacher, 2006, S. 22), beinhalten die Gefahr, aufgrund einer einseitigen und eindimensionalen Auffassung ohne Berücksichtigung der Machtunterschiede, bestimmte SchülerInnen(gruppen) zu problematisieren (vgl. Mecheril et al., 2010, S. 136 f., 141 & 159 f.). Aus diesem Grund muss Rassismuskritik elementarer Bestandteil der LehrerInnenbildung sein. Bemerkenswert ist jedoch, dass Rassismuskritik für Studierende und Lehrkräfte in den dargestellten Empfehlungen keine Rolle spielt. Es könnte angenommen werden, dass per se von einem Automatismus ausgegangen wird, der die Anbahnung Interkultureller Kompetenz von jeglichem Rassismus abgrenzt, als würden sich diese beiden Begriffe wie Dichotome verhalten, was mitnichten so ist.

Zweitens werden die Anforderungen bezüglich der Interkulturellen Kompetenz, die an ausgebildete LehrerInnen gestellt werden, in den bildungspolitischen Vorgaben differenziert und umfangreich dargestellt, ohne diese Anforderungen jedoch in der LehrerInnenbildung bildungswissenschaftlich und fachdidaktisch zu implementieren. Deshalb kristallisiert sich eine Leerstelle zwischen der Ausbildung von LehrerInnen und der anschließenden Erwartung an ihr Professionsprofil heraus. Von ausgebildeten LehrerInnen wird vor dem Hintergrund „interkulturelle[r] Handlungskompetenz" (KMK, 2013, S. 8) die Reflexion über eigene „Fremd"-Bilder erwartet. Eine rassismuskritische Auseinandersetzung wird jedoch nicht explizit benannt. Weiterhin wird von Lehrkräften verlangt, dass sie sich gegen Benachteiligung und Rassismus in der Schule bzw. im Unterricht einsetzen. Fraglich ist an dieser Stelle jedoch, wie Lehrkräfte zu dieser komplexen metakognitiven, (selbst-)kritischen Auseinandersetzung befähigt werden sollen, wenn im Rahmen ihrer Ausbildung nicht explizit von ihnen verlangt wird, rassismuskritisch zu denken und zu handeln.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Aus diesem Grund fordern Franz Hamburger und Paul Mecheril ein hohes Maß an Reflexivität. Während Hamburger von „reflexiver Interkulturalität“ (Hamburger, 2012, S. 127) spricht und die Bedeutung der Identitätsentwicklung fokussiert, geht Mecheril von einer grundsätzlichen Haltung aus, die professionelles pädagogisches Handeln als eine grundlegende reflexive Beziehung sowohl zum eigenen Denken und Handeln als auch zu dessen Bedingungen und Paradoxien versteht (vgl. Mecheril, 2013). Das impliziert, dass insbesondere vorhandene Macht- sowie Herrschaftsstrukturen und die damit einhergehende Konstruktion von (kulturell) binären Differenzmarkierungen reflektiert werden muss, um Rassismuskritik zu betreiben (vgl. Mecheril et al., 2010).

3. Alltagsrassismus

Quelle: Bamberger Bündnis gegen Rechtsextremismus

Auf diesem Bild sind Menschen zu sehen, die nach einer NPD-Demonstration ihre Stadt symbolisch reinigen. Sie kehren den Müll – den Rassismus –, welcher als Gedankengut alleinig den Rechtsradikalen zugeschrieben wird, aus ihrer Stadt. Zunächst wird darauf hingewiesen, dass Engagement gegen Rechtsradikalismus wünschenswert ist. Gleichzeitig muss betont werden, dass Aktivitäten gegen Rassismus zu kurz greifen, wenn letztgenannter alleinig bei rechtsradikalen Personen identifiziert wird. Das Bild impliziert fälschlicherweise zum einen, dass rassistisches Gedan-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

kengut nur in bestimmten gesellschaftlichen Kreisen und bei spezifischen Personengruppen unserer Gesellschaft zu verorten ist. Zum anderen suggeriert das Bild die Existenz von Personen und Orten, die rassismusfrei sind bzw. (durch symbolisch-performative Handlungen) gemacht werden könnten.

Dass Rassismus ein Strukturierungsmerkmal unserer Gesellschaft und nicht nur ein Problem einiger weniger arbeitsloser Jugendlicher aus Ostdeutschland ist, beweisen Studien, die Rassismus als Ideologie der Mitte identifizieren (vgl. Decker, Kies & Brähler, 2012; Heitmeyer, 2012; Hentges, 2014). Wenn beispielsweise jede und jeder achte UntersuchungsteilnehmerIn (12,8 Prozent) der Aussage zustimmt: „Die Weißen sind zu Recht führend in der Welt" (Heitmeyer, 2012, S. 38); jede fünfte Person (22,6 Prozent) der Ansicht ist: „Muslimen sollte die Zuwanderung nach Deutschland untersagt werden" (ebd.) und knapp die Hälfte der Befragten (47,1 Prozent) glauben: „Es leben zu viele Ausländer in Deutschland" (ebd.), ist erkennbar, dass rassistisches Gedankengut in der Mitte der Gesellschaft (re)produziert wird.

Der Rassismus aus der Mitte ist allerdings kein „Staatsrassismus" (Foucault, 1999, S. 75), der beispielsweise im Nationalsozialismus Anwendung fand und im Holocaust mündete. Vielmehr ist der gegenwärtige Rassismus als Alltagsrassismus zu bezeichnen, weil in der BRD die „Einteilung von Menschen in spezifisch rassistische Kategorien und die hierarchische Anordnung der so erzeugten Menschengruppen" (Weiß, 2013, S. 24), die für den Rassismus inhärent sind, nicht, wie beispielsweise im Nationalsozialismus, zur offiziellen Staatsdoktrin der BRD deklariert und in Gesetzestexten (Nürnberger Rassengesetze) verankert ist, sondern in inoffiziellen, weil sozialen Kommunikationszusammenhängen konstruiert wird.

Während die normative Wirklichkeit in der BRD (mehrheitlich) von dem Gleichheitsgrundsatz des Grundgesetzes (vgl. Hesselberger, 2003) und des Antidiskriminierungsschutzes (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2013) geprägt ist, weist die gesellschaftliche Realität egalitätsverweigernde, weil rassistische Strukturen auf.[4] Somit haben zwar *weiße* Deutsche, Deutsche of Color bzw. Schwarze Deutsche[5] auf

4 Anzumerken ist, dass eine nicht unerhebliche Anzahl von Gesellschaftsmitgliedern in der BRD aufgrund des Fehlens eines sicheren Aufenthaltsstatus von dem im Grundgesetz verankerten Recht der freien Wohnsitzwahl ausgeschlossen und vom bestehenden Arbeitsverbot für nichtanerkannte geflüchtete Menschen betroffen ist. Ferner sind Personen nicht-deutscher Staatsbürgerschaft von bürgerlichen Rechten wie beispielsweise Bundestagswahlen ausgeschlossen, stattdessen sind sie u. a. von menschenrechtswidrigen Personenkontrollen („racial-profiling") betroffen (vgl. Cremer, 2017). Außerdem war bis zum Jahr 2000 das Staatsbürgerschaftsrecht der BRD als rassistisch einzustufen, weil die Staatsbürgerschaft nicht nach dem Territorial-, sondern nach dem Abstammungsprinzip vergeben wurde (vgl. Roß, 2004).

5 Nach Raman (1995) existieren keine „Rassen" im biologischen Sinne, wohl aber sozial konstruierte *Rassen*. In Anlehnung an Eggers, Kilomba, Piesche und Arndt (2009a) wird „‚Rasse' in Anführungszeichen [geschrieben, Anm. d. Verf.] (…) sobald die biologistische Konstruktion „Rasse" gemeint ist und *Rasse* in Kursivschreibung [verwendet, Anm. d. Verf.] wann immer auf die Wissens- und kritische Analysekategorie rekurriert wird" (Eggers et al., 2009, S. 12 f.). „‚Schwarz' bezeichnet hier eine politische Kategorie im Sinne einer ‚Identität der Unterdrückungserfahrungen, die alle Gruppen von people of color einschließt'" (Piesche, 1999, S. 204) und verweist auf das Widerstandspotential, das in der selbstbewussten Bezeichnung Schwarzer Menschen seinen Ausdruck findet. „[*weiß*, Anm. d. Verf.] bezeichnet ebenfalls eine politische Kategorie, allerdings im Sinne von Machterfahrungen solcher Menschen, die als [*weiß,* Anm. d. Verf.] konstruiert sind und denen meist diese Macht gar nicht bewusst

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

dem Papier dieselben Rechte, doch in der alltäglichen Praxis besitzen erstgenannte Personen mehr (un)sichtbare Privilegien als die beiden anderen Gesellschaftsgruppen, denn „Rassismus ist (…) an ‚Hautfarbe' als zentrale Kategorie gebunden (…) und ist ein paneuropäisches Projekt" (Arndt, 2012, S. 30–31). Deshalb erscheint „die Annahme irrig, dass Ausgrenzung oder Diskriminierung, die *weiße* von Schwarzen erfahren, rassistisch bzw. ‚umgekehrt rassistisch' sei. Wenn Schwarze *weiße* als *weiße* markieren oder ihnen bestimmte Attribute zuschreiben, repräsentiert dies ein Reservoir von Strategien (…) des Widerstandes (…)" (ebd., S. 31).

Philomena Essed definiert Alltagsrassismus als latente und subtile Form des Rassismus, die „eine Ideologie, eine Struktur und ein Prozess [darstellt, Anm. d. Verf.], mittels derer bestimmte Gruppierungen auf der Grundlage tatsächlicher oder zugeschriebener biologischer oder kultureller Eigenschaften als wesensmäßig andersgeartete und minderwertige ‚Rassen' oder ethnische Gruppen angesehen werden. In der Folge dienen diese Unterschiede als Erklärung dafür, dass Mitglieder dieser Gruppierungen vom Zugang zu materiellen und nicht-materiellen Ressourcen ausgeschlossen werden" (Essed, 1992, S. 375). Die Wirkungsweise von Rassismus wird von Essed wie folgt beschrieben: „Rassismus als Ideologie wird auf sozialer Ebene reproduziert. Er wird mitgeteilt und weitergeleitet über formelle und informelle Kanäle. Auf der formellen Ebene erfolgt die Vermittlung des Rassismus durch politische Abhandlungen, durch die Medien und auf dem Bildungssektor. Die informelle Weiterleitung des Rassismus wird erzeugt bei der Sozialisation in der Familie, bei Gesprächen in der Nachbarschaft, unter Freunden und in anderen privaten Sphären" (Essed & Mullard, 1991, S. 15).

Diese Definition deckt sich mit derjenigen von Maisha Eggers, die vier Elemente herausgearbeitet hat, welche „Rassismus als gesellschaftliches Ordnungsprinzip" (Eggers, 2009b, S. 57) ausmachen: 1. „Kategorisierung weiße und ‚nicht-weiße' Menschen (Markierungspraxis)", 2. „die Feststellung der ‚Andersheit' von rassistisch markierten Menschen (Differenzierungspraxis)", 3. „die Festlegung der Minderwertigkeit ihres moralischen Status (hierarchische Positionierung)" und 4. „ihr Ausschluss aus dem zivilpolitischen Regulationssystem (…) (Ausschlusspraxis)" (Eggers, 2009b, S. 59).

Das Wissen über sozial konstruierte *Rassen* und die damit einhergehenden (de)privilegierenden Dimensionen verorten beide WissenschaftlerInnen u. a. in der Sozialisation von Gesellschaftsmitgliedern. Somit wächst jeder Mensch, der in der BRD sozialisiert wird, mit Wissen auf, das als „rassistisches Wissen" (Terkessidis, 2004, S. 10) bezeichnet werden kann. Das rassistische Wissen führt dazu, die eigene Gesellschaft und die eigene sozial konstruierte *weiße Rasse* als anderen Gesellschaf-

ist" (Wollrad, 2005, S. 20). In Anlehnung an Eggers et al. (2009a) wird Schwarz großgeschrieben, während *weiß* klein und kursiv geschrieben wird, „um den Konstruktionscharaker markieren zu können und diese Kategorie ganz bewusst von der Bedeutungsebene des Schwarzen Widerstandspotenzials, das von Schwarzen und People of Color dieser Kategorie eingeschrieben worden ist, abzugrenzen" (Eggers et al., S. 13).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

ten und anderen sozial konstruierten *Rassen* überlegen anzusehen.[6] Bereits Kleinkinder besitzen rassistisches Wissen und benutzen dieses Wissen, um sich selbst und ihr soziales Umfeld zu kategorisieren (vgl. Eggers, 2005). Dieses Wissen unterscheidet sich je nachdem, welcher sozial konstruierten *Rasse* man angehört. Schwarze Deutsche und Deutsche of Color besitzen bereits frühzeitig vielfältiges Wissen über rassistische Praktiken und Bilder, die sie selbst betreffen und die von Verwandten, Freunden, Bekannten, LehrerInnen und KollegInnen an sie herangetragen werden und sie psychisch sowie physisch verletzen (vgl. Eggers, 2009c). Demgegenüber wissen *weiße* Deutsche nicht zwangsläufig von der Existenz und den negativen Auswirkungen ihres rassistischen Wissens und Handelns, weil sie dieses Wissen und Handeln nicht problematisiert haben, denn einer Problematisierung von Wissensbeständen muss eine rassismuskritische Auseinandersetzung mit der eigenen Sozialisation vorausgehen. Schwarze Deutsche und Deutsche of Color kommen zwangsläufig mit Rassismus in Berührung und können sich nicht aussuchen, wann sie sich mit diesem Thema beschäftigen (müssen), da rassistisches Wissen und Handlungen (un) intendiert an sie herangetragen werden. Demgegenüber können sich *weiße* Deutsche der Auseinandersetzung mit Rassismus verweigern bzw. können sich aussuchen, wann sie sich mit diesem Thema beschäftigen möchten, da sie keine direkten negativen Effekte durch die rassistischen Strukturen der Gesellschaft befürchten müssen, stattdessen oftmals davon profitieren.

Dennoch sollten sich *weiße* Deutsche ihrer Verantwortung stellen und rekonstruktive Sozialisationsarbeit leisten, um ihr eigenes rassistisches Wissen zu erkennen, indem sie sich ihrer *weißen* Privilegien bewusst werden und beginnen, diese zu dekonstruieren. Schwarze Deutsche und Deutsche of Color hingegen sollten lernen, ihre oftmals traumatischen Erfahrungen (vgl. Fanon, 2013; Kilomba, 2010; Velho, 2010) in geschützten Räumen zu verbalisieren und sich ein Wissen über Empowerment (vgl. Hamaz & Ergün-Hamaz, 2013) aneignen, um ihre physische und psychische Unversehrtheit zu schützen.

3.1 Institutioneller Alltagsrassismus

Im schulischen Kontext sind „rassistische Praktiken (…) häufig von konkreten rassistischen Akteuren und ihren Absichten abgelöst" (Mecheril, 2007, S. 221), sodass die Viktimisierung aufgrund institutionellem Rassismus erfahren wird, der von Ute Osterkamp (1997) wie folgt definiert wird: „Rassistische Denk- und Handlungsweisen [sind, Anm. d. Verf.] nicht Sache der persönlichen Einstellungen von Individuen, sondern in der Organisation des gesellschaftlichen Miteinanders verortet (…), welche die Angehörigen der eigenen Gruppe systematisch gegenüber den Nicht-Dazugehörigen privilegiert" (S. 95). Demnach bezeichnet institutioneller Rassismus die

6 Das rassistische Wissen wird beispielsweise mithilfe rassistischer Wörter (vgl. Arndt & Ofuatey-Alazard, 2011), Kinder- und Schulbücher (Bönkost, 2014; Eggers, 2013; Marmer, 2013), Reiseliteratur (Staszczak, 2014) und der Medienberichterstattung (Lösing, 2014; Schaubühne Berlin, 2011) (re)produziert.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Ungleichbehandlung von Personen durch das „organisatorische Handeln zentraler gesellschaftlicher Institutionen wie z. B. des Bildungs- und Ausbildungssektors" (Gomolla, 2006, S. 169). Weil sich institutioneller Rassismus als „Ergebnis sozialer Prozesse darstellt" (Gomolla, 2006, S. 169), kann sie „in Abwertung und Ausgrenzung [resultieren, Anm. d. Verf.], ohne dass einzelne Menschen explizit Missachtung ausdrücken oder gewalttätig werden" (Wagner, 2002, S. 66). Benachteiligende Verhaltensweisen müssen „nicht an die Person des [rassistisch, Anm. d. Verf.] Diskriminierenden gebunden sein; sie können ebenso in Organisationsstrukturen" (Diefenbach, 2007, S. 135) bzw. „institutionellen Handlungslogiken" (Diefenbach, 2005, S. 45) wie z. B. Verfahrensvorschriften, Routinen, Programmen oder der Lehrpraxis eingebettet sein.

Der institutionelle Rassismus unterscheidet sich in zweifacher Hinsicht vom direkten Rassismus: Zum einen ist der institutionelle Rassismus in seiner Entstehungs- und Wirkungsform komplexer als der direkte Rassismus, weil die aus ihm resultierenden Benachteiligungen zum Teil von den rassistischen Personen nicht mutwillig ausgehen bzw. nicht intendiert sind (vgl. Gomolla & Radtke, 2009). Die Ungleichbehandlung geht nicht von der bzw. dem einzelnen PolitikerIn, BeamtIn, LehrerIn, UnternehmerIn oder GewerkschaftlerIn, sondern von dem Netz von Institutionen aus, deren Maßnahmen in der Erziehung, Wirtschaft und Rechtsprechung kumulativ wirken und in der Summe den Zustand rassistischer Diskriminierung bewirken (vgl. Bommes & Radtke, 1993). Der institutionelle Rassismus wird auch indirekter oder versteckter Rassismus genannt, weil bei ihm die Handlung nicht von rassistisch-diskriminierenden Einzelhandlungen, sondern durch Organisationsprozesse innerhalb von Institutionen, somit von systeminhärenten Strukturen ausgeht (vgl. Gomolla & Radtke, 2009). Dieser Umstand macht sowohl seine Benennung als auch Bekämpfung zu einer vielschichtigeren Aufgabe als die Beseitigung von offenem, direktem Rassismus. Zum anderen gründet sich der direkte Rassismus auf die unterschiedliche Behandlung von Gesellschaftsmitgliedern aufgrund ihrer sozial konstruierten *Rasse*, wohingegen der institutionelle Rassismus seine negativen Auswirkungen auch entfaltet, wenn alle Personen, trotz ungleicher Privilegien, gleich behandelt werden.[7]

7 Bezüglich der (Nicht-)Wahrnehmung gesellschaftlicher Privilegien aufgrund der sozial konstruierten *Rasse* merkt Susan Arndt an: „Die afrikanisch-amerikanische Nobelpreisträgerin für Literatur Toni Morrison (geb. 1931) schreibt, dass es seit einigen Jahrzehnten unter [*weißen,* Anm. d. Verf.] als generös und liberal gelte, nicht über „Rasse" zu sprechen und sich nicht als [*weiße*, Anm. d. Verf.] zu bezeichnen. Dabei handele es sich um Verleugnung des Rassismus: Morrison spricht von „colour-blindness" oder „evasion", die Schwarze Literaturwissenschaftlerin Bell Hooks (geb. 1952) von „myth of sameness". Dies ist ein Privileg, das der Rassismus nur [*weißen*, Anm. d. Verf.] gibt – eine Option, die People of Color nicht leben können. [*weißsein*, Anm. d. Verf] als nicht für das eigene Leben relevant einzustufen, bedeutet zu verkennen, dass der Rassismus bis heute existiert und dabei seinem Wesen gemäß eine ‚soziokulturelle Währungseinheit' (Ruth Frankenberg) darstellt, die [*weiße*, Anm. d. Verf] privilegiert und ihnen Macht verleiht" (Arndt, 2012, S. 21).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

3.2 Individueller Alltagsrassismus

Individueller Rassismus wird von Einzelpersonen oder Personengruppen geäußert und durchgesetzt. Beispielsweise wenn *weiße* Deutsche Schwarze Deutsche und Deutsche of Color als „nichtdeutsch" konstruieren, beschimpfen, beleidigen oder die beiden letztgenannten Gruppen aufgrund ihrer sozial konstruierten *Rasse* Angst um ihre körperliche Unversehrtheit haben müssen. Um die individuelle Dimension des Alltagsrassismus deutlich zu machen, wird auf das „Inventar der rassistischen Situationen" eingegangen, das von Mark Terkessidis (2004) beschrieben wurde. Dieses Inventar umfasst vier Vorgänge, wobei aus Platzgründen nur auf zwei ebensolcher eingegangen wird:

1. Die Entfremdung: „Die Personen werden aus [dem deutschen, Anm. d. Verf.] Kollektiv ausgegliedert, dem sie sich bis dahin selbstverständlich zugehörig gefühlt hatten. (…) Durch [diese Praxis, Anm. d. Verf.] wird die betreffende Person als ‚anders' markiert" (Terkessidis, 2004, S. 179). Als Beispiel führt Terkessidis folgende Szene an, die eine/r seiner InterviewpartnerInnen ihm schildert: „Während der Grundschule noch, da hatte ich mal bei so einem Preisausschreiben mitgemacht – irgendwie ‚Sicher durch den Straßenverkehr' oder so. Und da hatte ich den ersten Platz belegt. Und da gab's nen Empfang beim Bürgermeister. Und da bin ich mit meinem Vater hin, und ich war halt das einzige offensichtlich ausländische Kind. Und der Bürgermeister wollte halt unbedingt wissen, wo ich herkomme. Und ich habe natürlich das Dorf eh aufgezählt, wo wir gewohnt haben, […] Und dann fingen dann plötzlich alle an zu lachen, weil sie das amüsant fanden. Und ich konnte das nicht nachvollziehen, ne […], was es da zu lachen gibt. Die wollten halt hören: ‚Ja, aus der Türkei' oder so, ‚aus dem Morgenland'" (ebd., S. 178).

2. Die Verweisung: Dies beschreibt „den Prozess, der die betroffene Person an einen anderen Ort [als die BRD, Anm. d. Verf.] transportiert (…)" (ebd., S. 180). Um diesen Sachverhalt zu verdeutlichen, stellt Terkessidis einen Interviewausschnitt mit einer Interviewpartnerin exemplarisch dar: „Durch mein Aussehen ist das immer die erste Frage, woher ich komme. (…) Dann fängt die Raterei an. Wenn ich dann (…) sage ‚Ich komme aus Kiel', dann kommt immer die Frage, woher ich wirklich komme" (ebd., S. 181).

Um die Intersektionalität[8] unterschiedlicher Differenzkategorien deutlicher in der Analyse zu Alltagsrassismus zu beleuchten und die Verschränkung von gegenwärtigem und kolonialem Alltagsrassismus nachvollziehen zu können, eignet sich das Buch von Grada Kilomba (2010).

8 Walgenbach (2014) definiert Intersektionalität folgendermaßen: „Unter Intersektionalität wird verstanden, dass historisch gewordene Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie soziale Ungleichheiten wie Geschlecht (…) oder soziales Milieu nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ‚Verwobenheiten' oder ‚Überkreuzungen' (intersections) analysiert werden müssen. Additive Perspektiven werden überwunden, indem der Fokus auf das gleichzeitige Zusammenwirken von sozialen Kategorien bzw. sozialen Ungleichheiten gelegt wird. Es geht demnach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer Wechselwirkungen" (Walgenbach, 2014, S. 54 f.).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

4. Wie wirkt Rassismus in der Schule?

SchülerInnen of Color bzw. Schwarze deutsche SchülerInnen nehmen Rassismus in der Schule als performativen Akt wahr, der – intendiert oder nicht – durch gesetzliche Vorschriften, die Lehrpraxis bzw. durch sprachliche oder nichtsprachliche Interaktionsmuster ihrer MitschülerInnen und LehrerInnen erzeugt wird.

Im weiteren Verlauf dieses Kapitels werden anhand von zwei qualitativen Studien (Gomolla & Radtke, 2009; Scharathow, 2014) unterschiedliche Rassismuserfahrungen im schulischen Kontext dargestellt.

4.1 Institutioneller Rassismus in der Grundschule

Die Grundschule bildet (nach dem Kindergarten) den zweiten öffentlich verantworteten Sozialisationsbereich. Gerade die Grundschule ist der Ort, in dem von den Lehrkräften verschiedene Selektionsentscheidungen getroffen werden müssen, die folgenreiche Auswirkungen auf die Bildungsbiografie eines Kindes haben. Erstens wird hier über die Zurückstellung von der Einschulung, zweitens über einen sonderpädagogischen Förderbedarf bzw. die Übermittlung an eine Förderschule und drittens über die Übergangsempfehlung in die Weiterführende Schule entschieden. Dies geschieht oft unter dem Deckmantel der Förderung. In ihrer Untersuchung konnten Mechtild Gomolla und Frank-Olaf Radtke die Ungleichverteilung von Bildungschancen entlang migrationsbedingter Differenzen auf „Mechanismen der strukturellen oder institutionellen Diskriminierung" (Gomolla & Radtke, 2009, S. 24) zurückführen, deren Ursache sie in den Entscheidungsstrukturen der Grundschule verorten.

Vor dem Hintergrund, dass doppelt so viele Kinder „mit Migrationshintergrund" im Gegensatz zu „herkunftsdeutschen Kindern" in einem Jahrgang von der Einschulung zurückgestellt werden (vgl. ebd.), untersuchten Gomolla und Radtke erstens die Ursachen der schulischen Zurückstellung von Kindern „mit Migrationshintergrund". Die ForscherInnen belegen, dass mangelnde Sprachkenntnisse von Kindern „mit Migrationshintergrund" für deren Zurückstellung bei der Einschulung angeführt werden, obwohl dies gemäß dem nordrhein-westfälischen Schulgesetz nicht zulässig ist (vgl. ebd.). So dürfen in NRW beispielsweise ausschließlich „schulpflichtige Kinder (…) aus erheblichen gesundheitlichen Gründen für ein Jahr zurückgestellt werden. Die Entscheidung trifft die Schulleiterin oder der Schulleiter auf der Grundlage des schulärztlichen Gutachtens (…)" (MSW 2005, §35 Abs. 3). Trotz dieser Vorgabe sagte einE SchulleiterIn, „(…) ich merkte, das [Kind, Anm. d. Verf.] kann überhaupt noch gar kein Deutsch sprechen, da ist also gar nichts. Da brauche ich gar nichts testen oder so was, das Kind kann nicht Deutsch sprechen (…)" (Gomolla & Radtke, 2009, S. 168). Weiterhin werden kausale Zusammenhänge zwischen mangelnden Sprachkenntnissen, kognitiven Fähigkeiten und/oder einschulungsrelevantem Verhalten, welches ethnisch-kulturell stereotypisiert wird (vgl. ebd.), konstruiert, um die Zurückstellung der Einschulung zu begründen und ggf. einen sonderpädagogischen

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Förderbedarf zu diagnostizieren. Das folgende Zitat macht diese Zusammenhänge deutlich: „Mangelnde Sprachkenntnisse gehen sehr oft Hand in Hand mit anderen Schwierigkeiten, die das Kind noch hat. (…) Oft fehlen dann also auch noch die anderen Dinge, die ein Schulkind braucht: Konzentration, daß es mitarbeiten möchte – ja, daß es ein ‚Schulkind' ist (…)" (ebd., S. 172).

Dabei ist festzustellen, dass muttersprachliche Fähigkeiten lediglich in Ausnahmefällen (z. T. abhängig von schulischen Möglichkeiten) wahrgenommen bzw. überprüft werden (vgl. ebd.). Die bescheinigte Schulunfähigkeit und damit verbundene Zurückstellung der Einschulung kann folglich als Anfang einer negativen Schulbiografie gedeutet werden (vgl. Mader, Roßbach & Tietze, 1991), da Lehrkräfte an späteren Entscheidungsstellen, z. B. bei der Diagnostizierung eines Förderbedarfs, diesen Akteneintrag zur Begründung heranziehen und somit eine „diagnostische Reinterpretation" (Gomolla & Radtke, 2009, S. 222) stattfindet.

Zweitens weisen Gomolla und Radtke (2009) nach, dass Kindern „mit Migrationshintergrund" deutlich häufiger ein sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert wird und sie auf eine entsprechende Förderschule überwiesen werden. Auch wenn schulrechtlich mangelnde Sprachkenntnisse keinen Grund für diese Entscheidungen darstellen dürfen, zeigt sich, dass diese oftmals maßgeblich sind für die Förderentscheidung eines Kindes. So werden Defizite im deutschen Sprachgebrauch verbunden mit negativen ethnisch-kulturellen Zuschreibungen als Legitimation für den förderschulischen Bedarf herangezogen (vgl. Gomolla & Radtke, 2009). Neben zugeschriebenen Verhaltensauffälligkeiten spielen vermutete Unterstützungsdefizite und Ressourcenmängel der Eltern „mit Migrationshintergrund" eine wesentliche Rolle bei der Entscheidung.[9] In diesem Kontext begründete einE SchulleiterIn die Überweisung von Kindern auf Förderschulen wie folgt: „Meistens ist das Kind noch im Bereich der durchschnittlichen Intelligenz und was allerdings dann so ins Gewicht fällt, das sind eben die Defizite von zu Hause. Mangel an Anregung, Mangel an Zuwendung, Mangel an gleichmäßiger Betreuung. (…) Nun kommen doch einige Kinder zur Sonderschule, weil ja unsere Förderangebote eben nicht die Defizite auffangen konnten und weil sich dann doch auch die Einstellung von zu Hause nicht geändert hat (…)" (ebd., S. 216).

Nach vier bzw. sechs Jahren ist es die Aufgabe der Grundschullehrkräfte, für jedes Kind den adäquaten Platz im mehrgliedrigen Schulsystem zu bestimmen. Zu diesem Zweck werden Übergangsempfehlungen angefertigt, sodass die Grundschule der Ort ist, an dem eine folgenreiche Entscheidung über die Bildungslaufbahn eines Kindes getroffen wird. Die Praxis der Ausstellung von Übergangsempfehlungen macht den dritten Teilaspekt der Studie von Gomolla und Radtke (2009) aus. Bereits andere Untersuchungen konnten belegen, dass die „Beendigung der Grundschulzeit [...] als zentrale Gelenkstelle [des weiteren Bildungsverlaufs, Anm. d. Verf.] anzusehen ist", sodass diese Festlegung weitgehend „irreversible[n] Charakter" (Ditton, 1995, S. 91) besitzt. Gomolla und Radtke (2009) konnten nachweisen, dass Kinder

9 Im Gegensatz hierzu weisen Ulrich Raiser (2007), Ebru Tepecik (2010) und Aladin El-Mafaalani (2012) in ihren Studien die hohe Bildungsaspiration von Menschen „mit Migrationshintergrund" nach.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

„mit Migrationshintergrund" signifikant häufiger Empfehlungen für die Hauptschule bekommen als „herkunftsdeutsche" Kinder. So formuliert einE SchulleiterIn, „Es handelt sich, kann man hier bei uns sagen, um türkische Übergänge. Wenn wir mal einen Italiener hatten, der war anders integriert, durch die Religion, durch die Sprache, durch das Spielen mit anderen Kindern, da war keine Ghettobildung zu erkennen, auch weil die nicht in Massen aufgetreten sind, wie die Türken bei uns. Also für uns heißt das [die Hauptschulübergänge, Anm. d. Verf.] eigentlich türkische Übergänge. (…) Also, ich denke, man muß viel stärker differenzieren zwischen Ausländern, zwischen islamischem Umfeld und Hintergrund, und zwischen südeuropäisch-katholischer Population (…)" (Gomolla & Radtke, 2009, S. 254). Ähnlich wie an den anderen Entscheidungsstellen werden zudem häufig sprachliche Defizite sowie ethnisch-kulturelle Zuschreibungen herangezogen, um negative Leistungsprognosen abzugeben und die fehlenden Ressourcen und die mangelnde Unterstützungsbereitschaft der Eltern zu konstruieren (vgl. Gomolla & Radtke, 2009). Dies verdeutlicht folgende Aussage: „Wenn man über den Übergang zu weiterführenden Schulen redet, dann redet man nicht nur über die Leistung in der Schule, sondern dann muß man auch berücksichtigen (…), daß man als Bedingungsfaktoren von Leistung oder für Prognosen auch bestimmte Faktoren außerhalb der Schule berücksichtigen muß. Also wenn ein Elternhaus bereit und imstande ist, dieses mit zu tragen (…) dann sind da eher Erfolge zu vermuten. (…) wenn man mit Sicherheit weiß, dieses Kind [Migrantenkind, Anm. d. Verf.] wird völlig auf sich allein gestellt in einer ganz fremden Umwelt total selbständig zurechtkommen können. Und genau das können wir im Alter von 10 Jahren äußerst selten sagen (…)" (ebd., S. 256).

Diese Befunde verdeutlichen nicht nur die von Gomolla und Radtke festgestellten institutionellen Diskriminierungsmechanismen, sondern darüber hinaus auch etablierte rassistische Praktiken, denen ein „grundlegendes gesellschaftliches Ordnungsprinzip" (Mecheril et al. 2010, S. 136) zugrunde liegt, welches pädagogischen AkteurInnen ermöglicht, auf migrationsspezifische Differenzzuschreibungen zurückzugreifen, um die Begründung für die Schlechterstellung von Kindern „mit Migrationshintergrund" zu legitimieren (vgl. ebd.).

Die Ergebnisse stehen im Widerspruch zu dem subjektorientierten Selbstverständnis von Grundschulen, da sie transparent machen, dass es für ein Kind „mit Migrationshintergrund" ein hohes Risiko ist, als solches identifiziert zu werden (vgl. Hamburger, 2012). Denn sie werden somit als „anders" wahrgenommen und etikettiert, indem ethnisch-kulturelle Zuschreibungen vorgenommen werden. Gerade die „Vorenthaltung des Subjektstatus" (ebd., S. 51) zeigt, dass Kinder „mit Migrationshintergrund" nicht als Individuen gesehen und behandelt, sondern dass sie als eine problembehaftete Gruppe wahrgenommen werden. Gerade die Fokussierung auf Interkulturelle Kompetenz birgt die Gefahr, „die Differenz der Kulturen vor das Individuum zu stellen und es damit zu verfehlen" (ebd.). Pädagogische AkteurInnen in der Grundschule haben somit nicht nur auf die Bildungsbiografie einen entscheidenden Einfluss, sondern auch auf die Identitätsentwicklung eines Kindes. Die Vorstellungen, die Kinder (und Jugendliche) von sich selbst und der Gesellschaft entwickeln, werden maßgeblich durch Menschen (Familie, Lehrkräfte, Freunde) aus ihrem All-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

tag geprägt (vgl. ebd., S. 82 f.). Erfahren Kinder „mit Migrationshintergrund", dass sie aufgrund migrationsbedingt-konstruierter Differenzen nicht als Individuen anerkannt werden, kann das maßgebliche Folgen für die Identitätsentwicklung nach sich ziehen. Denn „Phasen des Lebens, in denen man sich und seine Situation als problematisch erfährt, [sind, Anm. d. Verf.] bedeutsam: Die gelungenen Ereignisse werden als Stabilisierung erlebt, die misslungenen Beziehungen belagern als Belastung das Gedächtnis" (ebd., S. 72). Kinder „mit Migrationshintergrund" erfahren somit frühzeitig in den Bildungsinstitutionen, dass „ihr Migrationshintergrund" in den Vordergrund gerät und problematisiert wird (vgl. Mecheril et al., 2010).

4.2 Individueller Rassismus: Othering – Die Konstruktion von Fremden

Othering als „Markierungspraxis (…) rassifizierter Machtdifferenz" (Eggers, 2009a, S. 59, 62) geht auf Spivak (1985) zurück und bezeichnet folgende soziale Handlung: „Basierend auf ‚Wir'-‚Ihr'-Konstruktionen wird das ‚Ihr' zum/zur vermeintlich gänzlich Anderen, der/die im Gegensatz zum ‚Wir' als weniger emanzipiert, aufgeklärt, tolerant, demokratisch, gebildet etc. gedacht wird. Es werden elementare Differenzen konstruiert, die negativ bewertet und betont werden" (IDA NRW, 2010).

Othering als „Erfahrung, für andere selbstverständlicher Teil der Gruppe der ‚Ausländer' zu sein, aber keineswegs selbstverständlich zur Gruppe der ‚Deutschen' zu gehören, machen alle Jugendlichen" (Scharathow, 2014, S. 224), die in der Studie *Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen* interviewt wurden. Diese alltägliche schulische Praxis ist latent und subtil, da sie sich nicht als „Anfeindungen, direkte Herabwürdigungen oder offensichtliche Ausgrenzungspraktiken" äußert, sondern sich in wiederholenden „homogenisierenden, essentialisierenden und stereotypisierenden Zuschreibungen" manifestiert, indem den SchülerInnen „immer wieder deutlich gemacht [wird, Anm. d. Verf.], dass sie von einer vermeintlich vorhandenen (deutschen) ‚Normalität' abweichen" (ebd., S. 289). Um diesen Sachverhalt darzustellen, wird ein Interviewausschnitt der Studie zitiert: „Zum Beispiel […] fragen die: ‚Ja, wie ist das denn bei dir eigentlich so, warum trägst du kein Kopftuch und sagen deine Eltern nicht ja du musst Kopftuch tragen und darfst du das und das auch? Und dass das gleich heißt so: ‚Ja, du darfst ja eh nichts' oder so." (ebd., S. 287). Eine andere Form, Othering zu betreiben, ist der Umstand, dass „Jugendliche als vermeintliche Repräsentantinnen einer als homogen konstruierten sozialen Gruppe zu ihren privaten Verhältnissen (…) befragt (…) werden" (ebd., S. 287). In diesem Beispiel überschreitet der Lehrer die Persönlichkeitsrechte der Schülerin, indem er in der Klasse und vor den Augen aller MitschülerInnen fragt: „Wirst du auch umgebracht, wenn du mit einem Jungen schläfst?" (ebd., S. 289). Die Folge des alltäglichen Othering bei der betreffenden Schülerin ist: „Ich fühle mich auch manchmal total fremd (…) Ich fühle mich auch total unwohl in der Klasse" (ebd., S. 292). Obwohl sich das Othering in Unwohlsein äußert und die Vertrauensbasis zwischen der betreffenden Schülerin und dem Lehrer unter den sich wiederholenden rassistischen Zuschreibungen leidet, beantwortet die Interviewpartne-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

rin die Fragen des Lehrers, da sie befürchtet, schlechte Noten zu erhalten, falls sie sich weigert: „Aber dann ist dann wieder so eine Frage, was die Lehrer so von einem so denken, wenn man sagt: ‚Nee, möchte ich nicht erzählen' oder ‚Nee, sage ich jetzt nicht', so. Ob die dann auch so eine schlechte Note für einen schreiben, oder so? Weil, dann- wenn man sich halt in dem Thema nicht beteiligt hat? (…) wenn es mir unangenehm ist, melde ich mich halt einfach nicht. Aber wenn ich trotzdem dran genommen werde und was sagen muss, dann, ich weiß nicht, ob ich dann jetzt sagen soll, um halt meine Note zu verbessern oder es ganz lassen soll. Ich weiß es nicht." (Ebd., S. 295).

Die Schülerin empfindet u. a. den Notendruck als belastenden Faktor. Aufgrund ihrer hohen Bildungsaspiration möchte sie nicht schlecht bewertet werden und beantwortet die Fragen des Lehrers trotz ihres Unbehagens und Widerwillens.

Das Othering in der schulischen Praxis führt bei Jugendlichen zu „(…) Erfahrungen des Nicht-Dazugehörens (…) und (…) [ist, Anm. d. Verf.] nicht nur in hohem Maße grenzüberschreitend (…), weil hier sehr persönliche Dinge zum Gegenstand eines vermeintlich legitimen öffentlichen Interesses erklärt werden, sondern zudem ein rassistisches Wissen transportieren" (Ebd., S. 290).

5. Die Schwierigkeit, Rassismus in Alltag und Schule zu verhandeln

Die Ergebnisse der dargestellten Studien belegen, dass institutioneller sowie individueller Rassismus im Bildungssystem vorhanden und nicht als Ausnahmen zu bagatellisieren sind. Für *weiße* deutsche Lehrkräfte liegt „eine große Gefahr (…) darin, dass die Möglichkeit, selbst rassistisch zu sein, abgewehrt wird" (Zwink, 2006, S. 183). Hierbei geht es „nicht um die Unterstellung rassistischer Intentionen einzelner Akteure, sondern um Rassismus als grundsätzliche Herausforderung für sozial Handelnde" (Rose, 2011, S. 229). Die Anerkennung des eigenen rassistischen Wissens dient dazu, sich mit sozialisationsbedingendem rassistischen Verhalten auseinanderzusetzen und die Rassismuserfahrungen der SchülerInnen zur Kenntnis zu nehmen, ohne diese zu verharmlosen.

Folgende Reaktionsweisen sind im Umgang mit geschilderten Rassismuserfahrungen nicht hilfreich: „Das war nicht so gemeint, …", „das bildest du dir nur ein, …", „das musst du nicht so persönlich nehmen, …", „da musst du dir eine dickere Haut zulegen, …", „das musst du aushalten lernen, das ist immer so, …" sind Aussagen, die zwar tröstlich gemeint sein können, aber den Kindern eine falsche Wahrnehmung und eine Unabänderlichkeit einreden (Zwink, 2006, S. 185).

Das Herunterspielen und die Abwehr rassistischer Erfahrungen auf der Seite *weißer* deutscher LehrerInnen führt auf der Seite der SchülerInnen of Color und bei Schwarzen deutschen SchülerInnen zu einem „Paradox zwischen den gemachten Rassismuserfahrungen auf der einen Seite und einem sich als ungenügend herausstellenden Deutungsrahmen (…)" (Scharathow, 2014, S. 416). Demnach „(…) sehen sich [Jugendliche mit Rassismuserfahrungen, Anm. d. Verf.] (…) regelmäßig mit

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

einem Phänomen konfrontiert, für das es zum einen (…) keinen legitimierten Definitions- und Deutungsrahmen gibt und das zum anderen oftmals nur von ihnen als problematisch erfahren wird, für viele Personen ihres Umfeldes aber unbekannt bleibt und/oder in seiner Relevanz abgewehrt wird" (ebd., S. 419).

Aus diesem Grund zeigt sich die dringende Notwendigkeit, insbesondere die LehrerInnenbildung so zu verändern, dass (angehende) Lehrkräfte Rassismus in der Schule nicht (re-)produzieren.

In dem Beschluss der KMK „Standards für Lehrerbildung: Bildungswissenschaften" aus dem Jahr 2004 nimmt die Förderung der Reflexion in der LehrerInnenbildung eine elementare Rolle ein. Insbesondere „biografisch-reflexive Ansätze" (KMK, 2014, S. 6) werden empfohlen. Der (kritischen Selbst-)Reflexion wurde bereits im Kontext von pädagogischer Professionalität in der Migrationsgesellschaft eine hohe Bedeutung beigemessen (vgl. Kapitel 2.2). So muss die LehrerInnenbildung Anlässe zur rassismuskritischen Reflexion liefern, damit die Dichotomisierung sowie Hierarchisierung ethnisch-kultureller Markierungen sowie die damit verbundenen Zuschreibungen bewusst gemacht und in einem weiteren Schritt aufgebrochen werden können. Erst durch das Bewusstwerden der eigenen Sozialisation mit ihrer rassistischen Prägung kann eine zukünftige Veränderung der eigenen Denk- und Verhaltensmuster erreicht werden.

Erst mit einer (selbst-)kritischen Reflexion kann nach den Prinzipien der Gleichheit und Gleichberechtigung die Grundlage geschaffen werden, allen Kindern (sowie Eltern) gegenüber eine anerkennende sowie rassismussensible Haltung zum Ausdruck zu bringen.

Zu dieser professionellen, rassismuskritischen Haltung gehört auch, Rassismuserfahrungen von SchülerInnen of Color sowie von Schwarzen deutschen SchülerInnen ernst zu nehmen und diesen SchülerInnen Möglichkeitsräume zu schaffen, damit sie eine Sprache finden, um Rassismus zu benennen. Zu diesem Zweck muss „die eigene strukturelle Verwobenheit (…) sei es aufgrund eigener [Rassismuserfahrungen, Anm. d. Verf.] oder aufgrund der eigenen privilegierten (…) Position, in der Whiteness unsichtbar gemacht wird, weil es der unausgesprochenen Norm entspricht" (Messerschmidt, 2014, S. 39), anerkannt und aufgearbeitet werden.

Die Ursachen für einen bagatellisierenden und nicht wertschätzenden Umgang mit rassismusrelevanten Sachverhalten in der Schule liegt u. a. daran, dass es in der bundesdeutschen Gesellschaft nach wie vor schwierig ist, „Handlungen [und, Anm. d. Verf.] Sinnbezüge, die (…) rassismusrelevant sein können" (Weiß, 2013, S. 81), zu beschreiben, diese zu diskutieren und als solche zu benennen, weil die BRD das Selbstverständnis eines post-nationalisozialistischen Staates besitzt, in dem es seit 1945 offiziell keinen Rassismus mehr gibt. Nachfolgend werden vier Distanzierungsmuster beschrieben, die eine rassismuskritische Auseinandersetzung in der bundesdeutschen Gesellschaft behindern (vgl. Messerschmidt, 2011; Mecheril et al., 2010; Scharathow, 2014).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

5.1 Der Rassismus ist gesellschaftliche Praxis

Die gesellschaftliche Inszenierung von Rassismus als skandalöse Tat, die eine Besonderheit im gesellschaftlichen Umgang darstellt und als außerordentlicher Eklat zwischenmenschlicher Interaktion gewertet wird, wird der alltäglichen Praxis des Rassismus nicht gerecht, weil Schwarze deutsche SchülerInnen bzw. SchülerInnen of Color Rassismus in ihrer Lebenswirklichkeit regelmäßig wahrnehmen und davon betroffen sind. Diesbezüglich kommt es häufig zu Wahrnehmungs- und Darstellungsdissonanzen zwischen dem „theoretische[n] Wissen" (Eggers, 2007, S. 246) der *weißen* deutschen Lehrkräfte und dem „Erfahrungswissen" (ebd., S. 246) der Schwarzen deutschen SchülerInnen bzw. SchülerInnen of Color. Ein erster Schritt, um der oben dargestellten Konflikthaftigkeit entgegenzuwirken, ist die Anerkennung seitens *weißer* deutscher Lehrkräfte, dass Rassismus allen gesellschaftlichen Institutionen und den darin stattfindenden Kommunikationsstrukturen inhärent ist und als rassistische Routine und Normalität (vgl. Mecheril, 2007) (un)intendiert perpetuiert wird. Aus diesem Umstand ergibt sich die notwendige Thematisierung von *weißer* Macht und Privilegien, die Rassismus in (schulische) Alltagspraxen überführen.

5.2 Der Rassismus wird in der bürgerlichen Mitte (re)produziert

Die Verlagerung von Rassismus in das rechtsextreme Milieu und die Annahme, dass rassistisches Wissen nur von einigen wenigen Rechten geteilt wird, ist nicht geeignet, um im schulischen Kontext die Ursachen- und Wirkungszusammenhänge des gesellschaftlichen Rassismus zu analysieren und wirkungsvolle Rassismuskritik zu betreiben. Stattdessen muss anerkannt werden, dass bürgerliche Schichten, die die Mitte der Gesellschaft symbolisieren (u. a. Lehrkräfte), rassistisches Wissen (re)produzieren. Der Rassismus (aus) der gesellschaftlichen Mitte unterscheidet sich in der Wahrnehmung oftmals von dem des militant-rechtsradikalen Spektrums; erstgenannter Rassismus ist klandestin und subtil, doch in Ausprägung und Folge dem zweitgenannten Rassismus nicht nachrangig.

5.3 Die Kultur als zeitgenössische rassistische Differenzierungsgrundlage

Im zeitgenössischen Rassismus hat die Unterscheidungskategorie der Kultur an Einfluss gegenüber der historischen Differenzierungsgrundlage der biologischen „Rasse" gewonnen (vgl. Balibar, 1989), sodass nun die Zugehörigkeitsunterscheidung, die maßgeblich für die gesellschaftliche Macht- und Privilegienvergabe verantwortlich ist, (auch) entlang (fiktiver) kultureller Grenzziehungen verläuft. Dabei wird in einem ersten Schritt die Fiktion der monolithisch abgrenzbaren Kulturen konstruiert, wobei die Religionszugehörigkeit als Sinnbild der Unterscheidung von Kulturen wirkt und somit als prominentester Segregationsaspekt fungiert (vgl. Attia, 2009;

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Shooman, 2014). In einem zweiten Schritt wird die wertende Unterscheidung zwischen „eigener" und „fremder" Kultur bzw. Religion vollzogen und die Unvereinbarkeit bestimmter Kulturen/Religionen mit dem Grundgesetz und dem friedlichen Zusammenleben in der BRD unterstrichen.

Kennzeichnend für den kulturalistischen Rassismus ist die Inanspruchnahme positiver Eigenschaften für die Selbstbeschreibung und die Verwendung negativ konnotierter Attribute im Zuge der Fremddarstellung: „Das ‚Wir' wird als aufgeklärt, demokratisch, frauenfreundlich dargestellt, ‚sie' hingegen seien vormodern, unaufgeklärt, undemokratisch, frauenfeindlich – so weit die aktuelle Repräsentation muslimischer Migrant/innen oder Menschen mit türkischem Migrationshintergrund" (Broden, 2007, S. 51). Die angehenden LehrerInnen müssen sich über diesen Sachverhalt im Klaren sein, um nicht Gefahr zu laufen, das rassistische und antimuslimische Wissen zu (re)produzieren.

5.4 Die Aktualisierung statt Historisierung des Rassismus

Ein wichtiger Grund, warum die Ursachen- und Wirkungsanalyse von Rassismus in der Gesellschaft und in der Schule gegenwärtig nur rudimentär betrieben werden kann, ist der Umstand, dass die alltägliche Praxis des zeitgenössischen Rassismus in der hiesigen Gesellschaft negiert und stattdessen auf die Zeit von 1933–1945 bezogen wird. Die Annahme, dass es Rassismus nur in der Zeit des Nationalsozialismus gegeben hätte, ist als Historisierung des Rassismus zu verstehen, die einem sachlichen Diskurs, in deren Rahmen die Kenntnisnahme des gegenwärtigen Alltagsrassismus erfolgen müsste, entgegenwirkt (vgl. Messerschmidt, 2011).

6. Fazit

Rassismus ist Teil der Lebenswirklichkeit aller Personen, die in der Bundesrepublik leben, beschult werden und unterrichten, weil jede Person sozialisationsbedingt rassistisches Wissen besitzt. Die Anerkennung, dass Rassismus nicht ein Problem bestimmter gesellschaftlicher Gruppen, sondern ein Strukturierungsmerkmal unserer Gesellschaft und der Institution Schule ist, ebnet den ersten Schritt, um Rassismuskritik zu betreiben. Rassismuskritisches Handeln beinhaltet außerdem, die eigenen Sozialisationserfahrungen und Privilegien zu hinterfragen, sich seiner Stellung innerhalb der Gesellschaft und seinen Verstrickungen bezüglich des gesellschaftlichen und schulischen Rassismus bewusst zu werden sowie lebenslang dagegen vorzugehen (vgl. Fereidooni & Massumi, 2015). Auch im Zuge von Inklusion bzw. inklusiver Beschulung werden rassistisches Wissen sowie rassistisch-diskriminierende Strukturen bestehen bleiben, solange die etablierten pädagogischen Praktiken, die zu einer Differenzierung führen und Rassismus (re-)produzieren, nicht aufgebrochen werden und Rassismuskritik nicht in der Ausbildung pädagogischer AkteurInnen verankert

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

wird. Eine rassismusfreie Gesellschaft ist eine bisher unerreichte Utopie, weil „in allem, was wir wissen (...) ein Stück rassistische Wissensgeschichte" (…) steckt, doch „ist Wissen (…) weder absolut, wahr noch unveränderbar, sondern historisch gewachsen, von Macht formiert sowie dynamisch und subjektiv" (…), deshalb ist „zu wissen, was man weiß, zu lernen, was man nicht weiß, und zu verlernen, was falsch ist (…) eine nicht zu unterschätzende Waffe im Kampf gegen Rassismus" (Arndt, 2014, S. 33–34).

Aus diesem Grund geht es darum, mit Rassismus und rassistischem Wissen sensibel und kritisch umzugehen. So müsste in allen „curricularen Schwerpunkte[n] der Bildungswissenschaften in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern" (KMK, 2014, S. 5) die (selbst-)kritische Auseinandersetzung mit Rassismus in der Gesellschaft Bestandteil der LehrerInnenbildung sein. „Es kommt darauf an, dass man lernt, die eigene Praxis unter dem Gesichtspunkt zu beobachten, wo versteckte latente Mechanismen [des Rassismus, Anm. d. Verf.] bisher nicht wahrgenommen werden konnten" (Gomolla & Radtke, 2009, S. 292). *Weiße* deutsche Lehramtsstudierende und (angehende) LehrerInnen sollten sich mit ihrem Weißsein und den damit zusammenhängenden (un)sichtbaren Privilegien auseinandersetzen und diese Schritt für Schritt dekonstruieren, zudem sollten sich die (angehenden) LehrerInnen fortwährend selbstkritisch fragen: „Was passiert [in der Schule, Anm. d. Verf.] eigentlich Rassismusrelevantes?" (Rose, 2011, S. 229). Erst durch die Entkategorisierung können Individuen als solche wahrgenommen und „kollektivierende Zuschreibungen" (Hamburger, 2012, S. 89) vermieden werden, so dass rassistische (pädagogische) Haltungen sowie Praktiken unter dem Deckmantel der Förderung nicht weiter bestehen bleiben.

Schwarze deutsche Lehramtsstudierende und angehende LehrerInnen of Color sollten angesichts ihrer selbst durchlebten rassistischen Erfahrungen, insbesondere in der eigenen Bildungsbiografie, in der Lehramtsausbildung Empowerment erfahren, um behutsam mit eigenen Kraftressourcen umzugehen und zu lernen, ihre körperliche und psychische Unversehrtheit zu wahren.[10]

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit schulischer Rassismuskritik steckt bislang noch in den Kinderschuhen, sodass weitere empirische Studien notwendig sein werden. Beispielsweise muss erforscht werden, wie die Leerstelle zwischen der unzureichenden rassismuskritischen Ausbildung von Lehramtsstudierenden und der anschließenden Erwartung rassismussensiblen Handelns von LehrerInnen in der schulischen Praxis beseitigt werden kann (vgl. Kapitel 2). Außerdem muss die rassismuskritische Schulbuchforschung die Lehrwerke in den Schulen kritisch analysieren[11] und eine Neubewertung des Curriculums vornehmen (vgl. Kammertöns, 2004).

Selbstkritisch sei angemerkt, dass der Fokus dieses Beitrags auf *weiße* deutsche Lehrkräfte und Schwarze deutsche SchülerInnen und deutsche SchülerInnen of Co-

10 Im Rahmen von Lehrveranstaltungen für Lehramtsstudierende an der Universität zu Köln, die von der Verfasserin konzipiert werden, spielen Rassismuskritik und Empowerment-Strategien eine wesentliche Rolle.

11 Diesbezüglich sei auf das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung verwiesen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

lor lag, wobei die Anzahl Schwarzer deutscher LehrerInnen und deutscher LehrerInnen of Color stetig zunimmt. Dieser Umstand führt dazu, dass Rassismuskritik nicht als alleiniges Phänomen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen (Rassismus im Klassenzimmer) gedacht werden darf, sondern die Dimension des Rassismus, der von *weißen* deutschen LehrerInnen an Schwarze deutsche LehrerInnen und deutsche LehrerInnen of Color herangetragen wird (Rassismus im Lehrerzimmer), berücksichtigt werden muss.[12]

Literatur

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013). *Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG).* Verfügbar unter: http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/AGG/agg_gleichbehandlungsgesetz.pdf?__blob=publicationFile [02.01.2016].

Arndt, S. & Ofuatey-Alazard, N. (Hrsg.). (2011). *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache – Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast.

Arndt, S. (2012). *Rassismus: Die 101 wichtigsten Fragen*. München: C. H. Beck.

Arndt, S. (2014). Rassismus und Wissen. In G. Hentges, K. Nottbohm, M. Jansen & J. Adamou (Hrsg.), *Sprache – Macht – Rassismus* (S. 17–34). Berlin: Metropol Verlag.

Attia, I. (2009). *Die „westliche Kultur" und ihr Anderes – Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus*. Bielefeld: Transcript.

Auernheimer, G. (2013). Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 37–70). Wiesbaden: VS Springer.

Balibar, É. (1989). Gibt es einen „neuen Rassismus"? *Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaft, 252*, 707–721.

Bender-Szymanski, D. (2013). Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 201–228). Wiesbaden: VS Springer.

Bommes, M. & Radtke, F.-O. (1993). Institutionelle Diskriminierung von Migrantenkindern – Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik, 39,* 483–491.

Bönkost, J. (2014). *Zur Konstruktion des Rassediskurses im Englisch-Schulbuch*. Trier: WVT.

Bräu, K., Georgi, V., Karakaşoğlu, Y., & Rotter, C. (Hrsg.). (2013). *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund – Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster: Waxmann.

12 Diesbezüglich ist auf die Dissertation des Verfassers zu „Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und Lehrer*innen ‚mit Migrationshintergrund' im deutschen Schulwesen" zu verweisen. Die folgenden drei Publikationen beschäftigen sich u. a. mit diesem Phänomen und beinhalten Aufsätze/Kapitel zu Rassismuserfahrungen von Lehrenden im Schulwesen: Bräu, Georgi, Karakaşoğlu & Rotter (2013); Fereidooni (2012b); Georgi, Ackermann & Karakaş (2011).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Broden, A. (2007). Normalität des Rassismus: Messen mit zweierlei Maß. *Überblick. Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusarbeit in Nordrhein-Westfalen, 13* (2), 9–13.

Cremer, H. (2017). Racial Profiling: Eine menschenrechtswidrige Praxis am Beispiel anlassloser Personenkontrollen. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen (S. 405–415). Wiesbaden: Springer VS.

Decker, O., Kies, J. & Brähler, E. (2012). *Die Mitte im Umbruch – Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2012*. Verfügbar unter: http://www.fes-gegen-rechtsextremismus.de/pdf_12/mitte-im-umbruch_www.pdf [02.01.2016].

Diefenbach, H. (2005). Schulerfolg von ausländischen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund als Ergebnis individueller und institutioneller Faktoren. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen. Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik* (S. 43–54). Bonn: Eigendruck.

Diefenbach, H. (2007). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem – Erklärungen und empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ditton, H. (1995). Ungleichheitsforschung. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung* (S. 89–124). Weinheim: Dt. Studien Verlag.

Eggers, M. M. (2005). *Rassifizierung und kindliches Machtempfinden – Wie schwarze und weiße Kinder rassifizierte Machtdifferenz verhandeln auf der Ebene der Identität*. Verfügbar unter: http://macau.uni-kiel.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dissertation_derivate_00002289/Dissertation_Maureen_Eggers.pdf;jsessionid=35E99F8E3A5A50F1D646853B35A04281 [02.01.2016].

Eggers, M. M. (2007). Kritische Überschreitungen: Die Kollektivierung von (interdependentem) Eigen-Sinn als identitätspolitische Herausforderung. In K. N. Ha, N. L. Al-Samarai & S. Mysorekar (Hrsg.), *Re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland* (S. 243–257). Münster: Unrast.

Eggers, M. (2013). *Sprache ist ein Gebrauchsgegenstand – Interview mit migrazine.at*. Verfügbar unter: http://www.migrazine.at/node/774 [14.01.2016].

Eggers, M. M., Kilomba, G., Piesche, P. & Arndt, S. (Hrsg.). (2009). *Mythen, Masken und Subjekte – Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster: Unrast.

Eggers, M. M. (2009b). Rassifizierte Machtdifferenz als Deutungsperspektive in der Kritischen Weißseinsforschung in Deutschland. In M. M. Eggers, G. Kilomba, P. Piesche & S. Arndt (Hrsg.), *Mythen, Masken und Subjekte – Kritische Weißseinsforschung in Deutschland* (S. 56–72). Münster: Unrast.

Eggers, M. M. (2009c). Ein Schwarzes Wissensarchiv. In M. M. Eggers, G. Kilomba, P. Piesche & S. Arndt (Hrsg.), *Mythen, Masken und Subjekte – Kritische Weißseinsforschung in Deutschland* (S. 18–21). Münster: Unrast.

El-Mafaalani, A. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus Benachteiligten Milieus – Habitustransformation und Soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden: VS Verlag.

Essed, P. & Mullard, C. (1991). *Antirassistische Erziehung – Grundlagen und Überlegungen für eine antirassistische Erziehungstheorie*. Felsberg: Migro.

Essed, P. (1992). *Rassismus und Migration in Europa*. Hamburg: Argument Verlag.

Fanon, F. (2013). *Schwarze Haut, weiße Masken*. Wien: Turia + Kant.

Fereidooni, K. (2011). *Schule – Migration – Bildung: Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen*. Wiesbaden: VS Verlag.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Fereidooni, K. (2012a). Kinder mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen – Benachteiligung aus (bildungs-)politischen Ursachen? *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik. Sozialwissenschaften für die politische Bildung, 61* (3), 363–371.

Fereidooni, K. (Hrsg.). (2012b). *Das interkulturelle Lehrerzimmer – Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs*. Wiesbaden: Springer VS.

Fereidooni, K. & Massumi, M. (2015). Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Aus Politik und Zeitgeschichte, 65* (40), 38–43.

Fereidooni, K. (2016). *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und Lehrer*innen im deutschen Schulwesen – Eine quantitative und qualitative Studie zu subjektiv bedeutsamen Ungleichheitspraxen im Berufskontext*. Wiesbaden: Springer VS.

Foucault, M. (1999). *Die Verteidigung der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Georgi, V. B., Ackermann, L. & Karakaş, N. (2011). *Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Münster: Waxmann.

Gomolla, M. (2006). Schulqualität, Schulentwicklung und Bildungschancen in der Einwanderungsgesellschaft. Plädoyer für einen Paradigmenwechsel. *Migration und Soziale Arbeit, 28* (1), 168–175.

Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung – Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag.

Hamaz, S. & Ergün-Hamaz, M. (2013). *Empowerment*. Verfügbar unter: https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/dossier_empowerment.pdf [15.01.2016].

Hamburger, F. (2012). *Abschied von der Interkulturellen Pädagogik – Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Heitmeyer, W. (Hrsg.). (2012). *Deutsche Zustände Folge 10*. Berlin: Suhrkamp.

Hentges, G. (2014). Zwischen „Rasse" und Klasse – Rassismus der Eliten im heutigen Deutschland. In G. Hentges, K. Nottbohm, M. M. Jansen & J. Adamou (Hrsg.), *Sprache – Macht – Rassismus* (S. 193–226). Berlin: Metropol Verlag.

Hesselberger, D. (Hrsg.). (2003). *Das Grundgesetz – Kommentar für die politische Bildung*. Bonn: Bpb.

Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (HRK und KMK) (2003). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz.* Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [16.01.2016].

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2013). *Empfehlungen zur Lehrerbildung. Empfehlung der 14. Mitgliederversammlung der HRK am 14. Mai 2013 in Nürnberg.* Verfügbar unter: http://www.hrk.de/uploads/media/Empfehlungen_zur_Lehrerbildung_2013.pdf [08.01.2016].

IDA-NRW (2010). *Othering*. Verfügbar unter: http://www.ida-nrw.de/glossar/?qlChar=O [04.01.2016].

Kammertöns, A. (2004). *Institutioneller Rassismus in Lehrplänen und Schulbüchern? Eine exemplarische Analyse von Deutungsmustern im Hinblick auf den Inhaltsbereich „Migration" in Lehrplänen und Schulbüchern für den politischen Unterricht in NRW*. Verfügbar unter: http://www.sowi-online.de/praxis/methode/institutioneller_rassismus_lehrplaenen_schulbuechern_eine_exemplarische_analyse_von_deutungsmustern.html [15.01.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Kilomba, G. (2010). *Plantation Memories – Episodes of Everyday Racism*. Münster: Unrast.
Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2010). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung.* Verfügbar unter: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Lehrerbildung_inhaltliche_Anforderungen_aktuell.pdf [08.01.2016].
Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule.* Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf [08.01.2016].
Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften.* Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [08.01.2016].
Lanfranchi, A. (2013). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerausbildung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 231–262). Wiesbaden: Springer VS.
Lösing, F. (2014), Nachrichten aus dem „Herz der Finsternis" – Rassismus im „Spiegel". In G. Hentges, K. Nottbohm, M. M. Jansen & J. Amadou (Hrsg.), *Sprache – Macht – Rassismus* (S. 97–125). Berlin: Metropol Verlag.
Mader, J., Roßbach, H.-G. & Tietze, W. (1991). *Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung im Primarbereich – Untersuchungen zum Regelsystem*. In K. Beck & A. Kell (Hrsg.), *Bilanz der Bildungsforschung – Stand und Zukunftsperspektiven* (S. 15–49). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
Marmer, E. (2013). Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* (2), 25–31. Verfügbar unter: http://www.waxmann.com/index.php?id=zeitschriftendetails&no_cache=1&eID=download&id_artikel=ART101308&uid=frei [14.01.2016].
Massumi, M. (2017). Internationale Mobilität ohne reflexive Mobilität? – Eine rassismuskritische Auseinandersetzung mit studienbezogenen Auslandsaufenthalten in der Lehrer_innenbildung. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen – Nationale und internationale Formen von Rassismus und Widerstand* (S. 573–587). Wiesbaden: Springer VS,
Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse – Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit – Interkulturelle Bildungsforschung*. Münster: Waxmann.
Mecheril, P. (2007). Die Normalität des Rassismus – Überblick. *Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusarbeit in Nordrhein-Westfalen* 13 (2), 3–9.
Mecheril, P., Castro Varela, M., Dirim, I., Kalpaka, A. & Melter, C. (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
Mecheril, P. (2013). *„Kompetenzlosigkeitskompetenz"* – Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 15–36). Wiesbaden: Springer VS.
Messerschmidt, A. (2011). Distanzierungsmuster – Vier Praktiken im Umgang mit Rassimus. In A. Broder & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismus bildet – Bildungswissenschaft-*

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

liche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft (S. 41–57). Bielefeld: Transcript.
Messerschmidt, A. (2014). Kritik und Engagement in den Uneindeutigkeiten von Befreiung, Unterdrückung und Vereinnahmung. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage* (S. 37–52). Bielefeld: Transcript.
Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (MSW) (2005). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen.* Verfügbar unter: http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf [14.01.2016].
Osterkamp, U. (1997). *Rassismus als Selbstermächtigung*. Berlin: Argument.
Piesche, P. (1999). Identität und Wahrnehmung in literarischen Texten Schwarzer deutscher Autorinnen der 90er Jahre. In C. S. Gelbin, K. Konuk & P. Piesche (Hrsg.), *AufBrüche – Kulturelle Produktionen von Migrantinnen, Schwarzen und jüdischen Frauen in Deutschland* (S. 195–205). Königstein (Taunus): Ulrike Helmer Verlag.
Raiser, U. (2007). *Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem – Es gibt sie doch: Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft*. Münster: Lit Verlag.
Raman, S. (1995). The Racial Turn: „Race", Postkolonialität, Literaturwissenschaft. In M. Pechlivanos, S. Rieger, W. Struck & M. Weitz (Hrsg.), *Einführung in die Literaturwissenschaft* (S. 241–255). Stuttgart: J. B. Metzler.
Rommelspacher, B. (2006). *Dominanzkultur – Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin: Orlanda.
Rose, N. (2011). Differenz-Bildung – Zur Inszenierung von Migrationsanderen im schulischen Kontext. In A. Broder & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismus bildet – Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft* (S. 209–233). Bielefeld: Transcript.
Roß, B. (2004). *Migration, Geschlecht und Staatsbürgerschaft. Perspektiven für eine antirassistische und feministische Politik und Politikwissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag.
Scharathow, W. (2014). *Risiken des Widerstandes – Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen*. Bielefeld: Transcript.
Schaubühne Berlin (2011). *Podiumsdiskussion. Mein Muslim, dein Muslim – wie das Bild vom Islam in der Öffentlichkeit entworfen wird.* Verfügbar unter: http://vimeo.com/19488037 [02.01.2016].
Shooman, Y. (2014). „Weil ihre Kultur so ist." – Narrative des antimuslimischen Rassismus. Bielefeld: Transcript.
Spivak, G. C. (1985). The Rani of Simur. In F. Barker, P. Hulme, M. Iversen & D. Loxley (Hrsg.), *Europe and its Others*. Colchester: University of Sussex.
Staszczak, J. (2014). Kolonial geführt – Kontinuitäten kolonialer Denkmuster in aktuellen Reiseführern zu Tansania. In G. Hentges, K. Nottbohm, M. M. Jansen & J. Amadou (Hrsg.), *Sprache – Macht – Rassismus* (S. 126–150). Berlin: Metropol Verlag.
Tepecik, E. (2010). *Bildungserfolge mit Migrationshintergrund – Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft*. Wiesbaden: VS Verlag.
Terkessidis, M. (2004). *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. Bielefeld: Transcript.
Velho, A. (2010). *Auswirkungen von Rassismuserfahrungen auf die Gesundheit, das Befinden und die Subjektivität – Ansätze für eine reflexive Berufspraxis*. Verfügbar unter: http://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2014/02/fachtagung_alltagsrassismus.pdf [16.01.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Wagner, P. (2002). Vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen mit dem Anti-Bias-Approach – Erfahrungen aus dem Berliner Projekt Kinderwelten. *Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit, 24* (3), 6270.

Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Einwanderungsgesellschaft*. Stuttgart: UTB.

Wollrad, E. (2005). *Weißsein im Widerspruch – Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion*. Königstein (Taunus): Ulrike Helmer Verlag.

Weiß, A. (2013). *Rassismus wider Willen – Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag.

Zwink, A. (2006). Vom alltäglichen Umgang mit Rassismus – Erfahrungen der Gruppe Eltern Schwarzer Kinder. In S. Arndt (Hrsg.), *Afrikabilder – Studien zu Rassismus in Deutschland. Studienausgabe* (S. 182–189). Münster: Unrast.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Sebastian Barsch

Vielfalt reflektiert wahrnehmen

1. Reflexion in der LehrerInnenbildung

Seit einigen Jahren spielt Reflexion eine zunehmend größere Rolle in den ersten beiden Phasen der LehrerInnenbildung. Entlang des Leitbilds des reflektierenden Praktikers (vgl. Schön, 1983) sollen Lehrkräfte in der ersten Phase ihres wissenschaftsorientierten Arbeitens Reflexionskompetenz als Kern ihrer späteren Tätigkeit in Schulen entwickeln. Die Förderung der Reflexionskompetenz von Lehrkräften wird mittlerweile als ein wesentlicher Baustein einer sich professionalisierenden LehrerInnenbildung gesehen (vgl. Roters, 2012). Reflexion kommt in diesem Kontext die Aufgabe zu, praxisrelevanten Fragestellungen mit einem theoretisch fundierten und empirisch abgesicherten Repertoire zu begegnen, um die eigenen Haltungen, aber auch das eigene methodische Tun in schulischen Praxisfeldern zu analysieren und zu bewerten. Reflexionskompetenz soll somit auch dazu dienen, das eigene professionelle Handeln auf den permanenten Wandel, dem das System Schule sowohl hinsichtlich der SchülerInnenschaft als auch der gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen unterliegt, abzustimmen. Gerade diese wechselnde Komplexität pädagogischer Handlungsfelder, so Thomas Häcker und Felix Winter, mache es erforderlich, „dass Lehrkräfte sich nicht nur ‚in tradierten Schemata' bewegen und reagieren, sondern aktiv in der individuellen Situation handeln" (2009, S. 229). Theoriegeleitete Reflexion, so eine These, kann hierbei eine große Hilfe für angehende – aber auch aktive – LehrerInnen sein. Obwohl der Begriff „gerade im akademischen Bereich äußerst positiv konnotiert" ist, ist nicht klar, was unter „Reflexion" genau verstanden werden kann, denn „noch lange nicht jeder meint dasselbe, wenn er den Begriff benutzt" (Bolle, 2016, S. 85). Dies hält die verschiedenen AkteuerInnen der LehrerInnenbildung jedoch nicht davon ab, eine breite Anzahl an Konzepten und Formaten zu entwickeln, um Reflexion als professionelles Element pädagogischen Handelns zu fördern. In Hinblick auf Vielfalt und Diversity kann – so die Hoffnung – theoriegeleitete Reflexion eine Möglichkeit sein, eigene *beliefs* und Haltungen zu hinterfragen. In gewisser Weise kann die Reflexion über Vielfalt und die eigene Haltung dazu auch als ein Element der Überprüfung der eigenen Eignung für den LehrerInnenberuf betrachtet werden, wenn davon ausgegangen wird, dass zum professionellen Handeln in Schulen der Umgang mit Vielfalt gehört und Diversitybewusstsein in jede Planung von pädagogischen Situationen einfließen muss. Wenn angenommen wird, dass diese Fähigkeiten und diese Bereitschaft also grundlegend für ein professionelles LehrerInnenhandeln sind, ist es sinnvoll, dass Studierende schon in einer frühen Phase ihres Studiums damit konfrontiert werden, sich mit ihrer eigenen Haltung hinsichtlich Vielfalt im Kontext ihrer Berufswahl reflektierend auseinanderzusetzen. Auch wenn bislang noch nicht allzu viel darüber bekannt ist, ob dies gerade zu Studienbeginn überhaupt erfolgreich geschehen kann (Leonhard, Nagel, Rihm, Stritt-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

matter-Haubold & Wengert-Richter, 2011), hat zumindest der normative Anspruch Berechtigung. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund des nach wie vor ambivalenten Schulsystems, denn sowohl auf der Ebene politisch-normativer Vorgaben als auch auf der Ebene des pädagogisch-wissenschaftlichen Diskurses wird trotz allgemeiner Anerkennung von Inklusion an der Mehrgliedrigkeit von Schule und LehrerInnenbildung festgehalten. Dies mag auch bei angehenden LehrerInnen zur Beibehaltung tradierter Rollenbilder führen: die GymnasiallehrerInnen kümmern sich um das Fachliche, SonderpädagogInnen um die „Problemfälle", LehrerInnen mit DaZ-Zertifikat um die neu Zugewanderten und GrundschullehrerInnen um alle. Professionelles Handeln in jeglichen schulischen Feldern bedarf aber der Auflösung starrer Zuständigkeiten, denn hinter dem viel beschworenen Postulat der in Schulen zu etablierenden Arbeit in multiprofessionellen Teams verbirgt sich nicht die Delegation der Verantwortung in den Händen diverser ExpertInnen, sondern ein gemeinsam verantwortetes Arbeitsfeld, welches auch eines gemeinsamen Verständnisses vom Umgang mit Vielfalt, möglicherweise sogar eine weitgehend übereinstimmende gemeinsame Haltung aller professionellen Akteure bedarf. Trotz einer nach wie vor ungleichen Bildungsgerechtigkeit etwa findet zunehmend eine Angleichung der Bildungschancen von Kindern mit und ohne Zuwanderungsgeschichte, mit und ohne Behinderung etc. statt (Bildungsbericht, 2016).

Wie und mit welcher Intention aber kann Vielfalt professionell reflektiert werden? Ob sich Haltungen überhaupt grundlegend durch pädagogische Maßnahmen beeinflussen lassen, ist alles andere als gesichert (vgl. Lotze & Kiso, 2014). Generell ist die Frage, wie (angehende) Lehrkräfte sich über das Studium und Fortbildungen im Laufe ihrer beruflichen Biographie professionalisieren, nicht neu. Dennoch sind die Befunde über die Effektivität verschiedener Programme, die auf Haltungen und Einstellungen dieser Gruppe Einfluss nehmen sollen, unbefriedigend. Dies mag damit zusammen hängen, dass für Lehrkräfte der Maßstab für ihre eigene Professionalität oft die „learning outcomes" (Guskey, 2002, S. 382) und das beobachtbare Verhalten der SchülerInnen sind, und dabei weniger die eigene Person und die eigenen Einstellungen reflektiert und analysiert werden. Einstellungsänderungen, insbesondere auch im normativen Bereich (Inklusion, Vielfalt), werden in Bildungsprogrammen für LehrerInnen meist nicht erreicht (vgl. Guskey, 2002). Gleichzeitig ist klar, dass Einstellungen und Haltungen sich auf gesellschaftlicher Ebene permanent ändern. So hat sich die gesellschaftliche Einstellung zu Homosexualität in vielen Gesellschaften in den letzten Jahrzehnten geändert. Aber, so lässt sich mit Tobias Vogel und Michaela Wänke (2016) fragen:

„How was it possible that attitudes towards homosexuals changed so dramatically within a relatively short period? Can one really influence attitudes, and if so, how? What are attitudes good for? Will a person who opposes animal testing also act upon her attitude and boycott products involving animal testing?" (S. 2)

Dies sind spannende Fragen: Wie entstehen Einstellungen? Wie können sie beeinflusst werden? Handeln Menschen überhaupt entsprechend ihrer Einstellungen in

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

der Praxis? Übertragen auf die LehrerInnenbildung sind dies ebenfalls entscheidende Herausforderungen. Wenn Vielfalt in den Schulen durch Lehrkräfte positiv wahrgenommen werden soll, wie kann es dann einerseits gelingen, dass diese Haltung überhaupt entsteht, wenn sie nicht schon vorhanden ist? Und wie kann erreicht werden, dass der Überzeugung entsprechend auch gehandelt wird?

Ein Versuch, den mittlerweile zahlreiche lehrerInnenbildende Hochschulen unternehmen, ist, hier Erfolge durch begleitete und angeleitete Reflexion vor und nach universitären Praxisphasen zu erreichen. In der Vorbereitung auf die schulische Praxis soll durch Reflexion über Vielfalt erreicht werden, dass angehende LehrerInnen ihre eigenen Einstellungen hinterfragen und neu strukturieren.

2. Reflexion in Praxisphasen durch Portfolioarbeit

In Nordrhein-Westfalen war mit der Umstellung der Lehramtsstudiengänge im Zuge des Lehrerausbildungsgesetzes (LABG, 2009) eine deutliche Ausweitung der universitären Praxisphasen in der ersten Phase der LehrerInnenbildung verbunden. Insgesamt absolvieren Lehramtsstudierende im Verlauf ihres Studiums drei Praxisphasen: Das Eignungs- und Orientierungspraktikum sowie das Berufsfeldpraktikum im Bachelorstudium, und das Praxissemester im zweiten Mastersemester. Alle Praktika sind mit vorbereitenden und begleitenden Seminaren verbunden, in denen Reflexionen über das eigene professionelle Selbst und professionelle Handeln Bestandteil sind. Methodisch werden die Reflexionen in einem Portfolio festgehalten, welches die Studierenden über ihren gesamten Studienverlauf führen und so eine Übersicht über den Verlauf ihrer Entwicklungen erhalten.[1] Reflexionsanlässe beziehen sich u. a. auf eigene Haltungen zu Schule, SchülerInnen und den Einfluss der Praxiserfahrungen auf diese Haltungen. Gleichwohl darf nicht unerwähnt bleiben, dass es bislang nur sehr wenige Studien über die Effektivität von Portfolioarbeit in der LehrerInnenbildung gibt und diese wenigen Studien uneinheitliche Befunde zeigen (vgl. Hofmann, Wolf, Klaß, Grassmé & Gläser-Zikuda, 2016). Insgesamt befassen sich die meisten Publikation lediglich „mit eher theoretisch-normativen Diskursen zu Portfolios oder der Vorstellung von Praxiskonzepten bzw. der Implementation derartiger Konzepte“ (ebd., S. 35), was auch auf den vorliegenden Text zutrifft. Im Folgenden werden zwei Praxisbeispiele vorgestellt, die am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln entwickelt wurden. Fokus ist hierbei die Darstellung der Reflexionsanlässe über Vielfalt.

1 Zum Portfoliokonzept der Universität Köln siehe: Universität zu Köln, Zentrum für LehrerInnenbildung, *Leitfaden – Das Portfolio in den Praxisphasen des Bachelorstudiums*. Verfügbar unter: http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Studium/Lernformate/Portfolio-Leitfaden_BA.pdf [15.08.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

2.1 Lernmodul Heterogenität

Der von Sebastian Barsch und Jan Springob entwickelte Blended-Learning-Kurs „Heterogenität" wird von Studierenden des Grundschullehramts im Rahmen der Vorbereitung auf das Praxissemester im Masterstudium belegt. Der Kurs befasst sich mit grundlegenden theoretischen Fragestellungen zum Thema Vielfalt und Diversität im Kontext der Primarstufe und den damit verbundenen Implikationen für die schulische Praxis. Dort behandelte Fragen sind beispielsweise, ob Heterogenität ein Problem oder eine Chance ist, welche konkreten Möglichkeiten des Umgangs mit unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern es gibt, und was genau Inklusion für die schulische Praxis bedeutet. Einige der Reflexionsanlässe des Kurses basieren auf der Theorie der kognitiven Dissonanz:

„Cognitive dissonance is assumed to create an unpleasant state of arousal and this state motivates the individual to reduce the dissonance. Dissonance can be reduced by *adding, subtracting or substituting* cognitions. Thus, thinking about one's behaviour, ‚I smoke' is dissonant with the cognition of ‚Smoking will kill me'. Cognitive dissonance might be reduced by subtracting the latter cognition […] by adding a cognition to solve dissonance (e.g. ‚I exercise regularly to keep health'), or by substituting a dissonant cognition with a consonant one (e.g. ‚Smoking helps me lose weight')." (Vogel & Wänke, 2016, S. 114)

Im vorliegenden Modul sollte die Dissonanz erreicht werden, indem die Studierenden mit einem fiktiven Szenario konfrontiert werden, welches Inklusion überspitzt problematisiert.

Die Studierenden wurden mit einem Zeitungsausschnitt konfrontiert, der mit „Skandal! Bildungspolitik versagt!" betitelt wurde. Der Text erzählte diese Geschichte:

„300 Jahre Elitenförderung, und jetzt das: Das Oberlandesgericht Köln zwingt das Privatgymnasium ‚Hohenstauffen', künftig auch nichtadelige Jungen aufzunehmen. Direktor und Eltern sind entsetzt. ‚Wir hatten immer eine leistungsorientierte, einheitliche Schülerschaft. Bürgerliche Jungen passen nicht zu uns', ärgert sich Elternvertreter Graf von Gutenhausen. Er befürchtet, dass seine Jungs sich nun an normale Menschen gewöhnen könnten. ‚Dies ist der erste Schritt zum Mittelmaß', sagt auch der Schulleiter Arnulf von Massenhagen."

Die Studierenden sollten sich auf Basis dieses Zeitungsausschnittes mit diesen beiden Aspekten einzeln und anschließend in Lernteams auseinandersetzen:

1. Helfen Sie Arnulf von Massenhagen beim Kampf gegen das Mittelmaß: Finden Sie Argumente für das Fortbestehen des Privatgymnasiums für adelige Jungen!
2. Widerlegen Sie selbst!

Dissonanz sollte hierbei einerseits durch die vermutete Irritation einer *reversed inclusion* hervorgerufen werden. Dies äußert sich im Szenario in der Form, dass eine für viele wahrscheinlich als antiquiert empfundene Abschottung einer „Elite" durch äu-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

ßeren Einfluss aufgebrochen werden soll. Die vermutete Ablehnung (Dissonanz) des Szenarios durch die Studierenden soll durch die Pro-Argumentation gleichsam reduziert werden. Darüber hinaus soll durch die Widerlegung der eigenen Argumentation erneut eine Widersprüchlichkeit hergestellt werden. Natürlich zeigt sich hier das psychologische Phänomen der kognitiven Dissonanz nicht real, da das Szenario konstruiert ist und die Studierenden diesbezüglich wahrscheinlich nicht mit starken Emotionen konfrontiert sind. Die Reflexion darüber soll jedoch tatsächliche Einstellungen thematisieren, etwa jene gegenüber dem gegenwärtig gegliederten Schulsystem, den Einstellungen zu SchülerInnenleistungen, Chancenvorteilen, Herkunft etc. und so dazu beitragen, eigene Einstellungen in Frage zu stellen. In Feedbackgesprächen während der Praxisphase wurde deshalb mit den Studierenden darüber gesprochen, ob die Praxiserfahrung und die dieser vorangehenden Reflexionen eigene Einstellungen zum Umgang mit Vielfalt beeinflusst haben. Die Aussagen der Studierenden lassen vermuten, dass der Anspruch zumindest in Teilen erfüllt wurde. Allerdings steht eine systematische Untersuchung der Effekte des Kurses noch aus.

2.2 International Teacher Education Laboratory

Das von Meike Kricke konzipierte und durchgeführte Seminar „International Teacher Education Laboratory – Developing Inclusive Values Through E-Portfolios“ (Kricke & Kürten, 2016) basierte auf dem Gedanken, dass „vor dem Hintergrund einer immer globaler werdenden Welt [...] das Thema der *diversity* eine entscheidende Rolle“ (S. 5) spiele und sich somit alle Lehrkräfte damit bereits in ihrem Studium intensiv befassen sollten. Ausgangspunkt war die Erkenntnis aus einer Befragung, dass Studierende den Herausforderungen des Gemeinsamen Unterrichts ambivalent gegenüber stehen. Auch hier erfolgten Reflexionen über Vielfalt auf Peer-Basis, welche jedoch die Besonderheit hatte, dass es sich um internationale Peer-Gruppen handelte, die elektronisch miteinander kommunizierten. Die Studierenden erarbeiten u. a. ein „problem-solving-picture“ und reflektierten dies in den internationalen Lernteams. Dabei stellten sich die Studierenden der Aufgabe, „‚problematische‘ Aspekte aus ihrer Sicht bezüglich des Themas der schulischen Inklusion in einem Bild festzuhalten. In einem Folgebild (Solving-/Lösungsbild) sollte anschließend eine mögliche Lösung des ‚Problems‘ aufgezeichnet werden.“ (ebd., S. 9–10). Interessanterweise zeigte sich in den Reflexionsdokumenten, dass die deutschen Studierenden im Gegensatz zu ihren internationalen Peers einen „engen“ Inklusionsbegriff mit dem deutlichen Fokus auf Behinderung hatten. Insbesondere der internationale Austausch ermöglichte Reflexionen, welche bei den Studierenden „Alltagsvorstellungen […] zum Thema Umgang mit Vielfalt“ aufbrachen und neustrukturierten (ebd., S. 16). Auch hier fanden Reflexionen vor und während der mit dem Seminar verbundenen Praxisphase statt.

Das Beispiel der unterschiedlichen Inklusionsbegriffe (eng vs. weit) in verschiedenen Schulsystemen zeigt, dass möglicherweise handlungsleitende Alltagsvorstellungen, die durchaus systembedingt sind (in Deutschland gibt es im Vergleich zu

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

anderen Ländern ein starkes Förderschulsystems), durch Austausch und Reflexion aufgebrochen werden können. Gerade auch im internationalen Austausch (vgl. Glutsch, in diesem Band) besteht eine große Chance, Einstellungen zu „Vielfalt" neu zu ordnen, da hier auch eine systemübergreifende Reflexion darüber möglich wird, was Vielfalt überhaupt ist.

3. Ausblick

Vielfalt ist Realität an Schulen. Gleichzeitig ist bekannt, dass die Einstellungen zu Vielfalt und der Umgang damit bei angehenden und aktiven LehrerInnen sehr ambivalent und teilweise negativ besetzt sind. Zwar wissen wir noch nicht genug darüber, wie Einstellungen tatsächlich durch Reflexionen im Studium geändert werden können – hier müssen noch weitere Konzepte entworfen und evaluiert werden. Dennoch bietet kriteriengeleitete Reflexion in Kombination mit Praxissituationen und Erfahrungen die Möglichkeit der Bewusstmachung eigener Einstellungen und einen Abgleich mit der Wirklichkeit und Einstellungen anderer. Ähnlich wie das Reflektieren multiperspektivisches Herangehen bei LehrerInnen befördern soll, muss auch die LehrerInnenbildung generell multiperspektivischer werden. Hier gibt es noch eine starke Trennung zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft, die teils in unterschiedlicher Verantwortung ähnliche praktische und theoretische Fragen behandeln. Vielfalt, der Umgang mit Vielfalt und die Einstellungen dazu sind nicht allein „pädagogische" Herausforderungen, sondern auch fachliche (wenn man diese Trennung denn überhaupt machen möchte). Somit sind auch die Fachdidaktiken und Fachwissenschaften gefordert, Reflexionskompetenz bei angehenden LehrerInnen zu fördern. Ob dies jedoch vorzugsweise in textlicher Form geschehen sollte, wie dies bislang der Fall ist, sollte überprüft werden, denn oft sind auch die Verschriftlichungen eine große Herausforderung für die SchreiberInnen, und es ist fraglich, ob die Textprodukte wirklich immer ihre Haltung abbilden oder nicht auch oft ein Produkt sozialer Erwünschtheit sind (vgl. Barsch & Glutsch, 2016).

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Verfügbar unter: http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016 [06.07.2016].

Barsch, S. & Glutsch, N. (2016). Der reflektierende Blick auf Praxis. Empirische Befunde zum Kölner Portfoliomodell. In M. Boos, M. Kricke & A. Krämer (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (S. 54–65). Münster: Waxmann.

Bolle, R. (2016). Theoriegeleitete Reflexion. In R. Bolle (Hrsg.), *Professionalisierung des Lehrerberufs. Empirische Befunde und kritisch-konstruktive Kommentare* (S. 85–100). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag und AVA – Akademische Verlagsanstalt.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Guskey, Th. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching, 8*, 381–391.

Häcker, T. & Winter, F. (2009). Portfolio – nicht um jeden Preis! In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (S. 227–233). Seelze-Velber: Erhard Friedrich Verlag.

Hofmann, F., Wolf, N., Klaß, S., Grassmé, I. & Gläser-Zikuda, M. (2016). Portfolios in der LehrerInnenbildung. Ein aktueller Überblick zur empirischen Befundlage. In M. Boos, M. Kricke & A. Krämer (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (S. 23–39). Münster: Waxmann.

Kricke, M. & Kürten, L. (2016). *International Teacher Education Laboratory – Developing Inclusive Values Through E-Portfolios*. Verfügbar unter: http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/pp-innovativ/ZfL-PP-Innovativ03.pdf [06.07.2016].

Leonhard, T., Nagel, N., Rihm, T., Strittmatter-Haubold, V. & Wengert-Richter, P. (2010). Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. In A. Gehrmann, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 111–124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lotze, M. & Kiso, C. (2014). Von der Aufgabe, eine Haltung zu entwickeln – Zwischen ideellen und strukturellen Anforderungen innerhalb der Diskurse um individuelle Förderung, Inklusion und Begabungsförderung. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 155–169). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Münster: Waxmann.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Universität zu Köln, Zentrum für LehrerInnenbildung. *Leitfaden – Das Portfolio in den Praxisphasen des Bachelorstudiums*. Verfügbar unter: http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Studium/Lernformate/Portfolio-Leitfaden_BA.pdf [15.08.2016].

Vogel, T. & Wänke, M. (2016). *Attitudes and Attitude Change*. London; New York: Taylor & Francis Ltd.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Teil II:
Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis: Inklusion

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Stefanie Morgenroth & Michael Grosche

Inklusion durch interdisziplinäre Kooperation

Erweiterung des Modells „response-to-intervention" um Aspekte von Ko-Konstruktion und Co-Teaching

1. Inklusion – eine gemeinsame Aufgabe von allen Lehrkräften

Inklusion ist derzeit im deutschen Bildungssystem ein zentrales Thema. Ursprung dieser Schwerpunktsetzung liegt in der Umsetzung der Beschlüsse der UN-Behindertenrechtskonvention, die eine gemeinsame Beschulung möglichst aller Schülerinnen und Schüler fordern. Eine zentrale Rolle spielen dabei die Inhalte des Artikels 24: „States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system (…)" (vgl. United Nations, 2006). Konkrete Handlungspläne, wie die Schulen in Deutschland mit dieser Aufgabe umgehen sollen, gibt es bislang kaum. Entsprechend vielfältig lässt sich der Begriff Inklusion und dessen Umsetzung interpretieren (vgl. Grosche, 2015).

Mit Blick auf konkrete praktische Handlungsmöglichkeiten zur Realisierung von Inklusion in der Schule wird in diesem Beitrag auf drei verschiedene Arten über Planung und Umsetzung von inklusivem Unterricht nachgedacht:

1) Präventiver und lernförderlicher Unterricht: Inklusiver Unterricht bedeutet die Umsetzung gezielter und möglichst evidenzbasierter Förderung zur bestmöglichen Förderung und Prävention von Lernrückständen.
2) Gemeinsamer Unterricht: Inklusiver Unterricht soll sich auf alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten (bzw. Förderbedarfen) beziehen, die gemeinsam in einem Klassenraum unterrichtet werden.
3) Barrierefreier Unterricht: Inklusiver Unterricht soll von den Lernzielen und Methoden so gestaltet sein, dass alle Schülerinnen und Schüler am Unterricht teilhaben können.

In einem solchen Verständnis von inklusivem Unterricht ist die traditionelle Einteilung von Kindern in „Behinderte" und „Nichtbehinderte" vollständig überwunden. Stattdessen gehen Lehrkräfte von einer heterogenen und unteilbaren Gruppe aus. Sowohl die individuellen Lernbedürfnisse als auch die sozialen Bedürfnisse jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers sollen im Unterricht berücksichtigt werden (vgl. Göransson & Nilholm, 2014; Grosche, 2015; Grosche & Vock, im Druck; Prengel, 2014).

Wird dieses soeben als Ideal skizzierte Bild von inklusivem Unterricht mittlerweile von vielen Lehrkräften nachvollzogen und anerkannt, bleibt es ihnen dennoch oft ein Rätsel, wie sie es konkret und erfolgreich in die Schulpraxis implementieren können. Dies liegt vor allem an konzeptuellen und theoretischen Schwächen des

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Konstrukts Inklusion, aus dem bislang nur unzureichend konkrete inklusive Handlungsweisen abgeleitet werden können (Krämer, Przibilla & Grosche, 2016).

Eine zentrale Gelingensbedingung für inklusiven Unterricht ist die Kooperation von allgemeinpädagogischen und sonderpädagogischen Lehrkräften (vgl. Deppeler, 2012; Gebhard, Happe, Paape, Riestenpatt, Vägler, Wollenweber & Castello, 2014; Lütje-Klose & Urban, 2014; Urban & Lütje-Klose, 2014). Auf struktureller Ebene erfordert Kooperation bspw. die schulorganisatorische Ermöglichung von Team-Stunden zwischen allgemeinpädagogischen und sonderpädagogischen Lehrkräften, oder ein gemeinsames inklusives Leitbild der Schule. Auf der individuellen Ebene bedarf es jedoch vor allem der Motivation und des Willens der Lehrkräfte selbst, unter den vielfältigen Ansprüchen miteinander interdisziplinär zu kooperieren. Lehrkräfte beider pädagogischer Professionen sind gleichermaßen gefordert, aufeinander zuzugehen und sich von bestehenden Routinen und Rollenbildern zu lösen.

Doch ist dies in der Praxis oft deutlich schwerer umzusetzen, als in der Theorie gedacht (vgl. Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007). Dies liegt auch daran, dass konkret ausgearbeitete Kooperationsmodelle gegenwärtig noch Mangelware sind. Zwar liegen durchaus einige theoretische Konzepte vor, wie z. B. das Team-Teaching (vgl. Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010). Dieses erfordert aber eine Doppelbesetzung von Unterricht durch zwei Lehrkräfte und kann daher aufgrund von Personalmangel eher selten umgesetzt werden.

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich daher mit der Frage, wie eine Kooperation zwischen allgemeinpädagogischen und sonderpädagogischen Lehrkräften unter realistischen Bedingungen des deutschen Schulalltages unterstützt werden kann. Am Beispiel einer ersten Pilotschule in Nordrhein-Westfalen werden Herausforderungen, mögliche Überforderungen und weitere Perspektiven einer strukturierten Einführung kooperativer Strukturen inklusiver Teams exploriert.

2. Gestaltungsräume der Kooperation in der Inklusion

Bei einem Verständnis von inklusivem Unterricht, das Prävention, Barrierefreiheit und gemeinsamen Unterricht aller Schülerinnen und Schüler unabhängig von möglichen Förderbedarfen beinhaltet, ist es notwendig, dass das klassische Rollenverständnis von allgemeinpädagogischen und sonderpädagogischen Lehrkräften durch einen kooperativen Ansatz abgelöst wird.

In den folgenden Abschnitten wird zunächst verdeutlicht, welche Funktion intensive LehrerInnenkooperation für die Gestaltung von inklusiven schulischen Prozessen hat und wie diese Art der Zusammenarbeit gestaltet ist, um daran anschließend den „response-to-intervention"-Ansatz als möglichen Kooperationsgegenstand zu erläutern.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

2.1 Inklusion und Kooperation

2.1.1 Gemeinsame Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht

Im Zuge der Etablierung von inklusiven Strukturen in Schule und Unterricht sind allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Lehrkräfte gefordert, die Qualität des eigenen Arbeitens durch die Weiterentwicklung eigener Kompetenzen an die neuen Anforderungen anzupassen. Als eine wesentliche Voraussetzung für einen erfolgreichen Weg der Professionalitätsentwicklung gilt die Umsetzung intensiver Kooperation (vgl. Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006; Hargreaves, 1994; Lütje-Klose & Urban, 2014; Terhart, 2001). Unabhängig von der Konzeptualisierung der LehrerInnenprofessionalität (vgl. KMK, 2004; Baumert & Kunter, 2006) wird davon ausgegangen, dass intensive LehrerInnenkooperation zur Entwicklung aller Kompetenzbereiche von Lehrkräften beiträgt. Zu diesen Kompetenzbereichen gehören u. a. Fachwissen, fachdidaktische und allgemeinpädagogische Kenntnisse, Kommunikation mit Schülern und Eltern, Beratungswissen und spezifisches Organisationswissen (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Maag Merki & Werner, 2011). Auch wenn die Aufgabenbereiche von Lehrerinnen und Lehrern zweifelsohne nur als komplexe Tätigkeit mit ineinandergreifenden Aufgaben verstanden werden können, lässt sich als ein zentrales Feld für kooperative Aktivitäten von Lehrerinnen und Lehrern die gemeinsame Planung, Durchführung und Bewertung des Unterrichts ableiten (vgl. Kullmann, 2010; Rothland & Terhart, 2007). In einem solchen Verständnis von Kooperation ist ein bedeutsamer gemeinsamer Aufgaben- und Verantwortungsbereich von inklusiv arbeitenden allgemeinpädagogischen und sonderpädagogischen Lehrkräften die gemeinsame Diagnostik von Lernständen und Entwicklungsverläufen, die Diskussion und Entwicklung individueller Lernziele sowie die Ergebnisreflexion und Formulierung von Empfehlungen, wie Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern angeregt und unterstützt werden können.

Entsprechend ist es für die Umsetzung der kooperativen Gestaltung von inklusiven Prozessen in der Schule bedeutsam, dass die gemeinsame Verantwortung für die Schülerinnen und Schüler nicht erst bei der Durchführung des gemeinsamen Unterrichts beginnt, sondern bereits in der Planungsphase ansetzt. Ausgangspunkt sollte bereits die gemeinsame Diagnostik von Lernständen aller Schülerinnen und Schüler sein, da mit diesen diagnostischen Informationen der Unterricht auf die individuellen Lernstände ausgerichtet werden kann. Dieser Prozess ermöglicht, dass die allgemeinpädagogischen und sonderpädagogischen Lehrkräfte gemeinsam Lernbedarfe erkennen und auf deren Basis über die Ziele und die Gestaltung von Unterricht sprechen können.

2.1.2 Das Modell „response-to-intervention“

Das Modell „response-to-intervention“ (RTI) bietet eine Möglichkeit, die Lernbedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler einer Klasse zu analysieren, um darauf

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

aufbauend Unterricht gemeinsam zu gestalten. Das RTI-Modell stellt eine evidenzbasierte und strukturelle Unterstützung einer bedarfsgerechten Förderung von heterogenen Lerngruppen dar (vgl. Grosche & Volpe, 2013). Der Ansatz stammt aus dem US-amerikanischen Raum und findet auch in Deutschland im Bereich der empirischen Sonderpädagogik immer stärkeren Zuspruch (vgl. Huber & Grosche, 2012; Mahlau, Diehl, Voß & Hartke, 2011; Voß, Blumenthal, Sikora, Mahlau, Diehl & Hartke, 2014).

Zentrale Annahme des RTI-Modells ist frühe Prävention statt später Rehabilitation: Frühzeitige Interventionen sollen späteren Lernschwierigkeiten vorbeugen. Zusätzliche Förderung erhalten dabei alle Schülerinnen und Schüler mit Lernrückständen unabhängig von formal festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarfen. Die Umsetzung des RTI-Modells findet in der Regel über drei aufeinander aufbauende Stufen im Sinne von pädagogischen Konzepten statt (vgl. Grosche & Volpe, 2013; Huber & Grosche, 2012; Mahlau et al., 2011). Stufe I bezieht sich auf einen guten, differenzierten und barrierefreien regulären Unterricht für den gesamten heterogenen Klassenverbund. Auf dieser Stufe werden etwa zweimal jährlich alle Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Lernstände diagnostiziert. Hierbei werden in der Regel einige Schülerinnen und Schüler identifiziert, deren Lernstände indizieren, dass die Lehrkräfte ihre Förderung noch enger auf die Bedürfnisse ausrichten sollten. Diese Schülerinnen und Schüler erhalten daher Anspruch auf eine Förderung in Stufe II, in der eine weitere Individualisierung der Förderung erfolgt. Um Verfestigungen dieser ersten Lernrückstände vorzubeugen, wird förderbegleitend über Lernverlaufsdiagnostiken evaluiert, ob die Förderung für diese Schülerinnen und Schüler wirksam ist. Wird mehrfach hintereinander festgestellt, dass die Förderung unzureichend auf die Lernbedürfnisse angepasst ist, erhalten diese Schülerinnen und Schüler das Anrecht auf eine Förderung in Stufe III. In dieser Stufe wird eine aufwändige Diagnostik individueller Schülerinnen und Schüler durchgeführt, um weitere Förderhypothesen generieren zu können und diese anschließend umsetzen und evaluieren zu können.

2.1.3 „Response-to-intervention“ und Kooperation

Kernelement des RTI-Modells ist die Kooperation von allgemeinpädagogischen und sonderpädagogischen Lehrkräften (vgl. Grosche & Volpe, 2013), die in RTI aber bislang nur sehr oberflächlich aufgearbeitet ist. Vielleicht ist dies einer der Gründe, warum RTI gegenwärtig teilweise kontrovers diskutiert wird (z. B. Hinz, 2013; Limbach-Reich, 2015). Daher möchten wir im Folgenden auf zwei verschiedene Arten darstellen, wie über Kooperation im RTI-Modell nachgedacht werden kann, um das eben skizzierte grundlegende RTI-Modell auf der Basis von Kooperation inklusiver (lernförderlicher, gemeinsamer und barrierefreier) als bisher zu gestalten. Die erste kooperative Spezifizierung des RTI-Modells erfolgt durch eine Adaptation der gut ausgearbeiteten Ansätze des Co-Teachings (vgl. Friend et al., 2010) auf den drei RTI-Stufen. Insgesamt unterscheiden Friend et al. (2010) sechs verschiedene Ansätze von

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Co-Teaching. Beispielsweise können zwei Lehrkräfte unterschiedliche Stationen anbieten, an denen sie die Arbeitsaufgaben für unterschiedliche Schüler oder Schülergruppen effizienter differenzieren können. Oder eine Lehrkraft kann beim alternativen Unterrichten eine größere Gruppe unterrichten, während eine andere Lehrkraft eine kleinere Gruppe innerhalb des Klassenverbands individueller fördert. Mit Team-Teaching ist das gleichzeitige Unterrichten beider Lehrkräfte gemeint, die den Unterricht gleichberechtigt planen und durchführen. Eine weitere Form wird als Assistenz bezeichnet, bei der eine Lehrkraft den Unterricht leitet und durchführt, während die zweite Lehrkraft individuellen Schülern bei der Aufgabenbewältigung assistiert.

Eine Metaanalyse von W. W. Murawski und H. L. Swanson (2001) wies eher kleinere Lerneffekte durch Co-Teaching nach, jedoch ohne zwischen den verschiedenen sechs Ansätzen zu unterscheiden. Thomas E. Scruggs et al. (2007) wiesen nach, dass Co-Teaching als Assistenz die am häufigsten durchgeführte Variante zu sein scheint, obwohl sie bei den Lehrkräften zu geringer Zufriedenheit führt (vgl. Scruggs et al., 2007) und die sonderpädagogische Expertise gar nicht zur Geltung kommen kann (vgl. Lütje-Klose & Urban, 2014; Urban & Lütje-Klose, 2014). Im RTI-Modell sollten daher vor allem die anderen Ansätze des Co-Teachings berücksichtigt werden.

Eine organisatorisch nicht zu überwindende Barriere der Implementation von Co-Teaching ist, dass die dafür benötigte allgegenwärtige Doppelbesetzung durch zwei Lehrkräfte utopisch ist. Aus diesem Grund werden wohl nur wenige Stunden in wirklicher Doppelbesetzung abzuhalten sein.

Die zweite Spezifizierung von Kooperation im RTI-Modell bezieht sich daher darauf, die wenig vorhandene gemeinsame Zeit für die ko-konstruktive Weiterentwicklung des inklusiven Unterrichts zu verwenden (vgl. Grosche & Vock, im Druck; Urban & Lütje-Klose, 2014). Beispielsweise kritisiert Birgit Lütje-Klose (2011), dass die sechs Co-Teaching-Formen in der Regel unabhängig von der Intensität der Kooperation beschrieben werden, da meist die Struktur dieser Kooperationsformen stärker als die konkrete Art der Zusammenarbeit dargelegt wird (vgl. Lütje-Klose & Urban, 2014; Urban & Lütje-Klose, 2014). Deshalb erweitert die Autorin die Co-Teaching-Formen auf der Grundlage des Modells von C. A. Marvin (1990) auf der Beziehungsebene um das Modell von vier Intensitätsstufen: Co-Activity, Cooperation, Coordination und Collaboration. Während die Stufe „Co-Acitivity“ durch ein geringes gegenseitiges Vertrauen gekennzeichnet ist und Unterrichts- und Förderaktivitäten getrennt voneinander durchgeführt werden, besteht bei der höchsten Stufe der „Collaboration“ ein intensives Vertrauensverhältnis und eine gemeinsame Verantwortungsübernahme für die gesamten Schülerinnen und Schüler. Aufgaben werden hierbei nach persönlichen Präferenzen und nicht nach Rollenzuschreibungen zugeteilt. Lütje-Klose (2011) betont die Nähe zum Modell der LehrerInnenkooperation nach Cornelia Gräsel, Kathrin Fußangel und Christian Pröbstel (2006). Ausgangspunkt des Modells ist die arbeitspsychologische Definition von Kooperation nach Erika Spieß (2004, S. 199): „Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm von

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Reziprozität verpflichtet." Ausgehend von den genannten Bedingungen für eine gelungene Kooperation formulieren Gräsel et al. (2006) drei verschiedene Formen unterrichtsbezogener LehrerInnenkooperation: Austausch, Arbeitsteilung und Ko-Konstruktion. Diese drei Formen sind keine Stufenabfolge, sondern unterscheiden sich nach Intensität und Funktion. Die Bedingung der gemeinsamen Aufgaben- und Zielorientierung gilt als zentrales Unterscheidungsmerkmal. Während das Ziel von Ko-Konstruktion als eine gemeinsame Aufgaben- oder Problemlösung benannt wird, gilt es beim Austausch von Informationen und Materialien einen kurzfristigen Zeitgewinn für den eigenen Unterricht zu erzielen. „Co-Activity" ist demnach mit der Form des „Austausches" zu vergleichen, „Coordination" mit der „Arbeitsteilung" und „Collaboration" mit „Ko-Konstruktion".

Problematisch an der Forderung nach intensiver LehrerInnenkooperation ist, dass insbesondere diese Form von Kooperation nur sehr selten ausgeübt wird, sei es unter allgemeinpädagogischen Lehrkräften (vgl. Fußangel, 2008; Gräsel et al., 2006; Morgenroth, 2015) oder zwischen allgemeinpädagogischen und sonderpädagogischen Lehrkräften (vgl. Lütje-Klose et al., 2005; Melzer & Hillenbrand, 2015; Werning et al., 2001).

Eine Variable, die im Zusammenhang mit der Realisierung von Ko-Konstruktion intensiv diskutiert wird, ist die pädagogische Autonomie von Lehrkräften. Forschungsarbeiten benennen überwiegend das Autonomie-Paritätsmuster (vgl. Lortie, 1972) als zentralen hemmenden Faktor von intensiver LehrerInnenkooperation (vgl. Fußangel, 2008). Es beschreibt das Denken und Handeln von Lehrkräften auf Basis von geteilten Normen, Werten und Einstellungen und lässt sich wie folgt zusammenfassen: Kein anderer Erwachsener soll in den Unterricht der Lehrkräfte eingreifen (Autonomie), zudem sollen alle Lehrkräfte als Gleichberechtigte betrachtet und behandelt werden, indem ein rücksichtsvoller Umgang herrscht, bei dem nicht in die Angelegenheiten der Kolleginnen oder Kollegen interveniert wird (Parität). Ein empirischer Nachweis dieses Musters auf quantitativer Ebene konnte bislang allerdings nicht erbracht werden, vielmehr zeigt sich, dass Lehrkräfte grundsätzlich zur Kooperation bereit sind (vgl. Altrichter & Eder, 2004; Soltau et al., 2012). Zudem lässt sich ein gewisses Ausmaß an Autonomie als Bedingung für intensive Kooperation empirisch belegen (vgl. Pröbstel & Soltau, 2012; Ringeisen, Morgenroth, Buchwald & Schümer, 2013). Die Herausforderung für die Umsetzung von Ko-Konstruktion liegt dabei in einer angemessenen Balance zwischen gemeinsamen Verantwortungsbereichen und individuellem Gestaltungsfreiraum. Erste qualitative Studien zur Analyse von Bedingungen intensiver LehrerInnenkooperation zwischen allgemeinpädagogischen Lehrkräften zeigen, dass diese Balance vor allem dann gegeben ist, wenn die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten eingebracht werden können, ohne dass es zu einer Über- oder Unterforderung kommt (vgl. Morgenroth, 2015). Auf struktureller Ebene scheinen es vor allem zeitliche Gelegenheiten zur Kooperation zu sein, die solch intensive Prozesse fördern, indem gemeinsame Kommunikation ermöglicht wird (vgl. Cloppenburg & Bonsen, 2012). Inwieweit diese Voraussetzungen auch für den Kontext des inklusiven Unterrichtes und die interdisziplinäre Kooperation von allgemein- und sonderpädagogischen Lehrkräften gelten, ist bislang offen. Um die-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

sem Forschungsbedarf gerecht zu werden, wird in dieser Studie ein erster Vorschlag zur Umsetzung von Co-Teaching und Ko-Konstruktion im RTI-Modell zur Weiterentwicklung inklusiven Unterrichts gegeben.

2.1.4 Ein Vorschlag zur Umsetzung von Co-Teaching und Ko-Konstruktion im RTI-Modell

Wir möchten ein dreistufiges RTI-Modell vorschlagen, das auf den soeben beschriebenen Aspekten von Co-Teaching und Ko-Konstruktion aufbaut (vgl. Abbildung 1). Dabei folgen wir dem Modell von Murawski und Hughes (2009), die Co-Teaching und RTI aufeinander beziehen, und ergänzen deren Modell um die Intensität der Zusammenarbeit. Die jeweiligen Rollen von Sonderpädagogik und Allgemeiner Pädagogik haben wir dabei zur Veranschaulichung bewusst überzeichnet. In der konkreten Umsetzung ist nicht entscheidend, von welcher Profession die Ansätze durchgeführt werden, sondern nur, dass sie umgesetzt werden.

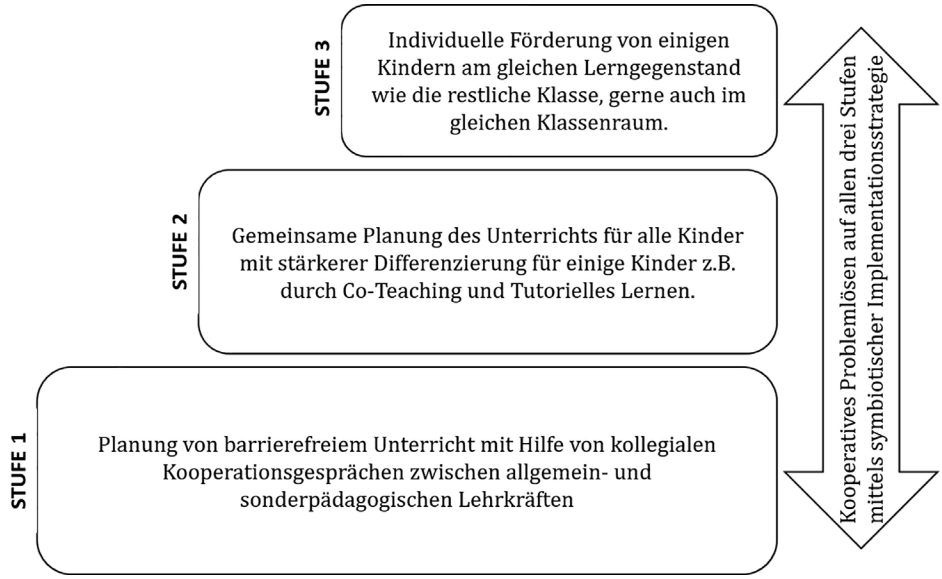


Abbildung 1: Interdisziplinäre Ko-Konstruktion am Gegenstand von RTI

In Stufe 1 planen allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Lehrkräfte gemeinsam den Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler. Durch die sonderpädagogische Expertise können leichter evidenzbasierte Fördermethoden ausgewählt sowie die Frage beantwortet werden, wie Unterricht überaus differenziert geplant und durchgeführt werden kann, so dass alle Schülerinnen und Schüler daran teilhaben und davon profitieren können. Durch die allgemeinpädagogische Expertise können diese Maßnahmen für die in der Regel sehr große Klasse adaptiert und mit den

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Fachaspekten des Unterrichts verknüpft werden. Grundlage dafür ist, dass die Schulleitung regelmäßige gemeinsame Planungszeiten schafft. Langfristiges Ziel der Kooperation in Stufe 1 ist, dass allgemeinpädagogische Lehrkräfte selbständig ihren Unterricht möglichst evidenzbasiert und barrierefrei planen und durchführen können. Etwa zwei- oder dreimal jährlich werden gemeinsam die Lernstände aller Schülerinnen und Schüler diagnostiziert, die Ergebnisse in der gemeinsamen Zeit aufbereitet und interpretiert. Hierdurch werden sicherlich einige Schülerinnen und Schüler identifiziert, die eine noch stärkere Differenzierung und Individualisierung benötigen, als die allgemeinpädagogische Lehrkraft selbst durch die bestmögliche Unterrichtsplanung liefern konnte.

In Stufe 2 unterstützt die sonderpädagogische Lehrkraft den Unterricht (und nicht etwa nur die in Stufe 1 identifizierten Schülerinnen und Schüler). Durch verschiedene Co-Teaching-Modelle wie zum Beispiel Stationenlernen ist es beiden Lehrkräften möglich, die stärkere Differenzierung und Individualisierung im allgemeinen Unterricht umzusetzen. Dies kann beispielsweise an einer Station erfolgen, während die anderen Stationen bewusst offener gehalten werden. Auch das Team-Teaching für die gesamte Klasse sowie das parallele Unterrichten einiger Schülerinnen und Schüler durch spezifische Fördermethoden wäre hier möglich. Hierbei dürfen und sollten die Tätigkeiten der beiden Professionen munter gewechselt werden. Beispielsweise können auch sonderpädagogische Lehrkräfte als Klassenlehrerinnen bzw. Klassenlehrer den Unterricht durchführen, während die allgemeinpädagogischen Lehrkräfte in Kleingruppen unterstützend tätig sind. Hierbei wird die Rolle der Sonderpädagogik als Lehrkraft ernst genommen, und die Allgemeine Pädagogik bleibt sich ihrer Verantwortung auch für schwache Lernerinnen und Lerner bewusst. Von den Schülerinnen und Schülern, die in Stufe 2 innerhalb des Klassenverbands gefördert werden, sammeln beide Lehrkräfte lernbegleitend diagnostische Informationen über die Wirksamkeit ihrer Förderung, diskutieren diese gemeinsam und entscheiden, ob und wie die Förderung weiter zu adaptieren ist. Einige wenige Schülerinnen und Schüler werden aber auch von dieser stärkeren Adaption innerhalb des Unterrichts nur wenig profitieren können. Sie erhalten Anspruch auf Förderung nach Stufe 3.

In Stufe 3 sollen diejenigen Schülerinnen und Schüler sehr gezielt und spezifisch unterrichtet werden, die in einem bestimmten Bereich eine intensive Förderung benötigen, der nicht mehr den aktuellen Unterrichtsinhalten entspricht. Das zugehörige Co-Teaching-Modell nennt sich alternatives Unterrichten. Nach Möglichkeit sollte diese Förderung innerhalb des Klassenraums und an einem gemeinsamen Gegenstand stattfinden, damit alle Schülerinnen und Schüler die Gesamtthematik der Unterrichtsstunde erfassen können. In Abgrenzung zu Stufe 2 wird die Förderung meist durch die sonderpädagogische Lehrkraft speziell auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler abgestimmt. Die Fördergruppen umfassen idealerweise nur zwei bis drei Schülerinnen und Schüler, so dass auf individuelle Lernstrategien eingegangen werden kann. Die Stufen 2 und 3 sind ressourcenintensiver als Stufe 1 und damit weniger gut implementierbar, weshalb der Fokus der vorliegenden Studie vor allem auf der Stufe 1 liegt.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

2.2 Ausgangspunkt für die vorliegende Studie

Kooperation anzuregen, ist sehr aufwändig. Bei ersten größeren Umsetzungen des RTI-Modells schien der Fokus bislang weniger auf der Förderung einer gemeinsamen Aufgaben- und Problemlösung von allgemein- und sonderpädagogischer Lehrkraft zu liegen, sondern vielmehr auf der diagnostischen und interventiven Komponente des RTI-Modells, um unterschiedlichen Förderbedarfen der Schülerinnen und Schüler zu begegnen. Zudem betonen Stefan Voß et al. (2015, S. 162) die Notwendigkeit einer stärkeren Berücksichtigung von Einstellungen zur Planung und Umsetzung von Fortbildungsreihen zu Prävention und Inklusion im schulischen Kontext. Eine weitere Empfehlung ist, dass sich RTI-Maßnahmen scheinbar nur langfristig implementieren lassen, wenn qualitätssichernde Maßnahmen, wie z. B. Auffrischungsveranstaltungen oder weitere Praxisbegleitung bereitgestellt werden (ebd.). Kritisch zu hinterfragen ist dabei, inwieweit solche Forderungen in der schulischen Praxis, trotz der Tatsache von mangelnden finanziellen Ressourcen, realisierbar sind.

An dieser Stelle setzt unsere Arbeit an. Wir versuchen (a) mittels einer symbiotischen Implementationsstrategie (vgl. Gräsel & Parchmann, 2004) (b) intensive Kooperationsstrukturen zwischen Regel- und Sonderschullehrkräften (c) in Anwendung des RTI-Modells anzuregen. Ziel ist es in einem iterativen Evaluationsprozess gemeinsam mit dem Lehrerkollegium, Möglichkeiten zur Intensivierung der Kooperation zwischen allgemeinpädagogischen und sonderpädagogischen Lehrkräften zu finden. Dabei berücksichtigen wir die aktuelle Schulpraxis und insbesondere die Bedürfnisse der Lehrkräfte, um Sinn und Notwendigkeit dieser kooperativen Arbeitsform zu analysieren.

Berücksichtigt wird dabei, dass solch eine Professionalitätsentwicklung immer unter dem Einfluss von subjektiven Theorien der Lehrkräfte stattfindet, also den subjektiven Vorstellungen und Annahmen von Lehrkräften über schul- und unterrichtsbezogene Aspekte und Prozesse. Die Relevanz der subjektiven Theorien wird in der Regel mit den beruflichen Anforderungen von Lehrkräften begründet, indem die subjektiven Theorien dabei unterstützen, komplexe und schlecht definierbare Situationen (z. B. Reaktion auf Anfragen im Kollegium, Entscheidungen über einzelne Lehrmethoden, Unterrichtstörungen) zu vereinfachen sowie Wege der Interpretation und Zieldefinitionen zu finden (vgl. Nespor, 1987). Die subjektiven Theorien von Lehrkräften stellen somit eine Form des Professionswissens dar, das die „allgemeinen Zielvorstellungen (...), die Wahrnehmung und Deutung von Unterrichtssituationen, die an Schüler gerichteten Erwartungen und letztlich auch das professionelle Handeln“ (Baumer & Kunter, 2006, S. 499) beeinflusst.

Bei der Implementierung von interdisziplinärer Ko-Konstruktion am Gegenstand von RTI werden wir die Bedingungen zur Veränderbarkeit von subjektiven Theorien berücksichtigen müssen. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass sich die subjektiven Theorien nur schwer verändern lassen, da es sich um stabile Kognitionen handelt (vgl. Richardson, 1996). Dennoch scheinen Veränderungen möglich: Subjektive Theorien von Lehrkräften entstehen und entwickeln sich aufgrund von in-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

dividuellen Sozialisationsprozessen, der eigenen Schul- und Unterrichtserfahrungen als auch durch die Aneignung von pädagogischem/formalem Wissen während des Studiums (vgl. Richardson, 1996). Bisherige Forschungsarbeiten konnten bestätigen, dass sich subjektive Theorien vor allem dann verändern lassen, wenn a) Personen mit neuem Wissen konfrontiert werden, b) die subjektiven Theorien über Fort- und Weiterbildungen explizit und bewusst gemacht werden, c) neue Erfahrungen gesammelt werden (z. B. über den Kontakt mit neuen Kolleginnen und Kollegen) oder d) neu erlernte Handlungsstrategien/-materialien im Unterricht erfolgreich angewendet werden (vgl. u. a. August & Calderón, 2006; Dann, 1994; Fußangel, 2008; Guskey, 1986; Richardson, 1994, 1996; Rimm-Kaufman et al., 2006).

3. Hypothesen

Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit zeigte sich, dass in inklusiven schulischen Kontexten die Gefahr besteht, dass innerhalb des RTI-Modells aufgrund unterkomplex ausgearbeiteter Kooperationsmodelle die gemeinsame Verantwortung der allgemeinpädagogischen und sonderpädagogischen Lehrkräfte für alle Schülerinnen und Schüler bedroht ist. So wird vermutet, dass das RTI-Modell eher die Trennung der Professionen statt deren ko-konstruktive Weiterentwicklung fördert. Das um ko-konstruktive Kooperationsprozesse erweiterte RTI-Modell sollte hingegen die gemeinsame Verantwortung wieder in den Fokus beider Professionen bringen. Mit der vorliegenden Studie beschreiben wir die ersten Gehversuche, eine gemeinsame Verantwortung für die Förderung in Stufe 1 zu erreichen. Um zunächst die subjektiven Vorstellungen der beiden Akteure über eine gemeinsame Umsetzung des RTI-Modells zu erfassen, gehen wir in dieser Studie folgenden Hypothesen nach:

Hypothese 1: Allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Lehrkräfte haben hinsichtlich der gemeinsamen Umsetzung der Stufe 1 des RTI-Modells eher wenig Verständnis von gemeinsamen Verantwortlichkeitsbereichen.

Hypothese 2: Das Verständnis von gemeinsamen Verantwortlichkeiten allgemein- und sonderpädagogischer Lehrkräfte verstärkt sich, nachdem alle Lehrkräfte eine erste Fortbildung zur ko-konstruktiven Anwendung von ausgewählten diagnostischen Testverfahren erhalten haben.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

4. Methode

4.1 Stichprobe

Zielgruppe unserer Pilotstudie ist das Kollegium einer zweizügigen, jahrgangsbezogenen Grundschule aus Nordrhein-Westfalen, die zurzeit von etwa 200 Schülerinnen und Schülern besucht wird. Durch Zuzug aus dem Umland und aus dem Ausland entwickelte sich in jüngster Vergangenheit eine sehr heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft mit verschiedenen Herkunftssprachen.

Seit August 2015 hat die Grundschule eine neue Schulleitung und startete in die Entwicklung zu einer Inklusiven Schule gemäß den Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonventionen. Verstärkt wurde das Kollegium mit einer sonderpädagogischen Lehrkraft mit den Schwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung.

Das Kollegium besteht aus acht Grundschullehrerinnen. Der Altersdurchschnitt des Kollegiums beträgt 51,2 Jahre. Sechs Kolleginnen sind über 57 Jahre alt, zwei Kolleginnen unter 40. Das Kollegium ist in seiner Zusammensetzung noch recht neu, nur vier Kolleginnen sind länger als vier Jahre an der Schule. Die sonderpädagogische Lehrkraft hat 13 Jahre Berufserfahrung an einer Förderschule Lernen und 3,5 Jahre im Gemeinsamen Lernen an einer Grundschule gesammelt. Die Hälfte der Grundschullehrerinnen hat Erfahrungen im Gemeinsamen Lernen sammeln können, diese beziehen sich fast sämtlich auf die Zeit an anderen Schulen. Zusätzlich absolvieren zurzeit zwei Lehramtsanwärterinnen ihr Referendariat an der Schule, davon eine für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung. Die sonderpädagogische Referendarin arbeitet für sieben Stunden in der Woche an der Grundschule und ist während der restlichen Zeit an einer Förderschule tätig.

4.2 Durchführung der Studie

Das Ziel der Studie war, eine möglichst effektive Diagnostik und Förderung nach den Prinzipien der Stufe 1 des RTI-Modells umzusetzen und dabei innerhalb des Kollegiums Strukturen für eine intensive Kooperation zu schaffen.

Da dieser Prozess sehr komplex ist, wurde, um das System Schule nicht zu überfordern, lediglich (a) mit der Stufe 1, (b) nur in der ersten Jahrgangsstufe und (c) in einem einzigen Inhaltsbereich (nämlich Sprache) begonnen. Zeitlich fand die Fortbildung zum Umgang mit dem RTI-Modell immer zum Zeitpunkt möglicher Teamstunden statt, so dass alle Lehrkräfte und die Schulleitung die Gelegenheit hatten, an diesen Terminen teilzunehmen. Insgesamt wurden in der Zeit von Spätsommer 2015 bis Frühjahr 2016 fünf Workshops durchgeführt (vgl. Abbildung 2).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

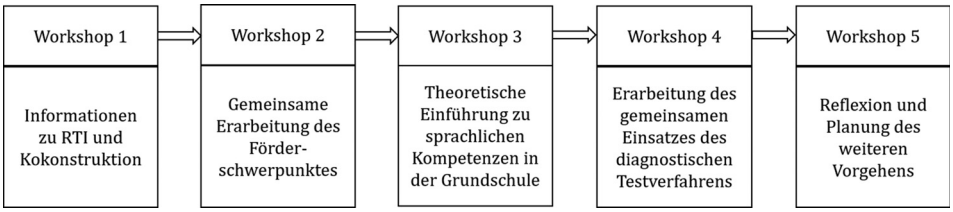


Abbildung 2: Durchführung der Studie

Bei einem ersten Treffen wurden die Lehrkräfte über die Bedeutung intensiver LehrerInnenkooperation informiert und erhielten Informationen über das theoretische Konzept des RTI-Modells unter Berücksichtigung ko-konstruktiver Strukturen. Bei einem zweiten Treffen wurde gemeinsam mit dem Kollegium der Förderschwerpunkt Sprache mit dem Schwerpunkt Diagnostik von Wortschatzkompetenzen festgelegt (vgl. Grosche & Fleischhauer, im Druck). Da sich bei diesem Treffen zeigte, dass nicht alle Lehrkräfte über ein detailliertes Verständnis sprachlicher Kompetenzen verfügten und der Bedarf einer kleinen Fortbildung benannt wurde, diente der dritte Workshop einer theoretischen Einführung zu diesem Themengebiet. Der vierte Workshop hatte das Ziel, zunächst die subjektiven Theorien der Lehrkräfte zur gemeinsamen Umsetzung der diagnostischen Testverfahren abzubilden. Sodann wurde ein kurzer Input zur Durchführung zweier geeigneter Testverfahren gegeben (Wortschatz- und Wortfindungstest WWT: Glück, 2011, und Aktiver Wortschatztests AWST-R: Kiese-Himmel, 2005). Diese Fortbildung hatte den Zweck, die subjektiven Theorien der Lehrkräfte über eine gemeinsame Anwendung des diagnostischen Testverfahrens dahingehend zu verändern, dass stärker gemeinsame Verantwortlichkeiten herausgearbeitet werden. Abschließend diente eine Gruppendiskussion dazu, die Strukturen der subjektiven Theorien zu diskutieren und im Plenum einen gemeinsamen Weg des Kollegiums zur praktischen Umsetzung der diagnostischen Verfahren zu finden. Der fünfte und bislang letzte Workshop mit dem Kollegium diente der gemeinsamen Analyse der Testergebnisse und der Abstimmung über das weitere Vorgehen hinsichtlich der kooperativen Umsetzung von RTI auf Stufe I.

4.3 Instrumente

Subjektive Theorien von Lehrkräften können empirisch nicht beobachtet werden, sondern müssen über interpretative Methoden analysiert werden. In dieser Studie wurde dafür das „concept mapping“ mit anschließender Gruppendiskussion in Anlehnung an die Methode der Strukturlegetechnik durchgeführt (vgl. Hackl & Klebl, 2008). Einige Partnergespräche sowie die Gruppendiskussion wurden mit Aufnahmegeräten aufgezeichnet. Das methodische Vorgehen lässt sich in fünf zentrale Schritte einteilen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

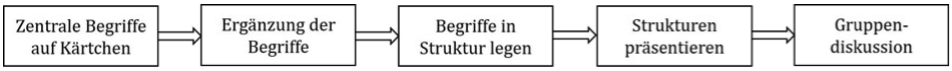


Abbildung 3: Methodisches Vorgehen

In einem ersten Schritt erhielten alle Lehrkräfte Kärtchen mit zentralen Begriffen zu Bedingungen einer intensiven Kooperation zwischen allgemeinpädagogischen und sonderpädagogischen Lehrkräften, die aus der Arbeit von Stefanie Morgenroth (2015) zu Bedingungen intensiver Kooperation zwischen Regelschullehrkräften abgeleitet wurden. Alle Lehrkräfte erhielten dieselben Begriffe (vgl. Abbildung 4).

Akteure	**Tätigkeiten/ Inhalt**	**Strukturelle Bedingungen**	**Persönliche Bedingungen**
• Sonderschul-lehrkraft • Regelschullehrkraft (Fachwissen Deutsch) • Regelschullehrkraft (ohne Fachwissen Deutsch) • Schulleitung • Schülerinnen und Schüler • Klasse • Eltern	• Absprache über notwendige Wortschatz-kompetenzen • Zeitliche Planung/ Durchführung der Diagnostik • Interpretation der Ergebnisse • Entscheidung über Art der Förderung • Förderzeitraum • Durchführung der Förderung • Diskussion wer gefördert werden soll	• Zeit für gemeinsame Absprachen • Raum für gemeinsame Absprachen • Materialien zur Durchführung der Diagnostik • Zusammensetzung der Klasse • Transparenz der Absprachen • Gelegenheit für Konzentration und Fokussierung • Positives soziales Klima im Kollegium	• Bereitschaft nach Unterstützung zu suchen • Verantwortungsbereich • Pädagogischer Handlungsspielraum • Sympathie • Mehrwert für den eigenen Unterricht • Mehrwert für die persönliche Weiterentwicklung • Fachwissen Deutsch • Fachwissen Diagnostik • Selbstsicherheit • Selbstreflexion • Vertrauen • Sicherheit durch Routine

Abbildung 4: Begriffe zur Kooperation zwischen Regelschul- und Sonderschullehrkräften

In einem zweiten Schritt wurden die Lehrkräfte dazu aufgefordert, in Partnerarbeit potentiell fehlende Begriffe zu ergänzen. Alle ergänzenden Begriffe wurden auf Karten notiert und an einer Pinnwand für alle Lehrkräfte sichtbar gemacht. Aufgrund von zeitlichen Engpässen wurde im dritten Schritt davon abgesehen, die subjektive Vorstellung einer ko-konstruktiven Zusammenarbeit zur Umsetzung der Diagnostik von Wortschatzkompetenzen individuell erarbeiten zu lassen. Stattdessen wurde diese Übung in Partnerarbeit durchgeführt. Schritt vier und fünf wurden zusammengefasst, indem zunächst die erarbeiteten Strukturen vor dem Plenum präsentiert wurden und daran anschließend über eine gemeinsame Struktur diskutiert wurde. Bei der Gruppendiskussion wurden u. a. auch Begriffe für die gemeinsame Struktur ergänzt, die erst über den kurzen Input zum Umgang mit den diagnostischen Testverfahren dazugewonnen wurden.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

4.4 Datenanalyse

Zur Analyse der unterschiedlichen Strukturen der subjektiven Theorien zur gemeinsamen Umsetzung der diagnostischen Verfahren wurden die unterschiedlichen Begriffe und Pfeile unter Berücksichtigung der mündlichen Aussagen interpretiert. Es wurde geprüft, zwischen welchen Akteuren Verbindungen bestehen und welche Verantwortungsbereiche den einzelnen Personen zugeordnet werden. Gleichzeitig wurden dabei strukturelle und persönliche Bedingungen bei der Auswertung berücksichtigt. Letztlich wurden die unterschiedlichen Strukturen in ihren Ausprägungen miteinander verglichen, um analysieren zu können, inwieweit ähnliche Denkmuster im Kollegium vorhanden sind. Die Partnerarbeit und die Gruppendiskussion dienten dazu, die Strukturen zu verbalisieren. Eine weitere Funktion der Gruppendiskussion ist die Erweiterung der zuvor erarbeiteten Strukturen in Partnerarbeit, da weitere Partner in die Konsensfindung eingebunden werden.

5. Ergebnisse

Mit der vorliegenden qualitativen Studie wurden die subjektiven Theorien der allgemein- und sonderpädagogischen Lehrkräfte zur ko-konstruktiven Umsetzung des RTI-Modells auf Stufe 1 analysiert. Auf Grund der theoretischen Annahmen der besonderen Rolle der pädagogischen Autonomie als Bedingung für eine interdisziplinäre Ko-Konstruktion wurde insbesondere analysiert, inwieweit die subjektiven Theorien eher individuelle oder gemeinsame Verantwortungsbereiche im Falle von inklusivem Unterricht abbilden.

Die erste Hypothese, dass die beteiligten Lehrkäfte zunächst eher wenige gemeinsame Verantwortungsbereiche rekonstruieren, lässt sich aus den Struktur-Legungen und den begleitenden Verbalisierungen bestätigen (vgl. Abbildung 5).

Die bereits durchgeführten Workshopeinheiten 1 bis 3 scheinen bis zu diesem Zeitpunkt nur in Ansätzen dazu beigetragen zu haben, gemeinsame Verantwortlichkeiten zu fördern. Ein wesentlicher Verantwortungsbereich der sonderpädagogischen Lehrkräfte wird in der Durchführung und Auswertung des diagnostischen Testverfahrens gesehen. Auch sie selbst sehen sich in dieser Rolle, wobei sie sich im Gegensatz zu den allgemeinpädagogischen Lehrkräften durchaus vorstellen können, ihre Kolleginnen anzulernen, so dass sie auch bei der Diagnostik unterstützen können. Die Interpretation der Ergebnisse wird ganz klar als Aufgabe der sonderpädagogischen Lehrkräfte gesehen, die bei dieser Tätigkeit von Fach- und KlassenlehrerInnen unterstützt werden sollten. Die Schulleitung soll in den Entscheidungsprozess miteingebunden werden, um die Kommunikation gegenüber den Eltern zu erleichtern. Das gesamte Kollegium sollte nur im Einzelfall hinzugezogen werden. Einhergehend mit den theoretischen Annahmen liegt der Verantwortungsbereich der Schulleitung klar in der Organisation struktureller Bedingungen, wie gemeinsame Teamstunden oder die Beschaffung des Testmaterials. Die Teamstunden sollten vor allem

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

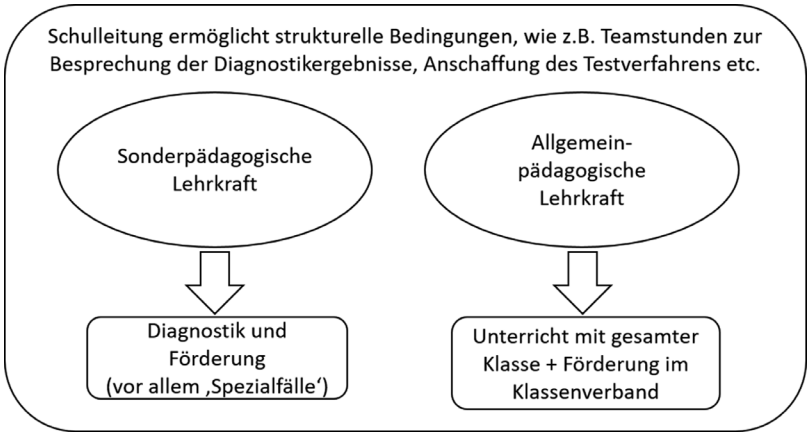


Abbildung 5: Schwaches Verständnis von gemeinsamen Verantwortlichkeiten

für die Besprechung der Diagnostikergebnisse genutzt werden. Deutlich wird, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit stark ausgeprägten Sprachdefiziten übernehmen sollen, während die allgemeinpädagogischen Lehrkräfte die Förderung im Klassenverband übernehmen. Wie konkret diese breite Förderung gestaltet sein soll, bleibt weitestgehend offen. Deutlich wird, dass zu diesem Zeitpunkt noch stark in getrennten Verantwortungsbereichen gedacht wird. Es fehlen die Ideen und Vorstellungen, wie gemeinsamer Unterricht geplant und umgesetzt werden kann. Bedingt ist dies vor allem dadurch, dass die Vorstellung bei der Mehrzahl der Lehrkräfte von einigen wenigen Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarfen überwiegt. Die Notwendigkeit, womöglich den gesamten Unterricht auf eine breitere Masse von Schülerinnen und Schülerinnen auszurichten, wird nicht erkannt.

Entgegen der theoretischen Annahmen zeigt sich in der abschließenden Gruppendiskussion, dass die Fortbildung zum Umgang mit dem diagnostischen Testverfahren zunächst nicht dazu beigetragen hat, dass sich die subjektiven Theorien ändern. Vielmehr scheinen die allgemeinpädagogischen Lehrkräfte verunsichert, ob sie überhaupt solch einen Test durchführen können, da sie gar nicht über die diagnostischen Fähigkeiten verfügen. Auch im Rahmen der Gruppendiskussion dominiert die Vorstellung, dass das Testverfahren in erster Linie Schülerinnen und Schüler mit hohen Lerndefiziten identifiziert und intensive Fördermaßnahmen und Elterngespräche durch die sonderpädagogischen Lehrkräfte erfolgen sollten. Insgesamt spiegeln diese Ergebnisse die theoretischen Annahmen wider, dass gemeinsames Problemlösen u. a. dadurch gehemmt wird, dass sich KooperationspartnerInnen in ihrer „neuen Rolle" überfordert fühlen und unsicher sind, wie sie die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten einbringen können (vgl. Morgenroth, 2015). Mit einer ähnlichen Unsicherheit reagierte die Schulleitung zu diesem Zeitpunkt, indem die Diskussion von ihr eher passiv beobachtet wurde, ohne auf die Bedenken der allgemeinpädagogischen Lehrkräfte einzugehen. Die Konsequenz dieser Ergebnisse war, dass sich

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

ausschließlich die sonderpädagogischen Lehrkräfte dazu bereit erklärten, die Testdurchführung zu übernehmen. Zur Absicherung der Ergebnisse sollten allerdings die Fach- und KlassenlehrerInnen hinzugezogen werden. Da den Lehrkräften das Diagnoseverfahren nur zeitlich begrenzt zur Verfügung stand, wurden nur solche Schülerinnen und Schüler getestet, bei denen bereits ein Förderbedarf vermutet wurde. Die Auswahl wurde gemeinsam durch die sonderpädagogischen Lehrkräfte und die Fach- und KlassenlehrerInnen getroffen. Insgesamt wurde ca. ein Drittel aller Kinder getestet. Die zusätzliche zeitliche Belastung der sonderpädagogischen Lehrkräfte wurde durch die Schulleitung über die Kürzung einiger Unterrichtsstunden der Doppelbesetzung ausgeglichen, nachdem dies durch die sonderpädagogischen Lehrkräfte gefordert wurde.

Für die Interpretation der Ergebnisse wurde vom Kollegium explizit ein Workshop durch die Experten der Universität gewünscht, da Unsicherheit darin bestand, welche Handlungsempfehlungen aus den Ergebnissen abgeleitet werden können.

Die folgenden Eindrücke, die im Rahmen des fünften Workshops gewonnen werden konnten, beruhen ausschließlich auf Äußerungen der Lehrkräfte während der Gruppendiskussion zum Umgang mit den Testergebnissen. Zunächst berichteten die Sonderschullehrkräfte von den Testergebnissen und stellten fest, dass grundsätzlich bei allen getesteten Schülerinnen und Schülern ein gewisser Förderbedarf im Bereich der Wortschatzkompetenz besteht. Es wurde diskutiert, dass es bei einigen Schülerinnen und Schülern womöglich nicht ausschließlich am Wortschatz liegt, sondern auch an ineffektiven Verarbeitungsstrategien. Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler, die ein Drittel der gesamten Schülerinnen und Schüler der ersten Jahrgangsstufe abbilden, reichten den Lehrkräften aus, um über Förderansätze nachzudenken, die den gesamten Klassenverband erreichen. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte nannten erste Ideen, welche Fördermethoden im Unterricht angewandt werden können, damit alle Schülerinnen und Schüler davon profitieren, wie z. B.:

- Vereinfachung von Arbeitsanweisungen,
- Einführung neuer Wörter vor Arbeitsanweisungen,
- sprachliche Unterstützung über die Klassenraumgestaltung,
- gegenseitige Hospitationen zur Reflexion der eigenen Sprache.

Anknüpfend an die ersten Ideen der sonderpädagogischen Lehrkräfte zeigten auch die allgemeinpädagogischen Lehrkräfte im Dialog mit dem ganzen Kollegium immer stärkeres Interesse, gemeinsame Lösungen für alle Schülerinnen und Schüler zu finden. Ihren Verantwortungsbereich sehen sie klar im Unterricht für den Klassenverband, auf den solche Maßnahmen adaptiert werden können. Wenig Engagement zeigte sich bis zuletzt bei den Lehrkräften der zweiten bis vierten Jahrgangsstufe und den FachlehrerInnen ohne den Schwerpunkt Deutsch.

Für das weitere Vorgehen zur kooperativen Umsetzung von RTI auf Stufe 1 wurde im Kollegium beschlossen, dass im nächsten Schuljahr die angedachten Förderansätze in der zweiten Jahrgangsstufe gezielt umgesetzt werden sollen und im ersten Schuljahr mit einer umfassenden Anwendung des diagnostischen Testverfahrens gestartet wird. Die Durchführung der diagnostischen Tests soll dann auch im Ver-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

antwortungsbereich der allgemeinpädagogischen Lehrkräfte liegen, da die Testdurchführung – laut Erfahrungsbericht der sonderpädagogischen Lehrkräfte – mit wenig Zeitaufwand und Schwierigkeit einhergeht. Aufgrund der Zurückhaltung von Lehrkräften der dritten und vierten Jahrgangsstufen blieb es offen, inwieweit die geplanten Prozesse mit dem gesamten Kollegium weitergeführt werden.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass zu Beginn der Studie weder die allgemeinpädagogischen noch die sonderpädagogischen Lehrkräfte eine gemeinsame Verantwortung für die Diagnostik und Förderung von geringen Wortschatzkompetenzen hatten. Unsere theoretischen Inputs sowie die Workshops waren kaum in der Lage, daran etwas zu verändern. Jedoch zeigte sich, dass beim fünften Workshop im Rahmen der gemeinsamen Ergebnisdiskussion durchaus erste Veränderungspotentiale der Verantwortlichkeiten auf Seiten beider Professionen sichtbar wurden. Es scheinen demnach vor allem die praktischen Erfahrungen zu sein, die Impulse zur Veränderungen von subjektiven Theorien liefern. Diese Veränderungspotentiale gilt es nun in der weiteren Zusammenarbeit aufzugreifen und über weitere Analysen der subjektiven Theorien zu erfassen.

Insgesamt scheint die Anregung zur Kooperation weiterhin eine „Aufgabe für Sisyphos“ (Gräsel et al., 2006, S. 205) zu sein. Die Erfahrung aus dieser Studie zeigt, dass die angewandte symbiotische Implementationsstrategie (vgl. Gräsel & Parchmann, 2004) sehr zeitintensiv ist. Über die erfolgreiche Anwendung von neuen Strukturen, wie beispielsweise diagnostische Testverfahren, ist es den Lehrkräften der Pilotschule in Ansätzen gelungen, ihre Verantwortungsbereiche einander anzunähern. In weiteren Schritten ist zu prüfen, wie es gelingt, auch die Lehrkräfte der Jahrgangsstufen drei und vier und weitere Fachlehrkräfte für eine ko-konstruktive Umsetzung des RTI-Modells auf Stufe 1 zu gewinnen. Weiterhin ist zu prüfen, wie es gelingt, die Moderation dieses Schulentwicklungsprozesses stärker in den Verantwortungsbereich der Schulleitung zu übergeben. Bislang zeigte sich die Schulleitung eher in einer sehr passiven Rolle.

Als Einschränkung der vorliegenden Studie muss erwähnt werden, dass für die Erfassung der subjektiven Theorien zu wenig Zeit eingeplant wurde. Aufgrund des zeitlichen Engpasses wurden die subjektiven Theorien in Partnerarbeit erhoben, so dass eine Abbildung der tatsächlichen subjektiven Einstellungen womöglich verborgen blieb. Für weitere Analysen ist zu empfehlen, die Strukturen in Einzelgesprächen erarbeiten zu lassen. Dennoch zeigten sich das „concept mapping“ sowie die Gruppendiskussionen als hilfreiche Methoden zur Analyse von subjektiven Theorien, an die im weiteren Prozess angeknüpft werden sollte.

Auch wenn die explorative Studie einige Limitationen in der methodischen Herangehensweise zeigt, lassen sich erste Tendenzen abbilden, wie sich eine praxisnahe ko-konstruktive Erweiterung des RTI-Modells gestalten lässt, um damit konkrete

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

inklusive Handlungsweisen für die Schulpraxis abzuleiten: Zunächst scheinen gemeinsame Teamstunden zwischen allgemein- und sonderpädagogischen Lehrkräften zentral, damit sie sich über einen Weg der gemeinsamen Unterrichtsentwicklung austauschen können. Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Kombination aus theoretischer Vermittlung neuer Verfahren (wie z. B. diagnostischer Tests) und der eigenen praktischen Anwendung durch die Lehrkräfte selbst. Abschließend lässt sich die zentrale Steuerung des Schulentwicklungsprozesses als bedeutsames Element nennen, das im Hinblick auf eine nachhaltige Entwicklung des inklusiven Schulsystems durch die Schulleitung selbst in die Hand genommen werden sollte.

Literatur

Altrichter, H. & Eder, F. (2004). Das „Autonomie-Paritätsmuster" als Innovationsbarriere? In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung* (S. 195–221). Weinheim: Juventa.

August, D. & Calderón, M. (2006). Teacher Beliefs and Professional Development. In D. August & T. Shanahan (Eds.), *Developing Literacy in Second-Language Learners. Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (pp. 555–563). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4*, 469–520.

Cloppenburg, M. & Bonsen, M. (2012). Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft im Unterricht zu mehr Lehrerkooperation? Ein Vergleich von Lehreraussagen zur Kooperation mit Musikschullehrkräften und Fachlehrkräften in der Grundschule. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung. Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 172–194). Essen: Die Blaue Eule.

Dann, H.-D. (1994). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen: psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (S. 163–181). Bern: Huber.

Deppeler, J. (2012). Developing Inclusive Practices: Innovation through Collaboration. In C. Boyle & K. Topping (Eds.), *What works in inclusion?* (pp. 125–138). Berkshire: McGraw-Hill.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *20* (1), 9–27.

Fußangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften.* Dissertation. Wuppertal.

Gebhard, S., Happe, C., Paape, M., Riestenpatt, J., Vägler, A., Wollenweber, K. U. & Castello, A. (2014). Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtssettings. *Empirische Sonderpädagogik*, (1), 17–32.

Glück, C. W. (2011). *Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige*. Göttingen: Hogrefe.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings – a Critical Analysis of Research on Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education, 29* (3), 265–280.
Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: Der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, *32* (3), 196–214.
Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Die Anregung von Lehrkräften zur Kooperation – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik, 52* (2), 205–219.
Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Grosche, M. & Fleischhauer, E. (im Druck). Implikation der Theorien der schulischen Inklusion für das Konzept der Förderung von Deutsch als Zweitsprache. In Stiftung Mercator (Hrsg.), *DaZ in der Lehrerbildung – Modelle und Handlungsfelder*.
Grosche, M. & Vock, M. (im Druck). Inklusion. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.
Grosche, M. & Volpe, R. J. (2013). Response-to-Intervention (RTI) as a Model to Facilitate Inclusion for Students with Learning and Behaviour Problems. *European Journal of Special Needs Education, 28* (3), 254–269.
Guskey, T. (1986). Staff Development and the Process of Teacher Change. *Educational Researcher, 15*, 5–12.
Hackel, M. & Klebl, M. (2008). Qualitative Methodentriangulation bei der arbeitswissenschaftlichen Exploration von Tätigkeitssystemen, *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research* 9 (3). Verfügbar unter: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1007/2180 [09.05.2016].
Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age.* New York: Teachers College Press.
Hinz, A. (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit?! Kritische Anmerkungen zu zehn Jahren Diskurs zur schulischen Inklusion. *Inklusion Online – Zeitschrift für Inklusion* (1). Verfügbar unter: http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26 [09.05.2016].
Huber, C. & Grosche, M. (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 63* (8), 312–322.
Kiese-Himmel (2005). *AWST – R. Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder*. Göttingen: Hofgrefe.
KMK (Kultusministerkonferenz) (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften.* Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen _ beschluesse/2004/2004_ 12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [21.02.2016].Krämer, P., Przibilla, B. & Grosche, M. (2016). Woran erkennt man schulische Inklusion? Indikatoren zur operationalen Definition von schulischer Inklusion. *Heilpädagogische Forschung, 42*(2), 83–95.
Kullmann, H. (2010). *Lehrerkooperation. Ausprägung und Wirkungen am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichts an Gymnasien.* Münster: Waxmann.
Limbach-Reich, A. (2015). „Response to Intervention" (RTI) im Spannungsfeld Inklusiver Diagnostik. In H. Schäfer & C. Rittmeyer (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Diagnostik* (S. 478–495). Weinheim: Beltz.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Lortie, D. C. (1972). Team Teaching. Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In H.-W. Dechert (Hrsg.), *Team Teaching in der Schule* (S. 37–76). München: R. Piper & Co. Verlag.

Lütje-Klose, B. (2011). Inklusion – Welche Rolle kann die Sonderpädagogik übernehmen? *Sonderpädagogische Förderung in NRW Mitteilungen, 4* (49), 8–21.

Lütje-Klose, B., Urban, M., Werning, R. & Willenbring, M. (2005). Sonderpädagogische Grundversorgung in Niedersachsen – Qualitative Forschungsergebnisse zur pädagogischen Arbeit in Regionalen Integrationskonzepten. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 3*, 82–94.

Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete,* 83, 112–123.

Maag Merki, K. & Werner, S. (2011). Erfassung und Bewertung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 573–592). Münster: Waxmann.

Mahlau, K., Diehl, K., Voß, S. & Hartke, B. (2011). Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Konzeption einer inklusiven Grundschule. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 11*, 464–472.

Marvin, C. A. (1990). Problems in School-Based Speech Language Consultation and Collaboration Services: Defining the Terms and Improving the Process. In W. A. Secord & E. H. Wiig (Eds.), *Collaborative Programs in the Schools. Concepts, Models, and Procedures* (pp. 37–47). Jovanovich: Harcourt Brace.

Melzer, C. & Hillenbrand, C. (2015). Aufgabenprofile. Welche Aufgaben bewältigen sonderpädagogische Lehrkräfte in verschiedenen schulischen Tätigkeitsfeldern? *Zeitschrift für Heilpädagogik, 66* (5), 230–242.

Morgenroth, S. (2015). *Lehrerkooperation unter Innovationsstress. Soziale Stressbewältigung als wertvoller Wegweiser.* Wiesbaden: Springer.

Murawski, W. W. & Hughes, C. E. (2009). Response to Intervention, Collaboration, and Co-Teaching: A Logical Combination for Successful Systemic Change. *Preventing School Failure, 53*, 267–277.

Murawski, W. W. & Swanson, H. L. (2001). A Meta-Analysis of Co-Teaching Research. *Remedial and Special Education, 22* (5), 258–267.

Nespor, J. (1987). The Role of Beliefs in the Practice of Teaching. *Journal of Curriculum Studies, 19*, 317–28.

Prengel, A. (2014). Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Lehrer_innenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Pröbstel, C. & Soltau, A. (2012). Wieso Lehrkräfte (nicht) kooperieren – Die Bedeutung „personaler Faktoren" in der Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule. In T.-S. Idel, H. Ullrich & E. Baum (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 55–75). Wiesbaden: Springer.

Richardson, V. (Ed.) (1994). *Teacher Change and the Staff Development Process: A Case in Reading Instruction*. New York: Teachers College Press.

Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 102–119). New York: Macmillan.

Rimm-Kaufman, S. E., Storm, M. D., Sawyer, B. E., Pianta, R. C. & LaParo, K. M. (2006). The Teacher Belief Q-Sort: A Measure of Teachers' Priorities in Relation to Disci-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

plinary Practices, Teaching Practices, and Beliefs about Children. *Journal of School Psychology*, *44*, 141–165.
Ringeisen, T., Morgenroth, S., Buchwald, P. & Schümer, M. (2013). How Does Social Support Foster the Development of Teacher Cooperation? Disentangling the Differential Relations over Time. In K. A. Moore, K. Kaniasty, P. Buchwald & A. Sesé (Eds.), *Stress and Anxiety – Application to Health and Well-being, Work Stressors, and Anxiety Assessment* (pp. 103–115). Berlin: Logos.
Rothland, M. & Terhart, E. (2007). Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 11–29). Wiesbaden: VS Verlag.
Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children, 73,* 392–416.
Soltau, A., Berthe, S. & Mienert, M. (2012). Das Autonomie-Paritäts-Muster. Der Lehrer im Spannungsfeld von kollegialer Norm und Entwicklungsanspruch. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 89–102). Münster: Waxmann.
Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Organisationspsychologie* (S. 193–247). Göttingen: Hogrefe.
Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung – Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte.* Weinheim: Beltz.
United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities.* Verfügbar unter: http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml [15.01.2016].
Urban, M. & Lütje-Klose, B. (2014). Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, *83* (3), 283–294.
Voß, S., Blumenthal, Y., Sikora, S., Mahlau, K., Diehl, K., & Hartke, B. (2014). Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Effekte eines Beschulungsansatzes nach dem Response to Intervention-Ansatz auf die Rechen- und Leseleistungen von Grundschulkindern. *Empirische Sonderpädagogik, 6* (2), 114–132.
Voß, S., Mahlau, K., Sikora, S., Blumenthal, Y., Diehl, K. & Hartke, B. (2015). *Evaluationsergebnisse des Projekts „Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Präventive und Integrative Schule auf Rügen (PISaR)" nach vier Schuljahren zum Messzeitpunkt Juli 2014.* Verfügbar unter: http://www.rim.uni-rostock.de/uploads/media/RIM-Evaluationsbericht2015-druck.pdf [09.09.2015].
Werning, R., Urban, M. & Sassenhausen, B. (2001). Kooperation zwischen Grundschullehrern und Sonderpädagogen im Gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 5*, 178–186.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Meike Kricke

Finnlands „Schule für alle" – Eine inklusive Lernumgebung?

Das finnische Schulsystem unter einer inklusiven Lupe[1]

Im internationalen Bildungsdiskurs gilt das finnische Bildungssystem als Erfolgsmodell. Es zeichnet sich durch eine hohe Chancengerechtigkeit und ein mehrstufiges Förderprogramm aus. Zu Grunde gelegt ist dem finnischen Schulsystem dabei eine neunjährige Gemeinschaftsschule (*Perusopetus*), die von allen Lernenden besucht wird.

In der Fachliteratur wird das finnische Schulsystem hinsichtlich seiner inklusiven Entwicklung jedoch ambivalent diskutiert. Einige VertreterInnen beschreiben es als durchgehend inklusiv. Schlüsselbegriffe wie „educational equality, individuality, lifelong learning and cooperation" sind in dem *Basic Educational Act*[2] (628/1998; vgl. Koivula, Lakkala & Mäkinen, 2010) fest verwurzelt. Auf der anderen Seite wird das finnische Schulsystem in seiner Entwicklung zu einem inklusiven Schulsystem (Saloviita, 2009) im internationalen Kontext kritisiert, da es trotz Abschaffung von Förderschulen weiterhin eine vergleichsweise Segregation sonderpädagogischer Fördermaßnahmen innerhalb der allgemeinbildenden Schule legitimiert.

Vor diesem Hintergrund wird in dem folgenden Beitrag der Fragestellung nach der Umsetzung eines inklusiven Gedankens an finnischen Schulen nachgegangen. Dabei wird zunächst historisch skizziert, wie sich das heutige finnische Schulsystem entwickelt hat, um die demokratische Grundstruktur im System darzustellen. Daran anschließend werden aus Sicht der ExpertInnen vor Ort der Umgang mit Vielfalt und die Entwicklungen zu einem inklusiven Schulsystem beleuchtet.

---

1 Diesem Artikel liegen zwei für die Zeitschrift „Gemeinsam Lernen" (Wochenschau Verlag) verfasste Beiträge zugrunde: Kricke, M. (2015b). *Finnland und die Idee einer Schule für alle*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 34–40, sowie: Kricke, M. (2015c). *Finnlands „Schule für alle" – Was sagen die Beteiligten vor Ort*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 40–45. Grundlage dieser Veröffentlichungen ist die empirische ländervergleichende Studie „Lernen und Lehren in Deutschland und Finnland" (Kricke, M. (2015a). *Lernen und Lehren in Deutschland und Finnland: eine empirische Studie zu Schulsystem und LehrerInnenbildung im Ländervergleich.* Dissertation, Universität zu Köln. Verfügbar unter: www.//kups.ub.uni-koeln.de/id/eprint/6070 [28.04.2016]). Auszüge aus diesen drei Quellen wurden in überarbeiteter und erweiterter Form in dem vorliegenden Beitrag verwendet.

2 Vgl. Finnish National Board of Education (1999). *Basic Education Act*. Verfügbar unter: http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf [28.04.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

1. Die Idee einer Schule für alle: historische Entwicklungen

Um die Wurzeln des finnischen Schulsystems zu begreifen, soll im Folgenden der Blick auf die historischen Entwicklungen gelenkt werden.

Im finnischen Schulsystem lassen sich seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts immer wieder Bemühungen um eine gute Schulbildung für *alle* Lernenden erkennen. Lebten zu dieser Zeit viele Finnen in Armut und konnten weder lesen noch schreiben, wurde der Wert von Bildung bereits früh erkannt, „wollte man mit der technologischen Entwicklung Schritt halten und wissenschaftliche Forschung ermöglichen" (Domisch & Klein, 2012, S. 53). Historisch betrachtet war es daher immer wieder Anliegen der Politik, flächendeckende Bildung für alle BürgerInnen zu ermöglichen, „um den Menschen den Zugang zu Wissen und politischer Teilhabe zu ermöglichen und längerfristig Elend und Abhängigkeit zu überwinden" (Domisch & Klein, 2012, S. 53). Dies zeichnete sich u. a. durch die flächendeckende Errichtung von Volksschulen 1881 oder die Einführung des sogenannten Bibliotheksgesetzes aus (1928), das Kommunen in der Errichtung von Bibliotheken finanziell unterstützt. In Finnland hatte sich, vor diesem Hintergrund, ein nach deutschem Vorbild mehrgliedriges Schulsystem etabliert, das nach einer gemeinsamen Grundstufe verschiedene *tracks* verfolgte. In den 1960er Jahren wurde jenes jedoch dahingehend kritisiert, durch seine parallele Struktur soziale Ungleichheit zu produzieren (vgl. Domisch & Klein, 2012). In Politik und Gesellschaft wurde zu dieser Zeit ein demokratischeres Schulsystem gefordert, das möglichst *allen Lernenden* gleiche Chancen zur gesellschaftlichen Teilhabe ermöglichen sollte – unabhängig von „Wohnort, sozialer Herkunft und finanzieller Lage der Familie" (ebd., S. 56). Ein weiteres Kernziel stellte die nachhaltige Anhebung des Bildungsniveaus innerhalb der gesamten Bevölkerung dar. Zwischen den Jahren 1962 und 1968 wurde in diesem Zusammenhang eine bildungspolitische Diskussion geführt, die schließlich die Einführung von Gemeinschaftsschulen im ganzen Land hervorbrachte. In Finnland nahm man Abstand von Teilreformen und entschied, sich von dem mehrgliedrigen System kompromisslos zu verabschieden. In diesem Zusammenhang waren besonders von zwei Seiten Befürchtungen hinsichtlich der Idee einer Schule für alle Lernenden zu vernehmen: Auf der einen Seite fürchteten einige Gymnasiallehrkräfte um eine Abwertung ihres Berufsstandes, auf der anderen Seite waren kritische Stimmen von Eltern mit akademischem Hintergrund zu vernehmen, die eine Absenkung des gesamten Leistungsniveaus durch die heterogene SchülerInnenschaft annahmen (vgl. Domisch & Klein, 2012). Trotz dieser Widerstände wurde 1972 mit der praktischen Umsetzung der Reform begonnen. 1977 waren die finnischen Gemeinschaftsschulen landesweit etabliert. Dem grundlegenden Gedanken der Bedeutsamkeit von Bildung wurde Rechnung getragen, und eine Tendenz hin zu einer inklusiven Gesellschaft ließ sich erkennen (vgl. Kricke, 2015a). Domisch und Klein (2012, S. 59) beziehen sich auf Ausführungen Pirjo Linnankyläs (Professorin an der Universität Jyväskylä), die resümierend festhält, dass sich „durch die Reform das Bildungsverständnis in der gesamten Bevölkerung grundlegend verändert" habe. Mehr Offenheit gegenüber Unbe-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

kanntem würde jetzt vorherrschen. „Das Grundvertrauen in sich selbst und andere Menschen bilde die Basis des sozialen Miteinanders“ (Domisch & Klein, 2012, S. 59). Hier wird ein entscheidendes Merkmal des finnischen Systems deutlich: „Education system based on trust and responsibility“ (Ministry of Education and Culture, Finnish National Board of Education, CIMO, 2012, S. 10).

2. Das finnische Schulsystem heute: Förderung als roter Faden im System[3]

Der historische Rückblick zeigt, dass Bildung in Finnland als kulturelles Gut betrachtet wird. Heute – gut vierzig Jahre nach der Schulreform – sind die finnischen Gemeinschaftsschulen voll anerkannt. Die Struktur des Systems stellt die Weichen für eine individuelle Betrachtung der Lernenden. Die finnische Grundbildung ist kostenfrei: es gibt kostenlose Unterrichtsmaterialien, Bücher, Transport und ein tägliches Mittagessen. Ein strukturell verankertes Fördersystem ermöglicht allen Lernenden, unabhängig von sozialer oder kultureller Herkunft, die Chance auf einen erfolgreichen Bildungsabschluss. Dabei gliedert sich das Bildungssystem wie folgt:

Die frühpädagogische Erziehung für Kinder im Alter von null bis sechs Jahren wird in Finnland in privaten Heimen oder in Kindertagesstätten angeboten. Im Alter von sechs Jahren haben finnische Kinder das Recht auf einen freiwilligen kostenfreien Vorschulunterricht, den nahezu alle besuchen. Anders als in Deutschland ist die Ausbildung von ErzieherInnen auch akademisch ausgestaltet und endet mindestens mit einem Bachelorabschluss. Eine Bedeutsamkeit frühkindlicher Bildung kann zudem durch das nationalweite „Core Curriculum for Pre-primary Education“ (Finnish National Board of Education, 2010) aufgezeigt werden. Hier ist eine durchgehende Förderlinie verankert, die darauf abzielt, frühestmögliche Prävention von Entwicklungsproblemen aller Kinder zu gewähren (vgl. Finnish Board of Education, „Support in Basic Education“). Dabei ist der Kooperation zwischen den Vorschullehrkräften und den Lehrkräften bzw. pädagogischen Fachkräften in den Gemeinschaftsschulen im Curriculum eine entscheidende Rolle zugeschrieben.

In dem Jahr, in dem die finnischen Kinder das siebte Lebensjahr erlangen, beginnt ihre offizielle Lernpflicht. Sie werden in die neunjährige Gemeinschaftsschule eingeschult (finnisch: *Peruskoulu*). Die Gemeinschaftsschule gliedert sich in eine sechsjährige Grundstufe, in der KlassenlehrerInnen unterrichten, und in eine anschließende Oberstufe (Klassen 7–9), in der Fachlehrkräfte wie an den weiterführenden Schulzweigen unterrichten (vgl. Kricke, 2015a). Vorrangiges Ziel der gemeinsamen Basiserziehung ist die Förderung aller SchülerInnen, um verantwortungsbewusste Mitglieder der Gesellschaft zu werden: „The objective of basic education is to support pupils' growth towards humanity and ethically responsible membership of society (...).“ (Finnish National Board of Education, „Basic Education“).

3 Der folgende Abschnitt ist modifiziert nach Kricke (2015b).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Lebensnahe Inhalte und Fähigkeiten sollen gefördert werden, um die Lernenden auf ein selbstständiges Leben vorzubereiten und sie zu unterstützen (vgl. ebd.).

An den Schulen gibt es keine Auswahlverfahren. Allen SchülerInnen wird an der für sie nächstgelegenen Schule ein Platz bereitgestellt. Mit einigen Einschränkungen können Eltern aber auch einen Platz an einer andere Schule für ihr Kind anfordern. Anders als im deutschen Schulsystem weisen finnische Schulen landesweit kaum Qualitätsunterschiede auf (vgl. Kyrö, 2011). Unterrichtet wird auf Grundlage eines schuleigenen Lehrplanes, der auf Basis des nationalweiten Core Curriculums entwickelt wird (vgl. National Board of Education, „Basic Education").

Nach erfolgreichem Abschluss der neunjährigen Gemeinschaftsschule gibt es für finnische Jugendliche zwei Möglichkeiten, den Bildungsweg fortzusetzen: der Besuch der allgemeinbildenden Sekundarstufe II (*Lukio*) oder der berufsbildenden Sekundarstufe II (*Oppilaitos*). Die *Lukio* gestaltet sich in sechswöchigen Kursblöcken. Die Lernenden absolvieren die gymnasiale Oberstufe in der Regel in drei Jahren. Sie können aber individuell auch nach zwei oder auch erst nach vier Jahren das Abitur machen – je nachdem, wie viele Kurse sie pro Schuljahr erfolgreich abschließen. Auch ist eine Doppelqualifikation von der gymnasialen Oberstufe und dem Berufsschulzweig möglich.

3. Eine Schule für alle: *All inclusive?*

Im Sinne „einer Schule für alle" (vgl. Domisch & Klein, 2012) wurden seit den 1990er Jahren auch die Förderschulen – bis auf vereinzelte Förderzentren – flächendeckend in Finnland abgeschafft. Seitdem lernen finnische Kinder alle unter einem Dach. Folgt man dem Unterrichtsministerium, so stellt das finnische Schulsystem ein „inklusives" dar:

> „*The Finnish basic education system has been based on the philosophy of inclusion for a long time. Basic education is the same for all. (...) children are supported individually so that they can successfully complete their basic education.*" (Finnish National Board of Education, „Support in Basic Education").

Auf bildungspolitischer Ebene ist zu beobachten, dass es in Finnland landesweite Programme zur Förderung und Weiterbildung hinsichtlich eines inklusiven Settings für alle Lehrkräfte gibt (vgl. Koivula et al., 2010). So können hier das Fortbildungsprogramm KELPO, das 2008 startete, um „new practices at schools" (ebd., S. 1) zu entwickeln, sowie das OSAAVA-Programm (2010–2016), das ein Fortbildungsprogramm beinhaltet, um „teacher's professional competencies" (Koivula et al., 2010, S. 2) hinsichtlich *inclusive values* zu verbessern, genannt werden.

Dennoch kritisieren einige Stimmen das finnische Schulsystem hinsichtlich der Entwicklungen zu einem inklusiven Schulsystem (Saloviita, 2009). Als ein Hauptargument gilt u. a. nach Timo Saloviita (2009), dass an finnischen Schulen der Anteil

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

an Kindern mit Förderbedarf stetig zunimmt. Zudem sei eine große Diskrepanz zwischen der LehrerInnenbildung auf der einen Seite und der Idee einer „Schule für alle" auf der anderen Seite zu bemängeln. Hier sei eine Schieflage innerhalb der Ausbildungsprogramme festzustellen: Zwar seien sonderpädagogische Grundlagen in allen Studiengängen des Lehramtes verankert, dennoch finde der Aspekt „Umgang mit Vielfalt" zu wenig Beachtung in der Ausbildung von Regelschullehrkräften (vgl. auch Kricke, 2015a). Saloviita beschreibt weiter, dass die finnischen Gemeinschaftsschulen zwar von allen Kindern besucht würden, dennoch würden Kinder mit Förderbedarf zu einem Großteil in „Förderklassen" unterrichtet. Und dies sei lange Zeit, entgegen der internationalen Debatten, akzeptiert und legitimiert worden. 2009 hält Saloviita weiter fest, dass im finnischen Schulsystem mit Inklusion anstelle von „De-Segregation" eine Art „gutes Unterrichten" generell vonseiten pädagogischer Autoritäten definiert würde (vgl. Halinen & Järvinen, 2008; Special Education Committee, 2007; Saloviita, 2009).

An diesen Darstellungen wird deutlich, wie heterogen die Meinungen um eine inklusive Schule in Finnland ausfallen. Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden präsentiert werden, wie sich das Meinungsbild aufseiten von ExpertInnen vor Ort zu der Frage bezüglich einer inklusiven Schulentwicklung in Finnland ausgestaltet, nachdem das Inklusionsverständnis im Rahmen dieses Beitrages erläutert wird.

3.1 Inklusion

Zugrunde gelegt wird in diesem Beitrag die Definition von Tony Booth und Mel Ainscow (2011, S. 9):

> *„Inclusion is about increasing participation for all children and adults, supporting schools to become more responsive to the diversity of children's backgrounds, interests, experience, knowledge and skills."*

Gemeint ist hier ein weiter Inklusionsbegriff, der auch von der European Agency for Development in Special Needs Education (2012) sowie der UNESCO (2009) verwendet wird. Im Zusammenhang mit einem inklusiven Schulsystem gibt es in der internationalen Diskussion „three key concepts of inclusive practice", die nach Florian, Young & Rouse (2010, S. 719) folgende Elemente beinhalten:

- „taking difference into account as an ordinary aspect of human development,
- convincing mainstream teachers of the idea that they are qualified to teach all pupils,
- and developing new ways to work collaboratively with others."

Diese „key elements" sind Indikatoren für inklusive Entwicklungstendenzen in Schulsystemen bzw. aufseiten der AkteurInnen.

Im Jahr 2010 wurden im Rahmen einer empirischen ländervergleichenden Studie zwischen dem finnischen und dem deutschen Schulsystem 30 finnische ExpertInnen

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

(LehrerausbilderInnen und Lehrkräfte verschiedener Professionen) zu ihrem Schulsystem befragt und die Ergebnisse inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Kricke, 2015a). Bezüglich der Wahrnehmung eines inklusiven Schulsystems in Finnland wurden die inklusiven „*key elements*" im Rahmen dieser empirischen Studie als Grundlage herangezogen, um in den Interviews jene Elemente zu identifizieren. Operationalisiert wurden dazu die folgenden theoretischen Kategorien, die Grundlage der inhaltsanalytischen Auswertung darstellten:

1. support methods & participation,
2. attitudes/teacher education,
3. collaboration.

3.2 Was sagen die ExpertInnen vor Ort zur inklusiven Schulentwicklung in Finnland?

Die erlangten Stimmungsbilder hinsichtlich der Entwicklung hin zu einem inklusiven Schulsystem werden in diesem Beitrag herangezogen. Darüber hinaus besuchte die Autorin im Rahmen einer Exkursion im Februar 2015 mit einer Kölner Studierendengruppe finnische Schulen und eine lehrerInnenausbildende Universität. Dort wurden auch Expertinnen und Experten zu ihrer momentanen Einschätzung interviewt. Als „Nahaufnahmen" fließen einige Interviewstatements in diesen Beitrag mit ein.

Gemeinsamer Unterricht in einer „Schule für alle": Inklusion versus Integration[4]
Als ein Hauptergebnis der hier erwähnten Studie lässt sich festhalten, dass sich die Diskussion um ein inklusives Schulsystem in der öffentlichen Fachdiskussion auch aufseiten der ExpertInnen vor Ort wiederfinden lässt. So lässt sich ein heterogenes, teils konträres Meinungsbild aufseiten der Befragten identifizieren: Ein Teil der ExpertInnen versteht das finnische System als durchgehend „inklusiv". Der gemeinsame Unterricht sei innerhalb des Systems fest verankert – sowohl in der Gemeinschaftsschule als auch in der gymnasialen Oberstufe und an den berufsbildenden Schulen. Auf Grundlage der Interviews wird das finnische System mit den folgenden inklusiven Elementen beschrieben: „*supportive ideals, student welfare groups, compulsory special education courses and tutor groups in teacher education*". Betont wird: „*We are not bullying some pupils away – it is a inclusive education system*". Eine zweite Meinungsgruppe vertritt die Ansicht, dass sich das finnische Schulsystem hinsichtlich der Inklusion „*in the process*" befinde. Ausbaufähig hält die Gruppe dieser MeinungsträgerInnen die Kooperation in den multiprofessionellen Teams. Als Herausforderungen werden formuliert, dass es hinsichtlich der *welfare teams* „*wider cooperation*" geben müsse, sich eine positive „*attitude*" der RegelschullehrerInnen für alle Lernenden entwickeln sollte, „*more emphasis on diverse learners*" zu legen sei und sich die LehrerInnenbildung noch inklusiver ausgestalten sollte. Daher sollte es

4 Der folgende Abschnitt ist ein überarbeiteter Auszug aus Kricke (2015a, S. 268 ff.).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

auch im Masterprogramm noch „collaboration groups" geben. Eine Lehrkraft beschreibt als „*main barriers for the inclusion*" die „*attitudes for the students with special needs*".

Eine dritte identifizierte Meinungsgruppe sieht die Entwicklung zu einem inklusiven Schulsystem in Finnland eher skeptisch. Die VertreterInnen dieser Gruppe bezeichnen das System, in Anlehnung an Saloviita (2009), als integrativ und nicht als inklusiv, da es an vielen Schulen neben gemeinsamem Lernen auch immer noch „Förderklassen" gebe. Häufig würden Lernende in externen Förderstunden außerhalb des Unterrichts gefördert: „*We skip out the problematic ones – they call it inclusive, but it segregates (…). Different wouldn't have any meaning. Now the word different has a big big meaning in the system.*" Diese eher „skeptischere Einschätzung" über die inklusive Schulentwicklung im finnischen System lässt sich stärker aufseiten befragter SonderpädagogInnen als bei Regelschullehrkräften feststellen (vgl. Kricke, 2015, S. 268 ff.).

Resümierend lässt sich im Rahmen der Befragung von 2010 herausfiltern, dass das integrierte Fördersystem an finnischen Schulen doch als positiv bewertet wird. „*Wir sind stolz auf unser Fördersystem in Finnland*", betont eine Lehrkraft. Den Umgang mit Heterogenität erlebt ein Großteil der befragten Lehrkräfte als gewinnbringend und förderlich für alle Beteiligten. Dabei betonen sie die Arbeit in multiprofessionellen Teams („*Welfare Teams*"), die sich in der Kooperation mit PsychologInnen, ÄrztInnen, Sozial- und SonderpädagogInnen auszeichnet, als besonders hilfreich. Deutlich wird an ihren Ausführungen, dass sie die Aufgabe der Förderung von individuellen SchülerInnen in der Verantwortung eines Teams sehen. Als einen Schlüssel für den finnischen Bildungserfolg bewerten die finnischen ExpertInnen die Fokussierung auf die schwächeren Lernenden. So beschreiben sie, dass es Hilfen und Fördermöglichkeiten für die „schwächeren Lernenden" gebe. Kein Kind würde zurückgelassen. Es würde gemeinsam mit SonderpädagogInnen darauf geachtet, jedes Kind mit spezifischen Unterstützungsangeboten zu erreichen. Auch würde viel Wert auf die Förderung von Grundfertigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen gelegt: „wir versuchen, dass 100 Prozent aller finnischen Kinder lesen lernen", betont eine Lehrerin an einer Grundschule. In einer Schule für alle würden verschiedene Bedürfnisse berücksichtigt und gefördert, wie die folgende Aussage besonders klar umschreibt: „Es gibt sehr gute Fördermöglichkeiten – beispielsweise für Immigranten, Kinder mit Förderbedarf. Wo es aus unserer Sicht noch großen Bedarf gebe, ist die Förderung von besonders begabten Lernenden." Kritisch im Rahmen des gemeinsamen Lernens betont eine Lehrerin, dass sie die Förderung der Lernenden vermisse, die sich im mittleren Leistungsniveau befänden: „*Zwischendurch stelle ich mir die Frage: und was ist mit denjenigen Schüler/-innen, die im Leistungsmittel stehen? Sie bekommen keine besondere Aufmerksamkeit.*"

Andererseits sei das sonderpädagogische System aus Sicht befragter Lehrpersonen, in Anlehnung an Saloviita (2009), ein „*multi track system*", denn es gebe zwar kaum mehr Förderschulen, aber dennoch sei eine „*Sonderbeschulung integriert in das Regelschulsystem*", die in Form von separierter Kleingruppenförderung im System zu finden sei.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

4. Weiterentwicklung des Förderkonzeptes an finnischen Gemeinschaftsschulen im Jahr 2012

Die in diesem Artikel präsentierte Kritik bezüglich des finnischen Förderkonzeptes wurde von Saloviita im Jahr 2009 formuliert. Im Jahr 2012 gab es im finnischen Bildungssystem eine große Reform bezüglich der Fördermaßnahmen. Anknüpfend an den Gedanken einer inklusiven Beschulung gilt es in dieser, alle Lernenden möglichst in einem Klassenraum zu unterrichten und nicht in Kleingruppen außerhalb des Regelschulklassenraums.

4.1 Mehrstufiges Förderprogramm[5]

Um das Ziel einer inklusiven Schule zu verfolgen, ist an den Gemeinschaftsschulen dazu ein dreistufiges Förderprogramm zur Förderung von „*growth, learning and school attendance*" etabliert worden:

- general support,
- intensified support und
- special support.

Dabei ist das Verständnis zugrundegelegt, dass *alle* Lernenden innerhalb des *general supports* gefördert werden. Diese Art der Förderung ist fester Bestandteil des alltäglichen Lernens und Lehrens. *Intensified* und *special supports* basieren auf einem sorgfältigen und lang angelegten Planungsprozess. In multiprofessionellen Teams (*Welfare Teams*) der Schule werden individuelle Lernpläne für die SchülerInnen entwickelt, stetig evaluiert und an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst. Benötigt einE SchülerIn mehr als *general supportings*, wird in einem Diagnoseverfahren durch die *Welfare Teams* ein individueller Lernplan entwickelt – *intensified support* wird angeboten. Zentrale Grundlage der Förderung bildet die Arbeit in *Welfare Teams*. Die Lehrkräfte kooperieren in diesen eng mit schulangehörigen ÄrztInnen, SchulpsychologInnen, Krankenschwestern,[6] Sozial- und vor allem SonderpädagogInnen. Der finnische Schulalltag zeichnet sich zudem dadurch aus, dass die Lehrkräfte – je nach Schulausstattung – von sogenannten *assistant teachers* Unterstützung erfahren. An finnischen Schulen findet man auf Basis dieser verschiedenen Fördermöglichkeiten sonderpädagogische Förderung in den *mainstream classes*, es wird *parttime special education* angeboten, in denen die Lernenden in Kleingruppen für bestimmte Stunden oder Fächer gefördert werden oder in *fulltime special education classes*, in denen die Lernenden hauptsächlich in speziellen Klassen innerhalb der Regelschule lernen.

Neben der Förderung von Leistungen oder Lernstrategien wird an finnischen Schulen auch Wert auf ein positives Klassen- und Schulklima gelegt. Somit ist in ei-

5 Der folgende Abschnitt ist modifiziert nach Kricke (2015c).
6 Diese werden in Finnland „Gesundheitsschwestern" genannt.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

nem Großteil der finnischen Gemeinschaftsschulen (90 Prozent) das Anti-Mobbing-Programm „KiVa Koulu“ verankert.[7] Durch Prävention, Intervention und Monitoring von Mobbing soll das Wohlbefinden aller Lernenden gefördert und soziale und kommunikative Kompetenzen der Lernenden im Dialog gestärkt werden.

4.2 Nahaufnahme 2015

Zum Thema inklusive Schulentwicklung und der in diesem Rahmen stattfindenden bildungspolitischen Diskussion wurden im Rahmen einer Exkursion 2015 finnische ExpertInnen aus Schule und LehrerInnenbildung erneut befragt. Hier ein Auszug aus einem Interview mit einer finnischen Sonderpädagogin, die bereits an einigen Schulen unterrichtete und gleichzeitig als LehrerInnenausbilderin tätig ist:

M.K.: In der finnischen Gemeinschaftsschule kann angenommen werden, dass die Idee „einer Schule für alle“ gelebt wird. Wie schätzen Sie die momentane Situation ein?
Lehrerin: „Die Situation um inklusive Schulentwicklung unterscheidet sich maßgeblich zwischen verschiedenen Städten, Schulen und Klassen. Selbst in Klassen innerhalb einer Schule gibt es große Unterschiede. Die höchste prozentuale Integrationsrate in Finnland bezieht sich auf Lernende, die Schwierigkeiten im Lernen haben (Lesen, Schreiben, Mathematik). Die geringste Integrationsrate lässt sich für Lernende mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung erkennen. Auf Grundlage wissenschaftlicher Studien und aus Sicht von Schulleitungen, Lehrkräften, Lehrkräften und Assistenz-Lehrkräften ist für das finnische Schulsystem festzustellen, dass Lernende mit dem Förderschwerpunkt Hören (aufgrund von Gebärdensprache) oder mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung schwierig zu integrieren sind.

Meiner Meinung nach sind das Wissen, gute Beispiele und der Wille, Neues zu lernen, der Weg zum Wandel. Es existieren eine Menge guter evidenzbasierter Unterrichtspraktiken in inklusiven Settings, wie Teamteaching. Manche Lehrkräfte akzeptieren alle Schülerinnen und Schüler in ihrem Klassenraum und möchten, dass alle gemeinsam lernen. Aber andere denken immer noch, dass Lernende mit (speziellen) Förderbedarfen an eine spezielle Förderschule gehören, wo sie von speziellen Lehrkräften unterrichtet werden.“

M.K.: Gibt es eine Diskussion in Finnland über die Idee einer „Schule für alle“? Zwischen Lehrkräften? Eltern? Schülerinnen und Schülern? Wie würden Sie diese Situation beschreiben?
Lehrerin: „Aus meiner Perspektive hat sich die Diskussion um ‚eine Schule für alle‘ in Finnland in der letzten Zeit etwas gelegt. Vor ein paar Jahren war dieses Thema noch viel präsenter in der Öffentlichkeit und den Medien. Die Leute gewöhnen sich daran. Aber manchmal tauchen plötzlich einzelne Geschichten oder ungeklärte Situationen in

7 KiVa Schools. Verfügbar unter: http://www.kivaprogram.net/ [28.04.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

den Medien auf. Das geschieht, wenn Eltern beispielsweise an die Öffentlichkeit treten, weil ihr Kind, zum Beispiel in einem Rollstuhl, nicht die nächstgelegene Schule besuchen kann. Bezüglich einer flächendeckenden inklusiven Schule halte ich aber nicht die räumlichen Schranken für das größte Problem. Meiner Meinung nach sind die Haltungen gegen Inklusion entscheidend, die es zu überwinden gilt. Die Gefühle, die Menschen (Lehrkräfte, Eltern und Schülerinnen und Schüler) haben, wenn sie etwas Neuem und Unbekanntem begegnen. Manche fürchten sich auch vor den inklusiven Entwicklungen. Die Haltungen zu verändern ist eine große Aufgabe und es braucht Zeit. Aber mit den Menschen an den Haltungen und Einstellungen zu arbeiten, und ihnen Zeit zu geben – das halte ich für eine gute Grundlage, um gute Resultate zu erhalten."

Auch ein Schulleiter wurde im Rahmen der Exkursion zu dem Thema der inklusiven Schulentwicklung an finnischen Schulen befragt. Er beschreibt die Situation wie folgt:

„Die Frage ‚Do you think a heterogenous classroom is supported enough?' ist ein wenig schwer zu beantworten, weil wir über die inklusive Schule sprechen – nicht über ‚heterogenous classroom'. Das heißt, dass die Schule alle nötigen Ressourcen für alle SchülerInnen haben muss. Das bedeutet, die physische Umgebung, das Personal und alle anderen nötigen Elemente, die die Kinder brauchen, sollten an einer Schule vorhanden sein. Ich glaube, dass das finnische Schulsystem nicht in allen Teilen bereit für die inklusive Schule ist. Als erstes muss man klären, was wir meinen, wenn wir über Inklusion sprechen. Ist es so, dass eine Stadt über mehrere Schulen verfügt, in denen alle nötigen Dienste für Kinder mit Förderbedarf angeboten werden, oder sprechen wir über eine einzige Schule, die dies leistet? In dieser Frage gibt es noch ganz viel zu tun. Wir sprechen ganz viel über die inklusive Schule, weil jedes Jahr die verschiedensten Kinder an unsere Schule kommen, die früher in die Sonderschule oder in die Sonderklassen gegangen sind. Die Frage, die wir uns stellen, lautet: sind wir bereit für diese Kinder und was können wir weiter tun, damit uns die Umsetzung der Idee einer Schule für alle gelingt?!"

Wie bereits die Ausführungen der empirischen Studie zeigten (Kricke, 2015a), kann in diesem Zusammenhang an die inklusiven „key elements" angeknüpft werden, die besagen, dass sich ein inklusives Schulsystem auch an den Haltungen und Einstellungen der betreffenden AkteurInnen im System festmachen lässt.

5. Fazit und Ausblick

Vor dem Hintergrund der ambivalenten bildungspolitischen Debatte zum Thema Umgang mit Vielfalt im finnischen Schulsystem wurden in diesem Beitrag Meinungen von Expertinnen und Experten vor Ort herangezogen. Es lässt sich festhalten, dass die Einführung eines eingliedrigen Schulsystems mit einer neunjährigen Basis flächendeckend als bereichernde Entwicklung betrachtet wird, die gesellschaftlich anerkannt wird.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Das „gemeinsame Lernen" sehen die hier Befragten an den Schulen insgesamt als „normal" an. Für sie stellt in diesem Zusammenhang besonders das Arbeiten, die Unterstützung und der Austausch in multiprofessionellen Teams eine wichtige Komponente ihrer Arbeit dar. Kritisch bewertet werden kann die Situation um das Lernen in einem Klassenraum. In Finnland wurden die Förderschulen in den 1990er Jahren flächendeckend abgeschafft. Das brachte mit sich, dass alle SchülerInnen zwar in einer Schule gemeinsam lernen, teilweise ist aber das gemeinsame Lernen in einem Klassenraum im Sinne eines inklusiven Grundgedankens nicht gegeben. Das Meinungsbild bezüglich der inklusiven Schulentwicklung fällt für das finnische System daher insgesamt heterogen aus. Es gibt, wie in der Fachdiskussion auch, positive Stimmen und kritische Stimmen, was die Umsetzung eines inklusiven Grundgedankens im finnischen System betrifft. Hier kann an Matti Meris und Miili Meros Beitrag in diesem Band angeknüpft werden, die betonen, dass es an einer flächendeckenden Definition von „Inklusion" noch mangelt.

Der Kritik Saloviitas (2009), dass viele finnische Lernende zwar in einer Schule, aber nicht in einer Klasse unterrichtet werden, wurde mit der im Jahr 2012 umgesetzten Reform des Förderkonzeptes an finnischen Gemeinschaftsschulen begegnet. Deutlich wird, dass inklusive Werte, wie die Förderung *aller* Lernenden, um eine möglichst hohe Teilhabe und Chancengerechtigkeit für alle zu erreichen, oder die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams (vgl. European Agency for Development in Special Needs Education, 2012) im finnischen System bereits verankert ist. Dennoch beschreiben die 2015 befragten ExpertInnen, dass sich auch in den „Köpfen" bzw. der Haltung aller Lehrkräfte flächendeckend im finnischen System etwas ändern muss. Dazu beitragen kann das neue *Core Curriculum*,[8] das im August 2016 nationalweit an finnischen Schulen implementiert wurde. Dieses nationalweite Curriculum stellt ein Grundgerüst für die Entwicklung eines schuleigenen Curriculums an jeder einzelnen Schule dar. Den einzelnen Schulen wird hier ein hoher Grad an Autonomie zugesprochen. Grundlegende Gedanken sind im nationalweiten Curriculum, dass jede einzelne Schule als lernende Organisation

- die Freude am Lernen und eine gemeinschaftliche Atmosphäre fördern sollte,
- die Autonomie von Lernenden im Schulleben und im Lernprozess fördert.

Als Herausforderungen der Zukunft werden vonseiten des finnischen Unterrichtsministeriums in diesem Rahmen das flexible, multimediale und fächerübergreifende (projektorientiert) Lernen beschrieben. Die Lernenden sollen stärker an dem Planungsprozess eines projektorientierten Lernens partizipieren. Die „Fächer leben weiter", aber Schwerpunkt sollten fächerübergreifende Projekte in LehrerInnenteams bilden, durch die auch ein multidisziplinärer Austausch gefördert würde. Durch eine solche Art des Unterrichtens kann im Sinne einer inklusiven Didaktik (vgl. Reich, 2014) gearbeitet und weiter gefördert werden, so dass alle Kinder und Jugendlichen nicht nur unter einem Dach zusammen lernen können, sondern die finnische Schu-

8 Vgl. Finnish National Board of Education, *Curriculum Reform 2016*. Verfügbar unter: http://oph.fi/english/education_development/current_reforms/curriculum_reform_2016 [28.04.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

le für alle mehr und mehr zu einer inklusiven Lernumgebung – didaktisch, räumlich und in den Köpfen aller Beteiligten – wachsen kann.

Literatur

Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion – Developing Learning and Participation in Schools.* Bristol: CSIE.

Domisch, R. & Klein, A. (2012). *Niemand wird zurückgelassen – Eine Schule für alle*. München: Hanser.

European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Teacher Education for Inclusion. Inklusionsorientierte Lehrerbildung – Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Verfügbar unter: http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf [25.08.2014].

Finnish National Board of Education (1999). *Basic Education Act*. Verfügbar unter: http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf [28.04.2016].

Finnish National Board of Education. *Early Childhood and Care*. Verfügbar unter: http://oph.fi/english/education_system/early_childhood_education [28.04.2016].

Finnish National Board of Education (2010). *National Core Curriculum for Pre-Primary Education.* Verfügbar unter: http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/pre-primary%20_education [23.05.2016].

Finnish National Board of Education. *Support in Basic Education*. Verfügbar unter: http://www.oph.fi/english/education_system/support_for_pupils_and_students/support_in_basic_education [28.04.2016].

Finnish National Board of Education. *Basic Education*. Verfügbar unter: http://www.oph.fi/english/education_system/basic_education [23.05.2016].

Finnish National Board of Education. *Curriculum Reform 2016*. Verfügbar unter: http://oph.fi/english/education_development/current_reforms/curriculum_reform_2016 [28.04.2016].

Florian, L., Young, K. & Rouse, M. (2010). Preparing Teachers for Inclusive and Diverse Educational Environments – Studying Curricular Reform in an Initial Teacher Education Course. *International Journal of Inclusive Education, 14* (7), 709–722.

KiVa Schools. Verfügbar unter: http://www.kivaprogram.net/ [28.04.2016].

Koivula, P., Lakkala, S. & Mäkinen, M. (2010). *Teacher Education for Inclusion Country Report – Finland*. Verfügbar unter: https://www.european-agency.org/sites/default/files/TE4I-country-report-for-web-Finland.doc [28.04.2016].

Kricke, M. (2015a). *Lernen und Lehren in Deutschland und Finnland: eine empirische Studie zu Schulsystem und LehrerInnenbildung im Ländervergleich.* Dissertation, Universität zu Köln. Verfügbar unter: kups.ub.uni-koeln.de/id/eprint/6070 [28.04.2016].

Kricke, M. (2015b). Finnland und die Idee einer Schule für alle. *Gemeinsam lernen, 3,* 34–41.

Kricke, M. (2015c). Finnlands „Schule für alle" – Was sagen die Beteiligten vor Ort? *Gemeinsam lernen, 4,* 40–45.

Kyrö, M. (2011). *International Comparisons of Some Features of Finnish Education and Training (Finnish National Board of Education)*. Verfügbar unter: http://www.oph.fi/download/141160_international_comparisons_of_some_features_of_finnish_education_and_training_2011.pdf [25.08.2014].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Ministry of Education and Culture, Finnish National Board of Education, CIMO (2012). *Education in Finland Series: Finnish Education in a Nutshell*. Verfügbar unter: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/Finnish_education_in_a_nuttshell.pdf [25.08.2014].

Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.

Saloviita, T. (2009). Inclusive Education in Finland: A Thwarted Development. *Zeitschrift für Inklusion, 1*. Verfügbar unter: http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-01-09-saloviita-finland.html [28.04.2016].

UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education.* Paris. Verfügbar unter: http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf [28.04.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Miili Mero & Matti Meri

Inklusive Schule – Einblicke in das finnische Bildungssystem und seine Lehramtsausbildung

Ein Bericht

1. Etablierung der inklusiven Schule in Finnland

Die Finnische Gemeinschaftsschule ist eine Schule für alle SchülerInnen. Hier begegnen sich SchülerInnen – auch mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund – und lernen von- und miteinander. Auf ihrem Bildungsweg sollen sie Offenheit gegenüber Neuem sowie Respekt und Toleranz gegenüber ihren Mitmenschen entwickeln und zunehmend Verantwortung für ihr eigenes Lernen und ihre Rolle innerhalb der finnischen Gesellschaft übernehmen. Derartige Zielbeschreibungen finden sich in den Curricula jeder Finnischen Gemeinschaftsschule.

Die Heterogenität der SchülerInnenschaft wird als Bereicherung sowohl für die Schulgemeinschaft als auch für jedeN EinzelneN gesehen. Ausgehend von der UN-Behindertenrechtskonvention vom 13. Dezember 2006, welche in Finnland am 23. Dezember 2010 in Kraft trat, und der Humboldt'schen Bildungsidee macht sich das finnische Schulsystem auf den Weg, individuelle Lernwege zu entwickeln und zu ermöglichen.

Tragende Säulen dieser Entwicklung sind – neben der grundsätzlich offenen Einstellung gegenüber Neuem – die enge Zusammenarbeit zwischen Schulbehörden, Schule, Elternhäusern und SchülerInnen ebenso wie die bereits seit 1994 etablierte pädagogische Arbeit der ExpertInnen für die Betreuung von SchülerInnen, die an jeder finnischen Schule in multiprofessionellen Teams zusammenarbeiten und individuelle Beratungen für LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen anbieten. So finden im Bedarfsfall ExpertInnenengespräche, Beratungsgespräche mit der SchülerInnenbetreuungsgruppe und/oder Elterngespräche statt. Lokale Netzwerke werden genutzt (v.a. über den Schularzt/die Schulärztin, die SozialpädagogInnen und die SchulpsychologInnen). Die Mitglieder der SchülerInnenbetreuungsgruppe sollen an Fortbildungen teilnehmen und die gewonnenen Erkenntnisse für die Erziehungsarbeit an der Schule nutzen.

2. Von den SchülerInnen ausgehen: Heterogene Lerngruppen in inklusiven Schulen

Lehrkräfte, die in einer heterogenen Lerngruppe sowohl den SchülerInnen mit Schwierigkeiten beim Lernen als auch den begabten SchülerInnen gerecht werden wollen, stehen vor einer nicht geringen Herausforderung. Die Lehrkraft muss auf die je individuellen Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse der Lernenden eingehen und

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

kann sich nicht lediglich an einem mittleren Leistungsvermögen orientieren, da so nur einem geringen Anteil der SchülerInnen Lernaufgaben gestellt würden, die ihren Lernkompetenzen entsprechen. Ein Teil der SchülerInnenschaft würde unterfordert, ein anderer überfordert. Beides wirkt sich negativ auf Lern- und Leistungsentwicklung aus: Überforderung und der daraus entstehende Misserfolg führen zu Angst, Unlust und Verhaltensproblemen; Unterforderung hemmt Arbeitsfreude und -bereitschaft. Nicht nur die Beachtung individueller Lernvoraussetzungen hat jedoch Einfluss auf die Lern- und Leistungsentwicklung der SchülerInnen. Ferner spielen die zufälligen und die planbaren Einflüsse der Umwelt der SchülerInnen eine Rolle bei der Förderung oder Hemmung ihrer kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklung. Hier sind beispielsweise die spezifische Lebenssituation im Elternhaus, mediale Reizüberflutung, Schulklima und Charakter der LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion zu nennen. Aufgrund der jeweils individuellen Voraussetzungen wie der Umwelt gleicht keinE SchülerIn der/dem andereN. Verständnis, Lernfähigkeit, Gedächtnis, Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer unterscheiden sich sowohl zwischen den einzelnen SchülerInnen als auch in deren Interaktion.

Die sensible Wahrnehmung der Individualität der SchülerInnen, ihrer Persönlichkeiten und der o.g. Einflussfaktoren ist gegenwärtig eine der größten Herausforderungen für den Unterricht. Die Hinwendung zu den SchülerInnen hat unbestritten Vorrang vor anderen Überlegungen, die Inhalt und Form des Unterrichts bestimmen, d. h. Unterricht sollte ausgehend von den SchülerInnen, ihren Kompetenzen und Bedürfnissen geplant werden, nicht von Lerninhalten und Methoden. Diese Haltung ist nicht nur Ausdruck von Humanität, sie ergibt sich nicht nur aus dem Bestreben, das Vertrauen der SchülerInnen zu gewinnen, zu erhalten und ihnen ein Gefühl von Geborgenheit in der Schule zu geben. Die SchülerInnen sollen darüber hinaus Selbstvertrauen entwickeln und durch die Grundhaltung, der sie in der Schule begegnen, selbst ein entsprechendes Sozialverhalten entwickeln, anderen mit der gleichen Achtung begegnen und eine heterogene Gemeinschaft annehmen.

Im Schulalltag finden sich etliche Situationen, in denen die Auswirkungen der oben beschriebenen Grundhaltung gegenüber den SchülerInnen greifbar werden. Diese Bemühungen um jedeN einzelneN SchülerIn finden ihre schulpraktische Verwirklichung in den Maßnahmen zur Inklusion und Integration, in der Individualisierung und Differenzierung der Anforderungen an die SchülerInnen. Diese ermöglichen die Übertragung der ideellen Werte in die Schulpraxis.

Schulische Integration umfasst hierbei die Unterstützung und Förderung des Zusammenlebens und des gemeinsamen Lebens unterschiedlicher Menschen. Hierbei sind neben Aspekten von Migration auch andere Diversitätsdimensionen relevant, wie etwa Geschlecht, Sprache, Einkommen, Gesellschaftsklasse u. a. In einem inklusiven Bildungssystem lernen alle SchülerInnen in einer Gemeinschaftsschule, es existieren keine exkludierenden Sonderschulen oder -klassen. Als Grundprinzip gilt, dass alle das Recht haben, so lange gleichermaßen gebildet zu werden wie möglich. Inklusion wird in der finnischen Schulpraxis so umgesetzt, dass Regel- und Sonderklassen miteinander verschmelzen. Bei der Planung des Gemeinsamen Unterrichts werden die individuellen Voraussetzungen der SchülerInnen berücksichtigt. Inklu-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

sion zeigt sich darüber hinaus auch darin, dass die Möglichkeiten zur Teilhabe an Schule im Besonderen und Gesellschaft im Allgemeinen fortlaufend ausgebaut werden, beispielsweise durch eine schulische Infrastruktur, die barrierefreies Leben und Lernen ermöglicht.

Schulische Integration bezieht sich auf die Maßnahmen, welche die SchülerInnen diesbezüglich erfahren. Zunächst findet eine räumliche Integration statt, indem die/der SchülerIn mit besonderen Bedarfen einer bestimmten Klasse in einer bestimmten Schule zugewiesen wird. Sie/er lernt in der Klasse in einigen Unterrichtsfächern gemeinsam mit den anderen SchülerInnen, orientiert an ihren/seinen individuellen Bedarfen. Ziel bei der Integration von FörderschülerInnen ist vor allem die soziale Integration in die Klassengemeinschaft. Die FörderschülerInnen besuchen etwa ein Viertel des Unterrichts in der Regelklasse und drei Viertel in einer spezifischen Fördergruppe. Diese werden als *kleine Klassen* bezeichnet. Das Konzept der inklusiven Schule erkennt die Individualität jeder Schülerin/jedes Schülers an und versteht diese als Bereicherung. Jede Schülerin/jeder Schüler soll unabhängig von Beeinträchtigungen oder Behinderungen die Förderung und Unterstützung bekommen, die sie/er benötigt. Dabei werden auch die SchülerInnen mit besonderen Bedarfen als vollwertige Mitglieder der Schulgemeinschaft verstanden (vgl. Kupiainen Hautamäki & Karjalainen, 2009).

3. Gelingensbedingungen für eine inklusive Schule

Eine echte inklusive Schule setzt Änderungsprozesse in der Schulgemeinschaft voraus, da sich der Schulalltag sowie Einstellungen und Überzeugungen der Mitglieder der Schulgemeinschaft weiterentwickeln (vgl. Ministry of Education, 2002). Der Schulträger, der Schulvorstand, die Schulleitung und die LehrerInnen müssen ein Curriculum ausarbeiten, welches die Kriterien einer inklusiven Schule erfüllt. Dabei stehen individuelle Lernziele im Vordergrund, obwohl auch allgemeine Fachinhalte berücksichtigt werden müssen. Im Schulalltag sollen jedoch vor allem die individuellen Bedürfnisse der SchülerInnen fokussiert werden, diese werden daher nicht als passive RezipientInnen von Unterricht verstanden, sondern als aktive Subjekte, die durch ihre individuellen Voraussetzungen Einfluss auf die Gestaltung von Unterricht und Schulalltag haben. Der Unterricht wird so schülerorientiert und lernzentriert gestaltet; die SchülerInnen sind aktive TeilnehmerInnen, die LehrerInnen übernehmen eine MentorInnenrolle. Offene Lernformen und leistungsdifferenzierte Aufgabenstellungen sind hierbei wichtige Elemente.

Die Einstellungen und Überzeugungen aller Beteiligten stellen einen nicht zu vernachlässigenden Faktor dar. Grundlage einer inklusiven Schule ist eine von Toleranz geprägte Atmosphäre nicht nur im Unterricht. Das Kollegium muss gemeinsam mit der Schulleitung die Voraussetzungen für Unterricht und Lernprozesse schaffen, in denen alle SchülerInnen in ihren Lernumgebungen sowohl Inspiration als auch Sicherheit erfahren. In dieser Atmosphäre orientieren sich die LehrerInnen an den

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Stärken und Ressourcen jeder/jedes Schülerin/Schülers, nicht an ihren Defiziten. Dieser Fokus wird in der inklusiven Schule noch stärker als früher betont (National Board of Education, 2016). Jede/jeder SchülerIn bringt unterschiedliche Fähigkeiten und Talente mit, keineR ist in allen Bereichen gut. LehrerInnen setzen sich in der Begegnung mit Lernschwierigkeiten, Motivations- oder Disziplinproblemen mit den Gründen hierfür auseinander. Sie sollen dazu befähigt sein, den betreffenden SchülerInnen mit ihrem Wissen und ihren Fähigkeiten zu helfen. Eine differenzierte Berücksichtigung aller SchülerInnen ist möglich und wird erwartet.

Die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schulpersonal, SchülerInnen und Eltern kann nur in einer charakteristischen Atmosphäre, die durch Freundlichkeit, Rücksichtnahme, Individualität, Offenheit und Humor geprägt ist, fruchtbar sein. Kontraproduktiv sind mangelnde Flexibilität sowie Konformität oder autoritäre Strukturen. Vielfalt wird mit Offenheit auf konstruktive und positive Weise begegnet. Alle Beteiligten bemühen sich stets, lösungsorientiert zu arbeiten. Das Inklusionskonzept und dessen Implementation werden durch Schulgremien fortlaufend weiterentwickelt und evaluiert.

4. Vorbereitung auf neue Aufgaben: die finnische Lehramtsausbildung

Das Lehramtsstudium in Finnland orientiert sich an den Bedarfen des oben beschriebenen inklusiven Schulsystems. Neben dem Masterabschluss erwerben die angehenden LehrerInnen weitere Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen als ExpertInnenwissen. Sie werden für inklusives Arbeiten qualifiziert. Viele LehrerInnen in Finnland engagieren sich in der Optimierung von Unterrichtspraxis, was von großer Bedeutung für die Weiterentwicklung schulischer Förderungsprozesse ist. Die Professionalität der LehrerInnenschaft zeigt sich auch in ihrer Bereitschaft zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams und der damit verbundenen Anerkennung der Expertise anderer Professionen. Dies zeigte sich u. a. in SchülerInnenwohlfühlgruppen, wo z. B. ein paar LehrerInnen, SchulspychologIn, KuratorIn, sich um das Wohlbefinden der SchülerInnen sorgen, um so letztlich das Schulklima sowie die Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen und SonderpädagogInnen zu verbessern. Die SonderpädagogInnen werden vermehrt in die Klassengemeinschaft einbezogen und arbeiten dort enger mit den LehrerInnen zusammen. In der finnischen Lehramtsausbildung wird ein Fokus darauf gelegt, wie die angehenden LehrerInnen innovativ Differenzierung umsetzen können, um auf heterogene Lerngruppen einzugehen. Sie erwerben Kompetenzen in der Diagnostik und Analyse von verschiedenen Lernschwierigkeiten und lernen Unterrichts- und Fördermaterialien kennen. Größere Kenntnis verschiedener Lernschwierigkeiten und entsprechender Analysemethoden bei LehrerInnen kann deren Akzeptanz von Inklusion verstärken. Lernschwierigkeiten und verschiedene Faktoren von Verhaltensstörungen bleiben dennoch Fachgebiet der SonderpädagogInnen, da in die Ausbildung der FachlehrerInnen we-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

nig sonderpädagogische Fachinhalte integriert sind. Wie auch in Dänemark (vgl. Højholt, 2011) arbeiten daher SonderpädagoInnen in Finnland hauptsächlich mit den LehrerInnen gemeinsam im Klassenzimmer. Die Studierenden der Sonderpädagogik sehen Inklusion als bedeutendes Phänomen in schulischer Erziehung und im Unterricht. Die Zusammenarbeit neu ausgebildeter SonderpädagogInnen mit LehrerInnen kann deren z.T. noch negative Einstellung zu Inklusion positiv beeinflussen. Vor allem im Sprachunterricht, in Mathematik und in den *Realfächern* (z. B. Ethik, Geschichte, Physik, Chemie) soll *Teamteaching* stattfinden (Ahtola & Vainikainen, im Druck). Hierfür müssen entsprechende Räume zur Verfügung gestellt werden. Sofern mehr als fünf SchülerInnen mit Unterstützungsbedarf eine Klasse besuchen, sollen die SchulassistentInnen oder SonderpädagogInnen in Vollzeit in der entsprechenden Klasse tätig sein.

SchulleiterInnen werden ebenfalls intensiver ausgebildet, um die individuellen Bedarfe von SchülerInnen besser einschätzen zu können und den Unterrichtsalltag so organisieren zu können, dass den LehrerInnen die benötigten Ressourcen zur Verfügung stehen.

5. Professionsübergreifende Zusammenarbeit und Förderung im inklusiven Bildungssystem

In Finnland wurde im Jahr 2007 eine umfassende Bildungsreform initiiert, die das Ziel verfolgte, ein dreistufiges Förderkonzept in die allgemeinbildende Schule zu integrieren. Die Basis für diesen Prozess stellten die von Aho, Pitkänen & Sahlberg (2006) dargestellten visionären Überlegungen dar. Der Konsens zwischen SchulpolitikerInnen, ErziehungswissenschaftlerInnen, BildungsentwicklerInnen, LehrerInnen und Eltern findet Ausdruck in drei tragenden Prinzipien des Förderkonzeptes: temporäre sonderpädagogische Förderung für jedeN SchülerIn, lernprozessbegleitende pädagogische Diagnostik und multiprofessionelle Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen, SonderpädagogInnen, SchulpsychologInnen und SozialberaterInnen. Die Elternhäuser sind ebenfalls in den Förderprozess involviert. Besonderes Augenmerk wird auf die frühzeitige Erkennung von Lernschwierigkeiten gelegt. Im gemeinsamen Gespräch der Schülerin/des Schülers, den Erziehungsberechtigten, der Schulleitung, den LehrerInnen und den ExpertInnen der SchülerInnenbetreuungsgruppe (Sonderpädagogin/Sonderpädagoge, Schulpsychologin/Schulpsychologe, SchulsozialarbeiterIn, GesundheitsfürsorgerIn) wird über die Notwendigkeit von Unterstützung und Förderung entschieden. Ziel der frühzeitigen und präventiven Förderung ist, Probleme einzudämmen und Spätfolgen zu verhindern. Individuelle Förderung wird in der Gemeinschaftsschule (Klasse 1–9) in allen Klassenstufen und Fächern so lange und so leistungsdifferenziert angeboten wie notwendig. Ziel ist das Erreichen des allgemeinen finnischen Schulabschlusses nach Klasse 9. Die Förderung ist in drei Stufen unterteilt: allgemeine, intensivierte und besondere Förderung.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

5.1 Allgemeine Förderung

Formen der allgemeinen Förderung sind beispielsweise die Differenzierung des Unterrichts, die Kooperation der Lehrkräfte und die flexible Gestaltung der Lerngruppen sowie *Stützunterricht*, zeitweiser sonderpädagogischer Unterricht, Unterstützung durch Schulbegleiter u.Ä.

5.2 Intensivierte Förderung

Intensivierte Förderung greift dann, wenn die Formen der allgemeinen Förderung nicht mehr ausreichen, um auf die individuellen Bedarfe von SchülerInnen einzugehen. Sie wird SchülerInnen erteilt, die regelmäßige Unterstützung beim Lernen und beim Schulbesuch benötigen oder die in mehreren Bereichen Unterstützungsbedarf haben. Die intensivierte Förderung basiert auf einer interdisziplinär erstellten pädagogischen Einschätzung und einem auf dieser Basis erstellten individuellen Lernplan für die intensivierte Förderung. Dieser individuelle Lernplan sollte Folgendes umfassen:

- eine Beschreibung der Lernkompetenzen und Stärken der Schülerin/des Schülers,
- kurz- und langfristige Lernziele,
- eine Auflistung der Lernbereiche, in denen die Schülerin/der Schüler abweichend vom üblichen Lehrplan lernt,
- Hauptlerninhalte,
- Grundsätze weiterer Überprüfungen und Evaluierung der Fortschritte der Schülerin/des Schülers,
- bei notwendigen Fördermaßnahmen auch Überprüfungen dieser Maßnahmen, kontinuierliche Bewertung der Fortschritte.

Individuelle Lernwege und Unterstützungsmaßnahmen sollen in enger Zusammenarbeit mit der/dem SchülerIn und den Erziehungsberechtigten abgesprochen, geplant, durchgeführt und evaluiert werden. Die schulischen und unterrichtlichen Strukturen sollen dahingehend verändert werden, dass die Akzeptanz besonderer Lernwege und individueller Lösungen steigt.

5.3 Besondere Förderung

Besondere Förderung erhalten SchülerInnen, die die Entwicklungs- und Lernziele auch mit verschiedenen Fördermaßnahmen nur begrenzt erreichen können. Besondere Förderung setzt sich zusammen aus sonderpädagogischem Unterricht und weiteren Fördermaßnahmen im Regelunterricht. Sie wird unter Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse einer Schülerin/eines Schülers als gemeinsamer Unterricht, teilweise oder ganz in einer *kleinen Klasse* oder an einem anderen geeigneten Ort,

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

durchgeführt. (Die Fördermaßnahmen sind grundsätzlich nicht an einen bestimmten Ort gebunden, sie können beispielsweise auch in besonderen Besprechungsräumen in der Schule oder außerschulisch stattfinden; es sollen auch einige für die Einzelförderung geeignete Räume zur Verfügung gestellt werden.) Für die Erteilung von besonderer Förderung wird ein Beschluss gefasst. Es wird hiernach regelmäßig überprüft, ob die Voraussetzungen und der Bedarf für diese Art der Förderung weiterbestehen. Für die/den SchülerIn wird ein individueller Förderplan (in Finnland „HOJKS") erstellt, in dem individuelle Lerninhalte und Schwerpunkte für die/den einzelnen SchülerIn in einem oder mehreren Fächern definiert werden.

5.4 Entwicklung individueller Lernpläne

Auf dem Weg zur Etablierung der inklusiven Schule können viele bereits vorhandene Strukturen und Abläufe genutzt werden. Wenn beispielsweise an einer bestimmten Schule, die SchülerInnen mit besonderen Bedarfen aufnimmt, SchülerInnen aufgenommen werden, die aufgrund ihrer Sprachkenntnisse oder anderer Kriterien (z. B. in den Bereichen Musik, Sport, Kunst usw.) teilweise nicht am Unterricht teilnehmen können, sollen die Eltern mit der Schule Kontakt aufnehmen, um gemeinsam eine individuelle Lösung zu entwickeln. Bei vorliegendem sonderpädagogischen Förderbedarf mit zielgleichem Unterricht kann dann sofort ein individueller Lernplan erstellt werden. Dies betrifft besonders SchülerInnen mit Förderbedarfen in den Bereichen Sehen, Hören, körperliche und motorische Entwicklung, soziale und emotionale Entwicklung sowie SchülerInnen mit chronischen Krankheiten oder Symptomen aus dem Autismusspektrum.

Die individuellen Lernpläne werden kontinuierlich durch die KlassenleiterInnen und SonderpädagogInnen in Zusammenarbeit mit den Eltern, den FachlehrerInnen und der/dem SchülerIn überprüft. Individuelle Leistungsentwicklungen und Förderbedarfe der Schülerin/des Schülers werden im individuellen Lernplan dokumentiert. Bei der Erstellung und Aktualisierung des individuellen Lernplans sollen regelmäßig Gespräche zwischen LehrerInnen, Eltern und SchülerIn stattfinden. Die betroffenen FachlehrerInnen werden zeitnah zu Beginn des Schuljahrs von der/dem KlassenleiterIn bzw. der SonderpädagogIn/dem Sonderpädagogen über den vereinbarten individuellen Lernplan informiert.

Treten im Verlauf des Schulbesuchs Schwierigkeiten auf, die darauf hinweisen, dass das Erreichen des angestrebten Abschlusses nach Klasse 9 gefährdet ist, werden frühzeitig in enger Zusammenarbeit mit den Eltern und der/dem SchülerIn schulinterne Unterstützungsmaßnahmen in Anspruch genommen, wie sonderpädagogische Förderung, *Stützunterricht*, psychologische Testung und/oder Beratung. Zudem wird die Möglichkeit des Wechsels in eine *kleine Klasse* in Betracht gezogen. Es sollen hingegen keine zieldifferenten individuellen Lernpläne geschrieben bzw. derartige Abschlüsse verliehen werden.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

6. Herausforderungen in der Weiterentwicklung inklusiver Schule in Finnland

Die Umsetzung inklusiver Beschulung ist noch Forschungsdesiderat. Matti Meri (2015) führte eine Interviewstudie zu Einstellungen verschiedener LehrerInnengruppen zur Inklusion durch. Er hat 32 SchulleiterInnen, FachlehrerInnen und GrundstufenlehrerInnen befragt. Ermittelt wurde hierbei eine noch immer bestehende mangelnde Differenzierung der Begriffe Integration und Inklusion. Integration erscheint im Schulalltag etablierter, eine umfassende Inklusion im Schulalltag wird oft nicht erreicht. In der Praxis finden sich daher eher einige wenige integrierte SchülerInnen mit besonderen Bedarfen oder eine zusätzliche *kleine Klasse* mit etwa 10 SchülerInnen als ein vollständig inklusives Konzept mit individuellen Lehrplänen und differenziertem Unterricht. Einige SchulleiterInnen berichteten von ihrem positiven Bild von Inklusion, welches sie vorbildhaft den MitarbeiterInnen ihrer Schulen vermitteln können. LehrerInnen mit Erfahrungen in den Bereichen Integration und Inklusion sehen diese als zukunftswirksame Modelle, weil erfahrene LehrerInnen so genug Wissen und Können haben, um den Schulalltag zu meistern.

Teilweise wird der Gedanke der Inklusion – oft mit stereotypen Argumenten – in der Gesellschaft abgelehnt. Einige Eltern und BildungspolitikerInnen vertreten die Meinung, dass SchülerInnen in homogenen Lerngruppen besser lernen würden. Dies betrifft auch die Diskussion um den Unterricht für hochbegabte SchülerInnen, deren Integration in Regelklassen ebenfalls hinterfragt wird.

Aus der noch unzureichenden Gesetzgebung zur Umsetzung der Inklusion folgt ein Mangel an Ressourcen und pädagogischen Grundlagen, die wiederum zahlreiche administrative und strukturelle Hindernisse bedingen, obwohl die Inklusion als pädagogische Lösung für den Schulalltag ihre Vorteile und Möglichkeiten aufgezeigt hat und die LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen sehr zufrieden sind. Es gibt teilweise einen Mangel an Ressourcen (FörderpädagogInnen, SchulpsychologInnen, AssistenzlehrerInnen, Schulmaterial, Technologie) und pädagogischem Grundlagenmaterial und -wissen (Stundentafel, Unterrichtsmetoden). Weil die Kommunen Schulträger sind, gibt es innerhalb dieser unterschiedliche Ressourcen, um die Inklusion zu finanzieren. Der Schulträger kann unabhängig beschließen, wie er die Gelder für die Schulen einsetzt und so gibt es Kommunen, die viel für die Inklusion investieren und andere weniger. Es bedarf einheitlicherer Regelungen für die Finanzierung durch die Schulträger im Hinblick auf die Inklusion, damit alle SchülerInnen dieselben bzw. ähnliche Voraussetzungen im Schulalltag haben.

Literatur

Aho, E., Pitkänen, K. & Sahlberg, P. (2006). *Policy Development and Reform Principles of Basic Education in Finland Since 1968*. Washington DC: World Bank.

Ahtola, A. & Vainikainen, M.P. (im Druck). *The Work of School Psychologists in the Contexts of Internal Services and Networks*. Psykologia.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Højholt, C. (2011). Cooperation Between Professionals in Educational Psychology – Children's Specific Problems are Connected to General Dilemmas in Relation to Taking Part. In H. Daniels & M. Heegaard (Eds.), *Vygotsky and Special Needs. Rethinking Support for Children and Schools*. London: Continuum International Publishing Group.

Kupiainen, S., Hautamäki, J. & Karjalainen, T. (2009). *The Finnish Education System and Pisa*. Helsinki: Ministry of Education Publication. Verfügbar unter: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm46.pdf?lang=en (23.05.2016).

Meri, M. (2015). *Teachers' Experiences of Inclusion in Helsinki Primary School*.

Ministry of Education (2007). *Special Education Strategy – Reports of Ministry of Education*. Helsinki.

National Board of Education (2016). *National Core Curriculum for Basic Education*. Verfügbar unter: http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education [23.05.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Svenja Jaster

Inklusion: Querschnittsthema am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln

1. Ausgangslage: Inklusion und Lehramtsausbildung

Bereits vor der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Bundesrepublik Deutschland im Jahr 2009 war Inklusion ein zentrales Thema in Schule und Bildung. Seit der Änderung des Schulgesetzes in Nordrhein-Westfalen gilt für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf die allgemeine Schule als erster Ort sonderpädagogischer Förderung (MSW NRW, 2005, § 20 (2)).[1]

Auf Basis dieser bildungspolitischen Veränderungen stehen die Hochschulen vor der Aufgabe, Inklusion umzusetzen, „der Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer [kommt] eine Schlüsselfunktion im Kontext dieser Bildungsreform zu" (Amrhein & Dziak-Mahler, 2014, S. 12). Die bereits vorhandenen Projekte und Forschungsansätze sowie erprobte Best-Practice-Beispiele und Erfahrungen aus der Praxis müssen erfasst werden, um die interdisziplinäre Zusammenarbeit zu fördern. Neben diesen organisatorischen Herausforderungen nimmt die inhaltliche Ausgestaltung des Lehramtsstudiums in Bezug auf die Rollen von Lehrkräften in Schulen eine zentrale Stelle ein. Das bedeutet auch, einen Schwerpunkt in der Ausbildung auf eine kooperative Haltung in multiprofessionellen Teams zu legen. Paul Sindelar, Alyson Adams und Christopher Leko (2014) plädieren für eine stärkere Verzahnung der hochschulischen Ausbildung mit der schulischen Praxis. Sie weisen darauf hin, dass die konkrete Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen und SonderpädagogInnen noch nicht ausreichend geklärt ist und in der Praxis aber ausgestaltet werden muss (vgl. ebd., S. 60). Hans Döbert und Horst Weishaupt (2013) betonen, dass die wechselseitige Zusammenarbeit „zwischen theoriegestützter Praxisarbeit und über die Praxis informierte Wissenschaft" verstärkt zu unterstützen sei (S. 265).

Dabei zeigt sich eine Entwicklung, Inklusion als umfassende Aufgabe zu verstehen, die vielfältige Heterogenitätsdimensionen umfasst und im Kontext der LehrerInnenbildung folgerichtig auf den Umgang mit einer heterogenen SchülerInnen-

1 Die Unterscheidung zwischen allgemeiner Schule und Förderschule scheint nicht eindeutig gebraucht zu werden. Im Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen wird zwischen allgemeiner Schule und Förderschule unterschieden, während die Förderschule nach den Definitionen der Kultusministerkonferenz (2011) zu den allgemeinbildenden Schulen zählt. In diesem Zusammenhang ist auch die beschriebene Übersetzungsproblematik von Inklusion und Integration relevant, wobei das völkerrechtlich bindende Konzept das der „Inklusion" sei (vgl. Wrase, 2015). Innerhalb der Allgemeinen Schulen bestehen jedoch unterschiedliche Konzepte zur Umsetzung von Inklusion, die Wrase (2015) zusammenfassend untersucht und im Hinblick auf die Erfüllung der UN-Behindertenrechtskonvention überprüft. Die Formulierung, dass SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf einen Rechtsanspruch auf Beschulung in einer allgemeinen Schule haben, ist irreführend, kann an dieser Stelle jedoch nicht weiter differenziert werden.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

schaft vorbereiten muss (vgl. European Agency for Development in Special Needs Education, 2010). Der Bereich der schulischen Inklusion und die darauf vorbereitende LehrerInnen(aus)bildung stellen eine Schwerpunktaufgabe für (Hoch-)Schulen dar. Die gemeinsame Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz formuliert die Gestaltung einer „Schule der Vielfalt" als Aufgabe aller Lehrerinnen und Lehrer aller Schulen. Die Empfehlung macht deutlich, dass „[...] schon die lehramtsbezogenen Studiengänge für alle Schularten und Schulstufen in Kooperation die angehenden Lehrerinnen und Lehrer[n] auf einen konstruktiven und professionellen Umgang mit Diversität vorbereiten [sollen]" (KMK & HRK, 2015, S. 2) und verweist auf die Erfordernis eines „inneruniversitäre[n] Diskurs[es] von Bildungswissenschaften, Sonderpädagogik, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften zur Weiterentwicklung der lehramtsbezogenen Curricula, der Veränderungsprozesse unterstützt und die positiven Ansätze in Forschung und Lehre durch Hochschulsteuerungsinstrumente stärkt und absichert. Die Vernetzung von Hochschulen, Studienseminaren, Schulen, Fortbildungsinstituten und außerschulischen Kooperationspartnern in diesem Feld trägt zum Gelingen der Weiterentwicklung bei" (ebd., S. 3). Sie empfehlen eine Gesamtkonzeption zu entwickeln, um inklusionsspezifische Themen in den Lehramtsstudiengängen abzubilden. In einem Beschluss der Kultusministerkonferenz wurden die meisten allgemeinbildenden Fächer „*mit Blick auf die Erfordernisse inklusiven Unterrichts überarbeitet*" (KMK, 2008 (i.d. Fassung von 2015), S. 7). Innerhalb der Fächer stellen sich die Herausforderungen, inklusionsorientierte Fragestellungen zu bearbeiten und auf inklusiven Unterricht vorzubereiten. Bettina Amrhein und Kersten Reich (2014) betonen, dass „die Fachdidaktiken […] vor der Herausforderung stehen, Inklusion auch in den Schulfächern zu ermöglichen" (S. 32), und Ulf Preuss-Lausitz (2014) verweist darauf, dass sich guter inklusiver Unterricht „im jeweiligen Fach – und mit den jeweiligen Fachlehrkräften – realisiert. [...] Die Fachdidaktik- und Fachwissenschafts-Lehrstühle der Universitäten und Hochschulen könnten, in Zusammenarbeit mit der allgemeinen Schulpädagogik und der Sonderpädagogik, kompetente Auftragnehmer sein" (S. 12), um fächerspezifische Forschungsfragen zu bearbeiten.

Dass sich diese Veränderungen in der Lehramtsausbildung wiederfinden müssen, findet seinen Niederschlag schließlich in der Lehramtszugangsverordnung (LZV) und wird damit auch rechtlich verankert. Die Verordnung sieht vor, dass „[d]ie Leistungen in den Fächern [...] im Umfang von mindestens 5 Leistungspunkten inklusionsorientierte Fragestellungen [enthalten]" (MIK NRW, 2016, §1 (2)).

Eine grundlegende Herausforderung ist die Tatsache, dass es keine einheitliche Definition von Inklusion gibt. Im Zusammenhang von (Aus-)Bildung und Inklusion werden oftmals zwei Ebenen angesprochen: Einerseits wird Inklusion als politisch-normatives Ziel von gesellschaftlicher Partizipation aller Menschen in unterschiedlichen Bereichen des Lebens verstanden; andererseits wird es als handlungsorientiertes Thema in verschiedenen Lehr- und Unterrichtsveranstaltungen thematisiert. Die Ermöglichung der Verständigung auf eine Arbeitsdefinition bzw. -definitionen, je nach Kontext und Fokus, kann dabei die Verständigung aller erleichtern und ist die Voraussetzung für die Arbeit an konkreten Fragestellungen. Eine stetige Sensibi-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

lisierung sowie breit geführte Debatte aller Beteiligten ist erforderlich (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2011). Aus diesem Grund wird das begriffliche Verständnis von Inklusion zunächst erläutert.

2. Inklusionsverständnis

In den letzten Jahren hat sich die Debatte um Inklusion in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten vor allem durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention etabliert, während der Inklusionsbegriff nicht eindeutig definiert ist (vgl. Wansing, 2015). Michael Grosche (2015) geht davon aus, dass dies in absehbarer Zeit auch nicht zu erwarten ist, da es sich um ein „multifaktorielles und mehrdimensionales Konstrukt" (S. 23) handle und plädiert dafür, das entsprechende Inklusionsverständnis zu Beginn jeden Diskurses offenzulegen, um eine Verständigungsbasis zu erreichen. Häufig finden sich in Definitionsansätzen Aufzählungen verschiedener Heterogenitätsdimensionen. Birgit Lütje-Klose (2014) markiert darin die Schwierigkeit, dass „[...] in hohen Maße Diskriminierungen und kategoriale Stigmatisierungen anhand askriptiver Merkmale wie etwa Behinderung aber auch ethnische Herkunft, Geschlecht etc. [...] als Differenzkategorien thematisiert werden" (S. 76). Diese seien vor ihrem rechtlichen Hintergrund wichtig, würden aber „Benachteiligungen, Machtasymmetrien und Schließungsprozesse, die ihr Fundament in sozio-ökonomischen Stratifikationen bzw. Klassenverhältnissen finden" (ebd.), aussparen. Anja Besand und David Jugel (2015) fassen diese Problematik als „additives Vorgehen" zusammen, das an Grenzen der Disziplinen stoße und sich in Widersprüchen verfange (S. 48). Sie betonen, dass sich die Debatte um Inklusion nicht auf Menschen mit Behinderung beschränken könne, sondern sich auf alle Menschen beziehen müsse (vgl. Basand & Jugel, 2015). Martin Heinrich, Michael Urban und Rolf Werning (2013) beschreiben diese Schwierigkeiten als Dilemma zwischen theoretischer Idealisierung und Realitätsferne. Die Autoren plädieren dafür, einen breiten Inklusionsbegriff als anzustrebendes Ziel zu vertreten, während diese Ausgangsbasis anschließend so operationalisiert werden muss, dass sie umsetzbar ist.

Das Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) vertritt in diesem Sinne einen weiten Begriff von Inklusion und bettet sie in ein weites Verständnis gesellschaftlicher Heterogenität und Diversität ein. Inklusion als Schwerpunktthema in der LehrerInnenbildung zu verankern, stellt aus dieser Perspektive, wie auch durch die eingangs skizzierten bildungspolitischen Entwicklungen, einen drängenden Schritt dar. Im Rahmen der LehrerInnenbildung wird dabei vordergründig die Ebene der Thematisierung von Inklusion und der Umgang mit Heterogenität in Schulen und Bildungseinrichtungen fokussiert. Die Entwicklung einer barrierefreien Hochschule stellt ebenfalls eine wichtige Aufgabe dar und stellt weitere Herausforderungen an Hochschule im Allgemeinen. Sie wird in diesem Artikel allerdings nicht näher beleuchtet.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Im Folgenden wird zunächst das Lehramtsstudium und die Rolle des Zentrums für LehrerInnenbildung (ZfL) an der Universität zu Köln erläutert, um im Anschluss die konkreten Arbeitsbereiche, die sich mit Inklusion beschäftigen, herauszustellen.

3. Lehramtsausbildung an der Universität zu Köln

An der Universität sind über 12.000[2] Lehramtsstudierende eingeschrieben, insgesamt studieren fast ein Viertel der eingeschriebenen Studierenden in Lehramtsstudiengängen (vgl. Universität zu Köln, 2016).

Die Ausbildung erfolgt an vier lehrerInnenbildenden Fakultäten: der Humanwissenschaftlichen, der Philosophischen, der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen und der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät. Hinzu kommen die Deutsche Sporthochschule Köln und die Hochschule für Musik und Tanz als kooperierende Hochschulen.

Das Ausbildungssystem wurde zum Wintersemester 2011/12 auf das Bachelor-Master-System umgestellt, zum Wintersemester 2014/15 haben Lehramtsstudierende erstmalig die Ausbildung im Master begonnen.

Das Zentrum für LehrerInnenbildung bietet in diesem Zuge seit 2011 Informationen in allen Phasen des Studiums und begleitet und koordiniert die LehrerInnenbildung an der Universität, indem es eng mit den lehrerInnenbildenden Fakultäten und den kooperierenden Hochschulen sowie den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung[3] (ZfsLs) und Schulen der Ausbildungsregion Köln kooperiert.

An der Universität zu Köln können die Lehramtsstudiengänge Lehramt an Grundschulen, Haupt-, Real- und Gesamtschulen, Gymnasien und Gesamtschulen, Berufskollegs und Lehramt für sonderpädagogische Förderung studiert werden. Von der Wahl der Schulform hängt die Kombination und Auswahl entsprechender Fächer ab, während alle Lehramtsstudierenden als verbindenden Teil einen bildungswissenschaftlichen Anteil und die Praxisphasen durchlaufen. Die Praxisphasen umfassen das Orientierungspraktikum und Berufsfeldpraktikum im Bachelor sowie das Praxissemester im Masterstudium und werden durch das Zentrum für LehrerInnenbildung koordiniert.[4]

Heinrich, Urban und Werning (2013) arbeiten auf der Grundlage des gesichteten Forschungsstands zu Ausbildungsformen von Lehrkräften für die inklusive Schule verschiedene Varianten der stufenbezogenen Lehramtsausbildung für die inklusive Beschulung heraus, die einer Koordinierungsstelle als Grundlage und Orientierung dienen können. Sie erachten die Zentren für LehrerInnenbildung dabei als die geeignete Institution, die geforderten Maßnahmen in die LehrerInnenausbildung zu

2 Die Zahl bezieht sich auf Studierende der Lehramtsstudiengänge Bachelor, Master und Staatsexamen (auslaufend) im Wintersemester 2015/16.

3 Die Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen sind für die zweite Phase der Lehramtsausbildung, den Vorbereitungsdienst der LehramtsanwärterInnen, verantwortlich.

4 Nähere Informationen sind der Internetseite des Zentrums für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln zu entnehmen. Verfügbar unter: www.zfl.uni-koeln.de [02.05.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

überführen, qualitätsvolle Ausbildungsstrukturen zu schaffen und ebenso die Brücke zu weiteren Phasen der LehrerInnenbildung zu bilden (vgl. ebd.; Moser & Kipf, 2015; Preuss-Lausitz, 2014). In einer aktuell veröffentlichten Untersuchung der Bertelsmann Stiftung werden fünf zentrale Bereiche herausgestellt, in denen die Zentren für LehrerInnenbildung zur Entwicklung professioneller Ausbildungsstrukturen beitragen: (I) die Unterstützung der Relevanz der LehrerInnenbildung, (II) die Etablierung zentraler Strukturen zur Ermöglichung von Handlungsfähigkeit, (III) die Unterstützung von Kooperationen zwischen den Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften, (IV) die strukturelle Verzahnung von Theorie und Praxis und (V) die Förderung wissenschaftlichen Nachwuchses (vgl. Monitor Lehrerbildung, 2015).

Das ZfL ist an der Universität zu Köln die übergreifende Institution der Gestaltung und Koordination des Lehramtsstudiums. Dadurch, dass es die Praxisphasen im Lehramtsstudium koordiniert, kommen alle Studierenden sowohl im Bachelor- als auch im Masterstudiengang bis hin zu einer möglichen Promotion in der Graduiertenschule für LehrerInnenbildung mit dem ZfL in Kontakt. Es bildet durch die phasen-, lehramts- und fakultätsübergreifende Koordination eine für alle AkteurInnen erreichbare und unabhängige Anlaufstelle.

Darüber hinaus ist es Ausrichter für Veranstaltungen, die Inklusion, Heterogenität und Vielfalt betreffen, und Partner verschiedener Kooperationen und Initiativen.

Diese werden im Folgenden näher erläutert.

4. Praxisphasen im Lehramtsstudium

Die Praxisphasen im Lehramtsstudium haben durch die Lehramtszugangsverordnung (LZV) von 2009 eine deutliche Ausweitung erfahren. In ihrer 10-semestrigen Ausbildung durchlaufen die Studierenden drei Praxisphasen, von denen zwei im Bachelor- und eine im Masterstudium absolviert werden. Inhaltlich liegt der Fokus dabei auf der Verzahnung von Theorie und Praxis, die bereits in den frühen Phasen des Studiums verankert werden. „So sollen sich wissenschaftsorientierte Lehrerpersönlichkeiten entwickeln, die ihren eigenen beruflichen Werdegang auch nach Abschluss der Ausbildung permanent reflektieren und ihr professionelles Handeln flexibel an die Erfordernisse der Schule anpassen“ (Barsch, 2015, S. 15). Neben dem Erwerb von Fachwissen steht besonders die professionelle Selbstreflexion im Fokus der Praxisphasen. Innerhalb der beiden Praxisphasen im Bachelorstudium bildet die Säule der Eignungsreflexion, die im Kontext einer berufsbiographischen Reflexion verstanden wird, einen wichtigen Bestandteil der Selbstreflexion und der Entscheidung über die Studienwahl (vgl. Barsch, 2015).

Während im Praxissemester vor allem die Organisation und Koordination durch das ZfL geleistet werden, werden die Praxisphasen im Bachelorstudium auch inhaltlich durch das ZfL gestaltet. Das Thema Inklusion wird von einem Team koordiniert, das in der Ausbildung das Lehramt für Gymnasium und Gesamtschule sowie die

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Sonderpädagogik abbildet. Es arbeitet kontinuierlich an der konzeptionellen Verankerung in den Praxisphasen. Das Thema wird auf diese Weise durchgängig, für alle Lehrämter, und entlang des gesamten Studienverlaufs berücksichtigt.

4.1 Übergreifende Elemente: das E-Portfolio und Lernteams

Die Elemente E-Portfolio[5] und Lernteams bilden konzeptionell übergreifende Säulen innerhalb der Praxisphasen.

In ihren E-Portfolios reflektieren alle Studierenden Fragen zu Vielfalt/Heterogenität/Inklusion (vgl. Barsch, in diesem Band), unabhängig von der jeweiligen Dozentin bzw. dem jeweiligen Dozenten. Diese können in Beratungs- und Reflexionsgesprächen aufgegriffen werden und bieten den Studierenden die Möglichkeit, ihre Entwicklung über ihr gesamtes Studium zu reflektieren.

In den Lernteams arbeiten die Studierenden lehramtsübergreifend zusammen und werden innerhalb dieser Konstellation auch beraten. Sie entwickeln individuelle Beobachtungsfragen für ihre Praktika, die einen ersten Baustein des forschenden Lernens abbilden. Bei der Entwicklung dieser Beobachtungsaufgaben wird ein Blended-Learning-Format verwendet, das sie zudem mit neuen Medien in Kontakt bringt und im Zuge der Digitalisierung in der LehrerInnenbildung einen weiteren zukunftsweisenden Bestandteil abbildet. Innerhalb der Lernteams besteht die Möglichkeit, die schulformübergreifende Zusammensetzung thematisch aufzugreifen. Im Zuge eines sich wandelnden Berufsfeldes, wie dem der Lehrerin und des Lehrers, wird so im Kleinen abgebildet, was in der schulischen Praxis bereits Realität ist. Lehrkräfte arbeiten verstärkt schulformübergreifend zusammen. Die unterschiedlichen oder auch ähnlichen Perspektiven Studierender verschiedener Lehrämter auf Inklusion bzw. Fragen des Unterrichts, aber auch die eigene Rolle, können so in einen gewinnbringenden Dialog gebracht werden. Diesen schon im Studium anzuregen und zu fördern kann dazu beitragen, Vorurteile gegenüber anderen Lehrämtern abzubauen und multiprofessionelles, kooperatives Arbeiten anzuregen. Damit bildet die Lernteamarbeit ein inklusionsorientiertes Element in den Praxisphasen.

4.2 Orientierungspraktikum

Das Orientierungspraktikum wird über vier Wochen[6] an einer Schule, die der studierten Schulform entspricht, geleistet. Die Studierenden finden dabei selbstständig einen Praktikumsplatz und absolvieren das Praktikum in der vorlesungsfreien Zeit.

5 E-Portfolios sind elektronische Portfolios, die auf der E-Learning-Plattform der Universität zu Köln hinterlegt sind. ILIAS-Plattform Universität zu Köln. Verfügbar unter: www.ilias.uni-koeln.de [01.08.2016].

6 Mit der Zusammenlegung des Orientierungspraktikums mit dem Eignungspraktikum ab dem Wintersemester 2016/17 verlängert sich die Praktikumszeit auf fünf Wochen (MIK NRW, 2016, §12 (1)).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Im jeweils vorangegangenen Semester werden sie durch ein Seminar vorbereitet und während ihres Praktikums begleitet. Zudem findet nach Abschluss des Praktikums ein Nachgespräch statt, das als Reflexion des Praktikums ein wesentliches Element in der berufsbiographischen Beratung darstellt und zurzeit weiter ausgebaut wird.

Die Vorbereitungs- und Begleitseminare werden durch Lehrbeauftragte und MitarbeiterInnen des ZfL durchgeführt. Neben obligatorischen Inhalten und der Arbeit in Lernteams können weitere thematische Schwerpunkte angeboten werden.

Das Praktikum bietet die Möglichkeit, verschiedene Seminarkonzeptionen zu erproben, wie das *International Teacher Education Laboratory – Developing Inclusive Values Through E-Portfolios*, das thematisch den Schwerpunkt auf Inklusion setzte. In einem Dialog mit internationalen Peers reflektierten die Lehramtsstudierenden in dem E-Learning-Seminarkonzept ihre Haltungen, Einstellungen und Erfahrungen zur schulischen Inklusion (vgl. Kricke & Kürten, 2016; Barsch, in diesem Band).

Im Sommersemester 2016 haben zwei Schwerpunktseminare das Thema Inklusion vertiefend behandelt. Zudem wird das Thema im Rahmen von Gastsitzungen auch in weitere Vorbereitungsseminare getragen. Die Seminare werden im Jahr 2016 durch eine Befragung der Studierenden und der Dozierenden nach Abschluss der Begleitphase evaluiert. Auf diese Weise sollen die Sicherung der Qualität gewährleistet und die Veranstaltungen weiterentwickelt werden.

4.3 Berufsfeldpraktikum

Das Berufsfeldpraktikum wird über vier Wochen in außerschulischen pädagogischen Handlungsfeldern oder an einer Schulform, die nicht der studierten entspricht, absolviert. Es ermöglicht damit verstärkt den „Blick über den Tellerrand" und die Reflexion der eigenen Berufsbiographie. Den Studierenden stehen dabei vielfältige Möglichkeiten zur Verfügung. Zum einen werden Projekte angeboten, für die gezielt Studierende im Lehramt gesucht werden und über Kooperationen mit dem International Office wird die Möglichkeit eröffnet, das Berufsfeldpraktikum im Ausland zu absolvieren.

Dabei werden vorrangig auch gesellschaftspolitisch aktuelle Herausforderungen aufgegriffen, wie die derzeitige Debatte neu zugewanderter SchülerInnen. Studierende werden dabei begleitet, Sprachförderung in Unterkünften für Geflüchtete durchzuführen und reflektieren ihre Erfahrungen im Seminar (vgl. Massumi, 2015).

Innerhalb eines weiteren Schwerpunkts der Angebote nimmt der reflektierte Umgang mit Heterogenität einen zentralen Stellenwert ein:[7] So unterstützen Studierende Lehrkräfte in inklusiven Schulen bei der Begleitung von SchülerInnen.[8] Nach Abschluss einer erfolgreichen Pilotphase werden schulformheterogen zusammengesetzte Begleitseminare in einem Lehrtandem, bestehend aus einer Kollegin oder ei-

7 Weiterführende Informationen zum Themenfeld Inklusion: Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. Verfügbar unter: http://zfl.uni-koeln.de/inklusion.html [01.08.2016].

8 Ausführliche Informationen rund um das Berufsfeldpraktikum: Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln: http://zfl.uni-koeln.de/berufsfeldpraktikum.html [01.08.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

nem Kollegen der Sonderpädagogik und einer Regelschullehrkraft, durchgeführt; die bildungspolitisch geforderte Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams wird so vorbereitet.

Ebenso besteht innerhalb dieser Phase verstärkt die Möglichkeit, das Praktikum auch an einer Schule im Ausland zu absolvieren und so den „Blick über den Tellerrand" zu wagen und eine internationale Perspektive auf Bildung und den Umgang mit Heterogenität einzunehmen. Dabei wird im Rahmen einer Seminarkonzeption die Förderung „einer reflexiven Haltung […] auf Basis einer rassismuskritischen Auseinandersetzung mit bestehenden Differenzkonstruktionen" fokussiert (Glutsch & Massumi, 2015, S. 5). Auch hierbei bietet das E-Portfolio die Möglichkeit, mit den Studierenden, die sich im Ausland befinden, im Kontakt zu bleiben und diese begleiten zu können.

Grundsätzlich bietet das Berufsfeldpraktikum verstärkt die Möglichkeit, durch den Einblick in weitere pädagogische Handlungsfelder ein umfassenderes Bild von Bildung zu erhalten und die eigenen Interessen zu vertiefen. Zahlreiche Studierende finden ausgehend von ihren Erfahrungen innerhalb solcher Projekte oder gemachter Erfahrungen im Ausland ihre persönlichen Interessenschwerpunkte und engagieren sich auch über den Zeitraum des Berufsfeldpraktikums hinaus in entsprechenden Feldern.

4.4 Praxissemester

Das Praxissemester im Masterstudium ist am Ausbildungsstandort Köln in zwei Phasen aufgeteilt. Im ersten Mastersemester werden die Studierenden innerhalb von Lehrveranstaltungen aller studierten Fächer, Lernbereiche oder Fachrichtungen sowie in den Bildungswissenschaften bzw. im Lehramt Sonderpädagogik im jeweiligen Förderschwerpunkt, vorbereitet. In der Ausbildungsregion Köln arbeitet hierzu die Universität zu Köln mit den kooperierenden Hochschulen, der Deutschen Sporthochschule Köln und der Hochschule für Musik und Tanz mit vier Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) und etwa 1000 Schulen der Region zusammen. Die inhaltliche Arbeit und curriculare Entwicklung des Praxissemesters wird durch Fächerverbünde gestaltet, die sich pro Fach oder Fächergruppe aus Dozierenden der Hochschulen, Fachleitungen der ZfsLs und LehrerInnen zusammensetzen (vgl. Dziak-Mahler & Ortmanns, 2015). Daraus entwickelte sich, im Sinne des „Forschenden Lernens", der Schwerpunkt der Ausbildung, der auf der Planung und Durchführung eines Studienprojektes liegt. Im zweiten Mastersemester beginnen die Studierenden bereits in der vorlesungsfreien Zeit ihr fünfmonatiges Praxissemester an den Schulen. Während des Praxissemesters hospitieren sie im Unterricht, führen Unterrichtsvorhaben durch und sind Bestandteil des sonstigen schulischen Alltags. Begleitet werden sie in dieser Zeit fachlich durch die ZfsLs, die sie bei der Planung und Durchführung sowie Reflexion ihres Unterrichts begleiten. Das Forschende Lernen durch die Durchführung des Studienprojektes bildet das Kernelement der Verzahnung von Theorie und Praxis und wird gemeinsam mit den Fachverbünden cur-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

ricular entwickelt. „Dabei soll berufsrelevantes Theorie- und Reflexionswissen aus der jeweiligen Fachperspektive in einer forschenden Grundhaltung mit einer wissenschaftlich fundierten Ausbildung für die berufliche Tätigkeit verknüpft werden: Die Studierenden sollen Handeln/Explorieren und Reflektieren/Forschen als miteinander verschränkt und sich gegenseitig bereichernd erleben" (Boesken, Dahlmanns & Schwager-Büschges, 2015, S. 58).

Das Praxissemester in seiner umfassenden Konzeption und zahlreichen Beteiligten bietet eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis. Diese weiterzuentwickeln und zu koordinieren, ist ein wesentliches Aufgabengebiet des ZfL. Das Praxissemester wird formativ, quantitativ sowie qualitativ begleitend evaluiert, um die Konzeption weiterentwickeln zu können (vgl. ebd., S. 59 f.). Es bietet hinsichtlich inklusionsorientierter Fragestellungen sowie der Entwicklung von Lehrtandems schulformübergreifender bzw. interdisziplinärer Schwerpunkte Möglichkeiten, die Lehre in innovativen Formaten zu bereichern. Diese innerhalb der komplexen Konzeption mit seinen zahlreichen Beteiligten zu entwickeln stellt eine wesentliche Aufgabe der LehrerInnenausbildung dar.

5. Veranstaltungen

Neben den innerhalb des ZfL organisierten Praxisphasen stellen Kooperation und Netzwerkarbeit einen weiteren Schwerpunkt der Arbeit dar, der erfolgreich die kommunikative Vernetzung auch zur schulpraktischen Seite erfüllt. Im Zentrum steht der Gedanke partnerschaftlicher Zusammenarbeit und Wertschätzung. Einen auf „die Sache" konzentrierten Prozess des Austausches und der gemeinsamen Weiterentwicklung zu initiieren und zu gestalten ist Ziel der Vernetzungsarbeit sowohl innerhalb der Universität als auch mit externen KooperationspartnerInnen.

Das ZfL führt seit 2011 regelmäßig Veranstaltungen und Tagungen mit bis zu 350 TeilnehmerInnen durch. Im September 2012 veranstaltete das ZfL u. a. die deutschlandweit erste Arbeitstagung zum Themenfeld Inklusion in den Fachdidaktiken „Fachdidaktik inklusiv".[9] Auf der Veranstaltung kamen FachdidaktikerInnen aus allen Phasen der LehrerInnenbildung (Schule, ZfsL, Universität) der Ausbildungsregion Köln und darüber hinaus zusammen und verfolgten die Ziele, konkrete Ideen für die (Weiter-)Entwicklung der Fachdidaktiken mit Blick auf Inklusion zu entwerfen sowie die Vernetzung der Ausbildungsregion in Bezug auf diesen Themenschwerpunkt voranzutreiben. Die Veranstaltung war ein Kick-Off-Event in Bezug auf die Entwicklung der Fachdidaktiken mit Blick auf Inklusion in der Ausbildungsregion. Im September 2016 ist die Fortsetzung „Fachdidaktik inklusiv II" geplant, um an den Schwerpunktthemen Team-Teaching, Classroom-Management, Lernausgangslagen und -fortschritte und Unterrichtsplanung zu arbeiten und fachdidaktische Frage-

9 Ausführliche Präsentation der Tagung. Fachdidaktik inklusiv. Verfügbar unter: http://zfl.uni-koeln.de/inklusion2012-tagung.html [01.08.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

stellungen zu thematisieren. Die Tagung geht aus der Kooperationsinitiative für Didaktik in der Inklusion hervor, die im Folgenden noch vorgestellt wird.

Im Jahr 2015 hat das ZfL mit der Tagung „Blickwechsel/Diversity" eine internationale Perspektive auf verschiedene Facetten von Vielfalt ermöglicht. Die Beiträge der einzelnen ReferentInnen sind in diesem Band zusammengestellt und ermöglichen einen Einblick in die zentralen Diskussionen der Tagung.

Durch Themenjahre setzt das ZfL jährlich wechselnde Schwerpunkte. Im Jahr 2016 ist Leadership das leitende Thema und wird über eine Veranstaltungsreihe „Lighthouse Leadership" abgebildet. Dabei werden die Blickwinkel aus Schule, Hochschule und Wirtschaft gemeinsam betrachtet und sollen sich gegenseitig, mit Blick auf große Ziele, innerhalb sich stetig verändernden schulischen Bedingungen unterstützen. Im Jahr 2017 wird das Themenjahr Digitalisierung einen Schwerpunkt bilden und den Gegenstand innerhalb der LehrerInnenbildung vorantreiben. Innerhalb dieser Themen spielen Fragen, die Inklusion betreffen, ebenso eine Rolle und sind Bestandteil der Debatte. Ausgehend von einem breiten Verständnis von Inklusion und der Ausrichtung des ZfL widerspricht die Setzung von Schwerpunktthemen diesem nicht, sondern schafft den Rahmen für eine vertiefte thematische Auseinandersetzung.

6. Die Kooperationsinitiative für Didaktik in der Inklusion

Ausgehend von den in Kapitel 1 skizzierten bildungspolitischen Entwicklungen hat sich die Kölner Kooperationsinitiative für Didaktik in der Inklusion gegründet. Die Kooperationsinitiative ermöglicht durch eine Koordinationsstelle im ZfL Austausch und Vernetzung[10] und versteht sich als Begleiter für die Entwicklung von methodisch-didaktischen Überlegungen rund um Fragestellungen in einem inklusiven Unterricht. Leitmotiv ist dabei die Orientierung an den tatsächlichen Bedarfen der schulischen und unterrichtlichen Praxis und den Herausforderungen, denen Lehrkräfte gegenüberstehen. Um Inklusion dabei fassbar zu machen, richtet sich der Fokus auf die Ebene der Didaktik und Methodik in herausfordernden Lehr- und Lernsituationen. Dieser Ansatz soll Schwerpunktbildungen ermöglichen und dabei flexibel bleiben, um sich an die entsprechenden Gegebenheiten und Bedarfe der Praxis anpassen zu können. Dabei zeichnen sich aktuell besonders Fragen des Umgangs mit SchülerInnen ab, die in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung, in ihren sprachlichen Fähigkeiten und im Bereich des Lernens besonderer Unterstützung bedürfen. In diesem Sinne geht das Inklusionsverständnis der Kooperationsinitiative

10 Die Kooperationsinitiative für Didaktik in der Inklusion ist, wie auch das ZfL, Teil des Netzwerks Inklusion der Universität zu Köln, das sich im Sommer 2016 gegründet hat. Im Netzwerk kommen verschiedene Projekte und Initiativen der Universität zu Köln zusammen, die sich mit Inklusion beschäftigen. Die Neuigkeiten aus dem Netzwerk werden gebündelt über einen Newsletter versendet, um Informationen an alle Interessierten zur Verfügung zu stellen und Transparenz zu schaffen. Weitere Informationen finden Sie unter: Newsletter des Netzwerks Inklusion. Verfügbar unter: http://zfl.uni-koeln.de/newsletter-netzwerk-inklusion.html [01.08.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

nicht von zahlreichen „äußeren" Heterogenitätsdimensionen aus, sondern fokussiert die konkreten Entwicklungen und Verhaltensweisen, die aus verschiedenen Gründen Hürden für das Lernen und die Entwicklung darstellen (vgl. Mitchell, 2014). Hierfür benötigen Lehrkräfte Unterstützung, die praktisch umsetzbar ist und sich wissenschaftlich bewährt. Der Anspruch der Kooperationsinitiative liegt darin, Lehrkräfte darin zu unterstützen und angehende Lehrkräfte darauf vorzubereiten, einen qualitativ hochwertigen Unterricht gestalten zu können, der den SchülerInnen gerecht wird und auf begründeten pädagogischen und didaktischen Entscheidungen beruht (vgl. Wember, 2015).

6.1 Anliegen der Kooperationsinitiative

Die Bedeutung der interdisziplinären Zusammenarbeit von Fachdidaktiken, Sonderpädagogik und Bildungswissenschaften wird in zahlreichen Beiträgen betont (vgl. u. a. Amrhein & Reich, 2013; Preuss-Lausitz, 2015; Platte, 2015).

Die Verzahnung von Fachwissenschaften und -didaktiken, den Bildungswissenschaften und der Sonderpädagogik, um daraus tragfähige Konzepte für die Praxis zu entwickeln, stellt daher das zentrale Anliegen dar. Aus dieser Zusammenarbeit soll die Gestaltung von Angeboten der Aus-, Fort- und Weiterbildung generiert und wissenschaftlich begleitet werden. Vielfach bestehen bereits enge Kooperationen zwischen Fachbereichen, die Impulse und Vorbilder für weitere Projekte sein können.

Anliegen der Kooperationsinitiative für Didaktik in der Inklusion ist es, fachliche, didaktische und praktische Expertise des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen zu bündeln, um den daran Beteiligten und Interessierten den Austausch zu ermöglichen und Konzepte inklusiven Fachunterrichts verfügbar zu machen. Die Koordinierung dieser Initiative wird durch das ZfL geleistet.

6.2 Beteiligte der Kooperationsinitiative

Im Januar 2016 hat die Auftaktveranstaltung der Kooperationsinitiative in Form eines vierstündigen Workshops stattgefunden, an dem VertreterInnen der unterschiedlichen Fachbereiche der Universität zu Köln an konkreten Fragestellungen und Themen für Fachunterricht in inklusiven schulischen Settings gearbeitet haben. Dabei wurden auch die Bedarfe an eine Kooperationsinitiative abgefragt, um ein für die Universität zu Köln spezifisches Gerüst der Koordination entwerfen zu können. Grundgedanken sind dabei die Fortführung der bereits 2012 angestoßenen Fachtagung „Fachdidaktik inklusiv" des Zentrums für LehrerInnenbildung (ZfL) und die Impulse aus dem Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklung an der Universität zu Köln.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Neben Angeboten in der LehrerInnenausbildung liegen weitere Schwerpunkte in der Entwicklung von Fortbildungsangeboten und enger Kooperation mit Schulen.[11]

Die Lernwerkstatt im Netzwerk Medien stellt als fachrichtungsübergreifende Einrichtung methodisch-didaktische Materialien in einem Arbeitsraum bereit und entwickelt Workshops als Angebote der Aus-, Fort- und Weiterbildung für Handelnde in verschiedenen schulischen Kontexten. Interdisziplinärer und phasenübergreifender Austausch sind damit als Grundgedanke in der Lernwerkstatt angelegt.[12]

Das ZfL nimmt innerhalb der Kooperationsinitiative mit dem Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung und der Lernwerkstatt im Netzwerk Medien die koordinierende Funktion ein und bildet die Schnittstelle zwischen Wissenschaft und schulischer Praxis.

Die Folgeveranstaltung findet im September 2016 im Rahmen der Arbeitstagung „Fachdidaktik inklusiv II“[13] statt. Zunächst werden Workshopangebote zu den Themen Classroom Management, Lernausgangslagen und -fortschritte, Unterrichtsplanung und Team-Teaching gestellt. Im Anschluss arbeiten Fächergruppen mit einem jeweils fachspezifischen Gegenstand und konkretisieren ihn für eine heterogene Lerngruppe. Die Impulse aus der ersten Workshopphase sowie die interdisziplinäre Zusammensetzung und Unterstützung durch *critical friends* aus der schulischen Praxis liefern dabei die Möglichkeit der konkreten Arbeit an einem fachlichen Inhalt. Dabei sollen Empfehlungen für die schulische Praxis, die Wissenschaft und die LehrerInnenausbildung generiert werden und die Grundlage für die weitere Arbeit bilden.

7. Zusammenfassung und Ausblick

Das Querschnittsthema Inklusion ist lehramtsübergreifend und phasenübergreifend organisiert und kann so auch strukturell eingebunden werden, um alle Studierenden zu erreichen. An vielen Stellen, die auch durch Kooperationen über die Praxisphasen hinausgehen, zeigt sich die gewinnbringende Einbindung des Themas in der LehrerInnenbildung durch das ZfL. Inklusion in der LehrerInnenbildung, verstanden als dynamischer Prozess mit stetig wandelnden Aufgaben, verlangt eine langfristige und konstante Begleitung. Die Größe der Universität ist dabei Herausforderung und Chance zugleich. Die hohe vorhandene Expertise in unterschiedlichsten Bereichen der LehrerInnenbildung bietet die Möglichkeit einer qualitativ hochwertigen LehrerInnenbildung. Sie bietet die Chance, innovative Kooperationen anzustoßen, Perspektivwechsel zu vollziehen und Kooperationen in verstärktem Maße an der Univer-

11 Weitere Informationen sind auf der Internetseite des Lehrstuhls zu finden. Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung. Verfügbar unter: http://www.hf.uni-koeln.de/30050 [02.05.2016].

12 Weitere Informationen sind auf der Internetseite der Lernwerkstatt zu finden. Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Lernwerkstatt. Verfügbar unter: https://www.hf.uni-koeln.de/36881 [02.05.2016].

13 Weitere Informationen zur Tagung finden Sie unter: Fachdidaktik inklusiv II. Verfügbar unter: http://zfl.uni-koeln.de/fachdidaktik-inklusiv2016.html [01.08.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

sität zu etablieren, die für die schulische Realität greifbare Konzepte hervorbringen. Die Koordination der beteiligten AkteurInnen und die bestehenden Rahmenbedingungen stellen Herausforderungen dar, die sich verändern und daher weiterentwickeln müssen. Die hohe Resonanz bei Veranstaltungen spricht für den Wunsch nach Vernetzung und interdisziplinärer Zusammenarbeit. Eine Herausforderung ist, dieses Interesse auf der einen Seite zu bündeln, auf der anderen Seite die Vernetzung soweit zu unterstützen, dass die zahlreichen Ideen nicht durch strukturelle Hindernisse oder das „Alltagsgeschäft" verloren gehen. Die interdisziplinäre Arbeit zum Teil der alltäglichen Arbeit zu machen, ist eine zentrale Aufgabe. Hierzu bedarf es der Kooperation aller Beteiligten mit dem Hintergrund, die LehrerInnenausbildung so zu entwickeln, dass angehende Lehrkräfte auf die Anforderungen, Unterricht in heterogenen Lerngruppen zu gestalten, vorbereitet werden können und die Unterstützung in Form von Fort- und Weiterbildung auf den Weg gebracht werden kann. Die Arbeit in multiprofessionellen Teams, wie sie an den Schulen bereits Realität ist, muss auch durch die entsprechenden wissenschaftlichen Kooperationen abgebildet werden. Hier sind die Wissenschaft, aber auch die Strukturen universitärer Lehre gefordert, tragfähige Konzepte zu entwickeln, die sich dann in der Praxis bewähren müssen. Die Thematisierung schulformübergreifender kooperativer Zusammenarbeit durch die Lernteams stellt einen ersten Schritt dar, muss aber in der LehrerInnenbildung noch stärker ein explizites Thema werden, um für verschiedene Perspektiven zu sensibilisieren.

Die Gestaltung einer praktikablen Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis stellt eine weitere Herausforderung dar. Die schulische Realität ist hierfür der wesentliche Anker. Als Bindeglied zwischen Theorie und Praxis kann das ZfL durch seine koordinierende Funktion eine Übersetzungsleistung anbieten und durch vielfältige Angebote Austausch ermöglichen und Initiativen anstoßen. Langfristig gesehen könnte es in dieser Funktion dafür Sorge tragen, diese auch in „qualitätsvolle Ausbildungsstrukturen" (Heinrich, Urban & Werning, 2013, S. 114) zu überführen.

Literatur

Amrhein, B. & Dziak-Mahler, M. (Hrsg.). (2014). *Fachdidaktik inklusiv – Auf der Suche nach didaktischen Leitideen für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster: Waxmann.

Amrhein, B. & Reich, K. (2014). Inklusive Fachdidaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv – Auf der Suche nach didaktischen Leitideen für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 31–55). Münster: Waxmann.

Barsch, S. (2015). Die Praxisphasen im Kölner Lehramtsstudium: Anspruch und Umsetzung. In S. Barsch, M. Dziak-Mahler, G. Hoffmann & P. Ortmanns (Hrsg.), *Fokus Praxissemester. Das Kölner Modell kritisch beleuchtet – Werkstattberichte* (S. 15–22). Verfügbar unter: http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Fokus_PS.pdf [17.07.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Besand, A. & Jugel, D. (2015). Inklusion und politische Bildung – gemeinsam denken! In C. Döngens, W. Hilpert & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Didaktik der inklusiven politischen Bildung* (S. 45–59). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Boesken, G., Dahlmanns, C. & Schwager-Büschges, G. (2015). Forschendes Lernen im Praxissemester: Konzept für die Ausbildungsregion Köln. In S. Barsch, M. Dziak-Mahler, G. Hoffmann & P. Ortmanns (Hrsg.), *Fokus Praxissemester. Das Kölner Modell kritisch beleuchtet – Werkstattberichte* (S. 50–60). Verfügbar unter: http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Fokus_PS.pdf [17.07.2016].

Dziak-Mahler, M. & Ortmanns, P. (2015). Das Praxissemester in der Ausbildungsregion Köln: Kooperation und Innovation – Eine Chronologie. In S. Barsch, M. Dziak-Mahler, G. Hoffmann & P. Ortmanns (Hrsg.), *Fokus Praxissemester. Das Kölner Modell kritisch beleuchtet – Werkstattberichte* (S. 23–27). Verfügbar unter: http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Fokus_PS.pdf [17.07.2016].

Fachdidaktik inklusiv. Verfügbar unter: http://zfl.uni-koeln.de/inklusion2012-tagung.html [01.08.2016].

Fachdidaktik inklusiv II. Verfügbar unter: http://zfl.uni-koeln.de/fachdidaktik-inklusiv2016.html [01.08.2016].

Glutsch, N. & Massumi, M. (2015). *Praxisphasen innovativ. Begleitung des Berufsfeldpraktikums im Ausland vor dem Hintergrund einer rassismuskritischen Perspektive.* Verfügbar unter: http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/pp-innovativ/ZfL-PP-Innovativ01.pdf [17.07.2016].

Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Wiesbaden: Springer VS.

Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–134). Münster: Waxmann.

ILIAS Plattform Universität zu Köln. Verfügbar unter: www.ilias.uni-koeln.de [01.08.2016].

KMK (2008 (i.d. Fassung von 2015)). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung.* Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [02.05.2016].

KMK (2011). *Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2011.* Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Defkat2011.pdf [02.05.2016].

KMK und HRK (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz.* Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [02.05.2016].

KMK und HRK (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz.* Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [29.01.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Kricke, M. & Kürten, L. (2016). *Praxisphasen innovativ. International Teacher Education Laboratory – Developing Inclusive Values Through E-Portfolios.* Verfügbar unter: http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/pp-innovativ/ZfL-PP-Innovativ03.pdf [17.07.2016].

Lütje-Klose, B., Miller, S. & Ziegler, H. (2014). Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. *Soziale Passagen* (6), 69–84.

Massumi, M. (2015). *Praxisphasen innovativ. Sprachförderung für Kinder und Jugendliche in der Notunterkunft für Flüchtlinge im Rahmen des Berufsfeldpraktikums. Das Konzept und bisherige Erfahrungswerte zwischen April 2014 bis Mai 2015.* Verfügbar unter: http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/pp-innovativ/ZfL-PP-Innovativ02.pdf [17.07.2016].

MIK NRW (2016). *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV) vom 25. April 2016.* Verfügbar unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=223&bes_id=34604&menu=1&sg=0&aufgehoben=N&keyword=lehramtszugangsverordnung#det0 [14.06.2016].

Mitchell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education. Using Evidence-Based Teaching Strategies*. New York: Routledge.

Moser, V. & Kipf, S. (2015). Inklusion und Lehrerbildung – Forschungsdesiderata. In J. Riegert & O. Musenberg (Hrsg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe* (S. 29–38). Stuttgart: Kohlhammer.

MSW NRW (15. Februar 2005). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG).* Verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf [29.01.2016].

Newsletter des Netzwerks Inklusion. Verfügbar unter: http://zfl.uni-koeln.de/newsletter-netzwerk-inklusion.html [01.08.2016].

Platte, A. (2015). Inklusive Bildung: Leitidee von der Kindertageseinrichtung bis zur Hochschule. In T. Degener & E. Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe* (S. 130–146). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Preuss-Lausitz, U. (2014). *Deutsche UNESCO-Kommission e.V. Von Wissenschaftlichen Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern.* Verfügbar unter: https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Wiss__Begleitung_Inklusion_end__2_.pdf [02.05.2016].

Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung. Verfügbar unter: http://www.hf.uni-koeln.de/30050 [02.05.2016].

Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Lernwerkstatt. Verfügbar unter: https://www.hf.uni-koeln.de/36881 [02.05.2016].

Universität zu Köln, Die Universität in Zahlen. Verfügbar unter: http://www.portal.uni-koeln.de/8845.html [06.06.2016].

Wansing, G. (2015). Was bedeutet Inklusion? Annäherungen an einen vielschichtigen Begriff. In T. Degener & E. Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe* (S. 43–54). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Wember, F. B. (2015). Unterricht professionell: Orientierungspunkte für einen inklusiven Unterricht mit heterogenen Lerngruppen. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (66), 456–473.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Wrase, M. (2015). Die Implementation des Rechts auf inklusive Schulbildung nach der UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Evaluation aus rechtlicher Perspektive. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungsstudien* (S. 41–74). Wiebaden: Springer VS.

Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. Verfügbar unter: www.zfl.uni-koeln.de [02.05.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Teil III:
Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis: Migration

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tim Wolfgarten & Hans-Joachim Roth mit Sandra Aßmann

Migration in den Neuen Medien – Bildgeschichten und Bildungsprozesse

Ein Lehrforschungsprojekt der Universität zu Köln

1. Worum geht es in dem folgenden Beitrag?

Am 08. Oktober 2015 veröffentlichte das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland eine „Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz, der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund und der Bildungsverlage“ (KMK, 2015). Fokussiert wird darin die Darstellung von kultureller Vielfalt, Integration und Migration in Bildungsmedien – seien diese analog oder digital. In dem Beschluss wurden Ziele und allgemeine Grundsätze wie auch Maßnahmen der jeweiligen AkteurInnen festgehalten, um jener bildungspolitischen Verantwortung einer diversitätsbewussten gesellschaftlichen Repräsentation in jenen Medien nachzukommen: „Bildungsmedien vermitteln nicht nur Fachwissen, sondern auch Werte und Normen. Sie thematisieren Aspekte wie Anerkennung und Teilhabe und können zu einem reflektierten und positiven Umgang mit Vielfalt beitragen“ (KMK, 2015, S. 2). Ein wesentlicher Stellenwert wird dabei der Bildungsinstitution Schule sowie den Lehrkräften als AkteurInnen mit einer diversitätssensiblen Haltung zugeschrieben: „Der konstruktive Umgang mit gesellschaftlicher Heterogenität an Schulen kann nur gelingen, wenn diese eine Kultur der Wertschätzung und Förderung kultureller und sprachlicher Vielfalt etablieren und die Anerkennung von Diversität vermitteln. In diesem Kontext sind Lehrerinnen und Lehrer zentrale Akteure, von denen eine überzeugende Grundhaltung dazu gefragt ist“ (ebd., S. 3). Bildungsmedien hinsichtlich ihrer Rezeption über Text und Bild sowie die Lehrpersonen hinsichtlich ihrer vermittelnden Funktion werden so prominent in den Fokus der Bestrebungen gerückt, Interkulturelle Bildung als Querschnittsaufgabe in Schule und Unterricht zu implementieren. Dabei wird ausdrücklich an die „Empfehlungen zur Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule“ der KMK 2013 angeknüpft – inhaltlich an die Herausbildung der Fähigkeit, „sich selbstreflexiv mit den eigenen Bildern von Anderen auseinander und dazu in Bezug zu setzen sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entstehung solcher Bilder zu kennen und zu reflektieren“ (ebd., S. 2).

Erkennbar ist ein weitgefasster Bildbegriff, welcher äußere materiale wie auch innere imaginäre Bilder in ihrer wechselseitigen Bedingtheit umfasst.[1] Die in den Beschlüssen thematisierte Reflexion und Auseinandersetzung mit den eigenen (inneren) Bildern sowie der präfigurativen Funktion von Bildungsmedien im Kontext

1 Vgl. hinsichtlich der Differenzierung von „picture“ und „image“ Mitchell (2008, S. 15 ff.) und zur konkreten Verwendung des Begriffspaares in der Interkulturellen Bildung Wolfgarten (2016).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Interkultureller Bildung ist in zweifacher Hinsicht für LehrerInnen bedeutsam: zum einen hinsichtlich der Vermittlung in der pädagogischen Praxis, zum anderen – und dies als Voraussetzung fürs Erstere – bezüglich der eigenen persönlichen Ausbildung jener reflexiven Haltung. Somit wird neben den schulisch institutionellen AkteurInnen auch die LehrerInnenbildung an den Hochschulen adressiert, was über die von den Ländern umzusetzende Maßnahme einer curricularen Verankerung von Diversitätsthemen in allen Bereichen der LehrerInnenbildung im Beschluss der KMK betont wird.

Eine Woche nach Veröffentlichung der gemeinsamen Erklärung zur Darstellung von kultureller Vielfalt in den Bildungsmedien startete an der Universität zu Köln das unter anderem in den Bildungswissenschaften angebotene Lehrforschungsprojekt „Migration in den Neuen Medien – Bildgeschichten und Bildungsprozesse", welches in diesem Beitrag hinsichtlich verschiedener Fokussierungen im Kontext von Diversity vorgestellt werden soll. Eine solch nennenswerte und an dieser Stelle bereits einleitende Fokussierung ergibt sich beispielsweise über ein lebensweltbezogenes Bildungsverständnis, welches sich neben formalen Lehr- und Lernmaterialien – wie im Beschluss der KMK zentral – über den Einbezug Neuer Medien[2] und Mobile Learning im Projekt niederschlägt und formale Bildungsinhalte situiert durch informelle erweitert sowie „diversifiziert".

Bewusst wurde an dieser Stelle ein der Ökonomie entlehnter Begriff gewählt, welcher ursprünglich auf eine Ausweitung des Sortiments und der Produktion verweist. Denn neben dem Bestreben, Ungleichheit über ein kategoriales System von Differenzlinien zu bestimmen, wird jener wirtschaftliche Aspekt eines Diversity-Mainstreaming verstärkt kritisch betrachtet und als gesellschaftliches Problem angeführt (vgl. z. B. Eggers, 2011). Jene hinsichtlich des Diversity-Ansatzes häufig verwendete Differenzierung von „gesellschaftskritisch" und „marktförmig" strukturiert die fokussierte Betrachtung des Projekts im dritten Teil dieses Beitrags; zunächst soll jedoch das Lehrforschungsprojekt kurz hinsichtlich organisatorisch-curricularer und inhaltlich-methodischer Aspekte dargestellt werden.

2. „Migration in den Neuen Medien" – eine kurze Projektbeschreibung

Das Lehrforschungsprojekt „Migration in den Neuen Medien – Bildgeschichten und Bildungsprozesse" wird seit Oktober 2015 semesterübergreifend angeboten. Ausgerichtet ist dieses für Studierende aus den Studiengängen Interkulturelle Kommunikation und Bildung (M.A.), Erziehungswissenschaft mit dem Studienfach IKB (M.A.), Intermedia (B.A.), Bildungswissenschaften (M.Ed., HRGe) und dem Unterrichtsfach Pädagogik (M.Ed., GymGe). Die Module „Interkulturelle Bildung" und „Medien in formalen und informellen Bildungskontexten" werden über die Teilnahme an-

2 Da der Terminus im allgemeinen Sprachgebrauch Verwendung findet, nutzen wir ihn auch im Projektzusammenhang (zur uneinheitlichen Nutzung des Begriffs vgl. z. B. Möller & Sander, 2002, S. 121 f.).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

stelle von drei unabhängigen Lehrveranstaltungen absolviert, wobei jene Dreiteilung sich innerhalb des Projekts widerspiegelt. Eine über zwei Tage konzipierte Kompaktphase kurz vor Vorlesungsbeginn im Wintersemester 2015/16 diente als theoretische Einführung in grundlegende Themen Interkultureller Bildung sowie Neuer Medien und deren informelle Bildungskontexte. Weiterhin wurden organisatorische Abläufe wie z. B. die Zusammensetzung der Arbeitsgruppen und Gestaltung der Arbeitsphasen und -prozesse für die folgende Praxisphase geklärt. Diese schloss an die Einführungsveranstaltung an und verläuft über zwei Semester hinweg bis zum Ende des Sommersemesters 2016. Auf diese folgt der dritte Teil des Projekts in Form einer Präsentationsveranstaltung der in den Kleingruppen empirisch erhobenen und ausgewerteten Daten.

Organisatorisch ist die Praxisphase veranstaltungsungebunden konzipiert und die Studierenden werden über die Kleingruppen projektbezogen betreut. Eine Forschungsklasse dient dem gruppenübergreifenden Austausch hinsichtlich der Besprechung aktueller Arbeitsstände und wird nach Bedarf angeboten. In einem Rhythmus von 14 Tagen erhalten die Kleingruppen einen inhaltlich offen angelegten Arbeitsauftrag, der individuelle Bearbeitungsmöglichkeiten zulässt, methodologisch jedoch in ein Gesamtkonzept eingebettet ist, auf welches an späterer Stelle präziser eingegangen wird. Bis auf die rahmenden Kompaktteile zu Beginn und am Ende des Projekts wird den TeilnehmerInnen die Möglichkeit gegeben, auch ohne wöchentlich feste Termine Lehrinhalte zu bearbeiten und die dafür aufzubringende Zeit frei einzuteilen. Auf diese Weise wird strukturell eine Bildungskette implementiert, d. h., dass die Studierenden zunächst als *Lernende* eine gemeinsame Grundlage erarbeiten, darauf folgend als *Forschende* eigene Kleinprojekte verfolgen und anschließend als *Lehrende* gewonnene Erkenntnisse aufbereiten und im Sinne eines Transfers erworbene Kompetenzen weitergeben.

Dem Lehrforschungsprojekt liegt inhaltlich sowie methodisch die Annahme zugrunde, dass spätestens seit der Einführung des Web 2.0 Migrationsnarrative sowie Zeugnisse transnationaler Mobilität zur alltäglichen Rezeption gesellschaftlich verhandelter Themen gehören und dass über den individuellen Zugang zu diversen medialen Räumen viele persönliche Wissens- und Erfahrungsbestände an die Stelle der einen großen (Einwanderungs-)Geschichte treten. Die „große Erzählung" ist allerdings nicht einfach abgelöst durch die vielen kleinen Geschichten, sondern wird nun anders konstituiert. Ziel des Lehrforschungsprojektes ist es zunächst, den vielen „kleinen" Geschichten von Migration und gesellschaftlicher Heterogenität in den Medien nachzugehen und dabei auch zu beobachten, wie sich im Hintergrund „große Erzählungen" wirkmächtig entfalten oder auch relativieren. Denn die individualisierten Medienzugänge und Rezeptionen von Themen sind nicht etwa autonom zu betrachten, sondern eingebunden in Gemeinsamkeiten besagter Wissens- und Erfahrungsbestände. Ereignisse aus Diskursen über Migration – beispielsweise die Folgen von 9/11, die Einführung der Blue Card, Diskursstränge vor allem hinsichtlich aktueller Debatten zu Flucht und Migration sowie Darstellungen der Ankunft von zahlreichen Menschen an Bahnhöfen aus den 1950er und 1960er Jahren oder die visuelle Verhandlung von „Integration" in Klassenzimmern – sind vielen als Bilder be-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

kannt und bilden einen gemeinsamen Grundstock des visuell kulturellen Gedächtnisses. Analytisch lässt sich darin eine Struktur ausmachen, die als eine Art Rahmen für individuell rezipierte Medienbeiträge fungiert.

Erziehungswissenschaftlich relevant wird diese neue Art der Rezeption in ihrer Funktion, die rezipierten Themen, Gegenstände und Wissensbestände in informelle Bildungsinhalte zu transformieren, die eben nicht unabhängig voneinander zu betrachten sind. Daher richtet sich der Fokus des Studienprojekts – über die persönlichen Rezeptionen der Beteiligten verlaufend – weiter auf diskursive bzw. viskursive Strukturen (Text und Bild)[3] innerhalb informeller Bildungsprozesse, um jene Aspekte zu erarbeiten, die den formbildenden Kontext der Rezeption bestimmen und kanonisieren. Dabei soll den in den Medien verwendeten Bildern sowie deren Funktion als Präfiguration verinnerlichter bzw. imaginärer Bilder von und über Migration ein zentraler Stellenwert zukommen. Um mit Georges Didi-Huberman (2010) zu sprechen, gilt es im Projekt das „Nachleben" von Migration in der jüngeren Geschichte zu verfolgen und dessen Bedingungen auf einer medial-strukturellen Ebene herauszufinden.

Die bereits angesprochenen Arbeitsaufträge dienen den Studierenden dabei als methodisches Gerüst und können in zwei Bearbeitungsschwerpunkte mit einer vorgelagerten Materialerhebung bzw. Korpuserstellung eingeteilt werden. Der erste Arbeitsauftrag zielte auf ein Monitoring seitens der TeilnehmerInnen, die über 14 Tage hinweg Blog Posts, Onlinebeiträge sowie weitere mediale Dokumente über Screenshots aus ihrer alltäglichen Medienrezeption zu Themen wie Migration und gesellschaftliche Heterogenität festhielten. Dabei ging es nicht darum, dass die TeilnehmerInnen sich auf eine „explizite Suche" nach medialen Ereignissen machen sollten, sondern dass eben jene Beiträge von Interesse sind, die eher im Nebenbei und unbemerkt erfolgen und nicht aus einer Recherche stammen. Alltägliche Rezeptionen in Übergangssituationen stehen im Fokus, wie beispielsweise innerhalb der Wartezeit an der Bahnhaltestelle, aufgenommen über mobile Geräte wie das Handy. Aus diesen im Sinne Michel de Certeaus (1988) streunenden oder flanierenden Funden und Beobachtungen wurde ein gemeinsames Korpus erstellt. Die Sammlung von Screenshots wurde in dem ersten Kleingruppentreffen gemeinsam betrachtet und klassifiziert, d. h. nach eigens gebildeten Strukturen in einem Mindmap angeordnet. Diese Ordnung diente den TeilnehmerInnen als Arbeitsstruktur innerhalb der Kleingruppen und wurde auf das „Reißbrett" der Online-Präsentationsplattform Prezi übertragen. Der dazugehörige Arbeitsauftrag:

> *„Schauen Sie sich die gesammelten Beiträge erneut an und versuchen diese ähnlich wie ein Mindmap zu strukturieren. Legen Sie dazu die Ausdrucke Ihrer Dokumente bzw. Online-Beiträge vor sich hin und bringen Sie sie in eine Ordnung. Folgende Fragen sollten Ihnen dabei behilflich sein: Welche Beiträge ähneln sich und liegen somit nah beieinander; welche Unterschiede erkennen Sie? Können klare Gruppen gebildet werden, die sich voneinander abgrenzen oder gibt es fließende Übergänge zwischen den Beiträgen? Kriterien für die Strukturierung wer-*

3 Siehe hinsichtlich der Entfaltung zum Begriff „Viskurs" Knorr-Cetina (2001).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

den nicht vorgegeben, diese können inhaltliche, formal-gestalterische oder auch andere sein! Halten Sie die Entscheidungen für die Ordnung schriftlich als Textbaustein fest und übertragen Sie diesen sowie die Struktur in Prezi, so dass Sie sie online gesichert haben und darauf in den nächsten Treffen zurückgreifen können.“

Die Kriterien für die Ordnung wurden bewusst nicht vorgegeben, da jene strukturelle Einordnung der einzelnen Onlinedokumente in der folgenden Zeit in den Kleingruppen erarbeitet werden sollte. Der erste Bearbeitungsschwerpunkt innerhalb der Praxisphase lässt sich demnach durch eine reflexive Auseinandersetzung mit dem Ausgangsmaterial sowie der persönlichen Einordnung dessen in vorhandene Wissens- und Erfahrungsordnungen kennzeichnen. Die zunächst fixierte Sinnstruktur der Gruppenkorpora wurde durch die TeilnehmerInnen dabei weiter präzisiert, ebenso die Rezeptionen der Beiträge auf ihre Einbettung in strukturelle Kontexte hin betrachtet. Fokussiert wurde dabei zunächst die kategoriale Einteilung der gesammelten Onlinedokumente: Welche Gruppen und auch Subgruppierungen wurden gebildet? Sind diese als Kategorien oder eher als überlagernde Dimensionen zu betrachten? Können eventuell stellvertretende Beiträge hervorgehoben werden, in denen die Kriterien der Gruppenbildung besonders deutlich werden? Wie lassen sich die jeweiligen Verbindungen der gebildeten Gruppierungen beschreiben und welche Inhalte werden mit Blick auf die Gesamtstruktur thematisiert bzw. wurden nicht im Monitoring erhoben? Jene Bearbeitung auf der strukturierenden Ebene des Ausgangsmaterials diente nicht nur einer diskursiven Betrachtung der erhobenen Dokumente, vielmehr war es die persönliche Einbettung einzelner Dokumente in vorhandene (fixierte) Sinnstrukturen sowie die Bedeutung und Relevanz der so hergestellten Kontexte für die Rezeption der Onlinedokumente. So wurden ähnliche Beiträge in den Kleingruppen – je nach Gruppierungskontext – unterschiedlich rezipiert; bestand in einer Gruppe die kategoriale Einteilung nach emotionaler Evokation, so war es die affektgebundene Perspektive auf das Dokument, während in einer weiteren TeilnehmerInnengruppe andere kategoriale Einteilungen wie nach inhaltlichen Kriterien oder hinsichtlich der Produktionsart gesammelter Beiträge wirkten. In einer gemeinsamen Besprechung innerhalb der gesamten Forschungsklasse wurde den TeilnehmerInnen die auf die Rezeption wirkmächtige Sinnstruktur aufgrund der Unterschiedlichkeit der klassifizierenden Zugriffe kontrastiv zugänglich. „Es hätte auch anders sein können.“ diente den Studierenden als Leitsatz innerhalb dieser Sitzung. Hervorgehoben wurde so auch, dass die Lesart einzelner Beiträge nicht vorgegeben, sondern vieldeutig ist und dass die persönliche Einbettung die Rezeption maßgeblich mitbestimmt. Unter Betrachtung stand demnach nicht nur das Ausgangsmaterial der Onlinebeiträge, vielmehr wurde der individuelle Erfahrungskontext in den Fokus gerückt und thematisiert. Anzumerken sei an dieser Stelle weiter, dass die Studierenden eine Erleichterung innerhalb jenes Treffens äußerten, dass trotz vorheriger Ermunterung die vage Befürchtung verschwunden sei, etwas „falsch“ gemacht zu haben. Für die Projektleitung wurde dabei deutlich, wie präsent die normative Sinnstruktur von „richtig“ und „falsch“ für die Teilnehmenden im Studium

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

ist und dass es einer gewissen Gewöhnungsphase bedurfte, auch lebensweltliche Aspekte im akademischen Raum der Universität zuzulassen und dort zu verorten.

Momentan befinden sich die TeilnehmerInnen in der zweiten Arbeitsphase, die weniger auf strukturierender Ebene angesiedelt ist, sondern eher auf inhaltlicher. Dazu wurde zunächst ein weitgefasster Bildbegriff erarbeitet, der neben materiellen Bildern auch immaterielle miteinbezieht. Jenes Verständnis wird durch die englische Begriffsdifferenzierung von Bild in „picture" und „image" deutlich. Für die TeilnehmerInnen galt es einleitend, ihr „image" zu beschreiben, ihre imaginären Bilder und Vorstellungen von dem, was über die Bilder/*pictures* wie auch über die Texte evoziert wird. Die so fixierten Bild/*image*-Welten wurden als ein weiterer Textbaustein der Arbeitsaufträge im Sinne eines Forschungstagebuchs der Kleingruppen festgehalten sowie versucht zu beschreiben, wodurch bzw. durch welche Marker innerhalb der Bilder/*pictures* und Texte jene nuancierten Vorstellungen hervorgerufen werden.

Im zweiten und bis zum heutigen Zeitpunkt letzten Arbeitsauftrag wurde auch die Ebene der formalen Darstellungsweise fokussiert. Dazu wurden die TeilnehmerInnen gebeten, sich eine für sie besonders markante Bild-Text-Kombination aus dem Ausgangsmaterial herauszusuchen, diese genauer zu betrachten und mit weiteren (Online-)Dokumenten zu verdichten. Auch hierzu wurde keine konkrete Vorgabe gegeben. Vielmehr basierte der Arbeitsauftrag zur persönlichen Auswahl einer Text-Bild-Kombination auf Roland Barthes' (2012) Differenzierung von „punctum" und „studium". Er betrachtet in seinem dichotomen Konzept die Rezeption von Fotografien und deren Bildelemente differenziert nach Kommunikationsrichtung. Während das „studium" die Hinwendung der betrachtenden Person zum abgebildeten Sujet beschreibt, so verläuft die Wirkung des „punctum" entgegengesetzt: „Diesmal bin nicht ich es, der es aufsucht [...], sondern das Element selbst schießt wie ein Pfeil aus seinem Zusammenhang hervor, um mich zu durchbohren" (ebd., S. 35). Jene Differenzierung in seiner Fotografietheorie bindet die betrachtende Person als einen zentralen Aspekt ein und behandelt das fotografische Objekt nicht isoliert von der Bildproduktion und dessen Rezeption. So erscheint im Übertrag auf die Sinnstruktur der TeilnehmerInnen die Auswahl einer Text-Bild-Kombination nicht mehr methodisch ungeleitet; jene Herangehensweise knüpft an den jeweiligen lebensweltlichen Bezug an, der auf diese Weise in die Bearbeitung persönlicher Rezeptionen und Rezeptionsmuster einbezogen wird.

Ausgehend von der in den Kleingruppen gewählten Text-Bild-Kombination sollten die Studierenden in der vorlesungsfreien Zeit jene Kombination verdichten; d. h. konkret: die verwendete Darstellungsweise sowie den Themenstrang, in den diese eingebettet war. Zu sammeln waren – bzw. sind zurzeit – weitere aktuelle Dokumente, die aus demselben Themengebiet stammen sowie solche aus anderen thematischen Kontexten, deren Abbildungen eine formal ähnliche Darstellung aufweisen. Weiter wurden die Studierenden aufgefordert, auch den auf diese Weise nacherhobenen Korpus mit zusätzlichen historisch relevanten Dokumenten aus ihren Erfahrungskontexten zu verdichten. Dieser Schritt beinhaltet somit eine inhaltliche Engführung des Ausgangsmaterials auf der einen Seite und eine zeitgleich fokussierte Erweiterung jener Dokumente auf der anderen Seite. Wie in der folgenden Abbil-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

dung veranschaulicht (Abbildung 1), ist dabei vor allem die Schnittmenge von Interesse, welche sich aus den bildhaften Darstellungen und dem ausgewählten Themengebiet ergibt.

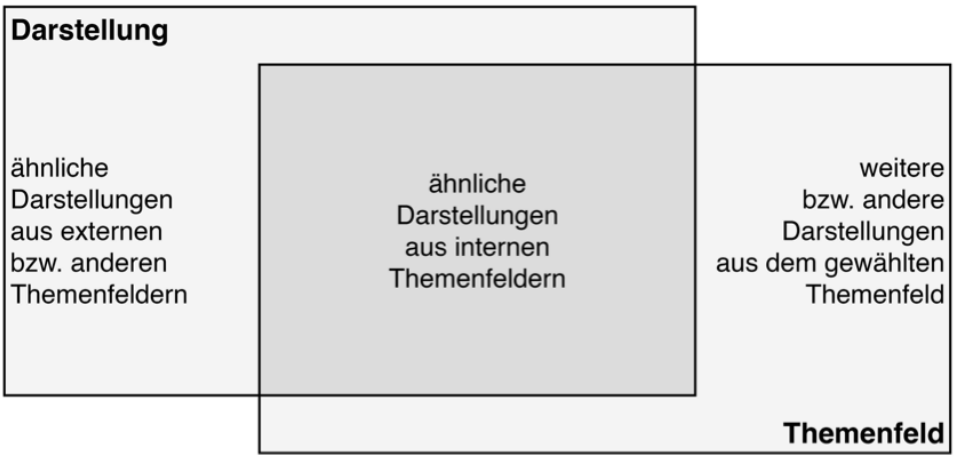


Abbildung 1: Korpusverdichtung

Der erweiterte sowie verdichtete Korpus kann so hinsichtlich dreier zusammenhängender, jedoch unterschiedlicher Kategorien differenziert betrachtet werden: ähnliche Darstellungen bzw. Darstellungsformen innerhalb des gewählten Themenstrangs (1), formal ähnliche Darstellungen, die Inhalte aus anderen Themenfeldern „bebildern" (2) sowie formal andere Darstellungen, die jedoch aus demselben Themengebiet entnommen wurden (3). Mittels dieser Strukturierung erhalten die TeilnehmerInnen einen Überblick, welche Darstellungen innerhalb des gewählten Themengebiets Verwendung finden, welcher Stellenwert den explizit ausgewählten sowie ähnlichen Darstellungen innerhalb der behandelten Kontexte zukommt und in welchen weiteren Bedeutungskontexten jene formal-bildliche Darstellungsform ebenfalls verwendet wird.

Die zwei unterschiedlichen Herangehensweisen zur methodisch geleiteten Korpusverdichtung sind in der folgenden Abbildung hervorgehoben dargestellt (Abbildung 2) und sollen den TeilnehmerInnen als Einstieg in die historische Rekonstruktion bzw. die archäologische Arbeit im Sinne Michel Foucaults sowie die Aufdeckung des Nachlebens der Bilder (vgl. Didi-Huberman, 2010) dienen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

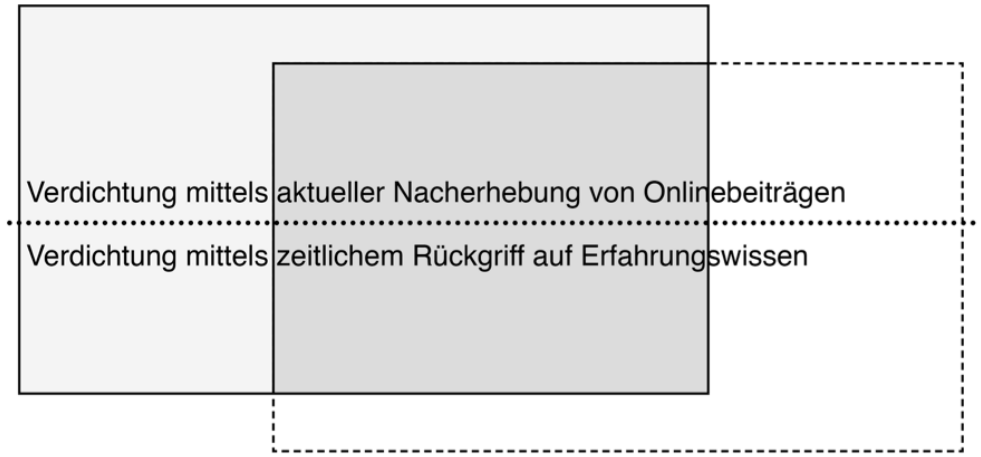


Abbildung 2: Methoden der Korpusverdichtung

Neben der Verdichtung über aktuelle Onlinebeiträge, die hinsichtlich eines Überblicks und Ausgangspunkts in der Jetztzeit aufgenommen wurde, konzentriert sich die Verdichtung zur ausgewählten Text-Bild-Kombination auf bereits erworbenes Erfahrungswissen der TeilnehmerInnen. Erhoben werden – wie bereits beschrieben – Dokumente, die ähnliche Darstellungen beinhalten – seien diese aus dem fokussierten Themengebiet oder auch aus anderen Bedeutungsfeldern. Dem zugrunde liegt ein Verständnis, dass bildliche Darstellungen nicht nur als Beiwerk von Texten innerhalb von Onlinebeiträgen anzusehen sind; diese nicht nur abbilden, sondern Diskurse wesentlich mitschreiben. Ereignisse werden als Aussage ebenso über Bilder/*pictures* wie über das Medium Schrift bzw. Sprache artikuliert. Analog zum Text findet die Informationsvermittlung nicht nur über die Abbildung des Sujets statt, denn wesentliche Gehalte werden bereits mittels formaler Stilistik transportiert. Ein Beispiel bietet die Darstellung der Arbeiterklasse in der sozialdokumentarischen Fotografie: mit hängenden Schultern und zu Boden gerichtetem Blick als kapitalistisch Ausgebeutete oder mit herausgestreckter Brust und Blick nach vorne als „Helden der Arbeit" (vgl. Stumberger, 2007, 2010). Bildlich visuelle Darstellungen vermitteln auf dieser Ebene nicht nur Informationen, die sich auf ein „Was" beziehen, sondern auch auf ein „Wie" – die Form nimmt dabei einen entscheidenden Einfluss auf die (Informations-)Darstellung sowie den sich bildenden Affekt in der Rezeption. Darüber hinaus wird innerhalb des Projekts davon ausgegangen, dass – wie einleitend bereits thematisiert wurde – jene Darstellungen und Darstellungsformen nicht nur für den Moment artikuliert werden, sondern sich in das kulturelle Gedächtnis einschreiben und „nachwirken". Das von Aby Warburg (2010) ausgehende und von Georges Didi-Huberman (2010) aufgegriffene „Nachleben" der Bilder beschreibt das Aufkommen einer in einer Affektlogik eingebundenen und für die Rezeption des Sujets passend scheinenden Ausdrucksform, die, einmal gefunden, sich in zeitlich darauffolgenden Darstellungen wiederfinden lässt. Tradiert werden das „Wie" der Darstellungen und der inhaltliche Mehrwert sowie der Affekt, welcher sich über das „Wie" entfaltet. Jenes Verständnis

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

über die Konstitution des dargestellten Sujets und dessen Wirkmächtigkeit auf die Rezeption bzw. Repräsentation ist für das Lehrforschungsprojekt immanent. So gilt es, bis zum Projektende jene medialen Ereignisse sowie Darstellungsformen in einer Archivarbeit freizulegen, die sich in heutigen Beiträgen auch in individuellen Narrationen wiederfinden lassen und über die Einschreibung ins kulturelle Gedächtnis die Rezeption von migrationsgesellschaftlichen Themen mitbestimmen.

Die Arbeitsaufträge sind wie zuvor erläutert einerseits in ein methodisches Gesamtkonzept eingebettet und geben den TeilnehmerInnen andererseits ein Werkzeug an die Hand, welches sie auch ohne ausgiebige Methodenausbildung verwenden können, um selbständig Ergebnisse innerhalb des Lehr-*Forschungs*-Projekts produzieren zu können. Andererseits wird ihnen durch die unterschiedlichen Fokussierungen jener Aufträge ein ausgestalteter Raum innerhalb des *Lehr*-Forschungsprojekts vorbereitet, in dem die eigene Mediensozialisation sowie die persönliche Rezeption von Onlinebeiträgen im Kontext von Migration und kultureller Vielfalt reflektiert werden kann – ganz ähnlich wie es die zu Anfang zitierte Gemeinsame Erklärung der KMK vorsieht.

3. Ein Blick aus der Perspektive des Diversity-Ansatzes auf das Lehrforschungsprojekt

Anschließend an die zunächst grundlegende Darstellung sollen im Folgenden einige im Kontext von Diversity fokussierte Betrachtungen auf das Lehrforschungsprojekt gegeben werden. Wie bereits einleitend beschrieben, wird der Diversity-Ansatz vor allem in zwei verschiedenen Kontexten bzw. unter zwei idealtypisch intentionalen Ausrichtungen dargestellt, in denen eine Anerkennung von Vielfalt stattfindet: „[d]ie gesellschafts- und herrschaftskritische Ausrichtung von Diversity", deren Zielsetzung auf eine Durchsetzung von Chancengleichheit gerichtet ist, sowie „die marktförmige Ausrichtung von Diversity", die sich primär über eine Nutzbarmachung von Differenz beschreiben lässt (Eggers, 2011, S. 257 f. nach: Fereidooni & Zeoli, 2016, S. 9). Diversität wird dabei über ein Ensemble von Differenzdimensionen dargestellt und es sind häufig folgende kategoriale Unterscheidungen, die gesellschaftliche Ungleichheit strukturieren: Alter, Behinderung, Ethnisierung, Geschlecht, Heteronormativität, Migration, Religion, sexuelle Orientierung und soziale Herkunft bzw. Klasse (vgl. Lutz & Wenning, 2001). An jenen gesellschaftlich Differenz stiftenden Dimensionen lässt sich die Unterscheidung der zwei zuvor genannten Ausrichtungen zentral ausmachen. In der gesellschaftskritischen Ausrichtung von Diversity sind es Ungleichheitsdimensionen, die über die angeführten Kategorien erfasst und bearbeitet werden; die Nutzbarmachung jener kategorialen Zuschreibung ist die Hauptkritik jener Ausrichtung an den marktförmig ausgerichteten Zugängen. Anzumerken ist dabei, dass die programmatische Nutzung von Vielfalt und Potentialen als allgemeines Prinzip nicht der Fokus der Kritik ist; es geht keinesfalls um eine generelle Ökonomiekritik. Problematisiert wird jene Ausrichtung erst, wenn gera-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

de die genannten Differenzdimensionen nutzbar gemacht und sozial festgeschrieben werden, die innerhalb der gegenüberstehenden Ausrichtung in Bezug auf Chancengleichheit aufzulösen versucht werden. Eine Kritik hinsichtlich der Nutzbarmachung von beispielsweise Lateinkenntnissen für etymologische Analysen ist schwierig vorzustellen; darüber werden keine Klassenunterschiede reproduziert, da Subjektpositionen nicht entlang Ungleichheitslinien festgeschrieben werden. Ganz anders hingegen sieht es hinsichtlich der in früheren Zeiten – zum Teil bis heute – in akademischen Kreisen üblichen Latinismen als Ausdruck des Gebildetseins mit dem Zweck des Distinktionsinteresses sozialer Klassen und insbesondere gesellschaftlicher Aufsteiger aus (vgl. Bourdieu, 1990). Idealtypisch könnten demnach die zwei Ausrichtungen auch mit „Auflösung" und „Festschreibung von gesellschaftlichen Differenzdimensionen" benannt werden: „Zentral ist hierbei die Frage, inwiefern ‚Diversity' – programmatisch, in ihrer Praxis und was ihre Wirkungen angeht – eine eher emanzipative oder eher hegemoniale Praxis ist" (Mecheril, 2007).

Wird das Lehrforschungsprojekt nach den Kriterien von Nutzen und Optimierung betrachtet, so baut es konkret auf eine weitgefasste Vielfalt auf, ohne die das Vorhaben wie beschrieben kaum vorstellbar wäre. Drei Felder können diesbezüglich differenziert betrachtet werden: der Bildungskontext, der Bildungsinhalt sowie die Zielgruppe. Hinsichtlich der Zielgruppe wurde das Lehrforschungsprojekt als ein explizit studiengangübergreifendes Lehrangebot konzipiert. Getragen werden die für das Projekt erforderlichen Kompetenzen durch die Interdisziplinarität der Studierenden in den Kleingruppen der Forschungsklasse: Die Studierenden des Masterstudiengangs sowie des Masterfachs Interkulturelle Kommunikation und Bildung bringen ein profundes Wissen zu den Themenfeldern Migration und gesellschaftliche Heterogenität ein, die Studierenden des neuen Lehramts im Unterrichtsfach Pädagogik und den Bildungswissenschaften verfügen über gute methodisch-didaktische Kenntnisse im Bereich von Bildungsprozessen (Bildung, Erziehung, Lernen, Sozialisation) und die Studierenden des Bachelorstudiengangs Intermedia haben einen breiten Zugang zum Web 2.0 und dessen Potenzial als Bildungsmedium.

Ein weiterer Aspekt, der die Zielgruppe betrifft, ist das vielfältige Rollenverständnis der Studierenden innerhalb der bereits beschriebenen Bildungskette, in der sie zunächst Lernende darstellen, dann Forschende und später im dritten Teil, der Präsentation, Lehrende. Angesprochen wurde bereits der Moment, in dem die Studierenden an Sicherheit gewannen und über die Funktion als Forschende über die von Lernenden hinauswuchsen. Zeitgleich veränderte sich auch das Verständnis der TeilnehmerInnen, sich nicht ausschließlich innerhalb der binären Logik von „richtig" oder „falsch" zu bewegen und Erkenntnisse zuzulassen, die keinen Lehrbüchern direkt entspringen, sondern eine individuelle Auseinandersetzung voraussetzen. Die persönliche Kritik- bzw. Reflexionsfähigkeit, die über das Verlassen von akademisch „bekannten Pfaden" und über die Bearbeitung lebensweltbezogener Themen herausgebildet werden konnte, darf – so unter den von Paul Mecheril genannten Gesichtspunkten – als „emanzipatorisch" angesehen werden. Maureen M. Eggers spricht in diesem Zusammenhang auch von einer wissenskritischen Orientierung, die einer rein programmatischen vorzuziehen sei (vgl. z. B. Eggers, 2011; Emmerich & Hor-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

mel, 2013). Angestrebt wird – unter Berücksichtigung des zeitlichen Verlaufs der beschriebenen Bildungskette –, jene Kritikfähigkeit – ähnlich wie in der Empfehlung der KMK formuliert – im Zuge von Bildungsprozessen weiter auszubauen und sie hinsichtlich der nachfolgend einzunehmenden Rolle als Lehrende neu zu justieren.

Ein letzter Aspekt, welcher bereits das Feld des Bildungskontextes beschreibt und sich weiter auf den Bildungsinhalt auswirkt, ist das situierte Lernen und die Auflösung der klassischen Seminarstruktur, die sich innerhalb der Studierendengruppe organisatorisch bemerkbar machen. Dadurch, dass gezielt durch die freie Zeiteinteilung innerhalb des Lehrforschungsprojekts Studierenden die Teilnahme ermöglicht wird, denen wöchentlich festgelegte Seminarzeiten aufgrund von Lebensunterhaltserwerb oder familiärer Umstände eine Teilnahme erschweren, ist die Forschungsklasse hinsichtlich der Lebensweisen der TeilnehmerInnen ausgesprochen heterogen und durch Vielfalt geprägt, was sich wiederum in der Auswahl der zu bearbeitenden Inhalte niederschlägt. So wird nicht nur eine Lebenswelt repräsentiert, sondern verschiedene studentische Lebenswelten, und die Lernorganisation ist nicht als gleichförmig an die Mehrheitsgesellschaft ausgelegt zu verstehen (vgl. hierzu Benbrahim, 2008; Krüger-Potratz, 2005).

Die Gestaltung des Bildungskontexts, der über den Seminarraum hinausgeht, erweitert vielfältig formale Bildungsinhalte mit lebensweltbezogenen Themen und lässt diese auf einer erfahrbaren und erfahrenen Ebene der TeilnehmerInnen bearbeiten. Inhaltlich – dies markiert die Betrachtungen des Lehrforschungsprojekts unter der gesellschaftskritischen Ausrichtung von Diversity – wird an einen „klassischen" Vielfaltsbegriff gesellschaftlicher Differenzsetzungen angeknüpft. Konkret wurden von den TeilnehmerInnen Onlinedokumente hinsichtlich migrationsgesellschaftlicher Thematiken und Inhalte gesammelt, die von ihnen zentral bearbeitet werden. Diese inhaltliche Fokussierung schließt an eine Gefahr bei der Verankerung von Diversitätsthemen in der Praxis – und auch Lehre – an, die Eggers (2011, S. 259 f.) mit „Gefahr der Beliebigkeit" betitelt. Diesbezüglich macht sie darauf aufmerksam, dass spezifische Dominanzpositionen und -strukturen mit Blick auf vielzählige Differenzen verwischt und nicht mehr betrachtbar gemacht werden können. So verliere der Diversity-Ansatz sein kritisches Potential einer enthierarchisierenden Gesellschaftskommentierung (vgl. ebd.). Neben diesem Potenzial ist es weiter die wissenschaftliche Wahrnehmbarmachung von gesellschaftlicher Heterogenität, die „neue Vorstellungen und Entwürfe von lebbaren und repräsentierbaren Normalitäten" vorantreibt und über beispielsweise multimediale Plattformen wie YouTube im Sinne von „Broadcast Yourself" eine Diversifizierungsmöglichkeit bieten kann (ebd., S. 261).

Neben dieser Erschließung einer wissenschaftlich dezentrierten Wahrnehmung von lebbaren Normalitäten sowie sozial-gesellschaftlicher Strukturen im Kontext von Heterogenität über Onlinedokumente, wird innerhalb des Lehrforschungsprojekts weiter das von Emmerich und Hormel (2013) genannte „Unterscheidungswissen" fokussiert, welches nicht nur soziale Wirklichkeiten innerhalb der Gesellschaft konstituiert, sondern auch pädagogische (ebd., S. 10 ff.). Dazu verweisen sie auf die Problematik der Konstruktion von Kausalitäten innerhalb pädagogischer Arbeit, in der Zuschreibungen aufgrund eines Erkennens sozialer Unterschiede getätigt werden,

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

diese jedoch nicht auf ein Erkennen von Unterschieden zurückzuführen sind, sondern auf ein Wiedererkennen kategorialer Unterscheidungen. Jenes Phänomen der Beobachtungsproblematik, welches sich im pädagogischen Handeln niederschlagen kann, ist hinsichtlich des Diversity-Ansatzes kritisch zu beobachten und stellt ein zentrales Element innerhalb des Projekts dar. Erfahrbar wurde das für die Studierenden verstärkt durch den kontrastiven Vergleich innerhalb der Forschungsklasse am Ende der ersten, strukturell zu bearbeitenden Phase, in der unterschiedliche Logiken der Unterscheidung und Bezeichnung unterschiedliche Lesarten der Inhalte demonstrativ hervorbrachte und hinsichtlich ihrer Folgen hinterfragt werden konnten.

Diente die erste Phase des *Lehr*-Forschungsprojekts verstärkt der Bewusstmachung des eigenen Unterscheidungswissens im Kontext von gesellschaftlicher Heterogenität, so steht die kulturelle Reproduktion migrationsgesellschaftlicher Inhalte im Fokus der analytischen Betrachtungen. Mit der bereits beschriebenen Annahme, dass gesellschaftliche Themen nicht nur textbasiert, sondern auch über Bilder transportiert und verhandelt werden – vor allem in medialen Zusammenhängen –, gilt es im weiteren Verlauf des Lehr-*Forschungs*-Projekts, Formen der Darstellungen sowie Bedeutungskontexte zu rekonstruieren, die in individuell rezipierten Onlinedokumenten nachleben und sich viskursiv entfalten.

Wird das Lehrforschungsprojekt zum Schluss nach möglichen Gütekriterien eines Diversity-Ansatzes betrachtet, so ist neben den bereits genannten Gefahren und Potenzialen sicherlich eine entscheidende Frage, wer von Diversity wie profitiert und wer auf Identitätspositionen festgelegt wird (vgl. Mecheril, 2007). Mit der Darstellung des Projekts konnten dazu wesentliche Aspekte betrachtbar gemacht werden und auch die Ausrichtung des Diversity-Ansatzes hinsichtlich einer Nutzbarmachung von Vielfalt fand eine differenziertere Ausführung. So darf sicherlich das Potenzial, welches sich auf den unterschiedlichen Ebenen, auf denen sich Vielfalt produktiv auf das Lehrforschungsprojekt auswirkt, ergibt, eher förderlich als kritisch betrachtet werden.

Literatur

Barthes, R. (2012). *Die helle Kammer – Bemerkung zur Photographie.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Benbrahim, K. (2008). *Diversity – eine Herausforderung für pädagogische Institutionen.* Verfügbar unter: https://heimatkunde.boell.de/2008/03/01/diversity-eine-herausforderung-fuer-paedagogische-institutionen [10.05.2016].

Bourdieu, P. (1990). *Was heißt sprechen?* Wien: Braumüller.

Certeau, M. de (1988). *Kunst des Handelns.* Berlin: Merve.

Didi-Huberman, G. (2010). *Das Nachleben der Bilder.* Berlin: Suhrkamp.

Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversität – Intersektionalität – Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz.* Wiesbaden: Springer VS.

Eggers, M. M. (2011). Diversity / Diversität. In S. Arndt & N. Ofuatey-Alazard (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv*

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk (S. 256–263). Münster: Unrast Verlag.
Fereidooni, K. & Zeoli, A. P. (2016). Managing Diversity – Einleitung. In Dies. (Hrsg.), *Managing Diversity – Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung* (S. 9–15). Wiesbaden: Springer VS.
Knorr-Cetina, K. (2001). Viskurse der Physik: Konsensbildung und visuelle Darstellung. In B. Heintz & J. Huber (Hrsg.). *Mit dem Auge denken – Strategien der Sichtbarmachung in wissenschaftlichen und virtuellen Welten* (S. 305–320). Zürich: Institut der Theorie für Gestaltung und Kunst.
Krüger-Potratz, M. (2005). *Interkulturelle Bildung – Eine Einführung.* Münster: Waxmann.
Lutz, H. & Wenning, N. (2001). Differenzen über Differenz. Einführung in die Debatten. In Dies. (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden – Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 11–24). Opladen: Leske + Budrich.
Mecheril, P. (2007). *Diversity – Die Macht des Einbezugs.* Verfügbar unter: https://heimatkunde.boell.de/2007/01/18/diversity-die-macht-des-einbezugs [10.03.2016].
Mitchell, W. J. T. (2008). *Bildtheorie.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Möller, R. & Sander, U. (2002). Neue Medien. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Arbeitsmarkt und Beruf. Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf* (S. 119–130). Wiesbaden: Springer.
Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013). *Empfehlungen zur Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule.* Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf [10.03.2016].
Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2015). *Darstellung von kultureller Vielfalt, Integration und Migration in Bildungsmedien – Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz, der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund und der Bildungsverlage.* Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.10.2015. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_10_08-Darstellung-kultureller-Vielfalt.pdf [10.03.2016].
Stumberger, R. (2007). *Klassen-Bilder. Sozialdokumentarische Fotografie 1900–1945.* Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
Stumberger, R. (2010). *Klassen-Bilder II. Sozialdokumentarische Fotografie 1945–2000.* Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
Warburg, A. M. (2010). Sandro Botticellis „Geburt der Venus" und „Frühling" – Eine Untersuchung über die Vorstellungen von der Antike in der italienischen Frührenaissance. In Ders., *Werke in einem Band.* Auf der Grundlage der Ms. und Handex. hrsg. und kommentiert von Martin Treml, Sigrid Weigel und Perdita Ladwig. Unter Mitarbeit von Susanne Hetzer, Herbert Kopp-Oberstebrink und Christina Oberstebrink (S. 39–123). Berlin: Suhrkamp.
Wolfgarten, T. (2016). Seeing through race: Der Fokus auf die eigene Rezeptionsgewohnheit als Ansatzpunkt rassismuskritischer Bildungsarbeit mit dem Medium Bild. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen. (Inter)national vergleichende Formen von Rassismus und Widerstand* (S. 889–904). Wiesbaden: Springer VS.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Marwah Reza-Jakubi & Faik Korkmaz

Potenziale von Bildungsangeboten für Geflüchtete in der LehrerInnenbildung am Beispiel von „PROMPT! Deutsch lernen“

1. Einführung

In den Jahren 2014 und 2015 hat der Zuzug asylsuchender Menschen nach Deutschland stark zugenommen (vgl. Massumi, von Dewitz, Grießbach, Terhart, Wagner, Hippmann & Altinay, 2015, S. 25). Somit ergibt sich die Aufgabe, die neu zugewanderten Menschen in die Gesellschaft zu inkludieren, was sich jedoch in vielen Bereichen als Herausforderung darstellt. So wird besonders in den Schulen deutlich, dass neben räumlichen und personellen Ressourcen viele Lehrkräfte auf die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen in den Klassen nicht vorbereitet sind. Dabei befinden sich unter den geflüchteten Menschen zahlreiche Kinder, die im schulpflichtigen Alter nach Deutschland kommen. Einige von ihnen haben in ihren jeweiligen Herkunftsländern und/oder anderen Ländern bereits die Schule besucht, anderen wurde der Zugang zum Beispiel aufgrund von Krieg oder Diskriminierung verwehrt, so dass sie mit Schulen oder anderen Bildungseinrichtungen jeglicher Art unvertraut sind. All diesen Kindern und Jugendlichen muss jedoch das Recht auf Bildung in Deutschland gewährleistet werden.

Um mit dieser mehrfachen Heterogenität in den Klassen umgehen zu können, müssen (zukünftige) LehrerInnen bereits in ihrer Lehramtsausbildung ausreichend darauf vorbereitet werden. Die Hochschulrektorenkonferenz plädierte deshalb schon 2015 unter anderem für eine erfahrungsbasierte und theoriegestützte Auseinandersetzung mit Heterogenität, die durch Praxiserfahrungen erlebbar werden muss (HRK, 2015, S. 14). Seit April 2014 wird Lehramtsstudierenden an der Universität zu Köln angeboten, ihr obligatorisches Berufsfeldpraktikum (BFP) im Projekt „Prompt! Deutsch lernen“ (kurz: Prompt!) am Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) zu absolvieren. Es handelt sich um ein Sprachförderprojekt für geflüchtete Kinder und Jugendliche in Kölner Notunterkünften, die meist aufgrund ihres fehlenden Aufenthaltsstatus noch nicht die Möglichkeit haben, eine Schule in Nordrhein-Westfalen zu besuchen. In kleinen Lerngruppen erhalten die Kinder und Jugendlichen von Studierenden im Tandem Sprachförderkurse im Deutschen.[1] Die Lehramtsstudierenden werden in einem obligatorischen, universitär begleiteten Blockseminar interdisziplinär auf die bevorstehenden Sprachförderkurse vorbereitet und währenddessen

1 Ausführliche Darstellung des Konzepts in: Massumi, M. (2015a). Sprachförderung für Kinder und Jugendliche in der Notunterkunft für Flüchtlinge im Rahmen des Berufsfeldpraktikums. Das Konzept und bisherige Erfahrungswerte zwischen April 2014 bis Mai 2015. In Zentrum für LehrerInnenbildung (Hrsg.), *Praxisphasen Innovativ – Konzepte für die LehrerInnenbildung, Band 2*. Verfügbar unter: http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/pp-innovativ/ZfL-PP-Innovativ02.pdf [23.05.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

multiprofessionell begleitet. Während anfänglich pro Semester 28 Studierende an einer Notunterkunft an dem Projekt teilnehmen konnten, sind es im Sommersemester 2016 bereits 58 StudentInnen, verteilt auf fünf Kölner und eine Düsseldorfer Notunterkunft für Geflüchtete.

In dem vorliegenden Artikel stellen wir das Konzept und die Umsetzung des Sprachförderprojekts für geflüchtete Kinder und Jugendliche „Prompt!" vor, das auch wir im Sommersemester 2015 im Rahmen unseres Berufsfeldpraktikums als Lehramtsstudierende der Universität zu Köln absolviert haben. Gegenwärtig sind wir im ZfL für die Organisation und Kommunikation rund um das Projekt als studentische Hilfskräfte tätig.

In dem Artikel werden wir das Augenmerk besonders auf die Chancen für die angehenden LehrerInnen legen. Es wird deutlich gemacht, dass „Prompt!" den genannten Forderungen der KMK und HRK nach einer adäquaten heterogenitätsbezogenen Sensibilisierung und Umsetzung im Studium gerecht wird. So wird ein bedeutungsvolles Fundament für die Studierenden gelegt, womit sie in ihrer zukünftigen Profession eine Schule, die Bildung für alle zugänglich macht, prägen: Eine „Schule der Vielfalt" (KMK, 2015, S. 14).

2. Rechtliche Rahmenbedingungen

Durch die Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention im Jahr 2008 erklärte sich Deutschland rechtsbindend zur Einhaltung aller hierin enthaltenen Konventionen bereit. So auch zur Einhaltungspflicht des Artikels 28, der vom Postulat des kategorischen Bildungsrechtes ausgeht, Kindern den Bildungszugang zu ermöglichen. Im entsprechenden Artikel unter Absatz 1a heißt es hierzu konkret: „Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Bildung an; um die Verwirklichung dieses Rechts auf der Grundlage der Chancengleichheit fortschreitend zu erreichen, werden sie insbesondere den Besuch der Grundschule für alle zur Pflicht und unentgeltlich machen." Auf einer essentielleren Basis fußt und greift allerdings bereits Artikel 3 des Grundgesetzes „Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich", der die Gleichberechtigung (mithin auch der schulischen) aller in Deutschland lebenden Menschen vorsieht.

Allein durch die Existenz dieser beiden Artikel sollte bundesweit der Schulzugang für alle Kinder gesichert sein. Angesichts der Kulturhoheit der Länder in Bildungsangelegenheiten unterliegen trotzdem nicht alle Kinder und Jugendlichen gleichermaßen der Schulpflicht (vgl. Massumi et al., 2015). So ist beispielsweise in Nordrhein-Westfalen schulpflichtig, „wer in Nordrhein-Westfalen seinen Wohnsitz oder seinen gewöhnlichen Aufenthalt oder seine Ausbildungs- oder Arbeitsstätte hat" (Schulgesetz NRW, §34, Abs. 1). Somit gilt die Schulpflicht für Kinder von AsylbewerberInnen sowie alleinstehende Minderjährige erst mit der Zuweisung in eine Kommune (ebd., §34, Abs. 6). Mithin ist abzuleiten, dass Kinder und Jugendliche vor der Zuweisung in eine Kommune der Schulpflicht enthoben sind. Flüchtlinge, die deutschen Boden betreten, werden zunächst temporär in sogenannten Erstaufnahmeein-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

richtungen (EAE) des Landes untergebracht. Aufgrund mangelnder Kapazitäten in den EAE werden sie in kommunal eingerichteten Notunterkünften beherbergt, bis sie (i.d.R. nach ihrer Registrierung beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) einer Kommune zugewiesen werden. Auch wenn die Verweildauer in der Regel ein bis drei Monate betragen soll, kann sie sich durchaus bis auf sechs Monate erstrecken. In Parenthese: Das Schulamt der Stadt Köln stellt Kindern und Jugendlichen, die eine längere Zeit als drei Monate in einer EAE oder Notunterkunft zugebracht haben und über nicht normgerechte Sprachkenntnisse verfügen, einen Schulplatz in sogenannten Auffang- oder Vorbereitungsklassen in Aussicht (Schulpflicht für ausländische Kinder und Jugendliche [06.06.2016]). Von dieser Regelung sind allerdings Familien ausgenommen, die unerlaubt eingereist sind und denen zwar eine kommunale Zuweisung zugekommen ist, sie dieser jedoch nicht folgen. Kinder betreffender Familien sind dann zwar mit dem Status der Schulpflichtigkeit versehen, allerdings eben nur in der entsprechenden Kommune.

Die Zeitspanne zwischen der Aufnahme in eine EAE bzw. Notunterkunft und der kommunalen Zuweisung führt zu Brüchen in der Schulbiografie von Kindern und Jugendlichen. Diese ungenutzte Zeitspanne scheint von der Geltung des Grundgesetzes und der UN-Kinderrechtskonvention entbunden. Neben diesem Aspekt der Rechtswidrigkeit ist diese Zwischenzeit als ein (soziopolitisches) Versäumnis zu betrachten. Erste integrative Schritte, etwa durch die Vermittlung eines alltagsgebräuchlichen Basisvokabulars und grundlegender Kenntnisse in der deutschen Sprache, könnten hier angestoßen werden.

Aber auch nach einer Zuteilung in eine Kommune ist der Erhalt eines Schulplatzes noch lange nicht garantiert. Häufig herrscht an den jeweils umliegenden Schulen eine kapazitive Auslastung vor, sodass infolge räumlicher und/oder personeller Defizite auch schulpflichtigen Kindern ein Schulplatz versagt bleibt. Infolgedessen besteht dringender Handlungsbedarf.

3. Das Konzept PROMPT! Deutsch lernen

Der vor dem Hintergrund der rechtlichen Ausgangslage sich abzeichnende akute Handlungsbedarf haben die Stadt Köln (Amt für Wohnungswesen und Schulamt), das Deutsche Rote Kreuz und das Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln im April 2014 zu einer Kooperationsbeziehung veranlasst. Ziel dieser Kooperation ist, Kindern und Jugendlichen in Kölner Notunterkünften erste Bildungsangebote bereitzustellen und zugleich angehende LehrerInnen in ihrem Professionalisierungsprozess, vor allem mit Blick auf die Diversität ihrer zukünftigen SchülerInnenschaft und im Sinne einer Zusatzkompetenz im Bereich „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte", zu unterstützen. Das Projekt „Prompt! Deutsch lernen" zielt konkret auf die Alphabetisierung und die Vermittlung erster Basiskenntnisse der deutschen Sprache bei den Kindern und Jugendlichen ab. Die hierdurch ermöglichten Bildungsangebote stellen selbstredend keinen

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

äquivalenten Ersatz für die Schule dar. Zweck der Bildungsangebote ist, den Einstieg in eine zukünftig zu besuchende Schule zu erleichtern. Seit dem Sommersemester 2014 bieten so Lehramtsstudierende im Rahmen ihres Berufsfeldpraktikums in einer der größten Kölner Notunterkünfte an der Herkulesstraße und inzwischen vier weiteren Kölner und einer Düsseldorfer Notunterkunft Sprachförderkurse für Kinder und Jugendliche an.

Derzeit leben in der Kölner Notunterkunft an der Herkulesstraße 636 BewohnerInnen (Stand vom 21.01.2016, auf Nachfrage). Vorwiegend handelt es sich um Familien, so dass etwa ein Drittel der EinwohnerInnen Kinder und Jugendliche sind. Insgesamt befindet sich etwa ein Viertel der Kinder und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter (zwischen sechs und achtzehn Jahren). Die weiteren Notunterkünfte beherbergen zwischen 220 und 450 Menschen.

3.1 Vorbereitung der Lehramtsstudierenden

Bevor die Studierenden in Zweierteams in den Notunterkünften zu unterrichten beginnen, besuchen sie obligatorische Vorbereitungsseminare im Umfang von 34 Semesterwochenstunden (SWS) im ZfL. Aufgeteilt sind die verschiedenen Einheiten in fünf thematische Schwerpunkte, die stark ineinandergreifen und nicht klar voneinander zu trennen sind:

1. Selbst- und Rollenreflexion
2. Situation von Flüchtlingen in Deutschland
3. Umgang mit belastenden Lebenssituationen
4. Spracherwerb und -förderung
5. Methodisch-didaktische Grundlagen und Transfer

In der ersten Sitzung setzen sich die StudentInnen mit ihrer Motivation, an dem Projekt teilzunehmen und den Erwartungen, die sie an das Projekt stellen, auseinander und verschriftlichen diese. Es wird deutlich, dass die Mehrheit der Studierenden geflüchteten Menschen helfen möchte. So formuliert eine Studentin beispielsweise: „Ich wollte schon immer einmal in einer Notunterkunft tätig sein, da es mir große Freude bereitet, ein Lächeln in andere Gesichter zu zaubern – Menschen, die dankbar sind und es wertschätzen". Einige betonen den Wunsch, Erfahrungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache bzw. Deutsch als Zweitsprache zu sammeln. Wenige Studierende äußern zu diesem Zeitpunkt, dass sie das BFP zum Anlass nehmen möchten, sich kritisch und abseits der medialen Präsentation mit dem Thema „Flucht bzw. Flüchtlinge" auseinanderzusetzen.

Der zweite thematische Schwerpunkt bietet den Studierenden faktisches Grundlagenwissen über die Situation von geflüchteten Menschen in Deutschland. Neben dem Verfahren bei der Ankunft in Deutschland werden auch verschiedene Gründe für Flucht bearbeitet. Marginalisierte Gruppen, die oftmals als „Wirtschaftsflüchtlinge" bezeichnet werden und häufig ohne gültige Papiere einwandern, werden hier im Speziellen thematisiert. Gerade weil in Köln viele Roma-Familien in Notunter-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

künften verweilen, liegt ein Augenmerk auf der Situation von Roma, die nicht nur in ihrem Herkunftsland, sondern auch in schutzsuchenden Zielländern von Diskriminierung und Rassismus betroffen sind. Angelehnt daran wird über die gesellschaftlich übertragenen Denkmuster gesprochen, die insbesondere bei Roma wirkmächtige Stereotype hervorrufen (vgl. Winckel, 2002). In diesem Rahmen werden rassismuskritische Impulse gesetzt, so dass die Studierenden über ihre eigenen Denkmuster reflektieren.

Eine Kinder- und Jugendpsychotherapeutin erarbeitet mit den Studierenden psychologische Grundlagen in der Arbeit mit Lernenden in belastenden Lebenssituationen. In der Folge werden Konsequenzen für die Planung und Gestaltung des Unterrichts in der Notunterkunft erarbeitet. Insbesondere die Gestaltung des Klassenzimmers sowie die Struktur des Unterrichtsverlaufs haben einen wichtigen Einfluss auf das Wohlbefinden der Lernenden, das wiederum das Gemeinschaftsgefühl in der Klasse prägt. Die Kinder- und Jugendpsychotherapeutin stellt neben der Projektleiterin (abgeordnete Lehrkraft mit Erfahrungen in der Arbeit mit geflüchteten Menschen) eine weitere Begleitperson während des Praktikums dar. Sie steht den StudentInnen bei psychologischen Fragen und emotional belastenden Situationen zur Seite. Der Einbezug der Therapeutin betont die Wichtigkeit der Arbeit in „multifunktionalen Teams“ (HRK, 2015, S. 14). So werden den Lehramtsstudierenden bereits in der Ausbildung die Grenzen ihrer professionellen Tätigkeit verdeutlicht, da sie als Lehrkraft keine psychologischen Diagnosen und Behandlungen durchführen dürfen und sollen.

Die letzten zwei thematischen Schwerpunkte des Vorbereitungsseminars beziehen sich auf die praktische Vorbereitung im zukünftigen Unterricht in der Notunterkunft. Die Studierenden erarbeiten Grundlagen des Zweitspracherwerbs und der Sprachförderung im Deutschen sowie der Alphabetisierung. Sie entwickeln selbstständig Überlegungen zur methodisch-didaktischen Umsetzung von Lerninhalten in der bisher fiktiven Lerngruppe in der Notunterkunft. Des Weiteren werden die Studierenden auf die eigenständige Unterrichtsplanung und -durchführung vorbereitet. Außerdem planen sie gemeinsam mit ihrem/ihrer Tandem-PartnerIn ihre erste Unterrichtsstunde und stimmen diese mit der Projektleiterin ab. In dieser Einheit stehen den StudentInnen auch die studentischen MitarbeiterInnen von „Prompt!“ zur Seite, die das Projekt auch schon selbst durchgeführt haben und nun in der Organisation und Planung von „Prompt!“ tätig sind. Durch ihre bereits erworbenen Erfahrungen in der Notunterkunft können sie den Studierenden ein Feedback aus der Peer-Perspektive geben und sie auch mit Unterrichtssituationen konfrontieren, die wahrscheinlich auftreten könnten, was ihnen die Gelegenheit gibt, ihre erstellten Aufgaben ggf. zu überdenken. Außerdem findet während der Vorbereitungsseminare noch eine Besichtigung der Unterkunft statt. Dadurch können sich die TeilnehmerInnen ein erstes Bild vor Ort machen und einige Kinder schon kennenlernen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

3.2 Durchführung der Sprachkurse in der Notunterkunft

Nach dem Vorbereitungsseminar beginnen die Studierenden in ihren Teams mit ihren Sprachförderkursen in der Notunterkunft. Mit der Einteilung im Stundenplan wird den Teams eine Altersgruppe zwischen sechs und 18 Jahren zugewiesen, die sie in kleinen Lerngruppen von maximal acht Personen unterrichten. Aufgrund der hohen Fluktuation der BewohnerInnen in den Notunterkünften ist eine konstante Unterrichtsteilnahme der Lernenden selten zu beobachten. Daher stehen vielen Studierenden während ihres Praktikums häufig neue Kinder bzw. Jugendliche in ihren Kursen gegenüber.

Sobald neue SchülerInnen am Kurs teilnehmen, erfolgt eine Diagnostizierung des Alphabetisierungsgrades. Dabei werden insbesondere die Stifterfahrung und Schreibfertigkeiten beobachtet. Je nach Resultat wird mit passenden Übungen und Methoden an die bereits vorhandenen Fertigkeiten bzw. ersten Stifterfahrungen angedockt. Aufgrund der stark divergierenden Bildungsvorerfahrung sind große Unterschiede unter den Lernenden hinsichtlich der Alphabetisierung festzustellen. Durch die Teamarbeit der Studierenden und einer Gruppengröße von maximal acht Lernenden besteht die Möglichkeit, differenziert zu arbeiten.

Ein gemeinsamer, ritualisierter Ein- und Ausstieg rahmt jede Unterrichtsstunde, stärkt das Gemeinschaftsgefühl der Lerngruppe und steigert durch den routinierten Ablauf das Sicherheitsgefühl und somit Wohlbefinden des Einzelnen. Auf diese Weise werden die Grundvoraussetzungen geschaffen, eine positive Lernumgebung entstehen zu lassen (vgl. Massumi, 2016).

Die Studierenden entwickeln vor dem Hintergrund der Seminarinhalte ihr Unterrichtsmaterial selbstständig und berücksichtigen dabei die verschiedenen Lernstände der Kinder bzw. Jugendlichen. Jede Unterrichtsstunde wird protokolliert und reflektiert. Die Protokolle werden jeweils nach jeder Einheit in dem begleitenden E-Portfolio hochgeladen und bilden obligatorischen Bestandteil des Praktikums. Durch die Verschriftlichung haben die Projektleiterin und das Prompt-Team die Möglichkeit, den Ablauf und die Entwicklung der Unterrichtsstunden mitzuverfolgen, um gegebenenfalls Rücksprache zu halten.

3.3 Begleitung der Studierenden während der Durchführungsphase

Während der Durchführung der Sprachförderkurse werden die Studierenden durch unterschiedliche Formate begleitet, um ihren Professionalisierungsprozess zu unterstützen. Möglichst in der ersten Unterrichtsstunde der jeweiligen Teams hospitiert die Projektleiterin und führt im Anschluss Reflexionsgespräche mit den Studierenden durch. Diese Hospitation hat das Ziel, den Studierenden in ihrer neuen und (meist auch) ersten selbstständig durchgeführten Lehrsituation Unterstützung und Impulse zu geben sowie eigenes unterrichtliches Handeln systematisch zu reflektieren. Das anschließende Gespräch dient weiterhin dem ersten Austausch über das Be-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

finden und die Eindrücke der Studierenden. Nach Bedarf können weitere Hospitationstermine von den Studierenden eingefordert bzw. gemeinsam beschlossen werden. Bei methodisch-didaktischen Fragen können die Studierenden die Projektleiterin zu Rate ziehen und bei psychologischen Fragen bzw. emotional belastenden Situationen die Kinder- und Jugendpsychotherapeutin konsultieren.

Während des Semesters müssen die Studierenden mindestens einen Termin zur Gruppen- und Rollenreflexion bei der Kinder- und Jugendtherapeutin und mindestens einen Termin zur Peer-Beratung in Form eines Werkstattgesprächs bei den studentischen MitarbeiterInnen von „Prompt!" wahrnehmen. Bei Letzterem sollen die Studierenden einen Unterrichtsentwurf einer bereits durchgeführten oder einer bevorstehenden Unterrichtseinheit sowie die dazu erstellten Materialien vorstellen und selbst Beratungsanlässe formulieren. Gemeinsam werden Ideen für eine erfolgreiche Umsetzung diskutiert und auch eventuelle Hürden bzw. Herausforderungen besprochen. Sollte es sich jedoch um einen bereits durchgeführten Unterrichtsentwurf handeln, so sollen die Studierenden den Verlauf ihrer Einheit reflektieren. Das Peer-Verfahren ermöglicht einen niedrigschwelligen Austausch, so dass sich die Studierenden angesichts ihrer Erfahrungen gegenseitig unterstützen und Unterrichtseinheiten optimieren können.

Nach etwa fünf bis sechs Wochen haben die Studierenden in einer Zwischenreflexion die Möglichkeit, sich untereinander über Gefühle und Erfahrungen auszutauschen. Neben methodisch-didaktischen Themen berichten die StudentInnen, dass sie sich zunehmend sicherer in der Kursplanung und -gestaltung fühlen. In der Regel betonen sie, dass sie sich freuen, in der Lehramtsausbildung die Möglichkeit zu haben, über Wochen den Unterricht im Team eigenständig zu gestalten und auszuführen und somit im Studium und im Vorbereitungsseminar angelerntes Wissen praktisch umzusetzen. In diesem Kontext äußert sich eine Teilnehmerin wie folgt:

> *„Ich bin bezüglich meines Studiums wesentlich entspannter geworden, da ich erkannt habe, dass das Unterrichten einfach eine Übungssache ist. Ich muss mir also keine Sorgen darüber machen, dass ich mich in meinem Studium nicht wirklich auf den Unterrichtsalltag vorbereitet fühle. Eben aus diesem Grund halte ich das BFP in der Notunterkunft für besonders wertvoll, da es den Studierenden aufgrund seines hohen Praxisteils sehr viel Eigeninitiative abverlangt, wodurch man sich viel intensiver mit dem Unterrichten auseinandersetzen kann, als wenn man nur vereinzelte Unterrichtsstunden hält."*
> *(Lehramtsstudentin für Gymnasium und Gesamtschule mit den Fächern Deutsch und Pädagogik an der Universität zu Köln, 22 Jahre alt)*

Großer Gesprächsbedarf zeigt sich in der Zwischenreflexion und auch in der Abschlussreflexion hinsichtlich der eigenen Sensibilisierung sowie kritischen Wahrnehmung des Umfeldes. Viele erkennen, dass sie anfänglich ihr bevorstehendes Praktikum einseitig als „Deutschunterricht für Flüchtlinge" wahrgenommen haben. Erst durch ihre praktische Erfahrung und die kontinuierlichen Impulse erkennen sie den beidseitigen Nutzen: Auf der einen Seite lernen die Kinder und Jugendlichen u. a. die

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

deutsche Sprache, auf der anderen Seite werden die Lehramtsstudierenden im Hinblick auf ihre zukünftige LehrerInnenrolle professionalisiert. Weiterhin berichten die Studierenden, wie sehr sich ihre Haltung gegenüber den geflüchteten Menschen verändert hat. Durch die Impulse in dem Vorbereitungsseminar und in der Begleitung reflektieren die Studierenden kritisch über eigene bestehende Denkschemata und über Rassismen, die gesellschaftlich sowie medial tradiert werden. Eine weitere Teilnehmerin berichtet Folgendes:

> *„Durch den rassismuskritischen Diskurs wurde mir erst bewusst, wie stark Rassismus und Diskriminierung im gesellschaftlichen Alltag verankert sind. Besonders in den Medien stößt man durchgehend auf rassistische Darstellungen, jedoch nehme ich diese nicht mehr unreflektiert auf."*
> *(Lehramtsstudentin für sonderpädagogische Förderungen mit den Fächern Deutsch und Englisch an der Universität zu Köln, 22 Jahre alt)*

Mit der Beendigung der vorgeschriebenen Praktikumswochen müssen die Studierenden eine Abschlussreflexion verfassen. In Abgleich mit ihrem eingangs ausgefüllten Fragebogen zu ihren Erwartungen, Gedanken und Zielen an das bevorstehende Praktikum können sie insbesondere ihre Entwicklung reflektieren (vgl. Massumi, 2015). Die Studierenden setzen sich mit der Bedeutung des BFP auf professioneller sowie persönlicher Ebene auseinander. Auf der Grundlage der Ergebnisse der verschriftlichten Abschlussreflexionen wird im folgenden Kapitel die Bedeutung von „Prompt!" für die LehrerInnenbildung herausgearbeitet.

4. Bedeutung von „PROMPT!" für die zukünftige LehrerInnenrolle

Mit Blick auf die zukünftige Lehrtätigkeit ist eine Reihe von etwaigen Wirkungen zu nennen, die sich günstig auf die Ausbildung tragender Kompetenzen niederschlagen. Denn gerade der curriculare Missstand der Theorie-Praxis-Verzahnung und der frühzeitigen Einbettung von Selbstwirksamkeitserlebnissen sind häufig beklagte Defizite in der universitären Lehramtsausbildung (vgl. Hascher & Moser, 2001).

Dem ersten Kritikpunkt nimmt sich im dreiphasigen Konzept des Berufsfeldpraktikums das Vorbereitungsseminar an. Der interdisziplinäre Aufbau vergegenwärtigt den PraktikantInnen die vielfältigen Anforderungen, die sie im Lehralltag zu erwarten haben. Mit Blick auf die Komplexität von Lernprozessen und des allgemeinen Unterrichtssettings erweitert und vertieft sich so das Sichtfeld der Lehramtsstudierenden. Folglich stehen nicht bloß theoretische Erörterungen zu didaktischen Herangehensweisen im Fokus der Agenda, sondern auch Faktenwissen zur Situation geflüchteter Menschen in Deutschland sowie psychologische Grundlagen in diesem Themenkomplex. Dieser durch eine Kinder- und Jugendpsychotherapeutin vermittelte thematische Schwerpunkt verweist auf den Menschen in der Schülerin/im Schüler und darauf, ihre/seine SchülerInnenidentität nicht derart zu abstrahieren und zu

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

generalisieren, dass dabei der Mensch als psychosozial verflochtenes Wesen aus dem Blick gerät.

Daneben werden im Vorbereitungsseminar die speziellen Belastungserfahrungen und deren Folgen für die geflüchteten Kinder und Jugendlichen auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernprozess thematisiert. So stellt sich akut die Frage, wie mit Kindern und Jugendlichen umzugehen ist, wenn diese beispielsweise typische Symptome einer Posttraumatischen Belastungsstörung erkennen lassen oder wenn teilweise psychisch bedingte Auffälligkeiten wie die Enuresis (unwillkürliches Einnässen) regelmäßig auftreten und häufig im sozialen Rückzug münden. Es ist darauf zu verweisen, dass gerade im inklusiven Schulsystem diese Handlungskompetenz Hochkonjunktur hat, die weit über das derzeit im Lehramtsstudiengang verankerte Angebot an Professionalisierungskompetenzen hinausreichen. In Ermangelung eben jener Kompetenzen kann diese Herausforderungssituation bei Lehrkräften so schnell in eine Überforderungssituation (nebst dem Auftritt entsprechender psychischer Symptome wie Depression oder Burnout) umschlagen und Ohnmachtsgefühle aufsteigen lassen.

Der Handlungsspielraum wird nicht allein nach defizitorientierten Gesichtspunkten ausgelotet, also nicht bloß dahingehend, wie eventuell in Erscheinung tretende Belastungssymptome vermindert oder gar abgebaut werden können, sondern auch auf Basis der Frage, wie ressourcenorientiert bereits vorliegende Potentiale gefördert werden können. Eben diese Gesamtsicht, die sich den Defiziten wie den Ressourcen gleichermaßen öffnet und also weder die einen noch die anderen in den Vordergrund rückt, dürfte im Unterrichtsalltag den Grundstein zur optimalen Entwicklung der SchülerInnen legen.

Eine weitere Herausforderung erwächst für die StudentInnen durch die heterogene SchülerInnenzusammensetzung. Ein überwiegender Teil der Lernenden weist disparate Lernstände auf. Unter Berücksichtigung eines allgemeingültigen Curriculums erweist sich dies als Herausforderung. Eine gesteigerte Form dieser Herausforderung findet sich in der Notunterkunft. Hochkomplexe Lernsituationen, die in der Notunterkunft an der Tagesordnung stehen, zeichnen sich nämlich nicht lediglich durch die Heterogenität der Lern- und Leistungsstände infolge divergenter Bildungsbiographien aus, sondern darüber hinaus durch die Heterogenität der Verweildauer in den Notunterkünften, die als relativer Indikator für die Deutschkenntnisse herangezogen werden kann und also nicht zwangsläufig, aber vorwiegend eine Ausweitung der bereits gegebenen Kluft zur Folge hat. So sehen sich Studierende einer vornehmlich durch divergente Bildungsbiographien herbeigeführten Herausforderung gegenüber. Dieser ernstzunehmenden Herausforderung nimmt sich das Vorbereitungsseminar dahingehend an, dass es entsprechende methodisch-didaktische Grundlagen vermittelt. Dadurch, dass es sich tendenziell um kleine Gruppengrößen handelt, wird den Lehramtsstudierenden die Gelegenheit der auf Grundlage des bereits erarbeiteten theoretischen Wissens erfolgende Selbsterprobung ermöglicht. So können beispielsweise konzipierte Lehrstrategien sowie Lösungsstrategien im Umgang mit Störungen auf ihre Durchführbarkeit und Wirksamkeit hin überprüft werden. Eine weitere große Herausforderung ist die hohe Fluktuation der Lernenden innerhalb einer Lern-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

gruppe. Der hieraus hervorgehende Vorteil für die Studierenden ist, dass sie bereits vorhandene Kompetenzen entfalten und/oder notwendige Kompetenzen entwickeln können, wie zum Beispiel ein hohes Maß an Flexibilität sowie leistungsdifferenziertes Arbeiten.

Durch die Vorbereitung in „Prompt!" wird zudem mittels der Theorie-Praxis-Verzahnung der Gebrauch didaktischen Wissens etabliert. Denn im Verhältnis zu Praktika in der Regelschule steht den Studierenden ein hohes Maß an Selbstständigkeit zu Gebote. Studierende machen bei „Prompt!" die regelmäßige Erfahrung, den Unterricht eigenständig zu organisieren, zu leiten und durchzuführen. Folglich steht den Studierenden auch in der Wahl der Unterrichtsmethoden und der Materialien ein breites Spektrum zur Verfügung. Durch die Seminarleitung wird zwar ein Pool an Unterrichtsmaterialien in Form von Materialordnern, Kopiervorlagen, Spielen, Bild- und Regelkarten in den Unterkünften bereitgestellt, jedoch wird dieser Pool auch von Seiten der Studierenden qua Konzipierung eigener Materialien fortlaufend erweitert.

Zusätzlich erhalten die PraktikantInnen im Anschluss an einen Kursbesuch von der Seminarleiterin eine konstruktive Kritik zum Modus ihrer Unterrichtsdurchführung sowie weitere Impulse zur Selbstreflexion. Durch die enge Vorbereitung und Begleitung werden die Studierenden frühzeitig in ihrem Professionalisierungsprozess unterstützt. Durch die enge Theorie-Praxis-Verzahnung kann sich so das individuelle LehrerInnen- und Lehrprofil weiter formen.

Neben den Handlungsspielräumen werden auch die Handlungsgrenzen abgesteckt. Zu diesem Zweck werden fiktive Fallbeispiele einer kritischen Reflexion unterzogen. Dergestalt werden die Handlungsgrenzen klar konturiert. Die LehramtsstudentInnen werden darauf hingewiesen, dass sie weder ihr BFP noch ihr künftiges LehrerInnendasein als „EinzelkämpferIn" bestreiten müssen. Sie werden dazu angehalten, in Teams und multiprofessionellen Netzwerken zu arbeiten. Mithin lernen die BerufsfeldpraktikantInnen vor allem mit Blick auf den zukünftigen LehrerInnenalltag die Überschreitung der eigenen Kompetenzen mangels domänenspezifischer Expertise mittels Zuhilfenahme professioneller AkteurInnen aus dem Netzwerk zu umschiffen.

Ferner werden durch die starke interdisziplinäre Theorie-Praxis-Verzahnung, die engmaschige Begleitung und vielschichtigen Beratungsangebote medial vorgefertigte und gesellschaftlich transportierte Schablonen unvermittelt ad absurdum geführt, indem insbesondere die „Hilfsbedürftigkeit" und die Rolle der PraktikantInnen kritisch reflektiert werden. Der nähere Kontakt mit den Kindern bzw. Jugendlichen im Unterricht bestätigt, dass die durch ihre Fluchterfahrung stigmatisierten Lernenden in erster Linie Kinder bzw. Jugendliche sind: Sie lachen und sind fröhlich und lassen sich von Spiel und Spaß rasch begeistern und nicht zuletzt sind sie wissensdurstig, motiviert und neugierig. Die einen scheinen eher introvertiert, die anderen extrovertiert. Und obschon Parallelen auszumachen sind, ist dennoch jedes Kind auf seine Weise ein Unikat. Das Berufsfeldpraktikum nahm infolgedessen einen korrektiven Einfluss auf das medial transportierte Bild des problematisiert skizzierten Flüchtlingskindes. Es ist demnach zu hoffen, dass eben jenes praxisorientierte Wis-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

sen zum Umgang mit medial transportierten und unreflektiert übernommenen Inhalten sich als ebenso korrektiv im Hinblick auf künftige Meinungsbildungsprozesse der Lehramtsstudierenden erweist, wie die Fertigkeit eines reflektierten, (selbst)kritischen Umgangs die Konstruktion reflexartiger Stereotypisierungen und Stigmatisierungen prophylaktisch unterbinden wird.

Die BerufsfeldpraktikantInnen sind angehalten, die Menschenwürde sowie die Gleichheit und -berechtigung als unverhandelbares und indiskutables Daseinsrecht, welche sich jeglicher Relativierung verbietet, zu erachten. Gerade im Schul- und Unterrichtsalltag sollte der Achtung der Menschenwürde kategorische Geltung zukommen, die formalrechtlich ohnehin durch den Paragraph 1 des Schulgesetzes (Schulgesetz NRW, § 1 (Fußnote 10)) gewährleistet ist. Die im Zuge des interdisziplinären Vorbereitungsseminars beförderte Sensibilität, vor allem auf Grundlage einer rassismuskritischen Auseinandersetzung mit Blick auf den Sprachgebrauch, dürfte auch im Unterrichtsalltag präventiv dem Entstehen von stigmatisierender Zuschreibungen und Bildungsbenachteiligungen entgegenwirken.

Eines der primären Unterrichtsziele ist das Schaffen einer stimulierenden Lernatmosphäre, die sich jedoch erst bilden und erhalten kann, wenn latenten oder manifesten Diskriminierungen jeder Art und jeden Grades der Nährboden entzogen wird. Der Nährboden findet sich in solchen Ideologien, die unter Missachtung der kategorischen Menschenwürde biologistisch begründeten Rassenhierarchisierungen unterliegt. Als paradigmatisches Beispiel kann die im dritten Reich propagierte Minderwertigkeit der jüdischen und die Höherwertigkeit der arischen Rasse angeführt werden (vgl. Koller, 2015). Es ist also anzunehmen, dass das im Vorbereitungsseminar profund behandelte Thema der Menschenwürde und der Entstehung von (institutioneller) Diskriminierung im Bildungssystem eine nachhaltige Wirkung auf das zukünftige Lehrverhalten stiftet und zwar insofern, als bestehende oder etwaige Differenzkonstruktionen und damit verbundene Zuschreibungen (selbst)kritisch reflektiert werden.

Neben dieser auf theoretischer Ebene durchlaufenen Sensibilisierung lernen die Lehramtsstudierenden in der unmittelbaren Interaktion mit geflüchteten Menschen die in Teilen betriebene mediale Dämonisierung als propagandistische Manipulationsbestrebung zur verzerrten Meinungsbildung und als gewinnträchtige Meinungsmache zu dechiffrieren. Denn im unmittelbaren Kontakt manifestiert sich die Erkenntnis, dass es sich bei den Jugendlichen (wie bereits oben in Bezug auf die geflüchteten Kinder erwähnt) um gewöhnliche Jugendliche handelt, die mithin von denselben altersspezifischen Wünschen, Sorgen und Nöten durchdrungen sind wie Jugendliche ohne Fluchterfahrung. Selbstredend sind die spezifischen Fluchterfahrungen als etwaige Auslöser psychosomatischer Bedürfnisse stets zu berücksichtigen. Mittels dieser Einsicht gerät das medial gezeichnete Profil geflüchteter Menschen ins Wanken und sukzessive kommt es zu einem Abbau eventueller Voreingenommenheit. Zumeist gipfelt der Abbauprozess in einem Moment der Interaktion in einer Irritation, die bei den LehramtsstudentInnen in einem Augenblick der Bewusstwerdung über ihr eigenes Denken aufbricht. Sie erkennen in der Regel, welche Berührungsängste und Vorbehalte gegenüber geflüchteten Menschen bei ihnen zu-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

meist unbewusst aufgebaut wurden. Genau diese Gefühle, die aus (medial und gesellschaftlich transportierten) Fremdheitskonstruktionen resultieren, werden Gegenstand der gemeinsamen Reflexion. Infolgedessen ist zu hoffen, dass Studierende, die ihr BFP bei „Prompt!" absolviert haben, bereits in naher Zukunft an ihren Schulen in der Funktion von MultiplikatorInnen stehen, indem sie neu zugewanderte SchülerInnen als selbstverständlichen Teil einer diversen SchülerInnenschaft anerkennen und sie im Rahmen der Unterrichts- und Schulentwicklung mitberücksichtigen. Bestehende Normativitätsauffassungen von SchülerInnen können so aufgebrochen werden.

Angesichts des Faktums, dass globale Fluchtbewegungen seit jeher stattgefunden haben und auch in Zukunft nicht abreißen werden, ist eine gesamtgesellschaftliche Einstellungskorrektur zu diesem Themenfeld dringend notwendig. Es gilt geflüchtete Menschen als Part der schulischen Realität anzuerkennen, demnach ihre Ressourcen und Potenziale zu sehen. Zugleich manifestiert sich hierin eine gesamtgesellschaftliche Bewährungsprobe, in der zuvorderst (angehende) LehrerInnen als Wissens- und WertevermittlerInnen in der Verantwortung stehen, für die demokratischen Grundrechte zufluchtsuchender Menschen einzutreten.

5. Fazit

Sämtliche bisher angeführten Überlegungen verdanken sich im Keim der multithematischen Agenda des Vorbereitungsseminars. (Selbst-)Kritisch wurden auf der Grundlage rassismuskritischer Auseinandersetzungen (unbewusste) Denkschablonen detektiert, reflektiert und zum Teil aufgebrochen. Gerade diese eindeutige, weil kollektiv einmütige Tendenz der Praxiserfahrungen, nämlich stets aufs Neue zu erfahren, dass simple Ideenkonstrukte der unmittelbar erlebten Komplexität der Wirklichkeit nicht standhalten, zeitigte die Erkenntnis, dass Menschen weder anhand der kulturellen Spezifika und Zuschreibungen noch der Bildungsstandards ihres Herkunftslandes in Kollektiven zusammenzufassen und in Hierarchien dingfest zu machen sind. Bei den StudentInnen wurde der Dekonstruktionsprozess von (tradierten) Denkmustern in Gang gesetzt. Dieser neue reflexive Zugang zum Menschen und zu sich selbst animierte die PraktikantInnen vor allem zu einem kritisch-reflexiven Umgang mit medial und gesellschaftlich kursierenden Eigen-Fremd-Vorstellungen.

Das Sprachförderprojekt „PROMPT! Deutsch lernen" bietet den Studierenden den Erwerb und die Ausprägung zahlreicher Kompetenzen an, die in ihrem zukünftigen Lehralltag essentiell sind. Die im Vorbereitungsseminar erhaltenen Impulse und die einschlägigen Erfahrungen in den Notunterkünften befördern das gesellschaftspolitische Partizipationsinteresse der PraktikantInnen. Es ist zu erwarten, dass jenes soziale Interesse sich ebenso an den (zukünftigen) Schulen mit Blick auf die diverse SchülerInnenschaft als produktive Grundhaltung manifestieren wird. „Prompt!" kann so einen Beitrag leisten, um dem von der HRK formulierten Anspruch nach einer „Schule der Vielfalt" gerecht zu werden.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Literatur

Deutscher Bundestag (2014). *Artikel 3 des Grundgesetzes – Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949*. Zuletzt geändert am 23. Dezember 2014. Verfügbar unter: https://www.btg-bestellservice.de/pdf/10060000.pdf [12.05.2016].

Generalversammlung der Vereinten Nationen (1989). *KrK Artikel 28 Absatz 1a – Übereinkommen über die Rechte des Kindes* (kurz: UN-Kinderrechtskonvention). Verabschiedet am 20. November 1989.

Hascher, T. & Moser, P. (2001). Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 19*(2), 217–231. Verfügbar unter: https://www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_2001_2_217-231.pdf [23.05.2016].

Hochschulrektorenkonferenz/Kultusministerkonferenz (HRK/KMK) (Hrsg.). (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz.* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015).

Koller, C. (2015) *Was ist eigentlich Rassismus?* Verfügbar unter: http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/213678/was-ist-eigentlich-rassismus [05.06.2016].

Massumi, M. (2015). Sprachförderung für Kinder und Jugendliche in der Notunterkunft für Flüchtlinge im Rahmen des Berufsfeldpraktikums. Das Konzept und bisherige Erfahrungswerte zwischen April 2014 bis Mai 2015. In Zentrum für LehrerInnenbildung (Hrsg.), *Praxisphasen Innovativ – Konzepte für die LehrerInnenbildung, Band 2*. Verfügbar unter: http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/pp-innovativ/ZfL-PP-Innovativ02.pdf [23.05.2016].

Massumi, M., von Dewitz, N., Grießbach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K. & Altinay, L. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildungsforschung an der Universität zu Köln.

Massumi, M. (2016). Sprachförderung für geflüchtete Kinder und Jugendliche ohne Schulzugang. Zur Bedeutung eines Angebots von Lehramtsstudierenden im Rahmen des Berufsfeldpraktikums an der Universität zu Köln. In C. Benholz, M. Frank, C. Niederhaus (Hrsg.). *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potenzialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis* (S. 197–216). Münster: Waxmann.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2014). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen* (Schulgesetz NRW – SchulG) vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 13. November 2012 (GV. NRW. S. 514). Verfügbar unter: http://bvsdormagen.de/data/PDF/Schulgesetz.pdf. [12.05.2016].

Stadt Köln. *Schulpflicht für ausländische Kinder und Jugendliche.* Verfügbar unter: http://www.stadt-koeln.de/service/produkt/schulpflicht-fuer-auslaendische-kinder-und-jugendliche-1. [05.06.2016].

Winckel, Ä. (2002). *Antiziganismus. Rassismus gegen Roma und Sinti im vereinigten Deutschland.* Münster: Unrast.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Sonja Bischoff & Doris Edelmann

„Ich habe zwar den Schweizerpass, bin aber türkisch, und dann kommt halt diese Religionsfrage …" – Einblicke in das qualitative Forschungsprojekt „DIVAL_transition" zur beruflichen Einmündung von Lehramtsstudierenden in der Migrationsgesellschaft

1. Einführung

Migrationsphänomene prägen die gesellschaftliche Realität und somit auch die Bildungssysteme und ihre Institutionen (z. B. D'Amato, 2010a & 2010b; Edelmann, 2007 & 2014a). Dies führt dazu, dass ein pädagogisch professioneller „Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität, also sprachlicher, ethnischer, kultureller und religiöser Vielfalt […] zur dauerhaften Herausforderung mit Blick auf demokratische Teilhabe und soziale Inklusion" (Georgi, 2013, S. 85) wird. Damit einher gehen insbesondere Auseinandersetzungen mit Chancengerechtigkeit, institutioneller Diskriminierung sowie gesellschaftlicher Partizipation, Repräsentanz und Anerkennung (vgl. Georgi, 2013). Auch die Pädagogischen Hochschulen befinden sich innerhalb dieser „gesellschaftlichen (Macht-)Verhältnisse" und leisten daher einen Beitrag zu „gesellschaftlichen Unterscheidungsformen, Routinen und Prozeduren [sowie] der Ermöglichung von Positionen" (Mecheril & Klingler, 2010, S. 93). Dabei können Migrationsphänomene nicht ohne Grenzziehung gedacht werden, denn, so beispielsweise Castro Varela (2016, S. 43), „wer Grenzen überschreitet, gilt als MigrantIn, während gleichzeitig Grenzen die Unterscheidung zwischen denen, die dazu gehören und denen, die nicht dazu gehören, hervorbringen und beständig stabilisieren".

Vor diesem Hintergrund ist die Bezeichnung Migrationsgesellschaft als weiterführend zu verstehen, mit der anerkannt wird, dass Migrationsphänomene alle Mitglieder, Strukturen und Prozesse einer Gesellschaft betreffen. Sie wird daher „als politischer, kultureller, rechtlicher und interaktiver Kontext verstanden" (Mecheril, 2014, S. 12), der für Individuen und Gruppen Optionen „eröffnet, kanalisiert und limitiert" (ebd.), die je nach „rechtlichem Status, materiellem Besitz, sozialer Lage, dominierenden Zuschreibungen, aber auch entlang biographischer Erfahrungen und Interpretationsressourcen" (ebd.) variieren. Für die Migrationsgesellschaft sind zudem „natio-ethno-kulturelle Differenzverhältnisse kennzeichnend, in der unterschiedliche, sich selbst imaginierende und sich wechselseitig konstruierende Gruppen für einander Andere sind" (ebd., S. 14). Dies führt zur unausweichlichen Auseinandersetzung mit Fragen zu individuellen und kollektiven Zugehörigkeits- und Differenzverhältnissen in der Gesellschaft und ihren (Bildungs-)Institutionen „auch im Hinblick darauf, wo und wie Subjekte Zugehörigkeits- und Differenzzusammenhänge problematisieren, verändern, verschieben und ihnen einen anderen Sinn geben" (Mecheril, 2015, S. 45).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Während die Schweizer Gesellschaft und ihre Schulen durch migrationsbedingte Diversität gekennzeichnet sind, manifestiert sich in ihren Pädagogischen Hochschulen ein anderes Bild: Personen mit Migrationshintergrund sind hier bei den Dozierenden und den Studierenden deutlich untervertreten (z. B. Edelmann, Bischoff, Beck & Meier, 2015; Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2014). Vielmehr stehen sie als „monokulturelle Inseln" im „transnationalen Bildungsraum" (vgl. Edelmann, 2013, S. 206). So verdeutlichen die aktuellen Daten des Bundesamtes für Statistik (BFS) (2014a & 2014b), dass der Anteil an Studierenden mit Migrationshintergrund an Pädagogischen Hochschulen mit 16 Prozent – davon 10 Prozent Angehörige der ersten und 6 Prozent der zweiten Generation – im Vergleich zu anderen Hochschulen am geringsten ist, denn durchschnittlich sind in der Schweiz 27 Prozent Studierende mit Migrationshintergrund immatrikuliert – davon 19 Prozent Angehörige der ersten und 8 Prozent der zweiten Generation. Mit der Begriffskonstruktion „mit Migrationshintergrund" sind der Definition des BFS (2014b) entsprechend „alle Personen – unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit" gemeint, „deren Eltern im Ausland geboren sind. Dazu gehören einerseits Personen, die in die Schweiz eingewandert sind (Migranten) als auch deren in der Schweiz geborenen direkten Nachkommen". Mit dieser Definition folgt das BFS den Empfehlungen der Vereinten Nationen (vgl. United Nations Economic Commission for Europe, 2006).

Die Diskrepanz zwischen der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in der Gesellschaft und dem Anteil der Personen mit Migrationshintergrund an den Pädagogischen Hochschulen widerspricht nicht zuletzt der Schweizer Integrationspolitik (vgl. Eidgenössische Ausländerkommission, 2005), die davon ausgeht, dass die gesellschaftliche Integration von Personengruppen mit Migrationshintergrund dann als erfüllt gilt, wenn alle Mitglieder in relevanten gesellschaftlichen Positionen und Einrichtungen, wie beispielsweise an Schulen und Pädagogischen Hochschulen, vertreten sind.

Im Folgenden werden zunächst die Ausbildung sowie der Bewerbungsprozess von Lehrkräften in der Schweiz skizziert (Kapitel 2). Danach wird aufgezeigt, dass Untersuchungen im Kontext der Differenzlinie Migrationshintergrund immer in einem dialektischen Spannungsfeld zwischen Betonung und Nicht-Betonung erfolgen, die es kritisch zu reflektieren gilt (Kapitel 3). Anschließend werden Zielsetzungen der empirischen Studie „DIVAL_transition" sowie erste Erkenntnisse entlang eines Fallbeispiels erläutert (Kapitel 4). Abgeschlossen wird der Beitrag mit Hinweisen auf zwei Weiterbildungsangebote, die an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen als Beitrag zur Stärkung der pädagogischen Professionalität im migrationsgesellschaftlichen Raum entwickelt wurden (Kapitel 5).

2. Ausbildung und Bewerbungsprozess von Lehrkräften in der Schweiz

Im Gegensatz zu den Entwicklungen in Deutschland, wo Pädagogische Hochschulen in fast allen Bundesländern seit längerem in Universitäten integriert wurden, eta-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

blierten sich in der Schweiz die Pädagogischen Hochschulen erst vor rund zehn Jahren im Kontext der Bologna-Reform (vgl. Edelmann, 2014b). Durch strategische Zusammenschlüsse wurden dazu aus vormals rund 150 sogenannten Seminaren der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zwölf rechtlich selbständige Pädagogische Hochschulen sowie vier an Universitäten angesiedelte Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung entwickelt. Seit 2005 werden folglich Lehrkräfte für Schülerinnen und Schüler vom Kindergarten (ab vier Jahren) bis zur Sekundarstufe I (bis 16 Jahre) gesamtschweizerisch an Pädagogischen Hochschulen ausgebildet. Lehrkräfte für Kinder der Altersstufe vier bis acht Jahre schließen ihre Ausbildung mit einem Bachelor of Arts in Primary und/oder Pre-Primary Education ab (= sechs Semester zu 180 ECTS). Die Ausbildung für Lehrkräfte der Sekundarstufe I erfolgt mit einer Spezialisierung im sprachlich/historischen oder mathematisch/naturwissenschaftlichen Bereich. Abgeschlossen wird die Ausbildung mit einem Master of Arts in Secondary Education bzw. Master of Science in Secondary Education (= neun Semester zu 270 ECTS).[1]

In der Schweiz gibt es keine zweite Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, so dass sich die Studierenden in der Regel bereits im Laufe des letzten Semesters ihres Studiums für die Übernahme einer Stelle als Lehrkraft bewerben. Die Hauptverantwortung für die Schulen liegt bei den Kantonen (entspricht den Bundesländern in Deutschland), die somit auch für die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften verantwortlich sind. Die Bewerbungsverfahren werden von Schulkommissionen in den Gemeinden (Kommunen) durchgeführt, die sich aus vom Volk gewählten Mitgliedern zusammensetzen.

Die freien Stellen werden jeweils öffentlich ausgeschrieben und es können sich alle interessierten Lehrkräfte bewerben. Ausgewählte Kandidaten und Kandidatinnen werden dann zu einem persönlichen Bewerbungsgespräch eingeladen, bei dem neben Mitgliedern der Schulkommission in der Regel auch die Schulleiterin oder der Schulleiter sowie Vertretungen der Lehrerschaft anwesend sind.

3. Dialektisches Spannungsfeld

Bevor im nachfolgenden Kapitel das qualitative Projekt „DIVAL_transition“ näher beleuchtet wird, ist es wichtig zu verdeutlichen, dass die darin einhergehende Untersuchung von angehenden Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund sehr wohl im Bewusstsein erfolgte, dass sie sich in einem dialektischen Spannungsfeld zwischen Thematisierung und Nicht-Thematisierung der fokussierten Differenzlinie bewegt. Diese „Dialektik der Differenz“ (vgl. Edelmann, 2007 & 2014a; Ogay & Edelmann, 2016) beinhaltet, dass die explizite Hervorhebung eines ausgewählten Differenzmerkmals bewusst vorgenommen wird, damit dieses erforscht werden kann. Weitere Differenzlinien, die im Sinne der Intersektionalität ebenfalls von Be-

1 Vgl. *Erziehungsdirektorenkonferenz der Schweiz*. Verfügbar unter: http://www.edk.ch/dyn/13870.php [11.04.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

deutung sind, werden dabei nur mitbedacht, aber nicht ins Zentrum der Erkenntnisinteressen gerückt und bleiben bisweilen gänzlich unbeachtet. Zugleich kann die Hervorhebung einer ausgewählten Differenzlinie zu einer einseitigen Überbetonung führen, die in eine entwertende Übertreibung im Sinne einer Stigmatisierung münden kann (vgl. ebd.).

Für das vorliegende Projekt gilt es zudem die Problematik zu beachten, dass die Dichotomisierung angehender Lehrkräfte in eine Gruppe *mit* und eine Gruppe *ohne* Migrationshintergrund zur Konstruktion von einer impliziten Normalität beiträgt, auch wenn dies nicht beabsichtigt wird. Zugleich kann dies in ein essentialistisches (Miss-)Verständnis münden, bei dem nationale Zugehörigkeiten „als einheitliche und statische Gebilde" verstanden werden und „die kulturelle und ethnische Zugehörigkeit mit genetischen Merkmalen verwechselt oder gleichgesetzt" (Allemann-Ghionda, 2013, S. 27) wird. Dies kann letztlich dazu führen, „vorherrschende Bilder über die Anderen weiter zu tragen und zu verfestigen" (Mecheril & Rose, 2012, S. 128).

Im Sinne einer am Sozialkonstruktivismus orientierten Forschungsstrategie gilt es daher zu überlegen, wie unreflektierte Zuschreibungen eingegrenzt werden können. Dies erfordert die Suche nach Möglichkeiten, die es den im Forschungskontext als „anders" markierten Individuen erlauben, ihre Perspektiven in den Forschungsprozess einzubringen und im Rahmen von „Selbst(re-)präsentationen" (Mecheril & Messerschmidt, 2013, S. 148) ihre persönlichen Wahrnehmungen und Erfahrungen einzubringen. Damit verbunden ist eine Abkehr von Untersuchungen „über" Differenzen hin zu Prozessen der Konstruktion von Differenz (Mecheril & Plößer, 2009, S. 199 ff.). Im vorliegenden Untersuchungskontext wurde daher mit der Methode des problemzentrierten Interviews nach Andreas Witzel (2000) gearbeitet, die einen großen Spielraum für narrative Schilderungen zulässt (vgl. Kapitel 4).

Weiterhin gilt es zu beachten, dass eine „Dialektik der Differenz" im Sinne eines unauflöslichen Widerspruchs zwischen der Betonung und Nicht-Betonung eines Migrationshintergrunds auch bezogen auf Prozesse der Selbst- und Fremdzuschreibung von angehenden Lehrkräften mit Migrationshintergrund zu erwarten ist. So ist davon auszugehen, dass es gesellschaftliche Prozesse und Kontexte gibt, im Rahmen derer es diese Studierenden als relevant erachten, explizit auf ihren Migrationshintergrund Bezug zu nehmen respektive diesem sozialen Merkmal bewusst keine Bedeutung zuzumessen. Analog dazu ist zu erwarten, dass angehende Lehrkräfte im Sinne von Fremdzuschreibungen immer wieder erleben, dass sie in Situationen auf ihren Migrationshintergrund angesprochen werden, in denen sie es als unerwartet, wenn nicht unangemessen wahrnehmen, und die Fokussierung auf ihren Migrationshintergrund somit als eine entwertende Übertreibung erachten. Umgekehrt kann eine Nicht-Thematisierung des Migrationshintergrundes ebenso als eine unzulässige Ignorierung eines für sie im spezifischen Kontext relevanten Merkmals ihrer Person wahrgenommen werden. Zugleich ist zu vermuten, dass es jeweils eine Rolle spielt, in welchem Kontext, von wem und in welcher Weise Fremd- und/oder Selbstzuschreibungen bezogen auf den Migrationshintergrund erfolgen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Nicht zuletzt gilt es zu bedenken, dass auch die Mitglieder der sogenannten Mehrheitsgesellschaft – im vorliegenden Kontext Kommilitoninnen und Kommilitonen, Dozierende an Pädagogischen Hochschulen sowie Vertreterinnen und Vertreter der Schulbehörden, die den Bewerbungsprozess durchführen – herausgefordert sind, sich situativ und politisch korrekt in diesem dialektischen Spannungsfeld zwischen der Betonung und Nicht-Betonung eines Migrationshintergrunds zu bewegen. Wann und wie ist es beispielsweise angebracht – oder gerade nicht angebracht – sich bewerbende Lehrkräfte auf ihren Migrationshintergrund respektive ihren ethnischen und religiösen Hintergrund anzusprechen? Zuviel Beachtung kann dazu führen, dass sich bewerbende Lehrkräfte mit Migrationshintergrund mit Prozessen der Besonderung konfrontiert sehen, während eine zu geringe Beachtung ihres Hintergrunds dazu beitragen kann, dass sich die Bewerbenden nicht in ihrer gesamten Persönlichkeit anerkannt fühlen.

4. Die Studie „DIVAL_transition"

4.1 Projektdesign

Die qualitative Studie „DIVAL_transition" wurde vom Institut Bildung und Gesellschaft[2] der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHSG) entwickelt. Die zentrale Fragestellung dieser noch laufenden Studie lautet: Inwiefern ist ein Migrationshintergrund von Studierenden der PHSG im Rahmen ihres Bewerbungsprozesses auf eine Stelle als Lehrkraft der öffentlichen Volksschule von Bedeutung? Diese Fokussierung auf Erfahrungen von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund während ihres Bewerbungsprozesses resultiert aus den Erkenntnissen der vorangehenden Studie DIVAL (= Diversität angehender Lehrpersonen: Fokus Migrationshintergrund), welche vom selben Institut durchgeführt worden war. Neben einer schriftlichen Online-Befragung aller Studierenden der PHSG zu unterschiedlichen Diversitätsmerkmalen wurden im Rahmen dieser Studie fokussierte Gruppendiskussionen (vgl. Schulz, 2012) mit Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund sowie mit Dozierenden durchgeführt, um Erkenntnisse zu den Bedeutungen eines Migrationshintergrundes angehender Lehrpersonen während der Ausbildung an der PHSG zu gewinnen (vgl. Beck, Bischoff & Edelmann, 2014). Als ein zentrales Ergebnis dieser qualitativen Teilstudie erwies es sich, dass die berufliche Einmündung von Studierenden mit Migrationshintergrund als Herausforderung wahrgenommen wird. Verschiedentlich wurde seitens von Studierenden mit Migrationshintergrund die Befürchtung geäußert, dass die Hürden für Studierende mit Migrationshintergrund bei der Stellensuche höher sein dürften als für die übrigen Absolventinnen und Absolventen (vgl. Edelmann, Bischoff, Beck & Meier, 2015).

2 Pädagogische Hochschule St. Gallen, *Institut Bildung und Gesellschaft*. Verfügbar unter: http://www.phsg.ch/web/forschung/institut-bildung-und-gesellschaft.aspx [26.04.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Angesichts des für die Schweiz ohnehin schmalen Forschungsstandes zur beruflichen Einmündung von Lehrkräften sowie mangelnder empirischer Erkenntnisse zu möglichen Bedeutungen eines Migrationshintergrundes während des Bewerbungsprozesses wurde die Vertiefungsstudie „DIVAL_transition" durchgeführt. Ausgehend vom übergeordneten Erkenntnisinteresse nach möglichen Bedeutungen eines Migrationshintergrundes bei der Stellensuche wird im Rahmen von „DIVAL_transition" untersucht, welche migrationsbezogenen Selbst- und Fremdzuschreibungen im Rahmen des Bewerbungsprozesses von Bewerberinnen und Bewerbern erfahren und wie migrationsbezogene Fremdzuschreibungen von ihnen gedeutet werden.

Alle Studierenden im Abschlusssemester an der PHSG wurden über die Möglichkeit zur Teilnahme an der Studie informiert und konnten sich bei Interesse als Interviewpartnerin oder -partner zur Verfügung stellen, so dass es sich um eine selbstselektionierte Stichprobe handelt. Insgesamt wurden 21 Studierende interviewt, davon 14 mit einem Migrationshintergrund (vier der ersten und zehn der zweiten Generation). Bezüglich der Herkunftsstaaten der Studierenden mit Migrationshintergrund ist eine große Vielfalt zu verzeichnen (Australien, Brasilien, Bulgarien, Deutschland, Italien, Kosovo, Kroatien, Liechtenstein, Mazedonien, Österreich, Serbien, Sri Lanka, Türkei). In die Studie wurden ebenfalls Studierende ohne Migrationshintergrund einbezogen, um Hinweise zu erhalten, welche Erfahrungen oder Strategien unabhängig von einem Migrationshintergrund gemacht werden.

Für den Erkenntnisgewinn über subjektive Wahrnehmungen bezüglich Relevanzsetzungen von migrationsbezogenen Selbst- und Fremdzuschreibungen von Studierenden an der PHSG wird die Methode des problemzentrierten Interviews (vgl. Witzel, 1985, 1996 & 2000) eingesetzt. Diese Methode verbindet leitfadengestützte und offene Interviewtechniken und zielt auf eine möglichst „unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität" (ebd., 2000, Absatz 1).

Das Design der Studie sieht vor, die teilnehmenden Studierenden zu drei Zeitpunkten zu interviewen. Die ersten beiden Interviews fanden während des letzten Ausbildungssemesters im Frühjahr 2015 statt und damit zu einem Zeitpunkt, an dem die Befragten ihre Bewerbungen verschickt und teilweise an Bewerbungsgesprächen teilgenommen hatten. Einige der Interviewten hatten bereits eine Stellenzusage erhalten. Im Anschluss an das erste Interview wurden die Teilnehmenden gebeten, ergänzend einen Online-Kurzfragebogen zu soziodemographischen Angaben auszufüllen sowie ihren Bewerbungsprozess stichwortartig zu protokollieren und dieses Protokoll zum zweiten Interview mitzubringen. Mit Ausnahme derjenigen, die zum Zeitpunkt des ersten Interviews bereits eine Stellenzusage erhalten hatten, wurde mit den Studierenden einige Wochen später ein zweites Interview durchgeführt, um ihre Erfahrungen während des weiteren Bewerbungsprozesses zu erheben. Die dritten Interviews fanden im Laufe des Frühlingssemesters 2016 statt, wobei diesmal die Bedeutung eines Migrationshintergrunds während des ersten Berufsjahres im Fokus stand. Die aus diesen Interviews generierten Daten fließen allerdings noch nicht in die nachfolgenden Analysen ein.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Die vollständig transkribierten Interviews werden im Rahmen von Einzelfallanalysen gemäß Witzel (2000) ausgewertet und mit Angaben aus den schriftlichen Protokollen zum Bewerbungsprozess und dem Kurzfragebogen ergänzt. Herausgearbeitet werden migrationsbezogene Selbst- und Fremdzuschreibungen im Zusammenhang mit der Differenzlinie Migrationshintergrund.

4.2 Fallbeispiel

Nachfolgend wird anhand eines ausgewählten Fallbeispiels einer Studentin türkischer Herkunft und muslimischen Glaubens Einblick gegeben in migrationsbezogene Selbst- und Fremdzuschreibungen, über die sie im Rahmen der Studie „DIVAL_transition" berichtete. Das Fallbeispiel wurde deshalb ausgewählt, weil darin eine spezifische Facette eines Migrationshintergrundes in den Vordergrund tritt, deren Bedeutung sich im Rahmen der ausgewerteten Interviews für den Bewerbungsprozess als eminent erwies: eine muslimische und damit nichtchristliche Konfession der sich bewerbenden Lehrperson. Im Folgenden wird nach einleitenden Schilderungen zur Studiensituation und zu familialen Hintergründen dieser Studentin dargelegt, inwiefern sie im Rahmen der Interviews ihre Vorgehensweisen bezüglich Thematisierung respektive Nicht-Thematisierung ihres Migrationshintergrundes und ihrer Konfession sowie damit verbundene Reaktionen vonseiten am Bewerbungsprozess involvierter Personen schilderte.

4.2.1 Kontextinformationen

Die Studentin war zum Zeitpunkt der beiden ersten Interviews 21 Jahre alt und studierte im letzten Semester des Studiengangs Kindergarten und Primarstufe an der PHSG. Ihre Eltern waren aus der Türkei in die Schweiz eingewandert. Sie und ihre Geschwister wurden in der Schweiz geboren und wuchsen in einer städtischen Gemeinde mit einem hohen Ausländeranteil auf. Die Familie ist muslimischen Glaubens. Die Eltern, beide berufstätig, bezeichnete die Studentin als sozial gut vernetzt; ihre Geschwister absolvieren eine Berufslehre.

Zum Zeitpunkt des ersten Interviews (Frühjahr 2015) war die Studentin seit rund einem Monat auf Stellensuche und hatte zehn schriftliche Bewerbungen verschickt. Sie hatte sich ausschließlich auf Stellen beworben, die ihren Vorstellungen einer idealen Stelle entsprachen. Dazu gehörte unter anderem, dass sich die Grundschule in einem städtischen, multikulturellen Umfeld in der Nähe ihres Wohnortes befand. Von der Hälfte der angeschriebenen Schulgemeinden hatte sie bereits eine Absage erhalten, wovon zwei Absagen nach einem persönlichen Vorstellungsgespräch erfolgten. Damit hatte die Studentin nicht gerechnet: *„Am Anfang war ich recht enttäuscht, als die ersten Absagen kamen, weil ich dachte, ich wäre ein guter Fang. Weil, jetzt abgesehen von meinen guten Noten an der PHSG, ich noch andere Berufserfahrungen*

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

[…] habe. Ich hätte gedacht, ich wäre ein guter Fang, doch dann kamen viele Bewerbungen sofort als Absagen zurück und mein Bild ist kaputt gegangen."

Das zweite Interview im Kontext des Projektes „DIVAL_transition" fand drei Monate später statt. Inzwischen hatte die Studentin sechs zusätzliche Bewerbungen verschickt und sich im Rahmen von drei weiteren Bewerbungsgesprächen vorgestellt. Aufgrund der bereits erhaltenen Absagen und der für sie zwischenzeitlich als sehr schwierig wahrgenommenen Situation in Bezug auf den Erfolg ihrer Stellensuche, hatte sie die Ansprüche an die Stellen verringert, auf die sie sich bewarb. So hatte sie sich auch auf Stellen in angrenzenden Schulstufen und in weiter entfernten, teils außerkantonalen Schulgemeinden beworben. Während des zweiten Interviews war ihre Stimmung von Freude geprägt, da sie inzwischen eine Stelle in einer ländlichen Gemeinde in der Nähe ihres Wohnortes erhalten hatte.

4.2.2 Migrationsbezogene Selbst- und Fremdzuschreibungen während des Bewerbungsprozesses

Im Rahmen der Einzelfallanalyse (Witzel, 2000) konnten aus den beiden Interviews mit der Studentin drei migrationsbezogene Selbstzuschreibungen herausgearbeitet werden. Es sind dies die Zuschreibung als

a) Lehrperson mit hohen Kompetenzen im Umgang mit migrationsbezogener Diversität aufgrund eines eigenen Migrationshintergrundes,
b) Städterin mit Migrationshintergrund, die eine Stelle in einer „multikulturellen", städtischen Schule sucht und
c) Bewerberin, die von sich aus keine Angaben über ihre Konfession macht (nachfolgend als „konfessionelle Nicht-Thematisierung" bezeichnet).

Hinsichtlich der beiden erstgenannten Selbstzuschreibungen berichtete die Studentin von entweder keinen expliziten oder positiven Zuschreibungen seitens der am Bewerbungsprozess beteiligten Akteurinnen und Akteure. Diesbezüglich schätzte sie es als positiv ein, dass sie beispielsweise auf ihre Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit angesprochen wurde und nutzte dies gleich, um diese als Ressource für ihre zukünftige Lehrtätigkeit zu betonen. Im Gegensatz dazu nahm sie es als äußerst negativ wahr, wenn Zuschreibungen in Bezug auf ihre Konfession vorgenommen wurden. Auf diesen Aspekt wird daher im Folgenden ausführlicher eingegangen.

Die befragte Studentin berichtete, dass sie ihre muslimische Konfession im Rahmen des Bewerbungsprozesses weder in den schriftlichen Bewerbungsunterlagen noch anlässlich der persönlichen Vorstellungsgespräche von sich aus erwähnte. Sie sei der Ansicht, dass die Konfession kein Kriterium bei der Auswahl einer Lehrperson sein sollte und Hinweise dazu somit nicht erforderlich seien. Ihre Entscheidung zur „konfessionellen Nicht-Thematisierung" schätzt sie dann als respektiert ein, wenn keine Nachfragen dazu gestellt werden. Dies konnte sie in drei von fünf Schulgemeinden erfahren, in denen sie sich vorstellen konnte. In den anderen beiden Schulgemeinden erfolgte die Hervorhebung des Differenzmerkmals „mus-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

limische Konfession“ im einen Fall im Rahmen des Vorstellungsgesprächs, an dem mehrere Personen beteiligt waren. Die befragte Studentin schilderte im Rahmen des Interviews eine Gesprächssequenz zwischen dem Schulpräsidenten und ihr, die von Ersterem mit Bezug auf ihre Bewerbungsunterlagen mit der Feststellung eingeleitet worden sei, dass der Lebenslauf keine Angaben zur Konfession enthalte. Der Schulpräsident sprach das Thema somit an, indem er ihre „konfessionelle Nicht-Thematisierung“ konstatierte, ohne eine konkrete Frage damit zu verbinden. Die Studentin berichtete, dass sie geantwortet habe, dass dies „*auch gar nicht da rein*“ gehöre. Der Schulpräsident habe ihr zugestimmt, gleichzeitig darauf hingewiesen, dass es ihn dennoch interessiere, wie sie dazu stehe – wenn sie wolle, könne sie antworten und wenn sie nicht wolle, dann nicht. Die Studentin sah sich somit faktisch gezwungen, Stellung zu beziehen, wenngleich dies ihrer Ansicht widersprach, wonach ihre Konfession für den Entscheid zur Besetzung der Stelle irrelevant sein sollte. Sie habe geantwortet, dass sie und ihre Eltern muslimischen Glaubens seien. Ihr und ihren Geschwistern sei es jedoch frei überlassen, wie sie ihn ausleben möchten.

Anscheinend reichte diese Antwort noch nicht aus, denn es folgte eine Nachfrage des Schulpräsidenten in Bezug auf den Besuch einer Moschee. Darauf habe sie geantwortet, dass sie früher die Moschee am Sonntag regelmäßig mit der Familie zusammen besucht habe, dann im Jugendalter zur Ansicht gekommen sei, dass sie selber interpretieren könne und sich von niemandem vorsagen lassen müsse, wie sie etwas zu interpretieren habe und die Moschee entsprechend seltener besucht habe. Die letzte Nachfrage des Schulpräsidenten bezog sich darauf, ob man in der Schule merken würde, dass sie Muslimin sei. Sie habe wie folgt darauf geantwortet: „*Nein, denn das gehört da nicht rein. Was ich bin, dass ich eine Muslimin bin, muss […] nicht offenbart werden. Was ich für eine Haltung habe, gehört nicht rein. Wenn die Kinder ein Kreuz tragen oder Mond und Sterne oder etwas Indisches dabei haben, ist mir das egal, denn das dürfen sie ja. Aber ich als Lehrperson mache das nicht.*“ Die Studentin ist der Ansicht, dass ihre muslimische Konfession „*immer so einen Hintergedanken*“ auslöse: „*Man sieht, ich bin Türkin. Ich habe zwar den Schweizerpass, bin aber türkisch, und dann kommt halt diese Religionsfrage*“.

In der zweiten Schulgemeinde, in der die Studentin auf ihren muslimischen Glauben angesprochen wurde, erfolgten die Nachfragen bereits vor dem Vorstellungsgespräch. Sie kannte die Schule aufgrund eines Praktikums, das sie in jener Schulgemeinde absolviert hatte. Die Studentin berichtete, wie eine Lehrperson aus diesem Team sie auf die Bewerbung angesprochen und ihr über die positiven Reaktionen des Teams erzählt habe. Zugleich erwähnte sie, dass es einen Aspekt gebe, der dem Team Sorgen bereite und den sie mit ihr besprechen wolle. Die Studentin erzählte im Interviews, dass sie darüber erschrocken sei und sich überlegt habe, was sie im Praktikum ‚Schlimmes‘ gemacht habe. Die Lehrperson habe sie dann darauf angesprochen, dass sie ja Muslimin sei, und daher sei im Schulteam die Frage aufgetreten, ob sie mit den Schülerinnen und Schülern trotzdem Weihnachten feiern würde. Die Studentin schilderte, dass sie bestürzt nachgefragt habe, ob diese Frage ernst gemeint sei und geantwortet habe: „*Ja, natürlich wird Weihnachten gefeiert! Ich meine, wer bin ich, dass ich das wegstreichen würde?*“ Im Vorstellungsgespräch seien keine weiteren

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Fragen zu ihrer Konfession oder zu ihrem Migrationshintergrund gestellt worden. Die Studentin vermutet, dass die beschriebenen „Vorabklärungen" durch die Lehrperson sowie der Eindruck, welchen sie während des absolvierten Praktikums auf das Team gemacht habe, maßgeblich dazu beigetragen haben, dass sie die entsprechende Stelle angeboten bekommen habe.

4.2.3 Reflexion

Die von der Studentin bewusst getroffene Entscheidung zur „konfessionellen Nicht-Thematisierung" wurde in zwei Fällen durch Fremdzuschreibung von den am Bewerbungsprozess involvierten Akteurinnen und Akteuren übergangen. Ihre Empörung, dass Fragen zu ihrer Konfession gestellt wurden und diese zudem ein Misstrauen gegenüber ihrem zukünftigen pädagogischen Handeln implizierten, brachte die Studentin in beiden Interviews deutlich zum Ausdruck.

In Bezug auf das dialektische Spannungsverhältnis zwischen der Thematisierung und Nicht-Thematisierung der Differenzlinie Migrationshintergrund (vgl. Kapitel 3) kommt zum Ausdruck, dass die Studentin ihren Migrationshintergrund bewusst als eine Stärke hervorhebt, wenn es beispielsweise um Fragen der Mehrsprachigkeit geht. Fremdzuschreibungen bezüglich ihrer muslimischen Konfession in Form von Nachfragen seitens schulischer Akteurinnen und Akteure nimmt sie hingegen als eine Stigmatisierung wahr.

Das Fallbeispiel verdeutlicht, dass Studierende mit Migrationshintergrund während des Bewerbungsprozesses (und darüber hinaus) mit Fragen zu rechnen haben, mit denen Aspekte, die in Verbindung mit ihrem Migrationshintergrund stehen, in den Fokus gerückt werden können, selbst wenn sie sich persönlich für die Strategie der Nicht-Thematisierung entschieden haben. Die Tatsache, dass eine muslimische Konfessionszugehörigkeit ein Differenzmerkmal darstellt, welches häufig mit negativen Zuschreibungen einhergeht, deckt sich mit Ergebnissen zur institutionellen und direkten rassistischen Diskriminierung von Lehrpersonen muslimischen Glaubens in der kürzlich abgeschlossenen Dissertation von Karim Fereidooni (2015) zu Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendarinnen und Referendaren sowie Lehrkräften mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen.

Um die Studierenden mit Migrationshintergrund auf den Bewerbungsprozess besser vorzubereiten und auch Dozierende an der PHSG mit Blick auf die „Dialektik der Differenz" im Kontext von Studierenden mit Migrationshintergrund weiterzubilden, werden an der PHSG auf der Grundlage von Erkenntnissen aus den Projekten DIVAL und „DIVAL_transition" konkrete Angebote für diese beiden Personengruppen entwickelt. Diese werden im nachfolgenden Kapitel erläutert.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

5. Fazit

Das dialektische Spannungsfeld zwischen Thematisierung und Nicht-Thematisierung der Differenzlinie Migrationshintergrund, welches im Rahmen der Studie „DIVAL_transition" sowohl aus forschungsmethodischer Perspektive als auch inhaltlich in Bezug auf die Selbst- und Fremdzuschreibungen während des Bewerbungsprozesses von Lehrkräften reflektiert wurde, zeichnet sich auch in Bezug auf zielgruppenspezifische Maßnahmen ab, die im Kontext des Diversity-Managements entwickelt werden. So ist auf der einen Seite ein partielles Empowerment erforderlich, damit Diskriminierung im weitesten Sinn abgebaut und Anerkennung gefördert werden kann. Andererseits können zielgruppenspezifische Maßnahmen unbeabsichtigt dazu beitragen, dass der damit angesprochenen Gruppe zumindest implizite Defizite zugesprochen oder Differenzen überhaupt erst in den Fokus gerückt werden (vgl. Edelmann, 2014a).

Unter Berücksichtigung dieses dialektischen Spannungsfeldes werden auf der Basis der beiden Studien DIVAL und „DIVAL_transition" an der PHSG aktuell zwei Angebote entwickelt mit dem Ziel, den pädagogisch professionellen Umgang mit migrationsbedingter Diversität zu stärken: eine Weiterbildung zu Diversity-Kompetenz für Dozierende sowie ein Workshop mit Peer-Mentoring zum Bewerbungsprozess für Studierende mit Migrationshintergrund.

Im Rahmen einer Weiterbildung zu Diversity-Kompetenz für Dozierende an der PHSG werden die Teilnehmenden in einem ersten Teil über zentrale Ergebnisse aus den Studien DIVAL und „DIVAL_transition" informiert. Im zweiten Teil findet unter Einbezug einer professionellen Theatergruppe ein interaktives Theater statt. Dieses wird vom Referat Gleichstellung und Familienförderung der Universität Konstanz verantwortet und moderiert.[3] Dabei werden von der Theatergruppe zwei Szenen zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität von angehenden Lehrkräften während der Ausbildung resp. des Bewerbungsprozesses gespielt. Anlässlich eines moderierten Austauschs diskutieren die Dozierenden im Anschluss an die Szene Handlungsalternativen. Die Szenen werden in der Folge unter Berücksichtigung der vorgeschlagenen Handlungsalternative durch die Theatergruppe erneut gespielt und die Wirkungen und Folgerungen im Rahmen einer abschließenden moderierten Reflexions- und Austauschsequenz erneut diskutiert. Die Absicht ist es, mittels dieser Methode auf innovative Weise zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der Thematik anzuregen.

Der Workshop für Studierende, der sich in erster Linie an Studierende mit Migrationshintergrund in höheren Semestern richtet, beginnt ebenfalls mit der Kurzpräsentation von zentralen Ergebnissen der beiden Studien. Anschließend steht der Austausch mit bereits im Berufsfeld tätigen Lehrkräften mit Migrationshintergrund im Zentrum. Es handelt sich dabei um Lehrkräfte, welche ein Jahr zuvor ihr Studium an der PHSG abgeschlossen haben. Sie werden den Workshop-Teilnehmenden über

3 Vgl. *„Gender & Diversity Workshop im Wissenschaftskontext" der Universität Konstanz*. Verfügbar unter: http://www.bodenseehochschule.org/wp-content/uploads/2014/12/Faltblatt_Gender-Diversity-Workshop_2012-11-28.pdf [26.04.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

ihre persönlichen Entscheidungen und Erfahrungen bezüglich der Thematisierung resp. Nicht-Thematisierung von spezifischen Facetten ihres Migrationshintergrundes während des Bewerbungsprozesses sowie bei der beruflichen Einmündung berichten. Die Workshop-Teilnehmenden sollen auf diese Weise angeregt werden, sich über die vielfältigen Varianten der Positionierung im Spannungsfeld zwischen Thematisierung und Nicht-Thematisierung auszutauschen und ihre eigenen Selbstpositionierungen kritisch zu reflektieren. Zudem sollen sie auf mögliche Fremdzuschreibungen mit Bezug auf den Migrationshintergrund vorbereitet werden, mit denen sie im Verlaufe des Bewerbungsprozesses sowie in ihrer beruflichen Tätigkeit konfrontiert werden könnten. Mit diesen beiden Maßnahmen wird ein Beitrag zur Professionalisierung von Dozierenden sowie zur Unterstützung von angehenden Lehrkräften mit Migrationshintergrund in der Migrationsgesellschaft geleistet.

Literatur

Allemann-Ghionda, C. (2013). *Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven.* Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Beck, M., Bischoff, S. & Edelmann, D. (2014). *Migrationsbedingte und soziale Diversität von Studierenden der Pädagogischen Hochschule St. Gallen*. St. Gallen: Institut Bildung und Gesellschaft.

Bischoff, S., Edelmann, D. & Beck, M. (2016). Students with a Migration Background in Teacher Education: A Potential or a Challenge? Insights into the DIVAL Research Project at the University of Teacher Education St. Gallen. In B. Kürsteiner, L. Bleichenbacher, R. Frehner & A.-M. Kolde (Eds.), *Teacher education in the 21st century: a focus on convergence* (pp. 66–88). Newcastle: Cambridge Scholars.

Bundesamt für Statistik (BFS) (2014a). *Herkunft der Studierenden an Schweizer Hochschulen*. Neuchâtel: BFS.

Bundesamt für Statistik (BFS) (2014b). *Ausländische Bevölkerung: Staatsangehörigkeit*. Verfügbar unter: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/07/blank/key/01/01.html [06.06.2014].

D'Amato, G. (2010a). Switzerland – A Multicultural Country Without Multicultural Policies? In S. Vertovec & S. Wessendorf (Eds.), *The Multiculturalism Backlash. European Discourses, Policies and Practices* (pp. 130–151). London: Routledge.

D'Amato, G. (2010b). Die Secondos – Von ‚tickenden Zeitbomben' zu ‚Overperformern'. In C. Ritter, G. Muri & B. Rogger (Hrsg.), *Magische Ambivalenzen – Visualität und Identität im transkulturellen Raum* (S. 178–186). Berlin: diaphanes.

Castro Varela, M. (2016). Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In T. Geier & K. U. Zaborowski (Hrsg.), *Migration: Auflösung und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung* (S. 43–58). Wiesbaden: Springer/VS.

Edelmann, D. (2007). *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Wien/Zürich: LIT.

Edelmann, D. (2013). Lehrkräfte mit Migrationshintergrund – ein Potenzial pädagogischer Professionaltiät im Umgang mit der migrationsbedingten Heterogenität. In K. Bräu, V. B. Georgi, Y. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer*

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis (S. 197–209). Münster: Waxmann.

Edelmann, D. (2014a). Diversity-Management: ein Potenzial für die Lehrer/innenbildung im 21. Jahrhundert? Einblicke in das Forschungsprojekt DIVAL an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen. In P. D. Knobloch, A. Müller & S. Rühle (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit – Diversität – Internationalität: Erziehungswissenschaft im transnationalen Bildungsraum. Festschrift für Cristina Allemann-Ghionda* (S. 109–124). Münster: Waxmann.

Edelmann, D. (2014b). Ausbildungssituation im Elementar- und Primarbereich in der Schweiz. In I. Pieper & P. Cloos (Hrsg.), *Elementar- und Primarbereich im Spannungsfeld von Institutionen und Ausbildungskonzepten* (S. 97–112). Wiesbaden: Springer/VS.

Edelmann, D., Bischoff, S., Beck, M. & Meier, A. (2015). More Students with Migration Backgrounds at Universities of Teacher Education. Theoretical Reflections and Empirical Insights on Potential Aspects and Challenges from the Perspectives of Pre-Service Teachers and Lecturers. *Tertium Comparationis*, *21* (2), 205–224.

Eidgenössische Ausländerkommission (EKA) (2005). *Öffnung der Institutionen. Empfehlungen der EKA*. Bern.

Erziehungsdirektorenkonferenz der Schweiz. Verfügbar unter: http://www.edk.ch/dyn/13870.php [11.04.2016].

„Gender & Diversity Workshop im Wissenschaftskontext" der Universität Konstanz. Verfügbar unter: http://www.bodenseehochschule.org/wp-content/uploads/2014/12/Faltblatt_Gender-Diversity-Workshop_2012-11-28.pdf [26.04.2016].

Georgi, V. B. (2013). Empirische Forschung zu Lehrenden mit Migrationshintergrund, Minority Teachers and Teachers of Color. In K. Bräu, V. B. Georgi, Y. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 85–103). Münster: Waxmann.

Helwig, P. (1967). *Charakterologie*. Freiburg: Herder.

Mecheril, P. & Klingler, B. (2010). Universität als transgressive Lebensform. Anmerkungen, die gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse berücksichtigen. In L. Darowska, T. Lüttenberg & C. Machold (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität* (S. 83–116). Bielefeld: transcript.

Mecheril, P. & Messerschmidt, A. (2013). Abseits der Assimilation. Konturen non-affirmativer, subjektorientierter Migrationsforschung. *Psychologie und Gesellschaftskritik, 37* (3/4), 137–154.

Mecheril, P. & Plößer, M. (2009). Differenz. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 196–208). Weinheim: Beltz.

Mecheril, P. & Rose, N. (2012). Qualitative Migrationsforschung – Standortbestimmungen zwischen Politik, Reflexion und (Selbst-)Kritik. In F. Ackermann, T. Ley, C. Machold & M. Schrödter (Hrsg.), *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft* (S. 15–134). Wiesbaden: Springer/VS.

Ogay, T. & Edelmann, D. (2016). 'Taking Culture Seriously'. Implications for the Intercultural Education and Training. *European Journal of Teacher Education (DOI: 10.1080/02619768.2016.1157160).* Verfügbar unter: http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02619768.2016.1157160?redirect=1. [10.03.2016].

Pädagogische Hochschule St. Gallen, Institut Bildung und Gesellschaft. Verfügbar unter: http://www.phsg.ch/web/forschung/institut-bildung-und-gesellschaft.aspx [26.04.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

2016].Fereidooni, K. (2015). *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und Lehrer*innen ‚mit Migrationshintergrund' im deutschen Schulwesen. Eine quantitative und qualitative Studie zu subjektiv bedeutsamen Ungleichheitspraxen im Berufskontext*. Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg: Inauguraldissertation.

Schulz, M. (2012). Quick and Easy!? Fokusgruppen in der angewandten Sozialwissenschaft. In M. Schulz, B. Mack & O. Renn (Hrsg.), *Fokusgruppen in der empirischen Wissenschaft. Von der Konzeption bis zur Auswertung* (S. 9–22). Wiesbaden: Springer/VS.

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) (Hrsg.). (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau.

United Nations Economic Commission for Europe (UNECE) (2006). *Conference of European Statisticians Recommendations for the 2010 Censuses of Population and Housing*. New York, Genf: United Nations.

Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227–255). Weinheim: Beltz.

Witzel, A. (1996). Auswertung problemzentrierter Interviews: Grundlagen und Erfahrungen. In R. Strobl & A. Böttger (Hrsg.), *Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews* (S. 49–76). Baden-Baden: Nomos.

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung, 1*(1). Verfügbar unter: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520 [02.05.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Carlos Barrasa

Studierendennetzwerke als Vehikel der Professionalisierung im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität in der universitären LehrerInnenbildung

1. Entstehung von Studierendennetzwerken und Hochschulgruppen der Lehramtsstudierenden mit (und ohne) Migrationshintergrund

Seit 2010 arbeiten an unterschiedlichen Universitäten in NRW (z. B. an der Technischen Universität Dortmund, an der Universität zu Köln oder an der Universität Paderborn) Gruppen von Studierenden miteinander, „die sich für einen kultursensiblen Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte" (vgl. Projekt Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte (LmZ))[1] interessieren. Sie organisieren Projekttage wie „Schülerinnen und Schüler aus allen Ländern dieser Welt – Eine Herausforderung und Chance"[2], publizieren Hinweise, um die Hilfe bei der Aufnahme und Unterstützung von geflüchteten Menschen gezielter und effektiver zu gestalten (vgl. Universität Paderborn, Hochschulgruppe „Leben ist Vielfalt") oder veranstalten Lesungen (vgl. Veranstaltung des Kölner Micados-Netzwerks).[3]

Initiiert wurden solche Gruppen vom „Projekt Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte – NRW" (Projekt LmZ) – einer gemeinsamen Initiative der Ministerien für Schule und Weiterbildung (MSW) und dem Ministerium für Arbeit und Soziales (MAIS) des Landes NRW –, um angehende Lehrkräfte mit Migrationshintergrund im Studium zu unterstützen. Denn die aktiven Lehrkräften im Projekt LmZ waren der Überzeugung, „dass Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte in mehrfacher Hinsicht eine wichtige Rolle im Bildungssystem übernehmen können"[4] (vgl. Projekt LehrerInnen mit Zuwanderungsgeschichte, Das Projekt – Geschichte).

---

1 Projekt LehrerInnen mit Zuwanderungsgeschichte. Verfügbar unter: http://www.lmz-nrw.de/portfolio/das-gewisse-plus/ [27.06.2016].

2 Technische Universität Dortmund, Netzwerk für Lehramtsstudierende mit Zuwanderungsgeschichte. *Projekttag LSmZ – Schülerinnen und Schüler aus allen Ländern dieser Welt – Eine Herausforderung und Chance*. Verfügbar unter: http://www.dokoll.tu-dortmund.de/cms/de/Lehramtsstudium/Studieninteressierte1/studierendennetzwerk/rueckblick/projekttag_2015/Poster_Flyer-PT-61.pdf [09.09.2016].

3 Universität Paderborn, Hochschulgruppe „Leben ist Vielfalt", Flüchtlingsarbeit des Netzwerks. Verfügbar unter: https://plaz.uni-paderborn.de/lehrerbildung/besondere-angebote/mitarbeit-in-projekten-und-netzwerken/studierendennetzwerk-leben-ist-vielfalt/fluechtlingsarbeit-des-netzwerks/ [27.06.2016].
Veranstaltung des Kölner Micados-Netzwerks, Projekt LehrerInnen mit Zuwanderungsgeschichte. Verfügbar unter: http://www.lmz-nrw.de/kolner-micados-netzwerk-mehr-als-220-interessierte-bei-lesung-von-theodor-michael/ [27.06.2016].

4 Projekt LehrerInnen mit Zuwanderungsgeschichte, Das Projekt – Geschichte. Verfügbar unter: http://www.lmz-nrw.de/geschichte/ [27.06.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Abgesehen von ihrer Opportunität und Notwendigkeit war diese Initiative allerdings auch ein Beleg dafür, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund bislang keine „wichtige Rolle" in der Schule gespielt haben. Auch wenn die deutsche Gesellschaft seit Jahrzehnten erheblich von Migrationsprozessen geprägt war, wurde die ausländische Herkunft von Lehrkräften bzw. ihr sogenannter Migrationshintergrund mit dem muttersprachlichen Unterricht assoziiert und mit einem Lehrpersonal gleichgesetzt, das nicht dem Lehrkörper der Schulen angehörte und am Nachmittag nach dem Regelunterricht seine Arbeit verrichtete.

Der soziale Wandel hatte jedoch den Bestand in den Schulklassen stetig verändert, bis dieser eine durchschnittliche Quote von 25 Prozent der SchülerInnen mit Migrationshintergrund in den letzten Jahren erreichte. In den Großstädten hat sogar „fast die Hälfte der Jugendlichen und Kinder einen Migrationshintergrund – mit steigender Tendenz" (Schulze & Yildiz, 2009, S. 262). Und trotzdem blieben die Lehrerzimmer – u. a. aufgrund der über Jahrzehnte andauernden geringen Einstellungszahl von Lehrkräften – dieser Entwicklung fern. So betrug im Jahr 2007 der Anteil der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund deutschlandweit im Durschnitt schätzungsweise zwei Prozent (vgl. Smith & Tong-Jin, 2015). Eine immer heterogenere SchülerInnenschaft, die als Spiegelbild der zunehmend globalisierten deutschen Gesellschaft fungierte, wurde von einem Kollegium unterrichtet, das nicht nur in seiner sozialen und ethnisch-kulturellen Ausprägung sehr homogen war, sondern auch sehr homogenisierend auftrat (vgl. Gogolin, 2011). Das ganze deutsche Bildungssystem hing „einer bürgerlich-nationalen Normalitätsvorstellung an, nach der der Standardschüler ‚aus gutem Hause' zu kommen hat, in dem hochdeutsch gesprochen, Instrumente gelernt, Bücher gelesen – also kurz, der passende Habitus des Bildungsbürgers vermittelt wird." (Schulze & Yildiz, 2009, S. 261). Dadurch ignorierten diese Lehrkräfte Lernvoraussetzungen der SchülerInnen und übersahen vorhandene Kompetenzen.

Im Ganzen blieb also der Einfluss von migrationsbedingter Heterogenität in den Bildungsinstitutionen jahrzehntelang unberücksichtigt. Dabei „aber (spielte) sicherlich auch die Tatsache eine Rolle, dass in der Öffentlichkeit die Zuwanderung und damit die Anwesenheit von Schülerinnen und Schülern mit anderem sprachlich-kulturellem Hintergrund bis in die 1990er Jahre als ein passageres Phänomen angesehen wurde." (Krüger-Potratz, 2015, S. 258).

Vor diesem Hintergrund verpflichteten sich die Länder erst im Jahr 2013 als Beitrag zum *Nationalen Aktionsplan Integration*, Handlungsfeld *Bildung, Ausbildung, Weiterbildung* u. a. dazu, „den Anteil von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern, Lehrkräften, Erzieherinnen und Erziehern, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen mit Migrationshintergrund zu erhöhen" (vgl. „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule", Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013). Dabei folgten sie einer überparteilichen Überzeugung, die sich in NRW, Hamburg, Bremen und Niedersachsen etabliert hatte. So hatten sich diese Bundesländer ab 2008 als Fördermaßnahme und mit unterschiedlichem Aufwand an Ressourcen, Koordinierungsstellen und Netzwerken von Lehrkräften mit Migrationshintergrund eingerichtet, die über die Erhöhung des Anteils der Men-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

schen mit Migrationshintergrund im Schuldienst hinaus als Ziel hatten, das Potential dieser Biographien zu betonen und die Ressourcen der wenigen Lehrkräfte mit einer Zuwanderungsgeschichte im Schuldienst insbesondere anhand ihres ehrenamtlichen Engagements zu mobilisieren.

Ähnlich wie die Bundesländer und angeregt vom Projekt LmZ und dem Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW versuchten also einige Institutionen der LehrerInnenbildung im Bundesland, Lehramtsstudierende insbesondere mit Migrationshintergrund zu motivieren, sich als autonom arbeitende Gruppe mit der zunehmenden Heterogenität in der Schule zu beschäftigten und diese Auseinandersetzung als Notwendigkeit der eigenen Ausbildung als Lehrkraft zu verstehen.

Dies geschieht nun im Rahmen einer LehrerInnenbildung, die sich vom Ziel der Ausbildung auf dem „Gebiet des Ausländerunterrichts" verabschiedet hat und sich nun der Vorbereitung von Lehrkräften für die „Schule der Vielfalt" widmet. Insofern ist das Einrichten von Hochschulgruppen der Lehramtsstudierenden auch ein Zeichen dafür, dass ein migrationspolitischer Perspektivenwechsel, in dem „die Bedeutung von interkultureller Bildung als Teil der allgemeinen Lehrerbildung weitgehend anerkannt ist" (Krüger-Potratz, 2015, S. 264), stattgefunden hat.

Aber inwieweit können solche Hochschulgruppen von Studierenden einen Beitrag zu einer LehrerInnenbildung für die Schule der Vielfalt leisten? Wie gestalten sie ihre Arbeit und welche Wirkung erzielen sie? Welche Gelingensbedingungen gilt es letztlich zu beachten, damit solche Gruppen beständig, effektiv und zielgerichtet arbeiten können? Der vorliegende Text stellt sich diesen Fragen und befasst sich mit der Rolle, die die sogenannten Studierendennetzwerke im Bereich Diversity in der heutigen universitären Bildung von Lehrkräften spielen können.

2. Der Auftrag der LehrerInnenbildung in der Migrationsgesellschaft

Die Sinnhaftigkeit der Einrichtung und Förderung von Hochschulgruppen der Lehramtsstudierenden, die sich der migrationsbedingten Diversität im Berufsfeld „Schule" und in der LehrerInnenbildung widmen, ist nicht nur bzw. per se aus der oben erläuterten gesellschaftlichen Entwicklung und ihren Folgen für die Institution „Schule" und für die LehrerInnenbildung herzuleiten. Auch die Impulse und Initiativen, die die Landesregierung in NRW zur Gründung solcher Studierendennetzwerke bisher gesetzt hat, sind als wertvolle Anregungen zum Handeln zu verstehen, bieten aber keine stichhaltige Begründung darüber, ob und inwieweit solche Studierendennetzwerke einen Beitrag zur Erfüllung des Auftrags, der an die Instanzen der LehrerInnenbildung herangetragen wird, leisten können.

Um diesen Aspekt näher bestimmen zu können, ist zunächst zu eruieren, worin dieser Auftrag an die Institutionen der LehrerInnenbildung besteht bzw. welche die genuine Aufgabe einer LehrerInnenbildung in der Migrationsgesellschaft ist. Hierzu

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

hat die KMK Orientierungen und Anforderungen an die Institutionen der LehrerInnenbildung seit den 1970er Jahren gestellt.

Im Jahr 1971 verfasste die Konferenz den Beschluss „Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer", anhand dessen erste Bildungsangebote erstellt werden sollten, bei denen „es sich mehrheitlich um Fortbildungsmaßnahmen (handelte)" (Krüger-Potratz, 2015, S. 254) und zwar „einmal für deutsche und einmal für ausländische Lehrkräfte" (Krüger-Potratz, 2015, S. 254). 1981 verabschiedete die KMK die „Empfehlung zur Verbesserung der Lehrerbildung auf dem Gebiet des Ausländerunterrichts" (vgl. KMK, 1981). Diese forderte, „daß allen Lehrerstudenten im Rahmen ihres Studiums für ein Lehramt (...) die wichtigsten Grundinformationen über die besondere Problematik des Unterrichts für ausländische Schüler, seine Ziele und Aufgaben vermittelt werden" (KMK, 1981). Damit wurde schon der Anspruch einer Auseinandersetzung mit den Bedingungen der Migrationsgesellschaft im Berufsfeld Schule gestellt, auch wenn dieser sich zunächst auf die Beachtung und Überwindung von Defiziten durch kompensatorische Maßnahmen konzentrierte und Migration in Deutschland als vorübergehendes Phänomen aufgefasst wurde.

Dort wurde weiterhin empfohlen, „ein Angebot für Deutsch als Zweitsprache einzurichten, das sowohl als Vertiefung im Rahmen des Deutschstudiums wie auch ergänzend studiert werden konnte" (Krüger-Potratz, 2015, S. 255).

Im Bereich von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) haben Fortbildungsprogramme wie „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig)" mittlerweile diese ersten Ansätze weiterentwickelt und die durchgängige Sprachbildung bzw. den sprachsensiblen Unterricht im Kontext von Mehrsprachigkeit als Schwerpunkt der Sprachförderung in der Schule etabliert (vgl. FörMig NRW). Auch Gesetzesvorlagen und Verordnungen in NRW sehen vor, dass allen Lehramtsstudierenden „Grundkompetenzen im Umgang mit Vielfalt, einschließlich in der Förderung von Schülerinnen und Schülern in Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte im Zusammenhang interkultureller Bildung" vermittelt werden sollen (vgl. Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV, 2016)).

Die Standards für die Lehrerbildung der KMK aus dem Jahr 2014 bieten weiterhin einen breiteren Rahmen an, um für eine berufliche Praxis zu befähigen, die auf eine wissenschaftsgeleitete Auseinandersetzung mit u. a. migrationsbedingter Heterogenität basieren soll. So legen sie anhand der Zweigliedrigkeit der Ausbildung von Lehrkräften die Verknüpfung von Theorie und Praxis als zentrales Element der Ausbildung fest (vgl. KMK, 2014, S. 4) und geben inhaltliche Schwerpunkte wie „Diversität und Heterogenität als Bedingungen von Schule und Unterricht" (ebd., S. 5) vor. Ferner werden auch didaktische und methodische Ansätze vorgeschlagen und Standards für die theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitte vorgelegt. So sollen die Absolventinnen und Absolventen beispielsweise im „Kompetenzbereich ‚Erziehen' einerseits interkulturelle Dimensionen bei der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen (kennen)" (ebd., S. 9). Andererseits sollen sie „die soziale und kulturelle Diversität in der jeweiligen Lerngruppe (beachten)" (ebd.).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Die Aufgabe der Institutionen der LehrerInnenbildung in der Migrationsgesellschaft konkretisiert sich somit auf zwei Ebenen: zum einen in der Befähigung aller Lehrkräfte zur ganzheitlichen Förderung von Deutsch als Zweitsprache (z. B. unter Einbezug von Mehrsprachigkeit), zum anderen in der Befähigung aller Lehrkräfte, die soziale und migrationsbedingte Heterogenität der Schülerinnen und Schüler miteinzubeziehen, insbesondere bezüglich ihrer Lern- und erzieherischen Prozesse. Aus diesem Grund verpflichten sich die Länder, „die Erzieher- und Lehreraus- und -weiterbildung bedarfsgerecht weiterzuentwickeln und die interkulturellen Kompetenzen des pädagogischen Personals zu stärken" (KMK, 2013, S. 5). Ebenso soll „der Umgang mit Heterogenität in den Ländern fester Bestandteil der Lehrerbildung" sein (ebd., S. 5).

Dabei ist festzustellen, dass im Bereich der Sprachförderung Konsens darüber herrscht, welche Leitprinzipien in der LehrerInnenbildung zu beachten sind (Einbezug von Mehrsprachigkeit, durchgängige Sprachbildung, sprachsensibler Unterricht), um Kinder und Jugendliche in der Schule angemessen zu fördern. So sind die „spezifischen Angebote aus dem Bereich Deutsch als Zweitsprache (im Hochschulangebot) deutlich sichtbarer etabliert" (Roth & Wolfgarten, 2016, S. 131), während die „Themen der Interkulturellen Bildung (...) parallel und teilweise auch widersprüchlich dargestellt (werden)" (Roth & Wolfgarten, 2016, S. 131).

In der Tat unterliegt der Bereich der Förderung von interkulturellen Kompetenzen heute teilweise immer noch der Kontroverse innerhalb des pädagogischen Diskurses. So warnt etwa Frank-Olaf Radtke (1995) vor der Verwendung des Begriffs „Kultur", weil dieser Begriff die Menschen auf eine ethnisch-nationale Zugehörigkeit reduziert und soziale Missstände auslässt. Paul Mecheril beurteilt ergänzend die existierende Praxis zur Förderung interkultureller Kompetenz, in der Menschen lernen sollen, wie man mit Menschen anderer Kulturen umgeht, als hierarchisierend und binnenhomogenisierend:

> „Deutsche haben es mit Nicht-Deutschen zu tun. Die Affirmation der Wirklichkeit ‚kultureller Differenz' geht weiterhin mit der Gefahr der Übertonung dieses – allzu häufig unter der Hand ethnisierten und nationalisierten – Differenzaspektes einher. Die Komplexität der Beschaffenheit des gesellschaftlichen Raumes (...) wird simplifiziert." (Mecheril, 2010, S. 21).

Interkulturelle Kompetenz soll also nicht als die Fähigkeit, mit kulturell fremden Menschen erfolgreich umzugehen, verstanden werden, denn in der Migrationsgesellschaft wird dadurch das Fremdsein der „‚Anderen', die vor dem Hintergrund eines Wissens um ‚Andersheit' zu behandeln sind" (ebd., S. 30), verstetigt. Vielmehr ist die soziokulturelle Zugehörigkeit eines Individuums immer im Rahmen ihrer individuellen Einzigartigkeit zu erfassen. „Interkulturelle Professionalität" entfaltet sich so „über die Anerkennung dieser Ambivalenz" (ebd., S. 32).

Unter den Voraussetzungen einer Migrationsgesellschaft kann also die Förderung der interkulturellen Kompetenz angehender Lehrkräfte nur in individualisierter Form stattfinden und zwar in der Auseinandersetzung mit dem eigenen soziokultu-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

rellen Selbstverständnis im Bezug auf das soziokulturelle Selbstverständnis der Anderen, seien diese KommilitonInnen, SchülerInnen, KollegInnen oder Eltern. Es geht vor allem um die Förderung einer reflexiven Haltung über die Pluralisierung von „Selbst- und Fremdverständnissen" (ebd., S. 27). In diesem Sinne plädiert Mecheril für die Schaffung von Orten innerhalb der Institutionen der LehrerInnenbildung, „die in Bezug auf Interkulturalität reflexiv und selbstreflexiv sind" (ebd., S. 33).

Welche Angebote der LehrerInnenbildung können als solche Orte fungieren?

Gerade die in Lehramtsstudiengängen vorgesehenen Praxisphasen bieten zusammen mit ihren Seminaren und Veranstaltungen zur Vor- und Nachbereitung einen angemessenen Raum an, um erste Impulse für die Ausbildung solch einer reflexiven und sensiblen Haltung gegenüber Heterogenität bei den Studierenden zu setzen. In diesem Rahmen hat das ZfL der Universität zu Köln Seminare zur Vor- und Nachbereitung des Orientierungspraktikums durchgeführt, in denen der Schwerpunkt auf den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität gesetzt wurde. Dabei gelang es den Dozierenden, neben der Thematisierung weiterer wichtiger Aspekte des LehrerInnenberufs, die Studierenden zu einer ersten Auseinandersetzung mit den Bedingungen einer Schule in der Migrationsgesellschaft zu bewegen.

Weitere Ansätze zur „interkulturell-migrationsgesellschaftlichen pädagogischen Professionalisierung von Lehramtsstudierenden" sind von Myriam Brunner und Alina Ivanova anhand des Praxisforschungsprojekts „LehrerInnenbildung: interkulturell-migrationsgesellschaftlich" entwickelt worden (vgl. Brunner & Ivanova, 2015). Sie planten und führten 2012/2013 an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe Workshops durch, „in denen es um die Themen ‚Zugehörigkeiten', ‚Mehrsprachigkeit' und ‚Diskriminierung/Rassismus' ging" (ebd., S. 12).

Auch die Universität Bremen hat das Modul „Umgang mit Heterogenität in der Schule" entwickelt, um „ein reflexives Bewusstsein für Heterogenität in der Schule mit dem Fokus auf migrationsgesellschaftliche Bedingungen zu entwickeln und ihr pädagogisch-professionelles Handeln darauf aufzubauen" (Doğmuş & Karakaşoğlu, 2016, S. 87). Das Modul bietet einerseits eine erste „Annährung an theoretische Grundlagen und praxisorientierte Vorgehensweisen in der Schul- und Unterrichtsgestaltung" (ebd., S. 92), andererseits werden durch den Einsatz des Blogsystems UniBremen*logs* Lernprozesse initiiert, die „über die Anregung zur Reflexion stattfinden sollen" (ebd., S. 93).

3. Studierendennetzwerke als Orte der Handlung, Interaktion und des Lernens

Die oben aufgeführten Angebote sind Ansätze, die dem Anspruch der universitären LehrerInnenbildung, pädagogische Professionalisierung im Umgang mit migrationsbedingter gesellschaftlicher Heterogenität im Berufsfeld „Schule" bei den Lehramtsstudierenden zu entwickeln, gerecht werden. Damit ist die Forderung verbunden, angehende Lehrkräfte dazu zu befähigen, sich selbst, ihre SchülerInnen und deren Eltern sowie ihre KollegInnen als Teil einer Migrationsgesellschaft zu begreifen und

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

mit diesem Umstand professionell zu hantieren. Um dies zu gewährleisten, müssen die Universitäten sowohl bei der allgemein pädagogischen als auch fachdidaktischen Ausbildung eine differenzierte Auseinandersetzung mit migrationsbedingter Heterogenität und ihren Einfluss auf Schule ermöglichen (KMK, 2013, Interkulturelle Erziehung).

Zurzeit binden insgesamt deutschlandweit 30 Lehramtsstudiengänge „Themen aus dem Feld der Interkulturellen Bildung strukturell (ein)" (Roth & Wolfgarten, 2016, S. 128). So ist Interkulturelle Bildung „zwar im Mainstream der kanonisch als sinnvoll erachteten Themengebiete für pädagogisch ausgerichtete Studiengänge angekommen, allerdings gilt sie nach wie vor als Option, als eine mögliche Profilierung im Studium" (ebd., S. 137).

Darüber hinaus stellt sich auch die Frage, inwieweit angebotene Formate, die sich eher auf eine theoretische Vermittlung von Wissen konzentrieren, die Förderung der nötigen Kompetenzen im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität leisten können. Denn grundsätzlich ist Lernen ein aktiver Konstruktionsprozess und nicht eine passive Wissensaufnahme (vgl. Reich, 2009). Dabei ist „die Entstehung, Bedeutung und sinnvolle Vermittlung von Wissen als eine soziale und kulturelle Aufgabe"[5] anzusehen. Wenn wir das interkulturelle Lernen wie Mecheril als reflexive Auseinandersetzung über die Verortung der eigenen Person und die Verortung der Anderen in Bezug auf kollektive Zugehörigkeiten verstehen, kann das Wissen darüber nur in bestimmten kulturellen und sozialen Kontexten entstehen und zwar in solchen Kontexten, die die reflexive Auseinandersetzung ermöglichen bzw. notwendig machen.

Studierendennetzwerke können unter bestimmten Umständen solche sozialen und kulturellen Kontexte bilden. Mehr noch, sie können sie erzeugen, denn der wesentliche Bestandteil ihrer Arbeit besteht darin, Orte zu schaffen, welche eine Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als Lehramtsstudierende und angehende Lehrkraft an einer Schule, die durch und durch von der Migrationsgesellschaft geprägt wird, möglich bzw. unabdingbar macht. Wenn die Studierenden beispielweise Projekttage, Ausstellungen, Diskussionsrunden und Vorträge organisieren und durchführen, schaffen sie „reflexive Orte" (Mecheril, 2010, S. 33) und tragen somit dazu bei, die reflexive Haltung vor allem von KommilitonInnen, aber auch von DozentInnen und anderen AkteurInnen der LehrerInnenbildung und selbstverständlich ebenso die eigene reflexive Haltung zu formen und zu erweitern.

Indem sie die Bedingungen von Schule in der Migrationsgesellschaft eruieren und Potenziale und Herausforderungen von Diversity in Schule und in der LehrerInnenausbildung ausloten, prägen sie weiterhin den Diskurs über Migration und Bildung mit und infolgedessen erzeugen sie Wissen. Solches Wissen ist nicht nur an bestimmte Personen gebunden, sondern wird auch sozial vermittelt. Dadurch erlangt es einen dynamischen Charakter, d. h. es verändert sich im sozialen Austausch (vgl. Bettoni, Clases & Wehner, 2004). Interkulturelles Lernen in der LehrerInnenbildung

5 Universität zu Köln, Methodenpool. Verfügbar unter: methodenpool.uni-koeln.de/situiertes-lernen/unterricht.html [29.06.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

kann also anhand dieser Prozesse des „Wissenserwerbs", des „Wissensaustauschs" und der „Anwendung von Wissen" (ebd., S. 2) stattfinden.

Gerade in Studierendennetzwerken finden stets solche Prozesse statt, und zwar nicht isoliert, sondern verflochten und als wesentliche Dimensionen ihrer Tätigkeit. Aus diesem Grund ist es naheliegend zu behaupten, dass Studierendennetzwerke besonders geeignet sind, um die Haltungen und Kompetenzen, die die Migrationsgesellschaft von den zukünftigen Lehrkräften verlangt, auszubilden und zu erweitern. Denn ihre Struktur und Organisation bietet den geeigneten Kontext an, um in der reflexiven Auseinandersetzung über Migration, Gesellschaft und Schule Wissen zu erwerben, auszutauschen und anzuwenden.

Dieses Ziel kann von Studierendennetzwerken und Gruppen von Studierenden insbesondere erreicht werden, wenn sie sich als Communities of Practice (CoP) (vgl. Lave & Wenger, 1998) organisieren. Denn wie eine CoP gestalten sich die Studierendennetzwerke durch drei wesentliche Elemente: den Wissensbereich, die Gemeinschaft und die Praxis (vgl. Bettoni, Clases & Wehner, 2004).

Für Studierendennetzwerke, die sich mit migrationsbedingter Heterogenität auseinandersetzen, ist die Gestaltung dieses eigenen Wissensbereichs von entscheidender Bedeutung. Themen wie Identität und (Mehrfach-)Zugehörigkeiten, Diskriminierung und Rassismus, Mehrsprachigkeit, insbesondere, wenn diese mit der eigenen Ausbildung und der beruflichen Praxis in den Schulen verknüpft werden, liegen ihnen am Herzen. Darüber hinaus wirkt solche Schwerpunktsetzung konstitutiv: Sie bestimmt die Art von Gemeinschaft, die sich bildet, und dadurch auch die individuellen und kollektiven Identitäten und die Räume der gemeinsamen Begegnung, die sich entwickeln. So haben die meisten Studierenden in diesen Netzwerken einen sogenannten Migrationshintergrund. Trotzdem sind diese Gruppen ausdrücklich für alle Studierenden, die sich engagieren möchten, offen. Häufig bezeichnen sich diese Gruppen sogar als „Netzwerk der Lehramtsstudierenden mit und ohne Zuwanderungsgeschichten"[6] (vgl. dazu Boegen, Häffner & Salgado, in diesem Band). Mit diesem Pleonasmus unterscheiden sie sich von dem „Netzwerk der Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte" und positionieren sich als eine Gruppe von Menschen mit ähnlichen Interessen und nicht als eine Gruppe von Menschen mit ähnlichen biografischen Erfahrungen. Dabei ist dieser Punkt – ob die Gruppe nur für Studierende mit Migrationshintergrund offen ist oder nicht – eine der ersten und ausführlich diskutierten Entscheidungen, die Studierendennetzwerke zunächst treffen. Meistens überwiegt der Gedanke, sich als offene und partizipative Organisation zu gestalten, die keinen Menschen ausschließt. Die Studierenden betonen damit eines der wesentlichen Merkmale von CoP: den partizipativen Charakter, der auf die Freiwilligkeit und Weisungsunabhängigkeit ihrer Mitglieder gründet.

Partizipation ist also ein elementares Kennzeichen solcher Organisationen. Dabei ist die Gewährleistung von verschiedenen Stufen der Partizipation entscheidend

6 Universität Paderborn, Hochschulgruppe „Leben ist Vielfalt", Flüchtlingsarbeit des Netzwerks. Verfügbar unter: https://plaz.uni-paderborn.de/lehrerbildung/besondere-angebote/mitarbeit-in-projekten-und-netzwerken/studierendennetzwerk-leben-ist-vielfalt/fluechtlingsarbeit-des-netzwerks/ [27.06.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

(vgl. Bettoni, Clases & Wehner, 2004). Dass alle TeilnehmerInnen mitmachen dürfen, wann und wie sie können und möchten, ist gerade unter Studierenden mit sehr unterschiedlichen Belastungsperioden sehr wichtig. Auf Grund der vielfältigen Aktivitäten, die von der Gruppe durchgeführt werden, besteht stets für jedes einzelne Mitglied die Möglichkeit, die Art und Intensität des persönlichen Engagements selbst zu bestimmen. Diese Möglichkeit ist gerade für das Gewinnen und Integrieren von neuen Aktiven von Bedeutung. Novizen werden, falls sie es möchten, von Anfang an mit Aufgaben betraut und haben die Möglichkeit, eigene Impulse zu setzen. In diesem Rahmen lernen die Studierenden, Partizipation zu gewähren und Organisationen mitzugestalten, was im späteren Berufsleben als Lehrkraft im Rahmen der Schulentwicklung von Bedeutung sein wird: Sie werden in der Lage sein, innovativ zu denken, Impulse zu setzen und zur Entwicklung der eigenen Schule erheblich beizutragen. Weiterhin werden sie, wenn sich diese Impulse auf das Gebiet der migrationsbedingten Heterogenität beziehen, die Schule der Vielfalt aktiv mitgestalten.

Ferner fördern Studierende, die sich in solchen Studierendennetzwerken engagieren, einen weiteren Aspekt ihrer professionellen Kompetenz, indem sie kollaborativ in solchen Teams miteinander arbeiten und sich untereinander unterstützen.

Die Tatsache, dass die Bedeutung der kollegialen Mitarbeit zunimmt, wird ausdrücklich von dem novellierten LABG in NRW betont:

> „Dabei sind die Befähigung zu einem professionellen Umgang mit Vielfalt insbesondere mit Blick auf ein inklusives Schulsystem sowie die Befähigung zur Kooperation untereinander, mit den Eltern, mit anderen Berufsgruppen und Einrichtungen besonders zu berücksichtigen." (LAGB, 2016, § 2 Absatz 2)

In der inklusiven Schule ist die Bereitschaft und die Fähigkeit des Kollegiums, in interdisziplinären Teams zusammenzuarbeiten, entscheidend, wenn es darum geht, die beste Förderung aller SchülerInnen zu gewährleisten. Die Förderung der Teamfähigkeit wird zum essentiellen Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften. Um diese Fähigkeit gezielt zu fördern und auszubilden, setzen die Institutionen der LehrerInnenbildung bei der Organisation und Gestaltung ihrer Übungen und Seminare zunehmend auf die Bildung von Lernteams zur Bearbeitung unterschiedlicher Aufgaben.

Die Arbeit in Studierendennetzwerken ergänzt und verstärkt solche Ansätze, und zwar nicht nur durch die freiwillige und doch notwendige Kooperation ihrer Mitglieder, um bedeutsame Projekte zu planen und durchzuführen, sondern auch durch die Kooperation mit anderen Agenten und Einrichtungen sowohl innerhalb als auch außerhalb der Universität. In diesem Rahmen entwickeln die aktiven Studierenden ein Netzwerk aus PartnerInnen aus unterschiedlichen Berufsgruppen und Institutionen, das wertvoll im späteren Berufsleben als Lehrperson sein kann.

Die Vielfalt dieser ProjektpartnerInnen – andere Hochschulgruppen, Institute und Fakultäten der Universität, Studierendenvertretung, aber auch Verbände und Gewerkschaften, Stiftungen und Ministerien – ergibt sich aus der Vielfalt der Projekte, die sie in Angriff nehmen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

So richtet sich zunächst die Praxis von Studierendennetzwerken auf die Organisation von Veranstaltungen, die unterschiedliche Aspekte von Migration, Gesellschaft, Schule und LehrerInnenbildung aufbereiten. Sie reichen von der Planung von Vortragsreihen und Diskussionsrunden bis hin zur Organisation und Durchführung von Projekttagen und Fachtagungen. Für die TeilnehmerInnen sind diese Aktivitäten eine Möglichkeit zur Erstellung und Weitergabe von Wissen. Für die Studierendennetzwerke bedeuten sie die Möglichkeit, sich im universitären Raum zu betätigen und den öffentlichen Diskurs im Bereich Migration und Schule mitzuprägen. Für die aktiven Studierenden der Hochschulgruppen ist diese Praxis nicht nur Ziel, sondern auch ein Weg zur Gestaltung der eigenen universitären Ausbildung und zur Erweiterung der eigenen professionellen Kompetenzen, die Aktivitäten wie Planung, Organisation, Gestaltung, Moderation, etc. umfassen.

Für die Universität letztendlich bedeuten sie die Möglichkeit für die Teilhabe und Mitbestimmung der eigenen Studierenden bei der Entwicklung und Gestaltung der eigenen Ausbildung. Denn den Universitäten und den Lehrenden wird eine Verantwortung zuteil, „nicht nur in Bezug auf das „Was" (also das Inhaltliche einer Lehrveranstaltung) sondern auch in Bezug auf das „Wie" der inhaltlichen Auseinandersetzung" (Steinbach, 2016, S. 285), d. h. inwieweit bedeutsame Inhalte „durch Formate der Beteiligung sowie der kritischen und reflexiven Auseinandersetzung […] neu verhandelt (werden)" (ebd.).

Über diese Aktivitäten hinaus sind interne Projekttage und regelmäßige Treffen von entscheidender Bedeutung. Sie bieten den aktiven Studierenden die Möglichkeit an, im Sinne erfahrungsbasierten Lernens die eigene Rolle als Studierende und zukünftige Lehrkräfte zu reflektieren und die Chancen und Grenzen einer aktiven Beteiligung der eigenen LehrerInnenbildung zu erkunden. Vordergründig geht es in diesem Treffen um die Abstimmung und Planung von Zielen und Vorhaben und sie dienen einer gelungenen Kommunikation ihrer Mitglieder. Durch Festlegung und Einhaltung von Jour Fixes und durch die Übernahme von Aufgaben und Projekten gewinnt die Organisation an Beständigkeit: Auf die Leistung der Anderen angewiesen zu sein und zu wissen, dass MitstreiterInnen von der eigenen Arbeit abhängen, fördert nicht nur die Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen, sondern auch den Zusammenhalt innerhalb der Gruppe.

Zur Verstärkung dieses letzteren Aspekts sind informellere Treffen wie Stammtische, gemeinsame Kino- oder Theaterbesuche oder Grillabende nicht weniger wichtig, denn sie ermöglichen informelle Begegnungsräume. Letztendlich besteht „das Herzstück einer Gemeinschaft aus dem Netzwerk von persönlichen Beziehungen zwischen den Mitgliedern" (vgl. Bettoni, Clases & Wehner, 2004, S. 4).

Die Arbeit auf Augenhöhe ist also wesentlich für ein gut funktionierendes Studierendennetzwerk. Grundsätzliche Entscheidungen, die über die Arbeit an konkreten Projekten und Aufgaben hinausgehen, werden von der ganzen Gruppe, also durch Vereinbarungen aller getroffen. Es gibt keine herausgehobenen Vorgesetzten, gerade wenn sie sich als CoP organisieren. Häufig wählen solche Gruppen ein SprecherInnen- bzw. Lenkungsgremium, das für die Periode eines Semesters die Initiative ergreift und die Sitzungen der Gruppe plant und ankündigt. Da die Aktivität

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

der Mitglieder freiwillig ist, haben die Studierenden im SprecherInnen- oder Lenkungsgremium keine Anweisungsbefugnis o.ä. Gerade die flache Organisationsstruktur und die Arbeit auf Augenhöhe motiviert die Studierenden, sich zu engagieren.

Aus diesem Grund sind Studierendennetzwerke als selbstständig sich entwickelnde Strukturen aufzufassen und nicht als monolithische etablierte Organisation zu verstehen. Auch wenn viele dieser Gruppen aus organisatorischen und pragmatischen Gründen die juristische Form der eingetragenen Hochschulgruppen annehmen, unterliegen sie einem ähnlichen Entwicklungszyklus wie CoP: „Gründung, Verschmelzung, Reifung, Bewirtschaftung und Verwandlung" (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 68 ff.).

Gerade in der Aufbauphase solch einer Gemeinschaft können ihre Mitglieder Schwierigkeiten haben, „einzusehen, wie diese Organisationsform ihnen mehr Nutzen als ihre bestehenden persönlichen Kontakte und Netzwerke bringen könnte." (Bettoni, Clases & Wehner, 2004, S. 4). So gestalten sich die Phasen der Gründung und Verschmelzung häufig als mühselig und instabil. Impulse, Beiträge, Initiativen und Unterstützung von außen z. B. von ProfessorInnen, DozentInnen und MitarbeiterInnen der an der LehrerInnenbildung beteiligten Fakultäten und Zentren sind in diesem Entwicklungsstand wesentlich für die erfolgreiche Etablierung solcher Gruppen, nicht zuletzt durch das Einbringen der fachlichen Expertise und durch die Bereitstellung der vorhandenen Infrastruktur. Vor diesem Hintergrund hat sich bewährt, eine(n) wissenschaftliche(n) MitarbeiterIn des ZfL oder der Fakultäten mit der Beratung und Unterstützung der Gruppe zu beauftragen.

Um die Verzahnung zwischen Theorie und Praxis zu gewährleisten, ist eine Verknüpfung mit Seminaren und Praktika sehr empfehlenswert. Diese können eine erste Sensibilisierung der Studierenden fördern und damit auch einen Beitrag zur Gewinnung von neuen Mitgliedern leisten. Grundsätzlich ist eine Verzahnung von Theorie, Praxis und Reflexion in der Tätigkeit der Studierendennetzwerke vorhanden. Diese Verknüpfung gestaltet sich allerdings anders als in den üblichen Seminaren: Diese gehen von der Theorie aus, unter Einbezug der Praxis Reflexion zu erzeugen. Die Arbeit in Studierendennetzwerken geht von einer – problematischen – Praxis aus (z. B. durch diskriminierende Erfahrung), die eine theoretische Auseinandersetzung (z. B. in Form eines Vortrags) notwendig macht, um reflexive Prozesse zu erzeugen (eine Diskussion oder einen Beitrag zu einer Publikation), die die professionellen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden erweitern.

4. Fazit

Studierendennetzwerke und Hochschulgruppen zur interkulturellen Arbeit können ein wichtiges Vehikel bei der Förderung von Professionalität und Ausbildung der nötigen Kompetenzen in der LehrerInnenausbildung sein: Sie sind reflexive und partizipative Orte und sie gestalten Orte der Reflexion und Partizipation über den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität in Schulen. Dies geschieht vor allem, wenn sie sich als CoP gestalten.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Wenn man sich also die einführende Frage erneut stellt, inwieweit Hochschulgruppen und Studierendennetzwerke sich dafür eignen, um Professionalität der zukünftigen Lehrkräfte in der universitären Phase ihrer Ausbildung zu fördern, ist es angemessen zu behaupten, dass aus pädagogischer Sicht die Tätigkeit solcher Organisationen und die Mitarbeit in solchen Gruppen – insbesondere, wenn sie sich als CoP organisieren – ein hervorragendes Vehikel zur Förderung der nötigen Kompetenzen für die heterogen-sensible Arbeit als Lehrkraft ist. Das situierte Lernen der Aktiven in der Gruppe eröffnet Räume des Lernens und des Reflektierens, die in anderen Formaten nur teilweise zu erreichen sind. Die Schaffung solcher Orte und Kontexte, in denen eine kritische Auseinandersetzung mit dem Einfluss von migrationsbedingter Heterogenität auf Gesellschaft und Schule stattfindet, erzeugt und vermittelt Wissen und ermöglicht jeder bzw. jedem Studierenden die individuelle und reflektierte Verortung als Mensch in der LehrerInnenausbildung und zukünftige Lehrkraft in einer Gesellschaft, in der Diversität ein wesentliches Merkmal geworden ist. In Studierendennetzwerken erfolgt dies in einer Peer-to-Peer-Umgebung (vgl. Panagiotopoulou & Rosen, 2016), die sich sowohl für die reflexiven Prozesse als auch für die Entwicklung von der Teamfähigkeit positiv auswirkt.

Den Institutionen der LehrerInnenbildung erlaubt dieser Ansatz eine flexible, offene und innovative Antwort auf die Herausforderungen, die die Schule von heute stellt, sie eröffnet Räume für die Arbeit mit den Studierenden auf Augenhöhe und ermöglicht ihre Partizipation und Wertschätzung. Aus hochschulpädagogischer Sicht ist die Bildung von Studierendennetzwerken und Hochschulgruppen zur interkulturellen Öffnung von Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung zielführend, notwendig und wünschenswert.

Literatur

Bettoni M., Clases, C. & Wehner T. (2004). Communities of Practice im Wissensmanagement: Charakteristika, Initiierung und Gestaltung. In G. Reinmann & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden* (S. 310–318). Göttingen: Hogrefe. Verfügbar unter: http://www.zoa.ethz.ch/education/handouts/WS0405/251_0803/CoP_Bettoni.pdf [29.06.2016].

Brunner, M. & Ivanova, A. (2015). *Praxishandbuch interkulturelle LehrerInnenbildung: Impulse – Methoden – Übungen*. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.

Doğmuş, A. & Karakaşoğlu, Y. (2016). Interkulturelle Bildung im Modul „Umgang mit Heterogenität in der Schule". In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 87–106). Wiesbaden: Springer VS Verlag.

Gogolin, I. (2011). *Beitrag zum 3. IFP-Fachkongress „Sprachliche Bildung von Anfang an 6. / 7. Juni 2011 in München*. Verfügbar unter: http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/fachkongress/forum1_gogolin_mehrsprachigkeit.pdf [26.06.2016].

KMK (1981). *Empfehlungen zur Verbesserung der Lehrerbildung auf dem Gebiet des Ausländerunterrichts. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8.10.1981. Nr. 810*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1981/1981_10_08_Lehrerbildung_Auslaenderunterricht.pdf [29.06.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

KMK (2013). *Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i.d.F. vom 5.12.2013.* URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf [29.06.2016].

KMK (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 12.06.2014.* Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [29.06.2016].

Kommunales Integrationszentrum – Landesweite Koordinierungsstelle. Förmig NRW. Verfügbar unter: www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/foermig-nrw [30.08.2016].

Krüger-Potratz, M. (2015). Von den „Mühen der Berge" zu den „Mühen der Ebene". Von der „Verbesserung der Lehrerbildung auf dem Gebiet des Ausländerunterrichts" (1981) zur Lehrerbildung für die „Schule der Vielfalt" (2013). In I. Dirim, I. Gogolin, D. Knorr, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel, H. H. Reich & W. Weiße (Hrsg.), *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik, Religion* (S. 252–267). Münster: Waxmann.

LABG (2016). *Gesetz zur Änderung des Lehrerausbildungsgesetzes. Gesetz- und Verordnungsblatt (GV. NRW.)* Ausgabe 2016 Nr. 12 vom 06.05.2016, 207–228.

Lave, J. & Wenger, E. (1998). *Communities of Practice*. Verfügbar unter: http://valenciacollege.edu/faculty/development/tla/documents/CommunityofPractice.pdf [29.06.2016].

Mecheril, P. (2010). „Kompetenzlosigkeitskompetenz" – Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 15–34). Wiesbaden: VS Verlag.

Panagiotopoulou, A. & Rosen, L. (2016). Professionalisierung durch (familiale) Migrationserfahrung und Mehrsprachigkeit? In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 241–260). Wiesbaden: Springer VS Verlag.

Projekt LehrerInnen mit Zuwanderungsgeschichte. Das Projekt – Geschichte. Verfügbar unter: http://www.lmz-nrw.de/geschichte/ [27.06.2016].

Projekt LehrerInnen mit Zuwanderungsgeschichte. Verfügbar unter: http://www.lmz-nrw.de/portfolio/das-gewisse-plus/ [27.06.2016].

Radtke, F.-O. (1995). Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahren eines pädagogisch halbierten Anti-Rassismus. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 853–864.

Reich K. (2009). Konstruktive Lernstrategien. Ein Gespräch mit Ulrike Meier. *Under Construction. Art as Learning Environment.* Bonn (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft). Verfügbar unter: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsatze/reich_66.pdf [30.08.2016].

Roth, H.-J. & Wolfgarten, T. (2016). Interkulturelle Bildung als Hochschulangebot. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 107–142). Wiesbaden: Springer VS Verlag.

Schulze, E. & Yildiz, E. (2009). Zur Gestaltung von Bildung in der Migrationsgesellschaft. In I. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter* (S. 247–264). Münster: Waxmann.

Smith, T.-J. (2015). Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte als Change Agents. In A. Holzbrecher & U. Over (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Schulentwicklung* (S. 207–2013). Basel; Weinheim: Beltz Verlag.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Steinbach, A. (2016). Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Differenz- und Machtverhältnisse in der universitären Lehramtsausbildung. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 279–300). Wiesbaden: Springer VS Verlag.

Technische Universität Dortmund, Netzwerk für Lehramtsstudierende mit Zuwanderungsgeschichte. Projekttag LSmZ – Schülerinnen und Schüler aus allen Ländern dieser Welt – Eine Herausforderung und Chance. Verfügbar unter: http://www.dokoll.tu-dortmund.de/cms/de/Lehramtsstudium/Studieninteressierte1/studierendennetzwerk/rueckblick/projekttag_2015/Poster_Flyer-PT-61.pdf [09.09.2016].

Universität zu Köln, Methodenpool. Verfügbar unter: methodenpool.uni-koeln.de/situierteslernen/unterricht.html [29.06.2016].

Universität Paderborn, Hochschulgruppe „Leben ist Vielfalt", Flüchtlingsarbeit des Netzwerks. Verfügbar unter: https://plaz.uni-paderborn.de/lehrerbildung/besondere-angebote/mitarbeit-in-projekten-und-netzwerken/studierendennetzwerk-leben-ist-vielfalt/fluechtlingsarbeit-des-netzwerks/ [27.06.2016].

Veranstaltung des Kölner Micados-Netzwerk, Projekt LehrerInnen mit Zuwanderungsgeschichte. Verfügbar unter: http://www.lmz-nrw.de/kolner-micados-netzwerk-mehr-als-220-interessierte-bei-lesung-von-theodor-michael/ [27.06.2016].

Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV) vom 25. April 2016.

Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice – A Guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Marie Charlotte Boegen, Johannes Häffner & Miguel Salgado

MICADOS – das Netzwerk zur interkulturellen Öffnung des Lehramts

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag soll die Relevanz von Studierendennetzwerken an der Universität am Beispiel der Kölner Hochschulgruppe „MICADOS – Netzwerk zur interkulturellen Öffnung des Lehramts" aufzeigen (vgl. dazu auch Barrasa in diesem Band). Mit dem Namen MICADOS assoziiert die Hochschulgruppe das Grundkonzept von Diversität. Im Artikel soll herausgearbeitet werden, welche Rolle Diversität[1] im Allgemeinen und Interkulturalität im Speziellen im LehrerInnenberuf spielen und welche Wichtigkeit in der Sensibilisierung von Lehramtsstudierenden für diese Themen liegt. Zunächst wird die Problemstellung einer Ungleichverteilung von SchülerInnen mit Zuwanderungsgeschichte und Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte kurz charakterisiert. Daran anknüpfend folgt eine Vorstellung des Netzwerks MICADOS mit seinen organisatorischen Zielen und die Bedeutung der Netzwerkfunktion für die Hochschulgruppe. In einem weiteren Schritt soll die Entwicklung des Netzwerks aus seiner Genese nachgezeichnet und die Bedeutung von MICADOS für die Mitglieder näher beleuchtet werden. Um den Mitgliedern eine Stimme zu geben, werden zu diesem Zweck Interviewauszüge von aktiven Studierenden mit und ohne Zuwanderungsgeschichte präsentiert, die die persönlichen Beweggründe für ihre Teilhabe widerspiegeln. Neben dieser Innensicht auf die Netzwerkstrukturen wird in einem weiteren Schritt der Fokus zum einen auf die Außensicht von KooperationspartnerInnen der Hochschulgruppe MICADOS gelegt und zum anderen die vernetzte Zusammenarbeit von HochschulakteurInnen dargestellt. Abschließend wird ein Ausblick auf die Zukunft gegeben, in welchem insbesondere die Herausforderungen des Netzwerks dargelegt werden.

2. Gesellschaftliche Relevanz bzw. Bezüge der Hochschulgruppe

„Das deutsche Schulsystem ist Weltmeister in der sozialen Auslese und es ist Spitzenreiter in der Produktion von Schulscheitern." (Tillmann, 2013, S. 236), diese plakative Aussage von Klaus-Jürgen Tillmann, deutscher Erziehungswissenschaftler und Professor für Schulpädagogik an der Universität Bielefeld, bringt eine der aktuellen Herausforderungen der Schule auf den Punkt. Entgegen der Tatsache, dass die Bundesrepublik eine Einwanderungsgesellschaft darstellt, begegnet man insbesondere im

1 Den AutorInnen ist bewusst, dass unter den Begriff Diversität beziehungsweise Diversity mehrere Kategorien erfasst werden. Dieser Artikel bezieht sich jedoch vor allem auf migrationsbedingte Diversität.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

schulischen und universitären Kontext einer starken Unterrepräsentation von LehrerInnen mit Zuwanderungsgeschichte in der Schule sowie auf allen Professionsebenen der Universität (von der Verwaltung über die Lehrenden als auch Forschenden). An dieser Stelle sei kurz die Problemgeschichte, die mit dem Begriff der Einwanderungsgesellschaft einhergeht, erläutert. Die BRD ist zwar faktisch eine Einwanderungsgesellschaft, sie wird von großen Teilen der Politik und Gesellschaft jedoch nicht als diese akzeptiert. Phänomene der „institutionellen Diskriminierungen" (vgl. Gomolla & Radtke, 2009) auf schulischer und universitärer Ebene, die von den beteiligten EntscheidungsträgerInnen produziert oder verstärkt werden, gehören ebenfalls zum deutschen Bildungsalltag. Ein Beispiel aus der Schule ist in diesem Kontext, dass Kinder mit Migrationshintergrund in der vierten Klasse trotz sehr guter Schulnoten keine Empfehlung für das Gymnasium erhalten (vgl. Söhn & Özcan, 2007; Gomolla & Radtke, 2009). Solche Selektionsentscheidungen durch Lehrkräfte können erheblich zu negativ verlaufenden Bildungskarrieren beitragen. So werden bereits in der Kindheit die Weichen für den Bildungserfolg oder -misserfolg gestellt.

Aber nicht nur SchülerInnen sowie Studierende erleben Diskriminierung und Rassismus, sondern auch ReferendarInnen und LehrerInnen mit Migrationshintergrund, wie Karim Fereidooni in seiner Disseration (2015) empirisch belegt. Gleiches gilt für WissenschaftlerInnen an Hochschulen und AkteurInnen weiterer Bildungseinrichtungen (vgl. ebd.). Die jüngste Umfrage des Allgemeinen Studierendenausschusses (AStA) der Universität zu Köln zeigt die starke Verankerung rassistischen Gedankenguts im universitären Umfeld (vgl. Focus Online, 2016). Vor allem Neuankömmlinge an der Universität empfinden diese als einen unvertrauten Ort. Der Bedarf an geschützten Räumen unter anderem in Form von Netzwerken, die den Einstieg in das universitäre Leben erleichtern, ist daher vorhanden. Um einen Beitrag zur Veränderung der genannten Disparitäten und Bildungsbenachteiligungen im zukünftigen Klassenzimmer zu leisten, der sozialen Ungleichheit aus Studierendenperspektive entgegenzuwirken und weitere Ziele zu verwirklichen, auf die im Anschluss näher eingegangen wird, gibt es das Netzwerk zur interkulturellen Öffnung des Lehramts, MICADOS.

3. MICADOS: das Netzwerk

MICADOS bietet mehr als nur eine Plattform und einen Raum zum Austausch über eigene Erfahrungen und die Möglichkeit, sich gegenseitig im Studium zu unterstützen. MICADOS begreift sich als ein soziales Netzwerk, dessen AdressatInnen Studierende mit und ohne Migrationshintergrund sind. Das Netzwerk zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass die Studierenden etwas gemeinsam haben: Sie teilen den Wunsch, zukünftig in einer Schule arbeiten zu können, in der Diversität wahrgenommen, anerkannt und als Bereicherung geschätzt und dadurch aktiv sozialer Ungleichheit und gesellschaftlicher Ungleichbehandlung entgegenwirkt wird. Sich für das gleiche Ziel einzusetzen verbindet die Mitglieder von MICADOS und schafft ein gemeinsames Gruppenzugehörigkeitsgefühl.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Diese Zugehörigkeit kann mit Bourdieus Kapitaltheorie kontextualisiert werden. Die Zugehörigkeit generiert ein soziales Kapital (Bourdieu, 1983). Nach Coleman äußert sich dieses soziale Kapital in den Beziehungsstrukturen zwischen Personen, aus denen Vertrauen und gegenseitige Verpflichtungen entstehen, die zu Ressourcen führen, durch welche individuelle Interessen durchgesetzt und somit Ziele erreicht werden können (vgl. Coleman, 1990). Individuelle Interessen von MICADOS-Mitgliedern können das In-Kontakt-treten und der Austausch mit anderen Studierenden mit Zuwanderungshintergrund sein. Das aus den Beziehungen entstehende soziale Kapital ist dabei nicht nur für die Personen nutzbar, die es herstellen, sondern auch für die gesamte Gemeinschaft (vgl. Freitag, 2007).

Weiterhin bietet MICADOS den einzelnen Mitgliedern die Möglichkeit, über die Lehramtsausbildung hinaus ihre Interessen und Fähigkeiten einzubringen und somit das Thema Diversität gezielt im Unialltag zu verankern. Vielen aktiven Mitgliedern von MICADOS ist bewusst geworden, dass durch ihre Tätigkeit im Netzwerk vielfältige Kontakte und Arbeitsbeziehungen zu anderen Organisationen und Institutionen entstanden sind. Für sie ist dies eine persönliche Bereicherung und ein wichtiger Stützpunkt in ihrer professionellen Entwicklung als zukünftige Lehrkräfte. Die MICADOS-Mitglieder haben damit die Möglichkeit, Netzwerkbeziehungen einzugehen, auf die sie in ihrer späteren Arbeit in der Schule zurückgreifen können. MICADOS trägt so zu einer Stärkung der Teamfähigkeit bei, was im Schulalltag essentiell ist, allerdings in der Praxis noch viel zu wenig geschieht (vgl. Richter & Pant, 2016). Dies liegt möglicherweise auch an der Tatsache, dass in der Lehramtsausbildung der Fokus sehr auf einer EinzelkämpferInnenmentalität liegt. An der Universität lässt sich dies unter anderem an Prüfungsleistungen wie Hausarbeiten, Einzelreferaten oder Klausuren festmachen und daran, dass es viel zu wenige kooperative Lernformen wie Lernwerkstätten gibt. Aber gerade in der Schule wird von den LehrerInnen Teamfähigkeit verlangt, wenn es zum Beispiel um die individuelle Förderung von SchülerInnen geht (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2015).

LehrerInnen mit Migrationshintergrund können in diesem Zusammenhang Vorbilder für SchülerInnen mit Zuwanderungsgeschichte sein, mit denen sie sich identifizieren können, da sie beispielsweise mit kooperativen Umgangsformen innerhalb des Netzwerks von MICADOS vertraut sind. „Lehrerinnen und Lehrer gehören zu denjenigen Berufsgruppen, die fast idealtypisch die gesellschaftliche ‚Mitte' symbolisieren. Aufgrund ihrer pädagogisch-erzieherischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen haben sie zudem eine eminent wichtige gesellschaftliche Funktion." (Fereidooni & Massumi, 2015, S. 1). Von fundamentaler Bedeutung ist aber die enge Zusammenarbeit von Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund, da eine erfolgreiche Inklusion von benachteiligten SchülerInnen nur dann erfolgen kann, wenn das gesamte Kollegium als Team zusammenarbeitet. Es geht also um einen Dialog, der sich vom jetzigen Nebeneinander zu einem Miteinander entwickeln soll.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

3.1 Ziele und Potentiale von MICADOS

In erster Linie geht es MICADOS darum, Lehramtsstudierende für die Thematik von Diversity und die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Themen wie Migration, Diskriminierung und Rassismus in der Schule und in der Universität zu sensibilisieren und so ein Bewusstsein dafür zu schaffen (vgl. Miller, 2013). Darüber hinaus soll ein geschützter Raum geschaffen werden, sich über Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen unter Peers auszutauschen und Lösungsansätze im Umgang damit zu finden. Die MICADOS-Mitglieder setzen sich mit rassismuskritischen Fragestellungen auseinander und bilden sich in diesem Bereich weiter.

MICADOS will durch seine Arbeit auf der schulischen und universitären Ebene zu einem höheren Grad der Professionalität von angehenden LehrerInnen beitragen, da sie als LehrerInnen von morgen durch ihre pädagogischen Haltungen, Deutungsmuster und Handlungen die SchülerInnen entscheidend prägen (vgl. ebd.).

3.2 Entwicklung des Netzwerks vom Austausch bis hin zu Veranstaltungen und inhaltlichen Auseinandersetzungen

Im September 2013 fand das erste Treffen des Netzwerks statt. Zu diesem Zeitpunkt trafen sich einige Lehramtsstudierende, vorwiegend mit Migrationshintergrund, die in dieser Veranstaltung die Gelegenheit zum interkulturellen Austausch sahen. Erstmals kam ein Gespräch über die Notwendigkeit einer Gruppe auf, die die Möglichkeit der gegenseitigen Unterstützung im Studium sowie des Austauschs bietet, es aber auch ermöglicht, ungezwungen über Diskriminierungs- oder Rassismuserfahrungen an der Hochschule zu reden. Die Ursprünge der MICADOS-Hochschulgruppe gehen auf eine Initiative des „Projekt Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte des Landes NRW“[2] (LmZ) aus dem Jahre 2011 zurück. Ziel dieser Initiative war unter anderem die Nachwuchsförderung und -akquise von Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund an den Universitäten (vgl. Barrasa, in diesem Band). Im Rahmen dieser Initiative wählte das LmZ das ZfL der Universität zu Köln als institutionellen Partner. Auf dieser Basis entwickelte sich zunächst ein lockerer Zusammenschluss einiger Studierender und zweier Dozierender der Universität und die Idee, ein monatliches Treffen abzuhalten, in dem die Beteiligten die Zeit und den Raum bekommen sollten, sich auszutauschen. Dieser Austausch fand zunächst einmal im Monat in verschiedenen Restaurants statt und konzentrierte sich anfangs primär auf das Kennenlernen unter den Studierenden und das gemeinsame Gespräch. Nach einigen Monaten zeigte sich, dass sich aus dem lockeren Zusammenschluss eine dynamische Gruppe entwickelt hatte, die gemeinsame Ziele verfolgte. Nahezu alle Beteiligten hatten bereits Erfahrungen mit alltäglicher Diskriminierung in der Schule und im Ver-

2 *Projekt Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte des Landes NRW*, www.lmz-nrw.de. Verfügbar unter: http://www.lmz-nrw.de/ [18.04.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

lauf ihrer universitären Laufbahn, auch an der Hochschule, gemacht oder von derartigen Vorkommnissen gehört.

Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke sprechen im Falle des Alltagsrassismus, der vor allem auf institutioneller Ebene bemerkbar ist, von „institutioneller Diskriminierung“:

> *„Der Großteil der Gelegenheiten zur Diskriminierung von Menschen mit einer anderen Nationalität, Sprache, Religion oder Kultur ist jedoch in formalen Rechten und in den ‚normalen‘ organisatorischen Strukturen, Programmen und Routinen in den Basisinstitutionen des gesellschaftlichen Lebens (zum Beispiel im Bildungsbereich, im Beschäftigungssystem und auf dem Wohnungsmarkt) eingebettet. Diese Form der Diskriminierung lässt sich mit dem aus den angelsächsischen Ländern stammenden Begriff der institutionellen Diskriminierung genauer erfassen.“* (Gomolla, 2005, S. 97)

Da die Grenze zwischen institutioneller und subjektiv erfahrener Diskriminierung nicht immer definiert ist, lässt sich darüber spekulieren, in welchen Bereich die Diskriminierungserfahrungen in den genannten Beispielen fallen. Gleichwohl weisen viele der Erfahrungen einen gemeinsamen Hintergrund auf. Sie resultierten etwa aus einem zunächst nicht als deutsch angesehenen Namen und führten zu Nachteilen im Bildungsverlauf. Die Bandbreite der persönlichen Erfahrungen reichte von vorurteilsbelasteten LehrerInnen bis hin zu Dozierenden, die beispielsweise ihre Studierenden mit Migrationshintergrund nach dem Beweggrund fragten, ausgerechnet das Fach Deutsch zu studieren. In dem Bewusstsein jetzt und in Zukunft eine Vorbildfunktion innezuhaben, nahm sich die Gruppe vor, zum Abbau der Ungleichbehandlung auf institutioneller Ebene beizutragen.

Nach der ersten Phase des Austauschs wurde der Grundpfeiler für die folgende inhaltliche Weiterarbeit gelegt. Infolgedessen kam es zu einer näheren Charakterisierung des Netzwerks und seiner Werte. Darüber hinaus wurde ein Logo entworfen und es bildeten sich Arbeitskreise, zu denen die Teams „Organisation“, „Presse“, „Beratung“ und sowie „Inhalt“ zählten, die u. a. zukünftige Veranstaltungen in enger Zusammenarbeit vorbereiten sollten. Die ersten Veranstaltungen des stetig wachsenden Netzwerks fanden im Sommersemester 2014 statt. In Kooperation mit dem AStA-Kino in Köln wurde zunächst der Film „Fack ju Göhte“ gezeigt, der die deutsche Bildungslandschaft ironisch und humorvoll präsentiert und gleichzeitig einen Einblick in heterogene Klassenzimmer gibt. Im Verlauf des Jahres fand ein Grillfest statt und das Netzwerk präsentierte sich mit einem Informationsstand und animierenden Kirschkernweitspuck-Wettkämpfen auf dem HumFestival der Universität zu Köln.[3] Während die ersten Events zu einer Vergrößerung des Bekanntheitsgrads und einer breiten Teilhabe der Studierenden geführt hatten, sollte das folgende Programm einen thematischen Schwerpunkt legen. Im Januar 2015 organisierten die Mitglieder von MICADOS eine Lesung mit Theodor Wonja Michael, in der der

3 *Arbeitskreis HumFestival*, www.humfestival.de. Verfügbar unter: http://humfestival.de/ [10.03.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

90-Jährige aus seiner Autobiographie „Deutsch sein und schwarz dazu: Erinnerungen eines Afro-Deutschen" vorlas und anschließend mit den BesucherInnen der Veranstaltung ins Gespräch kam. Im selben Jahr wurde erneut in Kooperation mit dem AStA-Kino in Köln der Film „Monsieur Claude und seine Töchter" gezeigt und ein weiteres Grillfest gefeiert. Ein nächster Höhepunkt der thematischen Weiterentwicklung war die Teilnahme an der „Woche der Vielfalt", die an der Universität zu Köln veranstaltet wurde. 2015 wurde das Netzwerk als offizielle Hochschulgruppe an der Universität zu Köln anerkannt und durfte dies zum Anlass nehmen, im September eine offizielle Gründungsfeier abzuhalten. Zum Programm der Veranstaltung zählte ein Auftritt des Komikers und Kabarettisten Fatih Çevikkollu und ein Vortrag zum Thema „Migrationssensibilität – Zum Umgang mit Globalität in der Schule" von Aladin El-Mafaalani, Professor für Politikwissenschaft, Politische Soziologie und Politische Bildung an der Fachhochschule Münster. Im November 2015 fand der erste offizielle Projekttag des Netzwerks statt, der von und für Mitglieder gestaltet wurde und die Kooperation, Vernetzung und Weiterentwicklung der Veranstaltungen für das Folgejahr gezielt förderte.

3.3 Motive von MICADOS-Mitgliedern

Was bedeutet MICADOS für die einzelnen Mitglieder?
Um die Bedeutung des Netzwerks für die einzelnen Mitglieder näher zu untersuchen, wurde eine Interviewbefragung mit mehreren Mitgliedern mit und ohne Migrationshintergrund durchgeführt. Bei der Interviewbefragung wurden männliche und weibliche Mitglieder des Netzwerks jeweils nach den Gründen befragt, die sie dazu bewogen haben, sich bei „MICADOS" zu engagieren. Zur genaueren Dokumentation und Auswertung der Aussagen handelt es sich um eine schriftliche Befragung, deren Ergebnisse gesichert wurden. Aufgrund der besseren Lesbarkeit werden die Antworten jedoch lediglich in Form kurzer Zitate oder in paraphrasierter Form wiedergegeben.

> *„Durch MICADOS sehe ich die Chance darauf hinzuweisen, dass Diversität und interkulturelle Bildung elementar und notwendig für ein friedliches und tolerantes Miteinander in unserer Gesellschaft sind."* (Calib Duczak)
> *„Das Netzwerk MICADOS sehe ich als Chance, neue Eindrücke im Umgang mit Interkulturalität zu sammeln."* (Lena Walbrö)

Zunächst zeigt sich, dass die Studierenden das Netzwerk als eine „Chance" betrachten, um auf „Diversität und interkulturelle Bildung" aufmerksam zu machen. Dabei dient das Netzwerk als Plattform, um auf der hochschulpolitischen Ebene zu einer Veränderung des Lehramtsstudiums beizutragen. Der Wunsch, das Studium aktiv mitgestalten zu können, manifestiert sich in dem Begriff der „Partizipation". Es zeigt sich, dass die Studierenden sich nicht nur als TeilnehmerInnen eines Hochschulvereins begreifen, sondern vielmehr die Rede von Teilhabe sein kann.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

„Mein Engagement bei MICADOS ist als ‚wake-up-call' zu verstehen. Wir leben in einer globalen, rassistischen Welt, in der Menschen systematisch unterdrückt werden. Diese Strukturen möchte ich insbesondere im Bildungsbereich aufbrechen, da Institutionen wie Kindergärten, Schulen und Hochschulen meistens die Orte sind, in denen Diskriminierung und Unterdrückung als erstes wahrgenommen werden." (Barbara Schön)

Die Mitglieder eint das Gefühl einer sozialen Verantwortung gegenüber den nachrückenden Generationen und der Wille, rassistische Strukturen in der Alltagswelt und dabei vor allem in „Institutionen wie Kindergärten, Schulen und Hochschulen" zu beseitigen. Damit zeichnen die Befragten jene Ebene der institutionellen Diskriminierung nach, wie sie von Gomolla und Radtke bereits im Jahre 2005 beschrieben wurde. In einem weiteren Beitrag erscheint die Formulierung einer „globalen, rassistischen Welt, in der Menschen systematisch unterdrückt werden" und das Engagement im Netzwerk wird als ein „wake-up-call" tituliert. Der Tenor dieser Aussage mag dramatisch klingen, doch die Botschaft ist eindeutig: In einer stark institutionalisierten Gesellschaft und gerade in starren Institutionen wie der Schule dringen Veränderungen nur selten durch und der *trickle-down-effect* bleibt oft aus. Das Ziel der Befragten ist demnach nicht nur die Sensibilisierung für Diversität und Interkulturalität, sondern darüber hinaus die Verankerung eines rassismuskritischen Bewusstseins, das von heutigen LehramtsstudentInnen und späteren Lehrern und Lehrerinnen in Institutionen wie die Schule weitergetragen und gelebt werden soll.

MICADOS hat sich im Laufe der Zeit immer weiter für InteressentInnen geöffnet. Was als ein Stammtisch für Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund ins Leben gerufen wurde, hat sich mittlerweile zu einem weitverzweigten Netzwerk für Studierende mit und ohne Migrationshintergrund entwickelt. Dieser Entwicklung stehen alle Mitglieder sehr positiv gegenüber. Gerade vor dem Hintergrund der Ungleichverteilung von Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte gegenüber den SchülerInnen mit Zuwanderungsgeschichte ist es ein Anliegen des Netzwerks, neben den bereits sensibilisierten Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund auch diejenigen zu erreichen, die sich noch nicht kritisch mit Themen wie Rassismus und Diversität auseinandergesetzt haben. Als nächste Generation der LehrerInnenschaft aber auch als Menschen sehen die Mitglieder von MICADOS eine Verantwortung darin, bildungspolitische Fehler zu korrigieren und mit einer Vorbildfunktion künftigen Generationen entgegenzutreten.

4. KooperationspartnerInnen der MICADOS-Hochschulgruppe

Wie bereits geschildert hat sich die MICADOS-Hochschulgruppe innerhalb der letzten Semester von einer Gruppe mit Austauschcharakter zu einer Hochschulgruppe mit teilweise politischen Zielen gewandelt. Diese inhaltliche Entwicklung spiegelt sich auch bei den KooperationspartnerInnen wider.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Ein wichtiger Kooperationspartner ist das Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln (ZfL).[4] Dessen Hauptaufgabe ist es, Lehramtsstudierende zu begleiten sowie die LehrerInnenbildung als zentrale wissenschaftliche Einrichtung fakultäts- und hochschulübergreifend zu gestalten, koordinieren und moderieren (vgl. ZfL, 2015). Die Kooperation mit dem ZfL äußert sich einerseits durch Ressourcen (wie Räume), welche das ZfL der Hochschulgruppe zur Verfügung stellt, andererseits aber auch durch personelle Verflechtungen und die regelmäßige Zusammenarbeit bei Veranstaltungen. Das ZfL stellt der MICADOS-Hochschulgruppe eine beratende wissenschaftliche Mitarbeiterin oder einen Mitarbeiter zur Verfügung. Diese oder dieser steht bereit bei Fragen und Anliegen und vermittelt Kontakte für die Organisation von Veranstaltungen. Bisher handelte es sich bei diesen Personen um abgeordnete Lehrkräfte[5], die bisher selbst eine Zuwanderungsgeschichte haben. Neben diesen Kontaktpersonen ergeben sich weitere personelle Zusammenhänge. Diese entstehen durch aktive MICADOS-Mitglieder, welche als studentische MitarbeiterInnen im ZfL oder an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln arbeiten. In einem Telefoninterview vom 07.03.2016[6] erläuterte Myrle Dziak-Mahler, Geschäftsführerin des ZfL, zwei Beweggründe, warum das ZfL an einer Kooperation mit der MICADOS-Hochschulgruppe interessiert ist: Zum einen soll die bestehende Disparität zwischen SchülerInnen und LehrerInnen mit Migrationshintergrund langfristig aufgelöst werden; hierzu bedarf es schlicht quantitativ mehr LehrerInnen mit Migrationshintergrund an den Schulen in NRW. Zum anderen stellen interkulturelle (Handlungs-)Kompetenzen und eine Sensibilisierung für Diversity unverzichtbare Fähigkeiten für heutige und zukünftige Lehrkräfte dar. Diese Kompetenzen und eine Sensibilisierung für Diversity in der SchülerInnenschaft sowie im Kollegium sollen bereits im Studium vermittelt werden.

Diese Fertigkeiten und Fähigkeiten finden schon vereinzelt Aufnahme in Richtlinien und Vorgaben der LehrerInnenbildung.[7] Beispielsweise wurde in der nordrhein-westfälischen Lehramtsausbildung „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ bereits als obligatorischer Bestandteil der universitären Lehramtsausbildung festgeschrieben (vgl. LABG, 2009). Dieser Pflichtbestandteil stellt aus Sicht der MICADOS-Hochschulgruppe einen wichtigen Schritt in Richtung Professionalisierung dar. An der oben erwähnten Divergenz zwischen einer einerseits homogenen LehrerInnenschaft sowie heterogenen SchülerInnenschaft und dem Mangel einer systematischen Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen der Lehrkräfte andererseits, ändern solche Studieninhalte allerdings wenig. „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ als gesetzliche Vorgabe in die Lehramtsausbildung aufzunehmen kann einerseits als Anerkennung des Landes Nordrhein-Westfalen, als Einwanderungsland gewertet werden. Andererseits

4 *Zentrum für LehrerInnenbildung,* www.zfl.uni-koeln.de, verfügbar unter: http://zfl.uni-koeln.de/11474.html [08.03.2016].

5 LehrerInnen im Schuldienst des Landes NRW, die auf Zeit an die Universität zu Köln angeordnet sind.

6 Sämtliche Äußerungen von Frau Myrle Dziak-Mahler in diesem Abschnitt stammen aus diesem Telefoninterview.

7 Für eine kritische Auseinandersetzung zu diesem Thema vgl. Fereidooni & Massumi, 2015.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

besteht die Gefahr, dass Lehramtsstudierende eine Zuwanderungsgeschichte als defizitär deuten könnten. Bei diesem Modul handelt es sich um Sprachförderung, speziell, wie der Name vermuten lässt, für SchülerInnen mit Zuwanderungsgeschichte. Lehramtsstudierende könnten so in der Annahme bestärkt werden, dass diese SchülerInnen grundsätzlich Probleme mit der deutschen Sprache haben. Eine Zuwanderungsgeschichte steht hier im Zusammenhang mit der deutschen Sprache. Genauer gesagt handelt es sich bei diesen Studieninhalten um Sprachförderung. Findet in der Lehramtsausbildung keine Selbstreflexion von eigenen Zuschreibungen statt, könnten sich defizitäre Deutungsmuster herausbilden und verfestigen. Eine mögliche Selbstreflexion setzt jedoch voraus, dass neben der Sprachförderung eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Themen Interkulturalität und Diversität stattfindet. Ferner erfolgt die Anerkennung als Migrationsgesellschaft erst nach Jahrzehnten der Zuwanderung. Schon kurz nach ihrer Gründung fand in der Bundesrepublik in den 1950er und 1960er Jahren eine politisch gewollte Migration durch Arbeitsanwerbung statt. Auch der Zuzug von (Spät-)AussiedlerInnen ist ein Beispiel für politisch motivierte Migration. Diese späte Reaktion auf gesellschaftliche Realitäten in Form von Studieninhalten lässt den Schluss zu, dass Interkulturalität durch einen *Top-down*-Prozess nur sehr langsam in der Lehramtsausbildung umgesetzt werden wird. Laut Dziak-Mahler erhöht eine Studierendenperspektive die Durchsetzungswahrscheinlichkeit dieser Forderungen. Die Veranstaltung der MICADOS-Hochschulgruppe machen die Themen Interkulturalität und Diversity nicht nur Studierenden, sondern auch universitären MitarbeiterInnen bewusst. Durch dieses *agendasetting* können Hochschulgruppen wie MICADOS einen komplementären *Bottom-up*-Ansatz initiieren und unterstützen. Vor der offiziellen Gründung als Hochschulgruppe fand unter den ersten Interessierten eine inhaltliche Diskussion zu den Zielen einer möglichen Hochschulgruppe statt. Zwei Ergebnisse dieser Diskussionen waren unter anderem die Ziele Empowerment, was hier als geschützter Raum für Betroffene zum Austausch über Rassismuserfahrungen gemeint ist, und interkulturelle Sensibilisierung. Hieraus ergab sich, dass Migration das Thema der Hochschulgruppe und nicht deren Zugangsvoraussetzung sein sollte. Diese Entscheidung hat Auswirkungen auf eine vielfältige Mitgliederzusammensetzung mit und ohne Migrationshintergrund, was wiederrum eine Auswirkung auf die äußere Wahrnehmung der Hochschulgruppe und ihrer Ziele hat.

Wie in Abschnitt 3.2 erwähnt, geht die MICADOS-Hochschulgruppe auf eine Initiative des LmZ zurück. Im Rahmen dieser Initiative wählte das LmZ das ZfL der Universität zu Köln als institutionellen Partner. Laut Dziak-Mahler haben die unterstützenden Lehrkräfte des ZfL bei der Entwicklung der MICADOS-Hochschulgruppe eine wichtige Rolle gespielt. Trotz einiger Anstrengungen sei es dem ZfL zunächst nicht gelungen, Studierende für die Themen Diversity und Interkulturalität zu aktivieren. Dziak-Mahler führt aus, dass neben der erfolgreichen Zusammenarbeit des ZfL mit dem LmZ auch Lehrkräfte mit einer Zuwanderungsgeschichte im Team des ZfL ein wichtiger Erfolgsfaktor sind.

Dieser biografischer Hintergrund der Lehrkräfte und ihre Auseinandersetzung mit den Themen Migration und Bildung scheint also für die Aktivierung von Stu-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

dierenden relevant zu sein. Damit soll an dieser Stelle nicht behauptet werden, dass Lehrkräfte oder Studierende ohne einen Migrationshintergrund nicht in der Lage sind, sich für mehr Interkulturalität einzusetzen. Vielmehr bieten die Erfahrungen und die Motivation dieser Lehrkräfte einen entscheidenden Beitrag zur erfolgreichen Implementierung von Interkulturalität und Diversität (Telefoninterview Dziak-Mahler, 2016). Hieraus wird geschlussfolgert, dass nicht nur die Divergenz zwischen Lehrkräften und SchülerInnen, sondern auch in der universitären Lehramtsausbildung, zwischen Dozierenden der Universitäten und den Studierenden, aufgehoben werden sollte. Von den aktiven Mitgliedern der MICADOS-Hochschulgruppe sind viele als studentische MitarbeiterInnen an der Universität tätig. Diese Beschäftigung könnte in einigen Fällen als Grundlage für eine spätere wissenschaftliche Karriere dienen. Durch die gegenseitige Vernetzung und die Erfahrungen aus der MICADOS-Hochschulgruppe könnten diese Mitglieder Interkulturalität und Diversität stärker in der Lehramtsausbildung vermitteln.

Neben dem ZfL wird die MICADOS-Hochschulgruppe regelmäßig von Studierendenvertretungen der Universität unterstützt. Hierbei ist vor allem der Studierendenausschuss der Vollversammlung (StAVV) an der humanwissenschaftlichen Fakultät und vereinzelt der AStA zu nennen. Der StAVV ist die studiengangsübergreifende Interessenvertretung der Studierenden an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. Die Unterstützung des StAVV erfolgt meistens in Form finanzieller Unterstützung und über die Verbreitung von Veranstaltungswerbung. Die finanzielle Unterstützung ist für die Hochschulgruppe besonders wichtig. Denn die Organisation in einer Hochschulgruppe der Universität zu Köln hat, im Gegensatz zu einer relativ aufwändigen Vereinsgründung, die Konsequenz, dass keine eigenen Gelder entgegengenommen oder verwaltet werden dürfen. Bei einer anonymen Befragung wurden unter anderem folgende Motive genannt: Die „Unterstützung des Diversity-Gedankens im Rahmen der (Schul-)Pädagogik“ (Fragebogeninterview, 2016)[8], die Förderung von „Multiperspektivität und Intersektionalität“, „Diversität als Merkmal einer demokratiefördernden Gesellschaft zu stärken“ und als „Ergänzung zu den Studieninhalten […, da sich] die gesellschaftliche Vielfalt nicht in der Lehramtsausbildung wider[spiegelt]“ (ebd.). Anhand dieser Äußerungen wird zweierlei deutlich. Erstens scheint es zwischen der MICADOS-Hochschulgruppe und der Studierendenvertretung inhaltliche Gemeinsamkeiten zu geben. Ein wichtiges Motiv des StAVV ist die Förderung eines inklusiven Bildungssystems. Hierbei bezieht sich dieser auf einen umfassenden Inklusionsbegriff, welcher neben dem Merkmal einer möglichen Behinderung weitere Kategorien wie *race* für soziale Zuschreibungen, welche auf einer vermeintlichen ethnischen Gruppierung beruhen, oder *gender*, welches ein sozial konstruiertes Geschlechterverhältnis bezeichnet, miteinbezieht.[9] Diese Zitate machen zweitens deutlich, dass die MICADOS-Hochschulgruppe bereits von anderen universitären AkteurInnen wahrgenommen wird. Die StudierendenvertreterInnen nannten unter anderem die selbstgesetzten Ziele der MICADOS-Hochschulgruppe. Au-

8 Im März 2016 wurden diese Äußerungen mit Hilfe von Fragebögen erhoben.

9 *Studierendenausschuss der Vollversammlung an der Humanwissenschaftlichen Fakultät*. Verfügbar unter: http://www.stavv.uni-koeln.de/ [08.03.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

ßerdem haben sie die Hochschulgruppe bereits mehrmals finanziell unterstützt. Dies macht zweitens deutlich, dass es der MICADOS-Hochschulgruppe in Teilen bereits gelungen ist, ihre Ziele zu kommunizieren und sich hierfür als glaubhafter Akteur zu präsentieren. Diese Wahrnehmung wird auch in der Aussage der derzeitig beratenden Lehrkraft und Ansprechperson des ZfL, Carlos Barrasa, deutlich:

> *„Micados ist in seiner Zielsetzung und in der Planung der notwendigen Schritte, um seine Ziele zu erreichen, genauer geworden. Die Mitglieder sind auch realistischer in der Wahrnehmung der eigenen Ressourcen und Bedürfnisse. Dabei hat der Erfolg der Projekte, die sie durchführen, ihre Überzeugung an der Wirksamkeit des Netzwerks bestätigt."*

Aus den Reihen von Interessenvertretungen sind ebenfalls gewerkschaftliche Organisationen und Referate der Universität zu Köln zu nennen. Bei der Finanzierung der Gründungsfeier wurde die MICADOS-Hochschulgruppe bisher vom Autonomen AusländerInnenreferat[10] der Universität zu Köln und von dem Deutschen Philologenverband unterstützt. Die Zeitzeugenlesung von Theodor W. Michael wurde durch das Alumninetzwerk Freunde und Förderer der Universität zu Köln[11] finanziert. Bei einem zur Erstellung dieses Beitrags geplanten Seminar zum Umgang mit rassistischen Äußerungen in der pädagogischen Praxis ist eine finanzielle und organisatorische Kooperation zwischen MICADOS, StAVV, dem Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB) und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) geplant.

Die Auflistung der KooperationspartnerInnen macht deutlich, dass es ein breites Interesse an der Unterstützung der MICADOS-Hochschulgruppe gibt. Dieses ist auch bei außeruniversitären AkteurInnen zu finden. Eine weitere aktuelle Entwicklung zeichnet sich durch ein Mentoringprogramm „Ment 4 You" (LmZ, 2016b) des Ministeriums für Innovation, Wissenschaft und Forschung (MIWF) des Landes NRW ab. In diesem Projekt sollen Studierende anderen Studierenden beratend zur Verfügung stehen. Ziel ist es, die Abbruchsquote unter Studierenden mit Zuwanderungsgeschichte in Lehramtsstudiengängen zu verringern. Durch die Kooperation mit dem ZfL konnten einige dieser MentorInnen durch aktive MICADOS-Mitglieder gestellt werden.

5. Chancen und Herausforderungen als Resümee

Die Mitglieder der MICADOS-Hochschulgruppe sehen in dem Netzwerk zum einen eine persönliche Bereicherung für ihr Studium. Zum anderem wird aber auch deutlich, dass die Mitglieder die Schule als Institution verändern wollen. Die Motive Interkulturalität und Diversity werden als positive gesellschaftliche Werte wahr-

10 *Ausländerreferat der Universität zu Köln*. Verfügbar unter: http://www.uni-koeln.de/studenten/auslaenderreferat/ [08.03.2016].

11 Köln Alumni – Freunde und Förderer der Universität zu Köln e. V. Verfügbar unter: https://alumni.uni-koeln.de/public/Default.aspx [05.06.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

genommen, welche gefördert werden sollten. Dabei scheinen sich die Mitglieder der Hochschulgruppe darüber bewusst zu sein, dass sie als zukünftige Lehrkräfte einen gesellschaftlichen Einfluss auf zukünftige Generationen haben werden (vgl. Fereidooni & Massumi, 2015). Diese Ausarbeitung über die MICADOS-Hochschulgruppe konnte nicht darlegen, inwieweit ein solches Interesse und eine solche Motivation bereits vor einem Engagement in der MICADOS-Hochschulgruppe vorhanden waren. Das Engagement dieser Mitglieder zeigt den Willen und den Glauben an eine solche gesellschaftliche und strukturelle Veränderung. Gleichzeitig scheinen viele Mitglieder auch daran zu glauben, dass sie einen sinnvollen Beitrag zur Arbeit der Hochschulgruppe leisten können. Die positiven Entwicklungen der Hochschulgruppe können als Ausdruck dieses gesellschaftlichen wie strukturellen Veränderungswillens interpretiert werden. Die größte Herausforderung der MICADOS-Hochschulgruppe besteht in der Nachhaltigkeit des studentischen Engagements. Durch die relativ kurze Studienzeit müssen stetig neue Mitglieder gewonnen werden. Außerdem absolvieren viele der Mitglieder Auslandsaufenthalte im Rahmen ihres Studiums und engagieren sich in weiteren gesellschaftlichen Bereichen. Ferner ist durch das Bachelor-Master-Studium erstens ein Praxissemester vorgesehen, zweitens ist weiterhin keine Masterplatzgarantie möglich. Falls MICADOS-Mitglieder ihren Studienort für den Master wechseln müssen, können sie damit faktisch nicht mehr in der Kölner Hochschulgruppe mitwirken. Gleichzeitig hält ein subjektiver Druck dieses Studiensystems einige Studierende von einem möglichen Engagement in der MICADOS-Hochschulgruppe ab. Die Studierenden müssen hier im Rahmen ihrer *study-life-balance* eigenständig entscheiden, inwieweit sie sich in einer Hochschulgruppe einbringen können. Um nachhaltig sicherzustellen, dass sich solche Hochschulgruppen inhaltlich mit den Themen *Diversity* und Interkulturalität auseinandersetzten können, sind Unterstützungen und Kooperationen durch institutionelle Organisationen von entscheidender Bedeutung. Das ZfL ist dabei der wichtigste Akteur. Außerdem können für die Mitglieder der Hochschulgruppe Netzwerke wie das Netzwerk für Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte eine wichtige Rolle spielen. Im Laufe ihrer weiteren beruflichen Ausbildung und Tätigkeit können sich die ehemaligen MICADOS-Mitglieder in solchen Netzwerken weiter vernetzen und die Themen Diversität und Interkulturalität in der Schule zu platzieren. Hochschulgruppen wie MICADOS können also ein wichtiger und emanzipatorischer Bestandteil eines gesamtgesellschaftlichen Veränderungsprozesses werden.

Literatur

Ausländerreferat der Universität zu Köln. Verfügbar unter: http://www.uni-koeln.de/studenten/auslaenderreferat/ [08.03.2016].

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital. Kulturelles Kapital. Soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.

Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Mass Belknap Press.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Fereidooni, K. (2015). *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und Lehrer*innen ‚mit Migrationshintergrund' im deutschen Schulwesen. Eine quantitative und qualitative Studie zu subjektiv bedeutsamen Ungleichheitspraxen im Berufskontext.* Heidelberg: Universität, Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften.

Fereidooni, Karim & Massumi, Mona (2015). *Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern.* Verfügbar unter: http://www.bpb.de/apuz/212364/rassismuskritik-in-der-lehrerausbildung?p=all [06.03.2016].

Focus Online (2016). *Rassismus auf Campus? Umfrage an Uni Köln sorgt für Wirbel.* Verfügbar unter: http://www.focus.de/politik/deutschland/raus-mit-den-moslems-rassismus-auf-dem-campus-umfrage-an-uni-koeln-sorgt-fuer-wirbel_id_5318824.html [06.03.2016].

Gomolla, M. (2005). Institutionelle Diskriminierung. In R. Leiprecht & A. Kerber (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 97–109). Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Köln Alumni – Freunde und Förderer der Universität zu Köln e. V. Verfügbar unter: https://alumni.uni-koeln.de/public/Default.aspx [05.06.2016]

Miller, S. (2013). Die Sicht der Lehrkräfte auf Heterogenität. Ergebnisse einer quantitativen Erhebung in NRW. In E. Jürgens & S. Miller (Hrsg.), *Ungleichheit in der Gesellschaft. Ungleichheit in der Schule* (S. 235–251). Weinheim: Juventa.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG).* (Novellierte Version vom 28. Mai 2013). § 11, Abs. 7

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG).* [15.08.2016].

Projekt Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte des Landes NRW. Verfügbar unter: http://www.lmz-nrw.de/ [18.04.2016].

Projekt Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte des Landes NRW. Verfügbar unter: http://www.lmz-nrw.de/qualifizierung-von-mentorinnen/ [06.06.2016].

Richter, D. & Pant, H. A. *Lehrerkooperation in Deutschland – Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe II.* Verfügbar unter: http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Studie_Lehrerkooperation_in_Deutschland.pdf [30.08.2016].

Söhn, J. & Özcan, V. (2007). Bildungsdaten und Migrationshintergrund – eine Bilanz. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik* (Bildungsforschung, Band 14, S. 117–128). Bonn, Berlin.

Studierendenausschuss der Vollversammlung an der Humanwissenschaftlichen Fakultät. Verfügbar unter: http://www.stavv.uni-koeln.de/ [08.03.2016].

Zentrum für LehrerInnenbildung, www.zfl.uni-koeln.de. Verfügbar unter: http://zfl.uni-koeln.de/11474.html [08.03.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Yasemin Karakaşoğlu, Mona Massumi & Sabine Jacobsen

Interkulturelle Öffnung im Spiegel von Schulkultur
Überlegungen aus einem Theorie-Praxis-Dialog

1. Einleitung

Das Thema Migration beschäftigt das Bildungssystem seit nunmehr 50 Jahren. Länderübergreifende Empfehlungen fordern eine ganzheitliche interkulturelle Öffnung von Schulen, um der migrationsbedingten Vielfalt im Klassen- sowie LehrerInnenzimmer gerecht zu werden. In Bremen wurde mit dem Entwicklungsplan „Migration und Bildung" (EMiBi) durch die Senatorische Behörde für Bildung 2014 eine bildungspolitische und administrative Grundlage für die umfassende interkulturelle Öffnung von Bremer Schulen geschaffen. Auch in Nordrhein-Westfalen zeigt sich, dass seit dem 2012 verabschiedeten Integrations- und Teilhabegesetz verschiedene bildungspolitische sowie -administrative Richtlinien geschaffen und Maßnahmen zur Etablierung einer interkulturellen Schul- und Unterrichtsentwicklung ergriffen wurden. Diese Dokumente verweisen darauf, dass Schule eine besondere Verantwortung für die adäquate migrationsgesellschaftliche Ausrichtung besitzt. Im Rahmen von Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen hat Schule die Aufgabe, Migration als zentral zu berücksichtigende Diversitätsdimension und gesellschaftliche Normalität nicht nur anzuerkennen, sondern die damit verbundenen Chancen für ein zeitgemäßes Verständnis von Schule in globaler Verantwortung wahrzunehmen (Kapitel 2). Nach dem theoretischen Überblick über Parameter der interkulturellen Öffnung von Schule (Kapitel 2.1), unter Einbezug kritischer Perspektiven des wissenschaftlichen Diskurses (Kapitel 2.2), werden anschließend bildungspolitische Vorgaben sowohl länderübergreifend als auch an den Beispielen Bremen und Nordrhein-Westfalen zur Rahmung interkultureller Öffnung von Schulen konturiert, um daran anknüpfend Herausforderungen der interkulturellen Öffnung von Schule zu diskutieren (Kapitel 4). In einem nächsten Schritt wird der Terminus „Schulkultur" herangezogen (Kapitel 5), um am Beispiel der praktischen Umsetzung „Neue Oberschule Gröpelingen" zu prüfen (Kapitel 5.1), wie eine an der migrationsbedingten Heterogenität einer konkreten Schule orientierte Schulkultur als Kontextbedingung von Schul- und Unterrichtsentwicklung den Anforderungen der interkulturellen Öffnung entsprechen kann (Kapitel 5.2).

Damit liefert der Artikel einen Beitrag zur kritischen Auseinandersetzung mit der „Praxistauglichkeit" interkultureller theoretischer Ansätze, insbesondere im Hinblick auf die Entwicklung einer differenzsensiblen Schulkultur in der Migrationsgesellschaft.[1]

1 Dieser Beitrag arbeitet aus theoretischer Perspektive den Workshop der Fachtagung „Blickwechsel in der LehrerInnenbildung" auf, indem exemplarisch das Schulprogramm der Neuen Oberschule Gröpelingen als repräsentative Form der Selbsterklärung herangezogen wird.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

2. Interkulturelle Öffnung des Schulsystems

Interkulturelle Öffnung einer (Bildungs-)Institution versteht sich als zentrales Element einer interkulturellen Schulentwicklung und meint die *Anerkennung von migrationsbedingter Vielfalt* (z. B. sprachlich, religiös) als Ausdruck der gesellschaftlichen Realität und Normalität. Gleichzeitig impliziert Interkulturelle Öffnung die Infragestellung von Normalitätsvorstellungen, die in (institutionellen) Handlungspraxen, Umgangsweisen und imaginierten Bildern in Bezug auf Vielfalt manifestiert sind. Im Sinne einer kontinuierlichen planvollen Weiterarbeit ist mit interkulturellen Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen somit ein veränderter Blick der Institution Schule, *eine Anpassung der Institution Schule in ihren Strukturen, Methoden, Curricula und Umgangsformen an eine in vielen Dimensionen heterogene Gruppe von Kindern und Jugendlichen* gemeint. Das bedeutet, dass Institutionen daraufhin befragt werden müssen, ob die *Leitideen*, *Regeln*, *Routinen*, *Räume*, *Führungsstile, Ressourcenverteilung* sowie *Kommunikation* nach außen und die *Einstellungen* der AkteurInnen im Hinblick auf Vielfalt gerecht, effektiv und nachhaltig sind (dazu „Schulkultur", Kapitel 5). Der Blick wendet sich somit von einer exklusiven zu einer inklusiven Perspektive. Während Erstere von (unhinterfragten) Anpassungsanforderungen an Individuen im Hinblick auf Organisationsprinzipien und Erwartungen der Institution ausgeht, indem Sondermaßnahmen für spezifische Zielgruppen eingerichtet werden, verfolgt eine inklusive Perspektive die Veränderung der Bildungsinstitution Schule und der in ihr verantwortlich Handelnden im Umgang mit „super-diversity" (Vertovec, 2007) in Bezug auf unterschiedliche Differenzmerkmale[2] von SchülerInnen und Eltern sowie ihre vielfältigen Bedürfnisse (vgl. Karakaşoğlu, Gruhn & Wojciechowicz, 2011a).

2.1 Interkulturelle Öffnung – Parameter einer erfolgreichen Strategie Interkultureller Organisationsentwicklung in Schule

Der Blickwechsel vom Individuum auf das System Schule macht es erforderlich, verschiedene schulische Handlungsebenen einer differenzierteren Betrachtung zu unterziehen, inwiefern sie in Parameter interkultureller Schulentwicklungsprozesse eingelassen sind (vgl. Karakaşoğlu, Gruhn & Wojciechowicz, 2011a). Im Rahmen einer Interkulturellen Organisationsentwicklung lassen sich vier genauer zu betrachtende, zentrale Handlungsebenen identifizieren: die strukturelle, die inhaltliche, die soziale und die personale (vgl. ebd.).

Eine erfolgreiche Strategie interkultureller Schulentwicklung, die sich über alle vier genannten Handlungsebenen erstreckt, lässt sich differenzierter über die von Mechthild Gomolla (2005), Peter Rüesch (1999) und Stefan Mächler (2008) iden-

2 Eine weiterführende Auseinandersetzung mit den verschiedenen Diversitätsmerkmalen ist zu finden unter: Fereidooni & Zeoli, 2016.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

tifizierten Parameter identifizieren (im Folgenden zit. nach: Karakaşoğlu, Gruhn & Wojciechowicz 2011a, S. 76 ff.):

- **Inhaltlich: Entwicklung von bildungsstufenübergreifenden Bildungsplänen**, mit denen alle Lernenden auf das Leben in einer pluralen, demokratisch verfassten Gesellschaft vorbereitet werden. Dies gilt unter Berücksichtigung von Vielfalt als durchgehendes Prinzip von Bildungsplänen und -inhalten (auch Arbeitsmaterial).
- **Inhaltlich: Etablierung einer übergreifenden Sprachbildungsarbeit,** die separierende Mechanismen und damit auch die Trennung zwischen additiven Fördermaßnahmen und situativer Sprachförderung überwindet. Dies kann durch durchgehende Sprachbildung, fachsprachsensiblen Unterricht unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit gelingen.
- **Strukturell und sozial: Etablierung eines breit vernetzten Equality-Managements** mit Anreizen, Unterstützungs- und Kontrollsystemen, um eine interkulturelle, inklusive Organisationsentwicklung zu institutionalisieren.
- **Strukturell und sozial: Einbindung der Strategie in Initiativen gegen institutionelle Diskriminierung**, die auf politischer Ebene realisiert werden müssen.
- **Strukturell und personal: Systemisch aufeinander aufbauende Kompetenzvermittlung im Umgang mit Heterogenität in der Ausbildung des pädagogischen Personals und Angebote zur Weiterqualifizierung** für die Entwicklung intersektionaler, inklusiver Perspektiven im Rahmen der interkulturellen Schulentwicklung (z. B. Leitungspersonal, MitarbeiterInnen).

Ziel ist eine schulorganisatorische Gesamtstrategie, die „die verschiedenen Handlungsebenen innerhalb einer Schule – vom Unterricht der einzelnen Lehrpersonen über die Zusammenarbeit in Lehrerteams bis hin zur Verankerung der Schule im Quartier – gleichzeitig (erfasst) (…) Es braucht eine Organisationsentwicklung, die *die Schule als Ganze verändert* und die fachliche Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen systematisch fördert (‚Professionelle Lerngemeinschaften'). Die lokalen Projektträger benötigen für diese Aufgaben der Schulentwicklung, die für sie neu und ungewohnt sind, entsprechende Beratung, Ausbildung und Ressourcen" (Mächler, 2008, o. S.).

In der Praxis existieren bereits verschiedene interkulturelle Schulentwicklungsmodelle, die (u. a. migrationsbedingte) Heterogenität der SchülerInnen als Ausgangslage für eine umfassende Öffnung des Erziehungs- und Bildungssystems versteht. Beispielhaft sind hier zu nennen „Qualität in multikulturellen Schulen" (QUIMS), „Ein Quadratkilometer Bildung" (Freudenberg-Stiftung) und die „Weinheimer Bildungskette" (Freudenberg-Stiftung) (vgl. dazu Karakaşoğlu, Gruhn & Wojciechowicz, 2011a).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

2.2 Weiterentwicklung wissenschaftlicher Diskurse im Kontext Interkultureller Öffnung von Schule

Interkulturelle Perspektiven werden insbesondere im Zuge gesellschaftskritischer Auseinandersetzungen fortgeführt und zum Teil auch radikal in Frage gestellt.

Basierend auf einer „Pädagogik der Vielfalt" (Prengel, 2006) geht *Diversity Education* von der Individualität der einzelnen Biographien aus und zieht Diversität als Strukturmerkmal heran. Eine wertschätzende Haltung gegenüber der Diversität und Individualität des Einzelnen ist Grundlage und zugleich Ziel der Pädagogik der Vielfalt (vgl. ebd.). Sie lässt sich somit als übergeordnete und grundlegende Ebene der Interkulturellen Bildung verstehen.

In ähnlicher Weise nimmt ein umfassendes Verständnis von *Inklusiver Pädagogik* alle Diversitätsdimensionen in den Blick (vgl. Grosche, 2015, S. 24). In diesem Sinne impliziert Inklusion eine (gesellschaftliche) Zugehörigkeit und bezieht sich auf alle Lebensbereiche des Menschen. Im schulischen Kontext wird mit einer inklusiven Bildung „Gemeinsamer Unterricht" sowie der Abbau von Barrieren (z. B. räumlich, mental) verstanden, um eine gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen am gesellschaftlichen bzw. schulischen Leben zu erreichen (vgl. Morgenroth & Grosche, in diesem Band). Wie auch der interkulturelle Ansatz richtet sich der inklusive Blick auf die Veränderung und Anpassung des Bildungssystems in Bezug auf die Diversität der Lernenden.

Eine grundlegende Infragestellung des Kulturbegriffs als Referenzpunkt und Differenzierungsmerkmal für interkulturelle Ansätze erfolgt aus einer dekonstruktivistischen, von postkolonialen Theorien inspirierten Perspektive (vgl. Hamburger, 2012; Dirim & Mecheril, 2010). Daran anknüpfend kritisieren postkoloniale und rassismuskritische Ansätze die in frühen Konzepten Interkultureller Bildung verbreitete Konstruktion von hierarchisierenden Dichotomen in „deutsch" und „nicht deutsch", „wir" und „nicht-wir", „eigen" und „anders" bzw. fremd (vgl. Mecheril, 2010, S. 12 f.). Diese auf Migration rekurrierende Konstruktion von Differenz läuft Gefahr des *stereotype threat*, verstanden als „Verinnerlichung von negativen Zuschreibungen an die eigene Gruppe und die Angst, diese durch das eigene Verhalten zu bestätigen" (Knappik & Dirim, 2012, S. 92). Im Anschluss an den Hybriditätsdiskurs der Cultural Studies entwickelte Paul Mecheril (2003) das Konstrukt der „natio-ethno-kulturellen (Mehrfach-)Zugehörigkeit", das er als den möglichen individuellen Zugehörigkeitsverhältnissen in der Migrationsgesellschaft angemessener beschreibt.

Darüber hinaus weisen Ansätze der Intersektionalitätsforschung darauf hin, dass „historisch gewordene Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie soziale Ungleichheiten wie Geschlecht (...) oder soziales Milieu nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ‚Verwobenheiten' oder ‚Überkreuzungen' (intersections) analysiert werden müssen" (Walgenbach, 2014, S. 54 f.). Nicht einzelne zugeschriebene Merkmale spielen isoliert eine Rolle, oder etwa nur ihre additive Berücksichtigung, vielmehr wird „der Fokus auf das gleichzeitige Zusammenwirken von sozialen Kategorien bzw. sozialen Ungleichheiten gelegt (...). Es geht demnach

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer Wechselwirkungen" (ebd.) und ihre – bezogen auf individuelle Dispositionen und gesellschaftliche Teilsysteme – je spezifische Verwobenheit.

Das hier zugrunde gelegte Verständnis einer Interkulturellen Öffnung des Bildungssystems versteht sich als eine grundlegende, diversitätssensible Orientierung von Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen unter Einbezug einer diskriminierungs- und rassismuskritischen Perspektive auf den bereits genannten schulischen Handlungsebenen zur umfassenden Ausrichtung auf eine Schule in der Migrationsgesellschaft.

3. Bildungspolitische und -administrative Voraussetzungen für die Etablierung Interkultureller Öffnung von Schule

Bildungspolitische und -administrative Vorgaben und Empfehlungen rahmen schulische Prozesse. Gleichzeitig ermöglichen sie Schulen Gestaltungs- und Handlungsspielräume. Die Verständigung auf gemeinsame Linien länderübergreifend oder innerhalb eines Bundeslandes bestimmen die Zielrichtungen im Bildungssystem und ebnen die Basis für gemeinsame Qualitätsstandards. Die zunehmende, wenngleich noch immer nicht selbstverständliche, Berücksichtigung von einer im zuvor beschriebenen Sinne umfassenden Interkulturellen Öffnung in bildungspolitischen und -administrativen Vorgaben kann als wichtige Voraussetzung verstanden werden, den Weg zur Ausrichtung von Schulen an der Normalität der Migrationsgesellschaft zu ebnen.

3.1 Länderübergreifende Empfehlungen durch die KMK

Die Neufassung des gemeinsamen Beschlusses der KMK „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule" (i.d.F. vom 05.12.2013) adressiert erstmalig keine spezifische „Gruppe", für die „besondere" schulische Maßnahmen konzipiert werden, sondern richtet sich an alle SchülerInnen gleichermaßen (KMK, 2013, S. 3) und bezieht auch alle professionell handelnden AkteurInnen in die Empfehlungen mit ein (ebd., S. 5). Ziel ist die „Verwirklichung gleichberechtigter Teilhabe (...) (für) alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrem sozio-kulturellen Hintergrund" (ebd., S. 3). Es „bedarf (...) einer Schule der Vielfalt, die (...) sich bewusst auf die soziale, kulturelle und sprachliche Heterogenität der Schülerschaft ausrichtet" (ebd.). Für „eine systematische interkulturelle Entwicklung von Schulen" (ebd.) erfordere dies eine Rahmung durch folgende vier Grundsätze:

I „Schule nimmt Vielfalt zugleich als Normalität und als Potenzial für alle wahr." (Ebd.)

II „Schule trägt zum Erwerb interkultureller Kompetenzen im Unterricht aller Fächer und durch außerunterrichtliche Aktivitäten bei." (Ebd., S. 4)

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

III „Schule ist zentraler Ort für den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen." (Ebd., S. 5)
IV „Schule gestaltet aktiv Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit Eltern." (Ebd.)

In den Empfehlungen werden weiterhin Vorschläge zur Umsetzung dieser Grundsätze im Schulalltag gegeben sowie Vorschläge für die Bildungsverwaltungen und für die Arbeit mit außerschulischen Netzwerken gemacht, um im Rahmen einer ganzheitlich betrachteten Schulentwicklung Interkulturelle Öffnung der Schulen unter Berücksichtigung der zentralen Handlungsebenen systematisch zu etablieren, da sie als „Querschnittsaufgabe die Schulkultur prägt" (ebd., S. 6). Die Hauptverantwortung der schulischen Etablierung überträgt die KMK „insbesondere [den] Schulleitungen (...). Deshalb ist es wichtig, in den Qualifizierungs- und Unterstützungsmaßnahmen für Schulleitungen die Aufgabenfelder ‚Interkulturelle Bildung und Erziehung' sowie ‚Durchgängige Sprachbildung' als Teil des allgemeinen Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule verbindlich zu verankern." (ebd., S. 11).

3.2 Blick nach Bremen: Entwicklungsplan Migration und Bildung

Parallel zur Arbeit an dem bereits erwähnten KMK-Beschluss arbeitete das Land Bremen an einem „Entwicklungsplan Migration und Bildung 2014–2018" (EMiBi)[3], der im gleichen Jahr veröffentlicht wurde. In ihm wird überblicksartig die Situation von Personen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem dokumentiert und „Rahmenvorgaben und Orientierungshilfen für eine Schul- und Unterrichtsentwicklung zur Verfügung gestellt, die (...) Schulen unterstützen, sich als Orte der Vielfalt zu entwickeln" (EMiBi, S. 16). Zentrales Ziel ist dabei, den Bildungserfolg von SchülerInnen „von ihrer sozialen Herkunft und/oder Zuwanderungsgeschichte" (ebd.) zu entkoppeln und die „Exklusion zu Schülergruppen mit Migrationshintergrund" (ebd.) zu vermeiden. Geschehen soll dies durch die Umsetzung einer Schulreform, durch die in Bremer Schulen „eine systematische Schul- und Unterrichtsentwicklung etabliert" (ebd.) wird, die sich an den o.a. ganzheitlichen Prinzipien interkultureller Öffnung orientieren.

Wie auch die KMK-Empfehlung fußt der EMiBi daher auf Grundsätzen, die als Orientierungsrahmen zur Interkulturellen Öffnung von Schulen dienen. So basiert der EMiBi auch auf einer inklusiven Perspektive, die nicht zielgruppenspezifisch adressiert ist, sondern die verschiedenen Handlungsebenen der Bildungsinstitution in den Blick nimmt. Denn „schulische Förder- und Integrationsmaßnahmen, die pauschal auf die Zielgruppe der Migrantinnen und Migranten zielen, sind undifferenziert, stigmatisierend und wenig hilfreich. Der EMiBi verzichtet daher weitestgehend auf besondere Maßnahmen, die sich ausdrücklich und ausschließlich auf Schülerin-

3 Der EMiBi basiert auf der wissenschaftlichen Expertise von Karakaşoğlu, Gruhn & Wojciechowicz, 2011b.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

nen und Schüler mit Migrationshinweis beziehen“ (ebd., S. 13). Der Anspruch wird erhoben, dass „eine interkulturelle Schulentwicklung (...) zu Schulen führt, in denen kulturelle und sprachliche Vielfalt als Normalität akzeptiert wird, in denen ein Klima des Respekts und der Wertschätzung herrscht, Kinder und Jugendliche unabhängig von ihrem Geschlecht oder einer Behinderung und unabhängig von ihrer Herkunft, Religion oder Erstsprache optimal gefördert und – bei aller Vielfalt – auch gemeinsame Werte akzeptiert und ‚gelebt‘ werden“ (ebd., S. 14).

Als grundsätzliche Aufgabe, um Bildungserfolg und gesellschaftliche Partizipation zu ermöglichen, wird im EMiBi „eine frühe und möglichst mehrjährige, alle Schulstufen einschließende Sprachbildung und Sprachförderung (...) – auch für Kinder ohne Migrationshintergrund aus benachteiligten Familien“ (ebd., S. 13) als Grundsatz festgehalten. Dazu „gehört auch zu den gesetzlichen Aufgaben der Schule, Stigmatisierungen, Ausgrenzungen, Diskriminierungen oder Fremdenfeindlichkeit und Rassismus zu verhindern. Das pädagogische Personal muss entsprechend sensibilisiert und reflektiert sein und über interkulturelle Kompetenzen verfügen“ (ebd.).[4]

Für fünf Handlungsfelder werden konzeptionelle Vorschläge zur systematischen (Weiter-)Entwicklung einer interkulturellen Schule vorgenommen (ebd., S. 12, 25 ff.):

I „Sprachbildung, Sprachförderung und Interkulturalität“
II „Berufs-/Studienorientierung und Übergang Schule – Beruf/Studium“
III „Interkulturelle Qualifizierung des pädagogischen Personals“
IV „Interkulturelle Elternbeteiligung im Praxisfeld Schule“
V „Bildung im Sozialraum“

Die Konkretisierung der Handlungsfelder (ebd., S. 25 ff.) ermöglicht Bremer Schulen, „alle Maßnahmen im interkulturellen Bereich zu reflektieren und konzeptionell neu auszurichten. Mit dieser Grundlegung können die Schulen in der Entwicklung zu interkulturellen Schulen begleitet und unterstützt werden“ (ebd., S. 83). Die Umsetzung wird politisch begleitet durch regelmäßige Befassung mit dem Fortschritt der Maßnahmen des EMiBi in der Bildungsdeputation der Bremischen BürgerInnenschaft.

3.3 Blick nach NRW: Interkulturelle Schul- und Unterrichtsentwicklung

Auch das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) betrachtet die interkulturelle Schul- und Unterrichtsentwicklung mit dem Fokus auf die Institution Schule und ihre Ausrichtung auf die Bedürfnisse ihrer vielfältigen SchülerInnenschaft. Das MSW differenziert nach den bereits genannten „vier Handlungsebenen, die personale, die inhaltliche, die strukturell-organisatorische, und die soziale Ebene“ (Bildungsportal des Landes NRW). Unter der personalen Ebene werden in erster Linie (angehende) Lehrkräfte adressiert, die

4 Aktuelle Forschungsergebnisse von Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von ReferendarInnen sowie Lehrkräften im deutschen Schulwesen finden sich in: Fereidooni, 2016.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

durch „selbstreflexive Auseinandersetzung mit Prozessen der Identitätsbildung und Rollenmustern, das Wissen über Ursachen, Geschichte der Migration und über die Rolle und den Status von Minderheiten“ (EMiBi, S. 83) in der Aus- und Weiterbildung sowie in Beratungsangeboten in ihrer Professionalisierung gestärkt werden sollen. Auf der inhaltlichen Ebene der interkulturellen Schul- und Unterrichtsentwicklung werden „didaktisch-curriculare Aspekte, das Leitbild der Schule, das Schulprofil (...)“ (ebd.) verstanden. Insbesondere die Bedeutung von durchgängiger Sprachbildung (im Deutschen, in Herkunfts- sowie Fremdsprachen) spielt eine zentrale Rolle. Die strukturell-schulorganisatorische Ebene fordert Schulen dazu auf, „Konferenz- und Gremienarbeit“ (ebd.) sowie die Arbeit in Netzwerken sowie Kooperationen „mit Bildungslandschaft und Kommunen“ (ebd.) zu stärken und übergibt Schulleitungen die Verantwortung, die interkulturelle Öffnung der Schulen voranzutreiben. Die soziale Ebene bezieht sich auf die Kommunikation und Interaktion zwischen sowie unter den im Schulsystem Handelnden (Lehrkräfte, SchülerInnen, Eltern) und zielt auf Zusammenarbeit sowie Mitbestimmungsmöglichkeiten.

Mit dem „Gesetz zur Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe und Integration in Nordrhein-Westfalen (Teilhabe- und Integrationsgesetz)“ vom 14. Februar 2012 und der darin verankerten Selbstverpflichtung für mehr Teilhabe, Bildung und Integration, liefert das Land NRW die Grundlage zur Errichtung Kommunaler Integrationszentren in Kreisen und kreisfreien Städten. Dort werden „Angebote im Elementarbereich, in der Schule (...) in Zusammenarbeit mit den unteren Schulaufsichtsbehörden unterstützt (...), um die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu verbessern“ (§7 (1.1)) sowie „die auf die Integration und das Zusammenleben in Vielfalt bezogenen Aktivitäten und Angebote der kommunalen Ämter und Einrichtungen sowie der freien Träger vor Ort“ (§7 (1.2)) zu koordinieren. Weiterhin wird durch die Kommunalen Integrationszentren ein differenziertes Instrument zur Identifikation des Ist- und des Soll-Zustandes interkultureller Öffnung von Schulen (mit den Rubriken: Erhebung schulischer Daten, Schulentwicklung, Personalentwicklung, Unterrichtsentwicklung, Partizipation von SchülerInnen und Eltern, Sozialraumorientierung u. a.) bereitgestellt.

Der „Referenzrahmen Schulqualität NRW“ (MSW, 2015) rekurriert im Querschnitt der genannten Maßnahmen verschiedentlich meist indirekt auf migrationsgesellschaftliche Aspekte bei dem grundlegenden Ziel, „die Basis für eine gemeinsame Orientierung und einen gemeinsamen Diskurs zu schaffen“ (ebd., S. 1). Verschiedene Inhaltsbereiche stellen Qualitätskriterien für zentrale pädagogische, strukturelle sowie organisatorische Prozesse bereit. Der Referenzrahmen ordnet dem Inhaltsbereich „Lehren und Lernen“ der „Schülerorientierung und (dem) Umgang mit Heterogenität“ (ebd., S. 17) eine besondere Relevanz zur „Gestaltung inklusiver Bildung“ (ebd.) zu.

Ein zentraler Bestandteil im Bereich „Schulkultur“ (ebd., S. 7) ist der „Vielfalt und Unterschiedlichkeit“ (ebd.) „als Normalität“ (ebd., S. 43) anzuerkennen.[5] Ver-

5 Zentrale Frage pädagogischen Handelns ist die nach dem adäquaten Umgang mit Gleichheit und Differenz, vgl. dazu: Fereidooni & Massumi, 2017 i. E.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

schiedene Diversitätsdimensionen wie „ethnische Herkunft, Geschlecht, Kultur, Religion oder Weltanschauung“ (ebd., S. 7) und geschlechtliche sowie sexuelle Orientierung werden explizit in diesem Kontext genannt. Auch wenn die Interkulturelle Schulentwicklung nicht explizit benannt wird, so orientieren sich die angeführten Qualitätskriterien dennoch sehr stark an dem KMK-Beschluss zur interkulturellen Bildung und Erziehung von 2013 und machen die Notwendigkeit deutlich, Migration als selbstverständliche Diversitätsdimension in Schulentwicklungsprozessen zu berücksichtigen.

4. Herausforderungen einer Interkulturellen Schul- und Unterrichtsentwicklung

Die Etablierung einer interkulturellen Schul- und Unterrichtsentwicklung und migrationssensiblen Schulkultur bedarf auf der einen Seite bildungspolitischer sowie -administrativer Vorgaben, um Schulprozesse auf verschiedenen Ebenen zu rahmen. Auf der anderen Seite stehen die einzelnen Schulen selbst in der Verantwortung, die interkulturelle Schul- und Unterrichtsentwicklung als Qualitätsmerkmal und Leitungsaufgabe anzunehmen, umzusetzen und eine adäquate Schulkultur zu etablieren. Schulische Gestaltungs- und Handlungsspielräume bilden den Rahmen für die Ausrichtung passgenauer Konzepte und Maßnahmen an den spezifischen schulischen Bedingungen. Sie bergen jedoch die Gefahr, dass die Qualität der interkulturellen Schul- und Unterrichtsentwicklung und die Intensität der Umsetzung stark variieren, so dass die Kenntnis, Bereitschaft und das Engagement der jeweiligen Schulleitung und/oder (einzelner) Lehrkräfte maßgeblich für ihre Realisierung jenseits einer bloßen punktuellen Bezugnahme auf diesbezügliche administrative Vorgaben ist.

Einen zentralen Bestandteil interkultureller Öffnung von Schule bildet das professionell ausgebildete pädagogische Personal. Ihre Professionalisierung wird auch in bildungspolitischen Papieren als „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ (KMK/HRK 2015, S. 1) bezeichnet.[6] Die so geforderte Professionalität drückt sich vor allem in der differenzsensiblen und diskriminierungskritischen Haltung pädagogischer AkteurInnen aus und erfordert ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit, so dass (u. a.) Migration nicht mehr Distinktionsmerkmal einer ‚benachteiligten‘ Minderheit, sondern als facettenreiche Alltagserfahrung in der globalisierten Welt wahrgenommen und vermittelt wird. In diesem Zusammenhang kommt den Professionellen die Aufgabe zu, institutionell wie (inter-)subjektiv verankerte Normalitätsvorstellungen sowie normabweichende Zuschreibungen durch Reflexion aufzubrechen. Angesichts der vielfältig heterogenen SchülerInnenschaft ist daher eine Abkehr von der Zuschreibung als ‚ausländische SchülerInnen‘ bzw. SchülerInnen mit ‚Migrationshintergrund‘ nötig (vgl. Mecheril, 2010). Mehrsprachigkeit oder auch vorschulische Sozialisation in einer anderen als der deutschen Sprache bei SchülerInnen sind als biographische

6 Zur weiterführenden kritischen Auseinandersetzung der bildungspolitischen Vorgaben für die LehrerInnenbildung siehe: Fereidooni & Massumi (in diesem Band).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Normalität anzuerkennen. Sie sind somit in allen Teilbereichen der Schul- und Unterrichtsentwicklung selbstverständlich zu berücksichtigen, damit immer wiederkehrende Migrationsdynamiken keine unerwartete Herausforderung für Schulen darstellen und nicht erst im Sinne eines Notfallplans auf neu zugewanderte SchülerInnen reagiert wird (vgl. Massumi, von Dewitz, Grießbach, Terhart, Wagner, Hippmann & Altinay, 2015, S. 8, S. 63).

Eine so verstandene Berücksichtigung migrationsbedingter Vielfalt als selbstverständliche Querschnittsdimension ist als ein Beitrag zu betrachten, „Mechanismen institutioneller Diskriminierung" (Gomolla & Radtke, 2009) entgegenzuwirken und sich mit offenem wie auch verdecktem Rassismus als struktureller Herausforderung einer selektierenden und bewertenden Institution auseinanderzusetzen. Diese Anforderungen an das Tätigkeitsprofil von Lehrkräften erfordert eine Ausweitung der Aus- und Fortbildung von (angehenden) Lehrkräften, so dass eine (selbst- und system-) kritische Auseinandersetzung mit Ungleichheitsverhältnissen (im Kontext von Migration und weiteren Diversitätsdimensionen) erfolgt (vgl. Fereidooni & Massumi, in diesem Band).

Eine besondere Herausforderung zeigt sich in der Verwendung von adäquaten Arbeits- und Unterrichtsmaterialien, die die Realität der SchülerInnen abbilden. In verschiedenen Schulbuchuntersuchungen zum Thema „Migration" wird belegt, dass durch Homogenisierungen in Gruppen stereotypisierende Darstellungen (in Text und Bild) sowie hierarchisierende Gegenüberstellungen von „deutsch/ausländisch", „eigen/fremd", „wir/sie" vorgenommen werden (vgl. GEI, 2015; Marmer, 2013; Grabbert, 2010; Höhne, Kunz & Radtke, 2005).

Die „Schulbuchstudie Migration und Integration" (GEI, 2015) der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration kritisiert, „dass sich auch in der neuen Schulbuchgeneration kaum Ansätze eines differenzierten Umgangs mit dem Thema Migration finden" (S. 68). Die analysierten Schulbücher zeigen, „dass Begriffe wie z. B. ‚Ausländer', ‚Fremde' ‚Migranten' und ‚Menschen mit Migrationshintergrund' häufig nicht unterschieden, sondern im Gegenteil sogar synonym im selben Band bzw. Text benutzt werden. Die Möglichkeit, einen differenzierten, reflektierten und bewussten Umgang mit bestimmten Begriffen einzuüben, wird in den Schulbüchern nicht ausreichend wahrgenommen" (ebd., S. 68). Die Studie gibt Empfehlungen für unterschiedliche AkteurInnen und Bildungsbereiche (Bildungsmedienverlage, SchulbuchautorInnen, Lehrkräfte, LehrerInnenaus- und -fortbildung sowie Bildungsministerien). So werden LehrerInnen angehalten, „problematische Darstellungsweisen in Schulbüchern (...) zur Herausbildung kritischer Reflexion im Unterrichtskontext (besonders in Bezug auf kontroverse Inhalte in Schulbüchern)" (ebd.) zu nutzen und sich „mit den Themen Migration/Integration im Unterricht, auch im Hinblick darauf, wie sie sich in Schulbüchern widerspiegeln" (ebd.), kritisch auseinanderzusetzen. Das erfordert die „Reflexion der Normen, die in gesellschaftlichen Konzepten (z. B. Integration oder Inklusion) enthalten sind" (ebd.) sowie die „kritische Auseinandersetzung mit Bezeichnungspraxen (z. B. verallgemeinernde Gruppenbezeichnungen zu vermeiden: ‚die Türken', ‚die Deutschen')" (ebd.). Für die Aus- und Fortbildung von (angehenden) Lehrkräften wird empfoh-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

len, die „Curriculare Verankerung von Diversity Education in der Lehrerausbildung (einschließlich kritischer Umgang mit Bildungsmedien) in Erziehungswissenschaften und Schulpädagogik (z. B. analog zum Modell der Bremer Lehrerausbildung)“ (ebd., S. 69) zu etablieren und systematisch „Diversity-Themen (Migration, Inklusion, interkulturelle, rassismuskritische Bildung) in den Fachdidaktiken“ (ebd.) zu verankern. Neben einem breiteren Angebot an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen wird für eine „stärkere Verbreitung von bereits vorhandenen ungleichheits- und diversitätssensiblen Unterrichtsmaterialen“ (ebd.) plädiert.

Es zeigt sich, dass in der Schulpraxis die erforderliche Verantwortungsübernahme durch die Schulleitung (sowie das gesamte Kollegium), die Professionalisierung des pädagogischen Personals und die herangezogenen Unterrichtsmaterialien als Hürden einer interkulturellen Schul- und Unterrichtsentwicklung identifiziert werden können. Gerade diese Herausforderungen machen deutlich, dass adäquate interkulturelle Schul- und Unterrichtsentwicklung nur gelingen kann, wenn alle herausgestellten Handlungsfelder gleichermaßen einbezogen werden, einen sinnvollen und schulspezifisch zu entwickelnden Orientierungsrahmen hierfür bieten intrainstitutionelle Vereinbarungen zur Entwicklung einer Schulkultur, die sich in entsprechenden Schulprofilen und -programmen niederschlagen.

5. Schulkultur als Grundlage für Schul- und Unterrichtsentwicklung

Die Schulkultur einer Einzelschule bildet die elementaren Kontextbedingungen für Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse. Was genau verbirgt sich jedoch hinter dem Terminus Schulkultur? Seit den 1980er-Jahren ist der Begriff sowohl in der schulpädagogischen als auch schultheoretischen und -politischen Auseinandersetzung gängig, jedoch wird er unterschiedlich definiert (vgl. Fuchs, 2009, S. 371; Kluchert, 2008, S. 326). Neben deskriptiven Auffassungen lassen sich verschiedene schultheoretische Ansätze festhalten (vgl. Fuchs, 2009; Holtappels, 1995; Terhart, 1994). Erstere beziehen Schulkultur auf das Zusammenspiel aller Aktivitäten in und um Schule unter einer gemeinsamen Verständigungslinie zur Wahrung pädagogischer Qualität. In diesem Kontext steht eine ausgeprägte Schulkultur häufig „als Synonym für ‚gute Schule‘“ (Fuchs, 2009, S. 370).[7]

Schul(kultur)theoretisch lässt sich einerseits eine Deutung nachzeichnen, „nach denen sich Schulkultur in einer Art und Weise der Vermittlung von Welt durch die Schule manifestier(t)“ (ebd.). Angesichts zunehmender gesellschaftlicher Modernisierungsbestrebungen und Individualisierungsprozesse versucht Schulkultur sich auf Gemeinsamkeiten zu verständigen (vgl. Terhart, 1994, S. 691 ff.). Andererseits wird unter Schulkultur „die inhaltliche Ausrichtung, Qualität und Organisation der pädagogischen Ressourcen in der Schule“ (Holtappels, 1995, S. 11) verstanden.

7 Angelehnt an ökonomische Definitionen wird Schulkultur parallel zum Begriff Unternehmenskultur verstanden und zeichnet sich durch signifikante Aspekte wie „corporate culture“ oder „corporate identity“ aus (vgl. Terhart, 1994, S. 690).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Eine weitere und im Folgenden herangezogene schul(kultur)theoretische Auffassung nach Werner Helsper begreift Schulkultur als Zusammenspiel „von Diskursen, Interakten, Praktiken und Artefakten in der Spannung von Imaginärem, Symbolischem und Realem (...). Schulkulturen erscheinen als Ordnungen pädagogischen Sinns, die durch die Akteure der Einzelschule in der Auseinandersetzung mit Sinnstrukturen höherer Ordnung handelnd konstituiert und transformiert werden" (Helsper, 2008a, S. 63). Das *Imaginäre* einer Schulkultur symbolisiert dabei pädagogisch verfolgte Ideale einer Schule und die Vorstellungen, die die AkteurInnen selbst verstehen, z. B. in Schulprogrammen und Ansprachen (vgl. Helsper, 2008a). Darauf bezugnehmend meint das *Reale* auf der einen Seite „die konstitutiven Antinomien des pädagogischen Handelns" (ebd., S. 126) und auf der anderen Seite die Strukturvorgaben des Bildungssystems, z. B. die Dreigliedrigkeit des Schulsystems. Demgegenüber bezieht sich das *Symbolische* auf die (mitunter konfliktbehaftete) Interaktions- und Kommunikationsebene zwischen und unter den AkteurInnen (z. B. Schulleitung, Lehrkräfte, SchülerInnen) beispielsweise in Form von Regeln, Lehrinhalten, Lernmaterialien (vgl. Helsper, 2008a). Um Schulkultur zu rekonstruieren, müssen die Verflechtungen und Spannungsverhältnisse dieser drei symbolischen Ordnungsebenen betrachtet werden, die wiederum die *Diskurse*, *Praktiken* und *Artefakte* vor dem Hintergrund des spezifischen zeitlichen und sozialen Kontextes bestimmen (vgl. Fend, 2008, S. 214 f.).

Die spezifische Schulkultur einer Einzelschule lässt sich jedoch auch „als eine sich universalisierende kulturelle Form" (Helsper, 2000, S. 35) ‚der' Schulkultur ordnen, so dass historisch bedingt ein „Wandel der Schulkultur" (ebd.) nachgezeichnet werden kann.[8] Schulkultur lässt sich somit als eine empirisch bestimmbare Größe der Schule rekonstruieren (vgl. Helsper, 2008a) und findet ihren Ausdruck in verschiedenen Formen der eigenen Darstellung, beispielsweise in Schulprogrammen. Nach Helmut Fend stellt sich darüber hinaus die Frage, „ob sie auf gelungene oder belastete pädagogische Konfiguration verweist" (Fend, 2008, S. 165). Angesichts gesellschaftlicher und schulischer Veränderungsprozesse bleibt noch zu prüfen, inwieweit die jeweilige Schulkultur zur Herstellung symbolischer Ordnung einen Beitrag zur interkulturellen Öffnung und somit zu einer migrationsgesellschaftlichen „Transformation der Schulkultur" (Helsper, 2008b, S. 127) leisten kann. Die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen der migrationsgesellschaftlichen Transformation von Gesellschaft und dem möglichen Niederschlag der Zielvorstellung einer interkulturellen Öffnung in einer entsprechend konturierten „Schulkultur" steht noch aus. Die im Folgenden vorgenommene exemplarische Betrachtung des Schulprogramms der Neuen Oberschule Gröpelingen verstehen wir in diesem Sinne als einen Impuls für die migrationsgesellschaftliche Öffnung des schulpädagogischen Blicks auf Schulkultur.

8 Weiterführende Literatur zur (bildungs)historischen Entwicklung von Schulkultur in Deutschland findet sich bei: Kluchert, 2009.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

5.1 Schulkultur im Kontext interkultureller Öffnung am Beispiel der Neuen Oberschule Gröpelingen

In Anbetracht des deskriptiven Verständnisses von Schulkultur wird deutlich, dass jede Schule über eine individuelle Schulkultur verfügt, die verstanden als intentionales Selbstverständnis der Schule über programmatische Konzeptpapiere auch nach innen und außen kommuniziert werden kann.[9] Gerade im Hinblick auf den Anspruch, migrationsbedingte Vielfalt durch interkulturelle Öffnung in Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen zu berücksichtigen, soll hier der Versuch unternommen werden, Merkmale und Parameter einer Schulkultur, die diesen Anspruch hat, am Beispiel einer konkreten Schule, der Neuen Oberschule Gröpelingen in Bremen, unter Bezugnahme auf die von Helsper definierten Dimensionen des Ausdrucks von Schulkultur – das *Reale*, das *Symbolische* und das *Imaginäre* – zu rekonstruieren.

Die Neue Oberschule Gröpelingen wurde im Jahr 2010 angesichts der stark sinkenden Anmeldezahlen und der mangelnden Anerkennung im Bremer Stadtteil Gröpelingen neu gegründet.[10] Ziel war eine „Neugründung mit der Absicht der Erhöhung der Bildungsbeteiligung in Gröpelingen – neues Konzept, neue Leitung, neues Kollegium, neue Räume" (Jacobsen, Vortrag am 17.09.2015). Ihr eigenes pädagogisches Selbstverständnis als Lehrerin und Schulleiterin sieht sie am besten repräsentiert in dem Zitat von Maria Montessori: „Hilf mir es selbst zu tun". Vor diesem Hintergrund bezeichnet sie ihr „Credo als Schulleitung: Eine Schule leiten heißt für mich sie zu gestalten" (ebd.). An der NOG sei es geteiltes pädagogisches Ziel der schulischen Arbeit, zu „zeigen, dass soziale Herkunft und Bildungserfolg keineswegs zwangsläufig gekoppelt bleiben müssen, dass weit mehr als bisher Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien einen höherwertigen Schulabschluss erreichen können" (ebd.).

Die Entscheidung der Senatorischen Behörde Bremen die Schule zu schließen, verweist auf das enorme Spannungsverhältnis der nach Helsper beschriebenen symbolischen Ordnungsebenen, die durch intervenierende Maßnahmen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen nicht mehr wieder hergestellt werden konnten/sollten und zur Wiederherstellung einen radikalen Einschnitt durch die Neugründung benötigten. Das nach Helsper benannte *Reale* sollte unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Veränderungsprozesse die migrationsbedingte Vielfalt (des Stadtteils) im Rahmen der interkulturellen Öffnung von Anfang an in einer ausgeprägten Schulkultur verankert und im Schulprogramm verschriftlicht werden. Zieht man das

9 Ein Pädagogisches Konzept, Schulprofil oder Schulprogramm ist selbstverständlich nicht zu verwechseln mit den mittels qualitativer Forschungsmethoden (z. B. Ethnographie in/von Schule bzw. narrative Interviews mit „Gatekeepern", hermeneutische Analyse von Begrüßungsreden von Schulleitungen bspw. bei: Helsper, 2008) zu ermittelnden und analysierenden handlungsleitenden Deutungsmustern zentraler Verantwortlicher in Schule, um der impliziten „Schulkultur" nachzuspüren.

10 Grundlage der folgenden Ausführungen zur Schule ist der mündliche Beitrag der Schulleiterin Sabine Jacobsen für den Workshop „Interkulturelle Öffnung von Schule. Die Schulkultur im Fokus" im Rahmen der Tagung „Diversity / Blickwechsel in der LehrerInnenbildung" am 17.09.2015 an der Universität zu Köln.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Schulprogramm als Grundlage zur Kontextualisierung der Schulkultur heran, so bedient man sich des nach Helsper beschriebenen *Imaginären*. Denn das Schulprogramm repräsentiert die gemeinsame Orientierung der Neuen Oberschule Gröpelingen und ist somit als Selbstverständniserklärung der Schule zu verstehen.

Als pädagogischen Leitgedanken erhebt die Schule den Anspruch, eine „Wertschätzung, Willkommenskultur und Transparenz" (NOG, 2012, o. S.) aktiv zu gestalten. Eine Konkretisierung dieser pädagogischen Ideale manifestiert sich im – nach Helsper benannten – *Symbolischen* durch die Vorgabe der Schulleitung, Mehrsprachigkeit kontinuierlich und umfassend zu berücksichtigen. Auf diese Weise wird insbesondere die Kommunikation schulischen Handelns fest gerahmt. So finden die Sprachen Deutsch (als Verkehrssprache), Türkisch (als im Stadtteil am meisten verbreitete Herkunftssprache) und Englisch (als internationale Lingua Franca) kontinuierlich Verwendung. In außerunterrichtlichen Kontexten wird dies beispielsweise im Wegeleitsystem der Schule, den Informationsmaterialien über die Schule, den Anschreiben an die Eltern und der Homepage der Schule sichtbar. Darüber hinaus soll sich die außerunterrichtliche Wertschätzung der Mehrsprachigkeit auch im Unterricht wiederfinden und wird als Querschnittsaufgabe auch im Fachunterricht angestrebt oder im Projektunterricht thematisiert. Das *Symbolische* markiert die interaktive und kommunikative Ebene der Entfaltung pädagogischer Handlungspraktiken, Routinen, Regeln usw. und rahmt die faktische Interaktion zwischen allen involvierten schulischen AkteurInnen. Die Neue Oberschule Gröpelingen möchte durch vorgegebene Regeln (z. B. Verbot von Kaugummis, Pünktlichkeit) sowie Routinen die individuelle Weiterentwicklung der einzelnen SchülerInnen und das Lernen in der Gemeinschaft fördern. So führt der bewusste Verzicht auf eine Schulklingel dazu, dass Lehr- und Lernsettings selbstständig oder auch in der Lerngemeinschaft organisiert werden müssen. Helsper zählt „auch die institutionalisierten Formen des Austauschs zwischen Innen und Außen (Öffnung der Schule, Projekte, Gemeinwesen etc.) oder die institutionellen Formen der Willensbildung und Entscheidungsfindung (...) dazu, genauso wie die institutionalisierten, routinisierten Formen der Reflexion und Kooperation zwischen Lehrern" (Helsper, 2008b, S. 125). So werden an der Neuen Oberschule Gröpelingen SchülerInnen durch verschiedene schulische Gruppen und Gremien institutionalisierte sowie routinierte Möglichkeiten der demokratischen Partizipation geboten, um demokratisches Denken und Handeln zu fördern. Wöchentlich finden beispielsweise der Klassenrat, das Gremium der SchülerInnenvertretung und der Mensarat statt. Die Zusammenarbeit mit Eltern über regelmäßig stattfindende Elterncafés, den Elternbeirat und den Elternverein ermöglicht Mitgestaltung.

Darüber hinaus werden durch Aufstellung von multiprofessionellen Teams, bestehend aus RegelschullehrkräftenSonderpädagogInnen, SozialpädagogInnen, FSJlerInnen, kooperative Arbeitsformen unter den pädagogischen Professionellen institutionalisiert und ermöglichen somit vor dem Hintergrund einer interdisziplinären Perspektive eine umfassendere individuelle Förderung der SchülerInnen. Durch die spezifische Schularchitektur mit Glastüren der Klassenzimmer zu den weitläufigen, hellen Fluren hin und das Raumkonzept der ‚Reviere' – d. h. die räumliche Anord-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

nung der Jahrgänge – wird das Arbeiten der Lehrteams und die gemeinschaftsbildende Identitätsbildung in einer Umgebung der Transparenz und des Vertrauens unterstützt. Durch die Etablierung so genannter Jahrgangsteams werden SchülerInnen eines Jahrgangs und ihre Lehrteams räumlich beieinander organisiert, so dass die Wege der Kommunikation erleichtert und verkürzt werden sollen. Die Teams sind dabei als multiprofessionelle Teams organisiert, bestehend aus Regelschullehrkräften, SonderpädagogInnen, SozialpädagogInnen, FSJlerInnen, Mensateam, Sekretärin, HausmeisterIn.

Am stärksten drückt sich das *Symbolische* der Neuen Oberschule Gröpelingen in den spezifischen Unterrichtsstrukturen und der Leistungsrückmeldung aus, die den SchülerInnen individualisiertes und selbstständiges Lernen ermöglichen sollen: dem Wochenarbeitsplan, dem Projektunterricht und dem klassischen Fachunterricht.

Die Wochenarbeitspläne bearbeiten die SchülerInnen vormittags je nach Jahrgangsstufe bis zu acht Stunden. Ein Arbeitsplan ist ein wöchentlich von den Fachlehrpersonen zu erstellender Aufgabenpool aus den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Englisch. Gemäß innerer Leistungsdifferenzierung gibt es innerhalb des Arbeitsplans ein Grundprogramm, ein Erweiterungsprogramm und ein Wunschprogramm. Dieses individualisierte Lernen ermöglicht SchülerInnen selbst gesteuertes Lernen, da sie selbst entscheiden können, welche Aufgaben sie wann und mit wem bearbeiten und wie viel Zeit sie dafür benötigen. Neben der Wochenplanarbeit ermöglicht auch der Projektunterricht, der an einem festen Vormittag in der Woche stattfindet, Möglichkeiten des selbstständigen Lernens. SchülerInnen arbeiten eigenständig jeweils drei bis vier Stunden über sieben bis acht Wochen an einem Thema und beenden ein Projekt immer mit einer schulöffentlichen Abschlusspräsentation. Angesichts der individuellen Lernformate und unterschiedlichen Lernergebnisse werden verschiedene Formen der Leistungsrückmeldung praktiziert. In so genannten „Lernbegleitheften" tragen die SchülerInnen eigenverantwortlich individuelle Wochenziele ein und reflektieren am Ende der Woche, inwieweit sie diese Ziele erreicht haben. Am Ende eines Halb- und eines Schuljahres werden den SchülerInnen die individuellen Lernentwicklungen von dem Lehrpersonal rückgemeldet. Dazu geben fachbezogene Kompetenzraster sowie ein Arbeits- und Entwicklungsportfolio differenzierte Aussagen zur individuellen Entwicklung der Lernenden, zu denen jede Schülerin und jeder Schüler zusätzlich selbst schriftlich Stellung nehmen müssen. In gemeinsamen Gesprächen zwischen SchülerInnen, Eltern und Lehrpersonen werden auch Eltern in die verschiedenen Formate der Leistungsrückmeldung einbezogen.

Die Neue Oberschule Gröpelingen erhebt auf der Ebene des *Imaginären* den Anspruch, eine wertschätzende und transparente Lernumgebung und eine „Willkommenskultur" zu schaffen. Diesen pädagogischen Leitzielen versucht die Schule durch die Verwirklichung des *Symbolischen* der Schulkultur über die spezifischen pädagogischen Formen sowie institutionalisierte und routinierte Praktiken zu folgen, um den vielfältigen Lernvoraussetzungen der SchülerInnenschaft weitestmöglich gerecht zu werden.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

5.2 Kritische Betrachtung der Schulkultur im Rahmen der interkulturellen Öffnung

Die Rekontextualisierung der Schulkultur der Neuen Oberschule Gröpelingen entlang des veröffentlichten Schulprogramms präsentiert die spezifische Ausrichtung und die Ziele des schulischen Profils. Zwar führt nachweislich „die Arbeit am Schulprogramm zu einer verstärkten und zumeist als konstruktiv bewerteten Kommunikation der an Schule Beteiligten" (Fuchs, 2009, S. 375), jedoch können genauere Aussagen über die tatsächliche Umsetzung des proklamierten Schulprogramms und Praktizierung der angestrebten Schulkultur aus wissenschaftlicher Perspektive nur über zusätzliche Erhebungsmethoden gegeben werden. Mittels qualitativer Untersuchungen zu schulischen Gestaltungs- und Aushandlungsprozessen könnten die Qualität, Funktionsweise sowie Wirkung von Schulkultur analysiert werden (vgl. Fend, 2008, S. 153 f.). Denn die Qualität eines Schulprogramms selbst gibt keinen direkten Aufschluss über die Qualität der pädagogischen Arbeit auf der einen Seite und die Art und Weise der schulischen Realität und der tatsächlich praktizierten Schulkultur auf der anderen Seite, da es „für deren Erarbeitung (...) i.d.R. keine detaillierten Vorgaben mit Blick auf Umfang und Inhalt gibt" (Fuchs, 2009, S. 375). So zeigt sich am Beispiel der Neuen Oberschule Gröpelingen, dass die pädagogischen Leitgedanken und deren Repräsentation über das Schulprogramm als Ausdruck des *Imaginären* einen hohen Anspruch verfolgen. Der hier genannte pädagogische Sinnentwurf, Transparenz, Wertschätzung und eine Willkommenskultur zu schaffen, deutet bereits auf der Ebene des *Imaginären* an, dass er symbolisch kaum vollumfänglich realisiert werden kann. Dies wird insbesondere mit Blick auf den konkreten Unterricht, das LehrerInnenhandeln sowie die konkreten Interaktionen zwischen allen AkteurInnen deutlich (vgl. Helsper, 2008b). Erst durch das „so verstandene Symbolische der Schulkultur bildet die institutionelle symbolische pädagogische Formenwelt, in der das institutionelle Reale und Imaginäre der Schulkultur zum Gegenstand der Auseinandersetzung werden. Denn nur durch die symbolischen pädagogischen Formen und Praktiken kann das Imaginäre der Schulkultur mehr oder weniger deutlich eingelöst und bearbeitet werden und nur durch die symbolischen pädagogischen Formen hindurch kann die institutionelle Auseinandersetzung mit dem Realen, den je spezifischen Strukturproblemen der Schulkultur erfolgen" (ebd., S. 125).

So bleibt die Gefahr, dass das *Imaginäre* abstrakt und lediglich repräsentativ bleibt und keine Umsetzung in symbolischen Handlungspraktiken findet. Im Schulprogramm der Neuen Oberschule Gröpelingen werden zahlreiche pädagogische Formen und Praktiken auf organisatorisch-struktureller Handlungsebene (z. B. verschiedene Arbeits- und Leistungsrückmeldungsformen) konkretisiert. Auch die inhaltliche sowie soziale Handlungsebene verweisen an einigen Stellen auf konkrete Umsetzungsmöglichkeiten im Schulalltag. Jedoch bleibt die inhaltliche Handlungsebene insbesondere auf der unterrichtspraktischen Ebene in der Darstellung durch das Schulprogramm abstrakt. So wird beispielsweise die Einbindung von Mehrsprachigkeit außerunterrichtlich durch die Berücksichtigung von drei festgelegten Spra-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

chen in der Beschilderung der Schule und der Außenkommunikation genutzt. Inwieweit jedoch Mehrsprachigkeit im Unterricht konzeptualisiert wird, muss in diesem Dokument unspezifisch bleiben. Gleiches gilt für das programmatische Postulat der Wertschätzung von Mehrsprachigkeit im Unterricht. Dem Text ist nicht zu entnehmen, inwiefern der exemplarisch benannte sprachsensible Fachunterricht konkret zur Anwendung kommt und welchen Konzepten und Qualitätsmerkmalen er folgt. Über die Betonung, dass neu zugewanderte SchülerInnen direkt in den regulären Unterricht eingebunden werden, wird das Signal ihrer raschen Einbindung in die Regelabläufe der Schule gesetzt, auch hier kann das Schulprogramm jedoch keine Einblicke in die pädagogischen Konzepte zur Unterstützung und Einbindung neu zugewanderter SchülerInnen vermitteln.

Fragen im Hinblick auf die Umsetzung stellen sich auch auf der personellen Handlungsebene des *Symbolischen*. Inwieweit wird z. B. pädagogisches Personal in der Arbeit mit Mehrsprachigkeitskonzepten im Spezifischen und Migrationssensibilität über die Forderung hinaus, diesen Anspruch einzuhalten, im Allgemeinen professionalisiert? Wenn in diesem Zusammenhang auf die gezielte Anwerbung von Lehrkäften mit Migrationshintergrund verwiesen wird, stellt sich die Frage, ob dies in unmittelbarem Zusammenhang mit der interkulturellen Professionalisierung des Personals gesehen wird. Hier sei verwiesen auf die Gefahr einer Verkürzung des Zusammenhangs zwischen „interkultureller Kompetenz" mit dem biographischen Merkmal des „Migrationshintergrundes" (vgl. u. a. Bräu, Georgi, Karakaşoğlu & Rotter, 2013).

Das Beispiel der Neuen Oberschule Gröpelingen verdeutlicht, wie im Rahmen von Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen auf der organisatorischen sowie strukturellen Ebene neben der Verständigung auf pädagogische Leitlinien auch die Gestaltung von konkreten Vorgaben und institutionalisierten Strukturen für pädagogische AkteurInnen sowie Lernende ein Orientierungsrahmen ermöglicht werden kann. Die Schaffung von Möglichkeitsräumen und institutionalisierten Strukturen verdeutlicht die konsequente Schulentwicklung unter Berücksichtigung einer partizipativen Schulkultur. Derartige „Idealgestalten von Schule" (Fend, 2008, S. 165) geben Zielrichtungen vor, weitere Schul- und Unterrichtsentwicklung voranzutreiben.

Inwieweit die Neue Oberschule Gröpelingen dem Strukturproblem von Schulen zwischen individueller Förderung und Differenzierung auf der einen Seite und Selektion und Homogenisierung auf der anderen Seite (vgl. Helsper, 2008) und auf den unterrichtspraktischen sowie personellen Handlungsebenen auch symbolisch den Ansprüchen der interkulturellen Öffnung von Schule in der Migrationsgesellschaft gerecht wird, wäre beispielsweise anhand einer mehrdimensionalen qualitativen Untersuchung der Schulkultur nach dem Modell von Helsper auf dem Weg der Forschung zu ermitteln.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

6. Zusammenfassung

Zu den Grundsäulen einer Schule in der Migrationsgesellschaft gehört ohne Zweifel, sich auf den Weg einer interkulturellen Schul- und Unterrichtsentwicklung zu begeben und eine Schulkultur zu pflegen, die auf die Diversität der Lernenden ausgerichtet ist und damit Chancengleichheit sowie Partizipationsmöglichkeiten bietet. Die Verständigung auf die hier exemplarisch herangezogenen, länderübergreifenden sowie länderspezifischen bildungspolitischen Rahmenbedingungen schaffen Standards und übertragen Schulen (bzw. den Schulleitungen) die Verantwortung, interkulturelle Öffnung voranzutreiben. Am Praxisbeispiel der hier vorgestellten „Neuen Oberschule Gröpelingen" konnte zunächst verdeutlicht werden, wie sich die Dimensionen des *Realen*, *Imaginären* und *Symbolischen* von Schulkultur im Migrationskontext an der Beispielschule auf der Ebene des Schulprogramms programmatisch konkretisieren. Gleichzeitig konnte die Schwierigkeit nachgezeichnet werden, im Rahmen von interkulturellen Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen alle vier zentralen Handlungsebenen (strukturell, inhaltlich, personell, sozial) in der schulischen Praxis zu berücksichtigen. Die pädagogische Praxis bleibt somit aufgefordert, die diversitätsbewusste Vielfalt systematisch und dezidiert auf allen pädagogischen Handlungsebenen zu durchdenken, um die symbolische Ordnung zur Ausprägung einer adäquaten Schulkultur in der Migrationsgesellschaft herzustellen.

Literatur

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (2015). *Schulbuchstudie Migration und Integration.* Verfügbar unter: http://www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BPA/IB/Schulbuchstudie_Migration_und_Integration_09_03_2015.pdf%3F__blob%3DpublicationFile%26v%3D3 [04.07.2016].

Bräu, K., Georgi, V. B., Karakaşoğlu, Y. & Rotter, Y. (Hrsg.). (2013). *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster: Waxmann.

Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen (2014). *Voneinander und miteinander lernen. Entwicklungsplan Migration und Bildung für das Land Bremen 2014–2018.*

Dirim, I. & Mecheril, P. (2010). Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, M. Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 121–149). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität.* Wiesbaden: VS Verlag.

Fereidooni, K. (2016). *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext.* Wiesbaden: Springer VS.

Fereidooni, K. & Massumi, M. (017 i. E.). Affirmative Action: Ungerechtfertigte Bevorteilung oder notwendiger Nachteilsausgleich? In A. Scherr & A. El-Mafaalani (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung.* Wiesbaden: Springer VS.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Fereidooni, K. & Zeoli, A. (2016). Managing Diversity – Einleitung. In Dies. (Hrsg.), *Managing Diversity – Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung* (S. 9–18). Wiesbaden: Springer VS.

Fuchs, H.-W. (2009). Neue Steuerung – neue Schulkultur? *Zeitschrift für Pädagogik 55,* 369–380.

Georgi, V. B., Ackermann, L. & Karakaş, N. (Hrsg.). (2011). *Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Münster: Waxmann.

Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung – Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag.

Gomolla, M. (2005). *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in Deutschland, England und der Schweiz.* Münster: Waxmann.

Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch & H. A. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Wiesbaden: Springer.

Hamburger, F. (2012). *Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte.* Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Helsper, W. (2008a). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik, 54*, 63–80.

Helsper, W. (2008b). Schulkulturen als symbolische Sinnordnung und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 115–145). Wiesbaden: VS Verlag.

Helsper, W. (2000). Wandel der Schulkultur. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3*, 35–60.

Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (HRK und KMK) (2003). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/ Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015.* Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [04.07.2016].

Höhne, H., Kunz, T. & Radtke, F.-O. (2005). *Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen.* Verfügbar unter: http://www1.uni-frankfurt.de/fb/fb04/schriftenreihe/inhalt/m3.pdf [04.07.2016].

Holtappels, H.-G. (2004). Schulprogramm – ein Instrument zur systematischen Entwicklung der Schule. In ders. (Hrsg.), *Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung* (S. 6–36). Neuwied: Luchterhand.

Holtappels, H.-G. (1995). *Entwicklung von Schulkultur.* Neuwied: Luchterhand.

Karakaşoğlu, Y. (2011). Lehrer, Lehrerinnen und Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund. Hoffnungsträger der interkulturellen Öffnung von Schule. In U. Neumann & J. Schneider (Hrsg.), *Schule mit Migrationshintergrund* (S. 121–135). Münster: Waxmann.

Karakaşoğlu, Y., Gruhn, M. & Wojciechowicz, A. (2011a). *Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter-)Nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen*. Münster: Waxmann.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Karakaşoğlu, Y., Gruhn, M. & Wojciechowicz, A. (2011b): *Wissenschaftliche Expertise mit Handlungsempfehlungen für einen „Entwicklungsplan Migration und Bildung".* Verfügbar unter: http://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/interkult/Karakasoglu/SEP_26_2_11_lang.pdf [04.07.2016].

Kluchert, G. (2009). Schulkultur(en) in historischer Perspektive. Einführung in das Thema. *Zeitschrift für Pädagogik 55,* 326–333.

Knappik, M. & Dirim, I. (2012). Von Ressourcen zu Qualifikationen – Was es heißt, Lehrerin mit Migrationshintergrund zu sein. In K. Fereidooni (Hrsg.), *Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs* (S. 89–94). Wiesbaden: Springer VS.

Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013.* Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf [08.06.2016].

Mächler, S. (2008). *„Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)" – Ein langfristiges Programm zur Verbesserung der Chancengleichheit.* Verfügbar unter: https://heimatkunde.boell.de/2008/02/18/qualitaet-multikulturellen-schulen-quims-ein-langfristiges-programm-zur-verbesserung-der [04.07.2016].

Marmer, E. (2013). Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (2),* 25–31. Verfügbar unter: http://www.waxmann.com/index.php?id=zeitschriftendetails&no_cache=1&eID=download&id_artikel=ART101308&uid=frei [08.06.2016].

Massumi, M., von Dewitz, N., Grießbach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K. & Altinay, L. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. Verfügbar unter: http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf [04.07.2016].

Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In P. Mecheril, M. Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 7–22). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit.* Münster: Waxmann.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) (2015). *Referenzrahmen Schulqualität NRW.* Verfügbar unter: http://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/upload/download/Referenzrahmen_Veroeffentlichung.pdf [04.07.2016].

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) (2013). *Interkulturelle Schul- und Unterrichtsentwicklung.* Verfügbar unter: http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Integration/Schulentwicklung/index.html [04.07.2016].

Neue Oberschule Gröpelingen, Unsere Schulkultur. Verfügbar unter: https://nog.schule.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen301.c.9623.de [04.07.2016].

Prengel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Rüesch, P. (1999). *Gute Schulen im multikulturellen Umfeld.* Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung. Im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich.

Vertovec, S. (2007). Super-Diversity and its Implications. *Ethnic and Racial Studies, 30*, 1024–1054. Verfügbar unter: http://is.muni.cz/el/1423/podzim2013/SOC585/um/43504955/vertovec_on_superdiversity_26774422.pdf [04.07.2016].

Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Einwanderungsgesellschaft*. Stuttgart: UTB.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Teil IV:
Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis: Mehrsprachigkeit

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Jan Springob & Christiane Bongartz

Every Student Succeeds? Going to school in the USA & Germany

Individuelle Förderung an der Waddell Language Academy in Charlotte, USA & dem Geschwister-Scholl-Gymnasium in Pulheim, Deutschland

1. *No child left behind?* Going to school in the USA & Germany – eine Einleitung

„... to ensure that all children have a fair, equal, and significant opportunity to obtain a high-quality education ..."[1]. Artikel I des Bildungsgesetzes *No Child Left Behind Act* von 2001 ist in seiner inhaltlichen Aussage deckungsgleich mit dem ersten Artikel des Schulgesetzes NRW (2015)[2]: Alle SchülerInnen haben formal das Recht auf eine schulische Ausbildung, in der sie entsprechend ihren Stärken und Schwächen möglichst individuell gefördert werden. Die jedoch ganz unterschiedliche, oftmals eher dürftige Realisierung von individueller Förderung in der Praxis, in den Gesetzen verankert und in der Theorie unterstützenswert, ist wenig überraschend: „Die empirische Datenlage zur Individuellen Förderung in ihren unterschiedlichen Ausprägungen ist insgesamt als unzureichend zu bezeichnen (Fischer, 2014, S. 43).[3] LehrerInnen setzen, so Fischer, vermehrt Formen der Individuellen Förderung um, die einen abwechslungsreichen und schülerInnenaktivierenden Unterricht ermöglichen. Was fehlt, ist die Realisierung von organisatorisch komplexeren Settings, die eine höhere Differenzierung des Unterrichts erlaubt. Ein Dreh- und Angelpunkt ist die pädagogische Diagnostik und die daraus resultierenden Entscheidungen für den alltäglichen Unterricht (vgl. ebd.).

Gleichzeitig ist es vor allem die jeweilige (Landes-)Sprache, die SchülerInnen die Teilhabe am Unterricht ermöglicht. Junge Menschen stehen vor der tagtäglichen Herausforderung, unterrichtliche Inhalte vor allem erst einmal sprachlich zu verstehen, um diese dann inhaltlich zu durchdringen; Sprach- und Sach-Fachlernen gehören somit immer zusammen (vgl. Salem, 2010). Das Bildungssystem im Allgemeinen und die unterschiedlichen Schulformen im Besonderen werden im 21. Jahr-

1 Vgl. *No Child Left Behind Act von 2001*. Verfügbar unter: http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/pg1.html#sec101 [08.12.2015].

2 (1) Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung. Dieses Recht wird nach Maßgabe dieses Gesetzes gewährleistet. Vgl. *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 15. Februar 2005*. Verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf [08.12.2015].

3 Fischer bezieht sich in seiner Veröffentlichung auf deutsche Schulen. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass eine Individuelle Förderung auch in anderen Ländern sehr unterschiedlich umgesetzt wird.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

hundert mit einer zunehmend heterogenen SchülerInnenschaft konfrontiert, die aus ganz unterschiedlichen Gründen individuell und/oder sprachlich gefördert und unterstützt werden muss – Inklusion und Migration sind in der Diskussion um Diversität zwei prominente Schlagwörter. Das Bewusstsein für „die Auswirkungen von Migration und Bildung, wie umgekehrt für die Bedeutung von Bildung für Integration", ist gewachsen (Fürstenau & Gomolla, 2011, S. 7); der Anteil an sprachlichen Minderheiten in deutschen Schulen ist hoch (vgl. Fürstenau, 2011); die Zahl der SchülerInnen mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf, die an Regelschulen unterrichtet werden, steigt (vgl. Bertelsmanns Stiftung, 2014) – und dennoch ist eine umfassende Umsetzung und systematische Aufarbeitung erfolgreicher Unterstützungsmaßnahmen noch nicht realisiert. Das Gleiche gilt für die Umsetzung des Inklusionsprozesses in der Praxis.

Durch die Untersuchung und den Vergleich von zwei Schulen in den USA und in Deutschland mit dem Fokus auf der Realisierung der individuellen Förderung und Sprachbildung sollen mögliche Best-Practice-Modelle exemplarisch offengelegt werden, die über Landesgrenzen hinweg als Beispiele für erfolgreiches individuelles und sprachliches Lernen sowohl an einer amerikanischen High-School als auch einem deutschen Gymnasium gelten können. Bei den zwei Schulen handelt es sich um unterschiedliche Bildungseinrichtungen, viele tausend Kilometer voneinander entfernt und eingebettet in zwei unterschiedliche Bildungssysteme, die sich unter diesem bildungspolitisch fokussierten Blickwinkel allerdings gut vergleichen lassen. Gerade durch die Gegenüberstellung der beiden Schulen bzw. Systeme und die Darstellung realisierter Konzepte im Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen kann eine Liste an Best-Practice-Modellen bereitgestellt werden, die sich in der Praxis bewährt haben. Die zwei schulpolitischen Aspekte Leistungsunterschiede (*achievement gap*) und Sprachbildung sind zentrale Diskussionspunkte sowohl im amerikanischen als auch deutschen Bildungssystem. Eine Beleuchtung beider Punkte bietet die Möglichkeit eines gezielten Vergleichs. Zentral ist hier die Untersuchungsfrage, wie sowohl die Waddell Language Academy in den USA als auch das Geschwister-Scholl-Gymnasium in Deutschland im Rahmen einer individuellen Förderung aller SchülerInnen versuchen, mögliche Leistungsunterschiede zu verringern und eine durchgängige Sprachbildung zu fördern. Das Ziel des vorliegenden Artikels ist die Präsentation von Beispielen für ein erfolgreiches, individuelles und sprachliches Lernen in Schulen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

2. Zwei Schulen mit vielen Gesichtern – eine Annäherung

Die Waddell Language Academy in Charlotte, North Carolina, ist eine öffentliche K-8-Magnet Schule[4] im Charlotte-Mecklenburg-Schulbezirk mit Sprachprogrammen in Chinesisch, Deutsch, Französisch und Japanisch (vgl. Nuss & Olshausen, in diesem Band). Die im Schuljahr 2015/16 fast 1.400 SchülerInnen – davon 91 mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf – tauchen von Beginn an in eine neue Sprache ein und haben somit ab dem Kindergarten, der Idee der Sprachimmersion folgend – oftmals übersetzt mit Sprachbad –, intensiven Kontakt mit der Fremdsprache.[5] Bis zur Vollendung der dritten Klasse finden gut 90 Prozent des Unterrichts in der Fremdsprache statt; die neue Sprache wird „beiläufig", so ganz vereinfacht die Idee der Immersion, erworben. Das Ziel der Schule ist die umfangreiche Ausbildung von SchülerInnen, die kompetent in einer Fremdsprache hören, sprechen, lesen und schreiben können. Diese intensiven Sprachprogramme nehmen vor allem bis zur dritten Klasse den Großteil des Unterrichtstages ein und bilden folgerichtig den Schwerpunkt der fachlichen Ausbildung der SchülerInnen bis zum Ende ihrer Schullaufbahn. Viele LehrerInnen sind ErstsprachlerInnen der jeweiligen Verkehrssprache.

Das Geschwister-Scholl-Gymnasium (GSG) ist eine sechs- bis siebenzügige Schule in Trägerschaft der Stadt Pulheim im Nordwesten der Dommetropole Köln. Aufgrund der Wohnortbezogenheit der SchülerInnenschaft verfolgt das GSG keine exklusive fachliche Profilierung (z. B. Sport, Kultur oder Sprache) und bietet den SchülerInnen stattdessen ein breit gefächertes fachliches und überfachliches Lernangebot. Von den fast 1.600 SchülerInnen haben 21 einen diagnostizierten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in den Förderschwerpunkten körperlich-motorische, sozial-emotionale und geistige Entwicklung sowie im Förderschwerpunkt Lernen.[6] Die Schule blickt inzwischen auf einen fast 15 Jahre langen Prozess der Schulentwicklung zurück. Viele der in den Schulprogrammen von 2001 und 2005 auf den Weg gebrachten Innovationen sind mittlerweile feste Bestandteile des Lernangebots und der Schulkultur geworden, beispielsweise das Konzept zur individuellen Förderung, der gebundene Ganztag oder das Beratungskonzept. Mit der Öffnung

4 K-8-Schulen sind sogenannte Grund- und Mittelschulen in den Vereinigten Staaten, die SchülerInnen vom Kindergarten bis zur Junior High-School (Ende 8. Klasse) unterrichten. Magnetschulen sind öffentliche Schulen mit spezialisierten Angeboten. „Magnet" bezieht sich auf die SchülerInnen, die über die normalen Grenzen der Schulbereiche hinaus an die Schule „gezogen" werden. Magnetschulen entstanden in den 1970er Jahren und waren bzw. sind ein Mittel zur Bekämpfung von Diskriminierung und Ausgrenzung an öffentlichen Schulen.

5 Christiane Bongartz (2006) stellt in ihrem Artikel *No Child Without Support: At Risk-Learners in the Integrated Bilingual Classroom* die Arbeit der Waddell Language Academy im Zusammenhang mit der Aufnahme von „at risk-learners" und Immersionsprogrammen vor und kommt zu einem insgesamt positiven Ergebnis: „Language immersion programs have been shown to be effective in closing the achievement gap between minority students and non-minority students" (Bongartz, 2006, S. 97).

6 Im Juni 2016 wurde das GSG als erstes Gymnasium in Deutschland mit dem Jakob-Muth-Preis ausgezeichnet. Dieser zeichnet seit 2009 Schulen aus, die inklusive Bildung beispielhaft umsetzen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

der Schule für SchülerInnen mit einem offiziell attestierten Förderbedarf und der damit verbundenen Einrichtung von inzwischen vier Lerngruppen im Gemeinsamen Lernen folgt das Gymnasium konsequent dem Konzept der individuellen Förderung aller SchülerInnen.

2.1 Still to overcome: *achievement gaps* in Deutschland und den USA

„There is widespread awareness that there is a very substantial gap between the educational achievement of the White and the Black population in our nation, and that the gap is as old as the nation itself" (Barton & Coley, 2010, S. 2). Der Begriff *achievement gap* beschreibt die beobachtete Ungleichheit von Bildungsmaßnahmen und -erfolgen sowie Testergebnissen von unterschiedlichen SchülerInnengruppen in den USA. Junge Menschen, die einer ethnischen Minderheit und/oder einkommensschwachen Familien angehören, nicht ErstsprachlerIn sind oder einen (diagnostizierten) Förderbedarf haben, erleben besonders häufig einen *achievement gap*. Unterschiede zwischen den Noten von SchülerInnen mit unterschiedlichen Hintergründen werden gerade in standardisierten Tests oder SchulabbrecherInnenzahlen offengelegt.[7] Mit dem *No Child Left Behind Act* haben die USA eine landesweite Initiative gestartet – die im Dezember 2015 durch das Bildungsgesetz *Every Student Succeeds Act*[8] ersetzt wurde –, um dieser manifestierten Ungleichheit und Ungerechtigkeit entgegenzuwirken. „The U.S. has set as a national goal the narrowing of the achievement gap between lower income and middle-class students, and that between racial and ethnic groups" (Berliner, 2009, S. 1). Doch trotz einer zwischenzeitlichen Annäherung der unterschiedlichen SchülerInnengruppen und einer Verringerung des *gaps* ist er nach wie vor existent und steigt in den letzten Jahren sogar eher wieder an (vgl. Barton & Coley, S. 2010, S. 3).[9]

Unterschiede in den Leistungen unterschiedlicher SchülerInnengruppen wie einkommensschwachen und einkommensstarken Familien gibt es in allen Ländern; auch in Deutschland gibt es eine ähnliche Diskussion.[10] Spätestens seit der Veröffentlichung der Befunde von nationalen und internationalen Schulleistungsuntersuchungen wie PISA und IGLU ist außerdem zusätzlich „das Thema der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem (...) in den Fokus der (Fach-)Öffentlichkeit gerückt" (Fereidooni, 2011, S. 17). Diese Vergleichsstudien offenbaren die extremen Kompetenzunterschiede zwischen deutsch-

7 Vgl. *National Education Association*. Verfügbar unter: http://www.nea.org/home/20380.htm [08.12.2015].

8 Eine Gegenüberstellung der beiden Gesetze wurde Mitte Dezember 2015 in der USA Today veröffentlicht. Vgl. *USA Today*. Verfügbar unter: http://www.usatoday.com/story/news/politics/2015/12/10/every-student-succeeds-act-vs-no-child-left-behind-whats-changed/77088780/ [11.01.2016]. Eine der wichtigsten Veränderungen ist die Stärkung der Bundesstaaten bei der Terminierung der standardisierten Testverfahren.

9 Barton und Coley beziehen sich dabei auf den Black-White Achievement Gap.

10 http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-low-performers-Germany-ENG.pdf [11.02.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

stämmigen SchülerInnen und SchülerInnen mit Migrationsgeschichte (vgl. Fereidooni, 2011). Denn „obwohl die meisten Grundschüler mit Migrationshintergrund in Deutschland geboren und an deutschen Schulen beschult wurden, weisen sie durchschnittlich um ca. ein Drittel schlechtere Lesekompetenzen als ihre deutschstämmigen Mitschüler auf" (Fereidooni, 2011, S. 55). Heike Diefenbach (2010) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass „im Jahr 2002 in Deutschland doppelt so viele ausländische wie deutsche Kinder auf Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen gingen" (S. 69). „Zusätzliche Aufmerksamkeit erregen die Leistungsunterschiede zwischen SchülerInnenn mit deutscher und nichtdeutscher Herkunft vor dem Hintergrund der These von BildungsforscherInnen, nach der die Kompetenzunterschiede ihre Ursache in der Bildungsdiskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund haben" (Fereidooni, 2001, S. 17). Fereidooni, sich auf die PISA-Studie 2006 beziehend, weist weiter auf die hohe Kovarianz von Sozialstatus und Bildungserfolg in Deutschland hin (vgl. Fereidooni, 2001) – ähnlich der Problematik in den USA.

Die Waddell Language Academy nimmt als Magnetschule bewusst und gezielt SchülerInnen über den eigentlichen Schulbezirk hinaus auf. Sprachimmersionsprogramme waren und sind vor allem an Privatschulen zu finden; im Bereich der öffentlichen Schulen ist die Schule nach wie vor eher eine Ausnahme. Die langjährige Schulleiterin Ynez Olshausen betont, dass gerade der *No Child Left Behind Act* viele unterschiedliche SchülerInnen in den Fokus nimmt.[11] „It shines a light on many different subgroups, for example students with a learning disability, Afro-American people or economically disadvanteged pupils". Es geht somit eben nicht um die Unterstützung einer bestimmten Gruppe von SchülerInnen; vor allem nicht, da Kinder oftmals mehr als nur einer benachteiligten Gruppe angehören. Olshausen, die bis Juli 2015 die Schule geleitet hat, hebt weiter hervor, dass es gerade in einer öffentlichen Schule – im Gegensatz zu Privatschulen – um eine Ausbildung aller SchülerInnen geht. „You cannot sell a program to a public school sector if it is elitist". Die Philosophie der Verantwortlichen in der Schule war von Beginn die Aufnahme von SchülerInnen aus ganz unterschiedlichen *neighbourhoods* – vor allem auch aus bildungsfernen und ärmeren Vierteln. „In a public school they send their children to Kindergarten – not only the best ones, they send them all. So you teach the kids you have. Everybody. It is not a matter of picking kids". Dabei sollte es immer darum gehen, hohe wie realisierbare Anforderungen an alle SchülerInnen zu stellen. Oft, so die Erfahrung der Schulleiterin, werden vor allem sowieso schon benachteiligte SchülerInnen mit weniger Erwartungen konfrontiert. „We need to make sure to maximize the students' access to those standards. If we believe that these things in our curriculum are important to learn then we want as many kids as possible to reach these standards – not just a few kids". Die Kombination aus einer Willkommenskultur, die alle SchülerInnen mit offenen Armen begrüßen möchte und einer Lernkultur, die erbrachte Leistungen und einen Lernzuwachs als erstrebenswert präsentiert

11 Die Aussagen der Schulleiterin Ynez Olshausen sind einem Interview entnommen, welches Jan Springob im Oktober 2015 im Rahmen eines Forschungsaufenthaltes in Charlotte, NC mit ihr geführt hat. Schwerpunktthema des Interviews ist der Umgang mit Heterogenität.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

und honoriert, scheint eine Gelingensbedingung zu sein, um bisherige institutionell verankerte Bildungsbenachteiligung zwischen SchülerInnen zu verringern.

Die Arbeit am GSG in Pulheim stützt diese Aussage. Gerade eine bewusste Entscheidung für eine Kultur des Willkommens und die Einrichtung von Lerngruppen im Gemeinsamen Lernen sind entscheidende Schritte in Richtung einer inklusiven Schule; vor allem für eine Schulform, der die Logik der Leistungsselektion zugrunde liegt und die aufgrund von SchülerInnenleistungen traditionell, so scheint es oftmals, eher separiert als behält. Das GSG geht als eines der ersten Gymnasien in NRW[12] bewusst einen anderen Weg; Begriffe wie „Abschulen" und „Schulformempfehlung" gehören dann eben nicht zum Vokabular dieses Denkens. Andreas Niessen, Schulleiter des GSG Pulheim, bringt die (positiven) Konsequenzen des Umdenkens auf den Punkt:

> *„Mit der Auflösung der Hauptschule, der Gründung vieler neuer Schulen des längeren gemeinsamen Lernens, dem Grundsatz der Individuellen Förderung, dem Inklusionsgebot für alle Schulformen und schließlich mit der Aufnahme von SchülerInnen aus Asylbewerber- und Flüchtlingsfamilien ist eine kulturelle Wende in den Schulen eingetreten. Gegenüber dem alten ‚Du gehörst nicht auf diese Schule' ist auch in den Schulen des gegliederten Schulsystems der Satz ‚Du bist an unserer Schule willkommen' zu hören. Konsequenterweise erwächst hieraus die Verpflichtung, Kinder und Jugendliche individuell zu fördern und Bildungsbiographien zu individualisieren. Um dieses Projekt erfolgreich zu bewältigen, brauchen Schulen die dafür notwendigen personellen und materiellen Ressourcen, die Zusammenarbeit multiprofessioneller Teams sowie rechtlich abgesicherte Möglichkeiten zur Flexibilisierung von Bildungsgängen an der jeweiligen Schulform. Kurzum: Nicht das Kind oder der Jugendliche muss dem vermeintlich jeweils passenden Bildungsangebot zugewiesen werden, sondern das jeweilige Bildungsangebot ist den individuellen Bedürfnissen der jungen Menschen entsprechend zu gestalten."*[13]

2.2 Individuelle Förderung & Qualitätsmanagement

„Individuelle Förderung hat eine Vision: Schule schöpft die Lernpotenziale aller Schülerinnen und Schüler voll aus und trägt den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen aller Kinder und Jugendlichen Rechnung. Diese Unterschiede in Gestalt und Geschwindigkeit des Lernens können sehr stark ausgeprägt sein".[14] Wie gehen also die Schulen konkret mit den starken Ausprägungen um? Was wird unternommen, um die ganz unterschiedlichen Lernpotenziale aller SchülerInnen auszuschöpfen?

---

12 In Köln haben sich im Schuljahr lediglich 6 von 35 Gymnasien auf den Weg einer inklusiven Schulentwicklung gemacht.

13 Im Rahmen dieser Publikation haben wir Andreas Niessen um ein Statement zum Thema Individuelle Förderung gebeten. Seine Aussage ist vollständig und ungekürzt hier abgedruckt.

14 Siehe: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulpolitik/IndividuelleFoerderung/index.html [08.12.2015]. Weitere Informationen auf den Seiten des Schulministeriums NRW.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

2.2.1 Diagnostik an der Waddell Language Academy

SchülerInnen in den USA, davon sind auch die der Waddell Language Academy nicht ausgenommen, müssen sich im Laufe eines Schuljahres zahlreichen standardisierten Tests unterziehen. Der Measures of Academic Progress (MAP) beispielsweise ist ein Test für die Bereiche Mathematik, Lesen, Schreiben und Naturwissenschaften. Der MAP soll die individuellen Fortschritte der SchülerInnen messen, sodass alle Beteiligten wissen, an welchen Baustellen gearbeitet werden muss. Die Schulen bekommen Material für die weitere Arbeit auf bestimmten Niveaustufen vorgeschlagen. Der Reading 3D-Test untersucht das grundlegende Text-Lese-Verstehen eines Kindes, um ein möglichst vollständiges Bild der Leseentwicklung zu präsentieren. Mit den Ergebnissen kann sowohl ein Bezugswert als auch ein Fortschritt dargestellt werden. Diese Tests dienen erstens als Überprüfungswerkzeug, um zu schauen, wie die SchülerInnen unterschiedlicher Schulen in bestimmten Fächern und/oder Kompetenzen abschneiden und sich verbessern oder verschlechtern. Abhängig von den Testergebnissen der SchülerInnen werden die Schulen in einer Liste aufgeführt und ihre Arbeit somit „bewertet“[15]. Zweitens – und hier muss das Hauptaugenmerk liegen – werden die standardisierten Tests als detaillierte Rückmeldung für individuelle Lern- und Entwicklungsstände genutzt.[16] Für den Fall, dass ein(e) SchülerIn im Vergleich zu den MitschülerInnen schlecht abschneidet und/oder kein individueller Lern- und Kompetenzzuwachs zu erkennen ist, gibt es an der Waddell Language Academy, wie an vielen anderen staatlichen wie privaten Schulen in den USA auch, ein mehrstufiges Förder- und Unterstützungsprogramm[17] (vgl. auch Nuss & Olshausen, in diesem Band).

Die Basis bildet die gezielte Unterstützung durch die/den Klassen- und/oder FachlehrerIn. Mithilfe von peer-gestützten Arrangements und zusätzlichem Scaffolding-Material, das die LehrerInnen regelmäßig kontrollieren, sollen schwächere SchülerInnen aufgefangen und unterstützt werden: (Gruppen-)Differenzierung im Klassenraum. Fließend ist oftmals der Übergang zur zweiten Stufe, dem sogenannten *push-in,* einer spezifischen Unterstützung innerhalb des Klassenverbands mit festgelegten Interventionen und einem wöchentlichen Progress-Monitoring. Hinter dem Begriff versteckt sich die Idee der Doppelbesetzung im „normalen“ Fachunterricht. Nachdem die Tests offengelegt haben, dass es in einer Klasse bzw. in einem Kurs eine(n) oder mehrere SchülerInnen mit einem spezifischen Unterstützungsbedarf gibt,[18] wird eine zweite Lehrkraft, oftmals eine Sonderpädagogin, eben dieser Klas-

15 Der Hauptfokus wird auf den Entwicklungszuwachs gelegt. Schulen mit vielen sowieso schon guten (= in Tests erfolgreichen) SchülerInnen haben logischerweise Schwierigkeiten, in diesem Bereich höhere Punktzahlen zu erhalten.

16 Eine detaillierte Diskussion um Vor- und sicherlich zahlreiche Nachteile von (zu vielen?) standardisierten Tests wird an dieser Stelle aufgrund des thematischen Schwerpunkts nicht geführt.

17 Die Schule orientiert sich an der Four Tier Intervention Pyramid, eine um eine Stufe erweiterte Form des Response-To-Intervention-Modells. Vgl. u. a. *Jigsaw Learning*. Verfügbar unter: https://jigsawlearningca.wordpress.com/2012/11/26/consider-a-four-tier-rti-model/ [09.12.2015].

18 Hierbei handelt es sich noch nicht um einen offiziell diagnostizierten Förderbedarf.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

se zugeteilt, um die entsprechenden SchülerInnen im Rahmen des regulären Unterrichts zu unterstützen. Diese zweite Kollegin kann einzelnen SchülerInnen bei der Organisation des Arbeitsplatzes und inhaltlichen Fragen und Problemen helfen. Sie kann mit einzelnen SchülerInnen gezielt an ihren Schwächen in bestimmten Kompetenzbereichen arbeiten. Sie kann gleichzeitig die jeweiligen FachlehrerInnen entlasten, indem sie vor allem methodische und strategische Tipps gibt, z. B. in Form eines umformulierten Arbeitsauftrags oder einer Sitzplatzveränderung.

Eine weitere Strategie ist das *pull-out*. Einzelne SchülerInnen werden hier gezielt aus den regulären Unterrichtsstunden herausgenommen, um individuell oder in kleinen Gruppen, angeleitet durch eine Sonderpädagogin oder eineN FachlehrerIn, für ca. 30 Minuten pro Woche an den festgestellten Baustellen zu arbeiten. Das findet vor allem dann statt, wenn *skills* erlernt und eingeübt werden müssen, die eine ständige sowie individuelle Rückmeldung erforderlich machen, zum Beispiel bei Problemen im Bereich der grundlegenden Lesefähigkeit. Gleichzeitig hängt die Maßnahme auch von den SchülerInnen und ihrer Bereitschaft wie Fähigkeit ab, in Gruppen (nach-)zu arbeiten. In einem Förderplan wird festgehalten und offengelegt, welches Ziel erreicht werden soll. Die SchülerInnen erhalten im Rahmen dieser individualisierten Förderung vor allem auch neue Lern- und Arbeitsstrategien zur Bewältigung des Problems bzw. zum Auf- oder Ausbau der Kompetenz. Begleitet wird auch diese Unterstützung von einer Entwicklungs- und Fortschrittsüberprüfung, um zu kontrollieren, ob die Förderung hilft. Nach ca. sechs Wochen wird geschaut, ob es sichtbare Erfolge gibt und inwieweit die individuelle Förderung fortgesetzt werden sollte. Die Erziehungsberechtigten der SchülerInnen werden über alle Maßnahmen, die dokumentiert werden müssen, informiert. Sollte es trotz aller Hilfe keine nennenswerten Veränderungen geben, setzt die nächste Stufe ein.

Nun kommt es zu einem Beratungsgespräch (*intervention team meeting*), an dem neben der Klassenleitung, den Eltern, der Stufenleitung und der Schulpsychologin auch jeweils ein(e) VertreterIn der Schulleitung und der Sonderpädagogik teilnimmt. Gemeinsam mit den Eltern wird geschaut, was man nun noch machen kann und sollte, um das Kind zu fördern und zu unterstützen. Die Gespräche können nach einer längeren Phase des Beistands auch dazu genutzt werden, um eben diese Phase offiziell zu beenden. Sollte der Fall eintreten, dass alle Assistenz nicht geholfen hat und die Schülerin/der Schüler weiterhin Schwierigkeiten hat, dem Tempo des Unterrichts zu folgen oder die Anforderungen zu bewältigen, wird ein Verfahren zur Überprüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs eingeleitet. Die SchülerInnen sollen nach der Feststellung eines Unterstützungsbedarfs, wenn irgendwie möglich, dennoch an der Schule verbleiben. Die individuellen Unterstützungsbedarfe werden nun in einem sogenannten *individualized educational plan* festgehalten.

Ein weiteres Unterstützungsangebot der Schule ist *lunch & learn*. Unter Betreuung durch eine(n) LehrerIn haben alle SchülerInnen die Chance, in der Mittagspause, bzw. einem Teil dieser, verpasste Unterrichtsinhalte nachzuarbeiten, um diese dann noch fristgerecht bei den entsprechenden FachlehrerInnen einzureichen. LehrerInnen haben wiederum die Gelegenheit, SchülerInnen, die wiederholt ihre Aufgaben nicht erledigt haben, zu verpflichten, die *lunch-&-learn*-Stunde zu besuchen,

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

um verpasste Inhalte nachzuarbeiten. Die Teilnahme an dem Angebot wird zentral erfasst und gesammelt; die entsprechenden FachlehrerInnen erhalten eine Nachricht über die Teilnahme ihrer SchülerInnen.

2.2.2 Diagnostik am Geschwister-Scholl-Gymnasium

Das Geschwister-Scholl-Gymnasium hat mit dem „Pulheimer Ressourcen-Modell" ein umfassendes Konzept zur Individuellen Förderung entwickelt. Gezielt sollen möglichst frühzeitig Stärken gefördert und Schwächen ausgeglichen werden. Individuelle Förderung soll, so die Idee, im Fachunterricht, in Förder- und Profilkursen sowie im sogenannten *grips*-Bereich, der Enrichment-Initiative des Pulheimer Ressourcen-Modells,[19] realisiert werden. In der Erprobungsstufe, das heißt in den Schuljahren 5 und 6, gibt es vier fachliche Schwerpunkte, die die SchülerInnen aufgrund ihrer Interessen wählen können (Deutsch plus, Naturwissenschaften plus, Musik plus, Latein plus) und die, abgesehen von der Fremdsprache, zweistündig pro Woche unterrichtet werden. „Der individuellen Förderung dienen aber auch die freien Lernzeiten (Klassenzeit, EVA-Zeit), in denen die Schülerinnen und Schüler zumeist selbstständig an ihren Lernaufgaben arbeiten und dabei von den Fachlehrkräften beraten und unterstützt werden".[20] Diese freien Lernzeiten werden auch in der Mittelstufe weitergeführt und müssen von allen SchülerInnen der Schule wahrgenommen werden.

Für SchülerInnen, bei denen sich aufgrund des Leistungsbildes auf dem Halbjahreszeugnis das Risiko einer Nicht-Versetzung am Schuljahresende abzeichnet, gibt es so genannte Förderpläne. Ob ein Förderplan für eine Schülerin bzw. einen Schüler erstellt wird, legt die Zeugniskonferenz zum Ende des ersten Halbjahres fest. Dies wird auch als Bemerkung auf dem Zeugnis dokumentiert. Nach der Zeugnisausgabe wird der Förderplan von den Lehrkräften der Fächer, in denen defizitäre Leistungen bestehen, erstellt. Das Förderplangespräch findet dann in der Regel innerhalb der ersten drei Wochen des zweiten Halbjahres statt. An diesem Gespräch nehmen die Schülerin bzw. der Schüler, mindestens ein Elternteil und mindestens eine Lehrkraft teil. Je nach Situation kann auch ein Mitglied des schulischen Beratungsteams hinzugezogen werden. Die während des Gesprächs getroffenen Absprachen werden auf dem Förderplan dokumentiert. Außerdem wird am Ende des Gesprächs ein Nachgespräch terminiert. In diesem Nachgespräch werden die getroffenen Vereinbarungen aus dem ersten Gespräch besprochen und ausgewertet. Eine wesentliche Voraussetzung für eine Förderung und Unterstützung von Kindern, Jugendlichen und deren

19 „grips – Ich will es wissen!" bietet allen interessierten SchülerInnen Angebote zum Lernen und zur Kompetenzerweiterung auf freiwilliger Basis über den Unterricht hinaus. Wichtig ist die Motivation der TeilnehmerInnen unter dem Motto „Ich will es wissen!". Für mehr Informationen: vgl. Geschwister-Scholl-Gymnasium. Verfügbar unter: http://gsg.intercoaster.de/ic/page/47/grips_ich_will_es_wissen.html [09.12.2015].

20 Ausführliche Informationen findet man im Konzept zur Individuellen Förderung auf der Homepage der Schule unter: Geschwister-Scholl-Gymnasium. Verfügbar unter: http://gsg.intercoaster.de/ic/page/118/individuelle_foerderung.html [08.12.2015].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Eltern ist eine auf die individuelle Situation des einzelnen Schülers oder der einzelnen Schülerin ausgerichtete Beratung. Die Schule hat hierzu ein umfassendes Beratungskonzept ausgearbeitet.

2.3 How to read, write and speak in school. Sprachliche Bildung als Türöffner

„Sprache ist der Schlüssel zur Integration."[21] Aydan Özoğuz, Staatsministerin und Beauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration weist auf der Homepage der Bundesregierung auf die Wichtigkeit von Integrationskursen und eine möglichst frühe Sprachförderung im Kontext einer erfolgreichen Integrationspolitik hin: „Sprache ist meines Erachtens, sowohl emotional als auch technisch gesehen, eine Kompetenz, die man braucht, um dazuzugehören" (Özoğuz, 2010, S. 7). Mehrsprachig aufwachsende Kinder sowie Kinder, die Deutsch nicht als Erstsprache lernen, müssen möglichst früh und professionell in der deutschen Sprache gefördert werden. Ingrid Gogolin betont, dass der Großteil der Kinder mit Migrationshintergrund in Deutschland geboren wird oder vor Beginn des Schulalters hierherkommt. Sie weist darauf hin, dass eine frühe Förderung im Elementarbereich die angemessene Maßnahme für die Vermeidung ungünstiger Umstände für den Erwerb des Deutschen sei, „sofern denn eine sprachförderliche Elementarerziehung angeboten wird" (Gogolin, 2007, S. 19). Eine bleibende Wirkung von Sprache fördernden Maßnahmen sei jedoch nur zu erwarten, so Gogolin weiter, wenn „(...) sie kontinuierlich und systematisch angelegt sind und über eine erhebliche Zeitspanne reichen (...)" (ebd., S. 20). Im Rahmen eines Forschungsprojekts zur vorschulischen Sprachförderung wurden Hypothesen für die Gestaltung entwicklungsfördernder Bedingungen für mehrsprachige Kinder formuliert (vgl. Lütje-Klose, 2009). Diese verdeutlichen die Herausforderung an das Schulsystem und dienen im Folgenden als Gliederungsgrundlage für die Zusammenstellung schulischer Maßnahmen an den beiden vorgestellten Schulen und somit einer Konkretisierung.

2.3.1 Hypothese I – Kontinuierliche und qualifizierte Fördermaßnahmen

Die erste These betont die Bedeutung von kontinuierlichen und qualifizierten Fördermaßnahmen im Bereich Deutsch als Zweitsprache über die Grundschulzeit hinaus (vgl. Lütje-Klose, 2009). Vor allem das deutsche Schulsystem stellt das vor eine Herausforderung, denn „die frühen Etappen des Bildungsgangs sind in Deutschland kürzer als in (beinahe) allen anderen Staaten mit entwickelten Bildungssystemen" (Gogolin, 2007, S. 20). Das Geschwister-Scholl-Gymnasium versucht den Über-

21 Vgl. hierzu: Beauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration. Verfügbar unter: http://www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Bundesregierung/BeauftragtefuerIntegration/bildung/fruehkindlicheBildung/_node.html;jsessionid=BA5CE099CC6BF68F9DE56C8045F7E165.s1t2 [13.01.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

gang von der Grund- auf die weiterführende Schule durch eine enge Zusammenarbeit mit den abgebenden Institutionen zu relativieren. Vor allem durch den Prozess der Inklusion werden nun einzelne, vor allem *at risk-students* frühzeitig in den Blick genommen. Die Grundschulen geben die Akten der SchülerInnen an das Geschwister-Scholl-Gymnasium weiter und die KlassenlehrerInnen haben so die Möglichkeit, sich umfassend über besondere Unterstützungsmaßnahmen für die jeweiligen Kinder zu informieren – oftmals ergänzt durch den persönlichen Austausch der abgebenden und aufnehmenden LehrerInnen. Dabei geht es nicht um eine Stigmatisierung oder frühzeitige Problemzuweisung, sondern um eine kontinuierliche Begleitung der jungen Menschen. Die Erfahrung hat ganz im Gegenteil gezeigt, dass ein Verschweigen von Auffälligkeiten oder besonderen Unterstützungsbedarfen bei einzelnen Kindern zu mehr Aufruhr und Unruhe führt als eine Offenlegung von gemachten – positiven wie negativen – Erfahrungen und bereits durchgeführten Maßnahmen. (Sprachliche) Förderbedarfe wie -programme können auf diesem Weg kommuniziert werden; bei Bedarf holen sich die neuen KollegInnen weitere Informationen. Sprachliche Bildung darf so als Teil der umfassenden Entwicklung einer „inklusiven Schule" betrachtet werden (vg. Fürstenau, 2011).

In der Jahrgangsstufe 5 wird am GSG in allen Klassen die Hamburger Schreib-Probe (HSP) durchgeführt, um die Rechtschreibleistungen der SchülerInnen zu Beginn ihrer Schullaufbahn diagnostizieren zu können. Bei der HSP handelt es sich um ein wissenschaftliches Diagnoseinstrument, welches vier Rechtschreibstrategien in den Blick nimmt: die alphabetische, die orthografische, die morphomatische und die wortübergreifende Strategie. Auf der Grundlage der Ergebnisse erhalten sowohl die unterrichtenden DeutschlehrerInnen eine Rückmeldung über die Rechtschreibleistungen ihrer SchülerInnen als auch die SchülerInnen und ihre Eltern. Dies geschieht in Form eines Förderplans, mit dem die SchülerInnen im Laufe des Schuljahres an ihren Schwächen und Stärken arbeiten können. Das „passende" Material erhalten sie von ihren DeutschlehrerInnen. Mit Hilfe dieses Diagnoseinstruments können Förderprogramme besser abgestimmt und auch mögliche Probleme im Erwerb des Lesens und Rechtschreibens (LRS) entdeckt werden, um gegebenenfalls Unterstützungsangebote unterbreiten zu können (u. a. Nachteilsausgleich, Rechtschreibförderkurse). Wichtig ist allerdings, dass das Ergebnis eines solchen Diagnoseinstruments nicht isoliert betrachtet werden darf. Eine rege Kommunikation mit Eltern und KollegInnen ist an dieser Stelle wichtig.

Gogolin zieht Studien aus den USA heran, um unter anderem zu schauen, „über welche Zeitspanne Kinder mit Migrationshintergrund bzw. aus sprachlichen Minderheiten der besonderen sprachlichen Förderung bedürfen, bis sie eine allgemeine Verständigungsfähigkeit im Englischen erreichen, die keine nennenswerten Unterschiede zu der Kompetenz einsprachig aufgewachsener Kinder mehr erkennen lässt" (Gogolin, 2007, S. 22).[22] Gogolin kommt zu dem zusammenfassenden Ergeb-

22 „Andere Untersuchungen richten ihr Augenmerk auf die Zeitspanne, die bis zum Erreichen spezifischer, als „academic language" bezeichneter sprachlicher Fähigkeiten benötigt werden. Das Konzept solcher spezifischen sprachlichen Fähigkeiten wurde in die deutschen Debat-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

nis, „dass zweisprachig lebende Kinder eine beträchtliche Zeitspanne benötigen, bis ihre zweitsprachlichen Kenntnisse so ausgebaut sind, dass ihre Testergebnisse sich nicht mehr von denen einsprachig aufgewachsener Kinder unterscheiden. Wenn nicht sehr begünstigende Bedingungen gegeben sind, ist beim größten Teil der Kinder mit einer mehrjährigen Förderdauer zu rechnen" (ebd., S. 24). Für das Erreichen bildungssprachlicher Fähigkeiten muss sogar von einem noch längeren Zeitraum ausgegangen werden (vgl. Gogolin, 2007). Zentral sei dabei eine möglichst umfassende Förderung über die Schulzeit der ersten Jahre hinaus.

Die Waddell Language Academy hat den systemischen Vorteil, dass die SchülerInnen schon im Kindergarten aufgenommen und bis zum Abschluss der 8. Klasse in einer Schule unterrichtet werden. Mögliche Förder- und Unterstützungsmaßnahmen – auch sprachliche – können so zu einem optimal-frühen Zeitpunkt beginnen und über einen viele Jahre überdauernden Zeitraum umgesetzt werden. Die Schule „is well aware that a large percentage of their kindergarten at-risk students may later on develop language difficulties in reading, spelling and writing" (Bongartz, 2006, S. 102). Doch geht es eben nicht darum, die SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten loszuwerden; es geht um das Finden von Lösungen. Bongartz verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass es an der Schule oftmals um sprachlich-unabhängige Unterstützungsarrangements wie zum Beispiele die Arbeit in Kleingruppen und strukturierte Tagesabläufe geht, die helfen, die SchülerInnen in den Unterricht zu integrieren (vgl. Bongartz, 2006).

2.3.2 Hypothese II – systematisch sprachförderlicher Klassenunterricht

Dieser Aspekt benennt die zweite Hypothese: systematisch und professionell sprachförderlicher Klassenunterricht (vgl. Lütje-Klose, 2009). Hier geht es ergänzend zum ersten Punkt darum, dass alle Fächer und somit alle LehrerInnen einen Unterricht anbieten, der vor allem auch die Bildungssprache der SchülerInnen fördert. Denn gerade die Bildungssprache ist für „SuS aus sprachlichen Minderheiten" die größte Anstrengung (Fürstenau, 2011, S. 36). „Sinnvoll ist eine Integration sprachlicher Bildung in den Fachunterricht. Davon profitieren auch einsprachige Schülerinnen und Schüler, die vor Schuleintritt wenig Kontakt mit ‚Bildungssprache' hatten" (ebd., S. 36) – immer wieder sind hiervon vor allem auch SchülerInnen mit einem diagnostizierten Förderbedarf betroffen. Fürstenau betont, dass sich eine Förderung von Deutsch als Zweitsprache, die losgelöst vom Regelunterricht stattfindet und die fachliche Inhalte nicht berücksichtigt, kaum positiv auf die Laufbahn der SchülerInnen auswirkt (vgl. Fürstenau, 2011). Vorteilhaft scheint sich an der Waddell Language

ten über den (ausbleibenden) Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund erst in jüngster Zeit eingeführt, nachdem im Anschluss an die internationalen Schulleistungsvergleichsstudien eine differenziertere Auseinandersetzung mit dem Problem geführt wird, wie die sprachlichen Fähigkeiten genauer beschrieben werden können, die für erfolgreiche Teilhabe am Bildungsangebot ausschlaggebend sind. Für den deutschen Kontext wurde zur Bezeichnung dieser speziellen Fähigkeiten der Begriff „bildungssprachliche Fähigkeiten" eingeführt" (Gogolin, 2007, S. 22).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Academy somit der immersive Sach-Fachunterricht hinsichtlich der Fokussierung auf die Ausbildung von Sprache allgemein auszuwirken. „(...) the school has identified several cornerstones of instructional practice that concentrate on problems of reading and writing and input processing" (Bongartz, 2006, S. 100). Hier geht es Bongartz folgend darum, die grundlegenden Schwierigkeiten im Lernprozess zu erkennen und somit eine Lernumgebung zu kreieren, die allen SchülerInnen der Klasse hilft (vgl. Bongartz, 2006) – völlig losgelöst von der jeweiligen Zweitsprache, die die SchülerInnen lernen. Der Kontakt mit zwei Sprachen wird an der Schule vor allem als Bereicherung und weitere Möglichkeit, unterrichtliche Lernstrategien zu erproben, gesehen (vgl. Bongartz, 2006).

Am Geschwister-Scholl-Gymnasium erfährt das Thema der durchgängigen Sprachbildung nun vor allem durch die Einrichtung der Vorbereitungs- und Auffangklassen für neu zugewanderte SchülerInnen wieder eine größere Aufmerksamkeit. Es gibt ein fächerübergreifendes Curriculum, welches vor allem Lern- und Arbeitstechniken in den Blick nimmt.[23] Dem Konzept liegt die Überzeugung zugrunde, dass Lernmethoden, soziale Kompetenzen und sonstige Schlüsselqualifikationen nur dann effektiv und nachhaltig erworben werden können, wenn diese in den Fachunterricht integriert sind und auch kontinuierlich trainiert werden. Eine durchgehende und weiterführende Sprachbildung – vor allem auch Bildungssprache – wird hier durch die Aufnahme und Umsetzung der Bereiche „Gesprächs- und Diskussionsformen" sowie „fächerübergreifende Schreibformen" altersentsprechend gefördert und gefordert. Losgelöst von einzelnen Fächern werden hier sprachliche Aspekte festgeschrieben, die im Laufe der Jahrgangsstufe erlernt bzw. erreicht werden sollen. Ein Beispiel für die Klasse 5 ist das Verfassen einer Inhaltsangabe, für die Klassen 7 bis 9 eine kriteriengeleitete Textanalyse. Für die konkrete Arbeit an/mit den unterschiedlichen Schreib- und Gesprächsformen gibt es wiederum Handreichungen für das Kollegium. Das Vorgehen ist für sowohl die SchülerInnen als auch die LehrerInnen transparent.

Die zieldifferent geförderten SchülerInnen, die in der sechsten Klasse nicht die am Gymnasium vorgeschriebene zweite Fremdsprache (Französisch) erlernen, nehmen in dieser Zeit an dem neu ins Leben gerufenen Fach „Sprache und Förderung" teil, welches sich – der Titel lässt es vermuten – vor allem auf die Sprachbildung in Deutsch und Englisch konzentriert. Unter Leitung der Deutsch- oder EnglischlehrerIn der Klasse arbeiten die SchülerInnen an individuellen sprachlichen Baustellen oder absolvieren gemeinsame Übungsschleifen zu fehleranfälligen Bereichen. Es geht in dieser additiven Unterrichtseinheit ganz gezielt um ein Nachholen und Aufarbeiten. Die Aufnahme weiterer SchülerInnen der Jahrgangsstufe, die Schwierigkeiten im Bereich der Sprachbildung haben, wäre absolut wünschenswert, ist bisher jedoch weder mit schulrechtlichen noch curricularen Vorgaben zu vereinen.

23 Siehe für ausführliche Information: Geschwister-Scholl-Gymnasium. Verfügbar unter: http://gsg.intercoaster.de/ic/page/718/lea_fahrplan_der_lern_und_arbeitstechniken.html [12.01.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

2.3.3 Hypothese III – multiprofessionelle Kooperation

Die finalen Hypothesen lassen sich unter der Überschrift „Kooperation" zusammenfassen. Hier geht es um die Zusammenarbeit mit Familien (mit Migrationshintergrund) zur Optimierung einer schulischen und häuslichen Unterstützung sowie um die Zusammenarbeit mit SonderpädagogInnen und anderen, zum Beispiel außerschulischen Unterstützungssystemen. Die LehrerInnen an der Waddell Language Academy werden von einer großen Zahl an Freiwilligen – Eltern und andere Verwandte, Senioren, Studierende aus den USA und Europa sowie Menschen aus der Nachbarschaft – unterstützt: „Volunteers outside the classroom also offer individualized support. Some take on a lunch buddy, often an at-risk student with a reading, writing, or language problem" (Bongartz, 2006, S. 105). Die Schule hat drei ausgebildete SonderpädagogInnen, eine Schulpsychologin, zahlreiche BeratungslehrerInnen und eine Sprachtherapeutin, die völlig selbstverständlich in den Schul- und Unterrichtsalltag integriert sind und so die Arbeit der FachlehrerInnen und der SchülerInnen individuell unterstützen.

Das Geschwister-Scholl-Gymnasium hat in den letzten Jahren ein Beratungsteam, bestehend aus BeratungslehrerInnen und SchulsozialpädagogInnen aufgebaut, welches durch außerschulische NetzwerkpartnerInnen, wie zum Beispiel die regionale Schulberatung, den schulpsychologischen Dienst, die Jugendhilfe, den Allgemeinen Sozialen Dienst, Ärzte und TherapeutInnen unterstützt wird. Das Beratungsteam begleitet bei Bedarf die Klassenteams, einzelne Klassen, Kinder und Jugendliche sowie deren Eltern. In Konferenzen bringen die Mitglieder des Beratungsteams weitere pädagogische und beraterische Expertise ein. Inzwischen arbeiten außerdem drei SonderpädagogInnen an der Schule, die vor allem, aber nicht nur, die SchülerInnen mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf sowie ihre Familien unterstützen. Hier geht es eben unter anderem auch darum, SchülerInnen ganz gezielt im Unterricht zu helfen, ihre Aufgaben zu bearbeiten.

3. Fazit: Gemeinsam heißt nicht immer zusammen

Es wird deutlich, dass es auch in/an staatlichen Schulen zahlreiche Möglichkeiten gibt, um SchülerInnen individuell und sprachlich zu fördern und zu fordern. Abgesehen von der persönlichen Einstellung und einer schulischen Willkommenskultur hängt einiges von der personellen und räumlichen Ausstattung einer Schule ab. Trotz des festgestellten Bedarfs können beispielsweise nicht immer ausreichend Doppelbesetzungen für *Push-in-* und *Pull-out-*Angebote realisiert werden.

Herausfordernd für alle Beteiligten in einer Lehr-Lernsituation wird es oftmals dann, wenn die Zusammensetzung einer Klasse insgesamt zu „heterogen" ist und eine zu heterogene SchülerInnenschaft mit zu unterschiedlichen, zu vielen individuellen Bedarfen zusammengewürfelt wurde. LehrerInnen überanstrengen sich, so scheint es manchmal, um es allen SchülerInnen in einem nach wie vor starren

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

System irgendwie recht zu machen. So ergeben sich für PädagogInnen im Kontext rechtlich verordneter und vielerorts gewünschter Inklusion Herausforderungen, SchülerInnen einer Lerngruppe – oftmals mehr oder weniger zufällig dort vereint – einerseits möglichst individuell zu fördern und andererseits möglichst viel gemeinsam zu unterrichten. Die Idee des Gemeinsamen Unterrichts von ganz unterschiedlichen SchülerInnen – mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, mit und ohne Migrationshintergrund, mit und ohne sprachliche Schwierigkeiten – ist unterstützenswert und für viele SchülerInnen ein Gewinn. Dennoch muss *gemeinsam* natürlich nicht heißen, dass die SchülerInnen immer und unbedingt in einem Klassenraum oder -verband lernen und arbeiten.

Als Exkurs zeigt ein Blick in die Randolph Middle School in Charlotte, eine International Baccalaureate-Schule für „highly talented children", eine weitere Möglichkeit auf. Auf der Basis, dass hohe Standards für alle gelten sollen und man gemeinsam versucht, diese zu erreichen, gibt es drei Ausbildungssäulen. (I) In dem Horizon-Programm lernen hochbegabte SchülerInnen, die gleichaltrigen Kindern in der Regel drei bis vier Klassenstufen voraus sind, auf der Basis eines mehr oder weniger eigenen Lehrplans. (II) Für das International Baccalaureate-„Programm" müssen sich die SchülerInnen bewerben; vor allem die leistungsstarken SchülerInnen werden angeregt, dies zu tun. SchülerInnen mit einem „leichteren" Unterstützungsbedarf haben auch hier einen *Individualized Educational Plan* und werden durch gezielte *Pull-in-* und *Push-out*-Maßnahmen individuell unterstützt. Es wird geschaut, was genau das Individuum benötigt, zum Beispiel Hilfe bei der Organisation von Material oder bei der Vorbereitung eines Tests. (III) Gleichzeitig nimmt die Schule auch schwerst-mehrfach-behinderte und zieldifferent-geförderte SchülerInnen auf, die nach einem *exceptional needs curriculum* unterrichtet werden. Die teilweise stark körperlich und/oder kognitiv beeinträchtigten Kinder werden für einen Großteil der Stunden in eigenen Unterrichtsräumen – innerhalb der Schule – unterrichtet. In den Pausen und in einzelnen Fächern wie Musik, Kunst oder Sport nehmen sie auch am „Regelunterricht" der Parallelklassen teil. Vor allem aber sind sie ein selbstverständlicher Teil der Schule.

Möglichst früh so viel gemeinsam wie möglich, dabei so viel getrennt wie nötig lernen, mit einem Hauptaugenmerk auf dem Individuum, vielleicht ist das der mögliche, bereits von einigen Schulen gegangene Weg? Nur *eine*, sowohl leistungsorientierte und wertschätzende Schule für alle, auch in Deutschland? Da sind wir noch nicht.

Literatur

Barton, P. E. & Coley, R. J. (2010). *The Black-White Achievement Gap – When Progress Stopped*. Verfügbar unter: https://www.ets.org/Media/Research/pdf/PICBWGAP.pdf [08.12.2015].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Berliner, D. C. (2009). *Poverty and Potential: Out-of-School Factors and School Success*. Verfügbar unter: http://epicpolicy.org/publication/poverty-and-potential [08.12.2015].

Bertelsmann Stiftung (2014). *Update Inklusion – Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen.* Gütersloh. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Update_Inklusion_2014.pdf [23.12.2015].

Bongartz, C. M. (2006). „*No Child Without Support: At-Risk Learners in the Integrated Bilingual Classroom*". In A. Hahn & F. Klippel (Hrsg.), *Sprachen schaffen Chancen – Dokumentation zum 21. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)* (S. 97–109). München, Düsseldorf & Stuttgart: Oldenbourg.

Diefenbach, H. (2010). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag.

Fereidooni, K. (2011). *Schule – Migration – Diskriminierung. Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen*. Wiesbaden: VS Verlag.

Fischer, C. (2014). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung.* Bonn: bub.

Fürstenau, S. & Gomolla, M. (2011). *Migration und schulischer Wandel – Mehrsprachigkeit (Vorwort).* Wiesbaden: VS Verlag.

Fürstenau, S. (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel – Mehrsprachigkeit* (S. 25–50). Wiesbaden: VS Verlag.

Gogolin, I. (2007). *Institutionelle Übergänge als Schlüsselsituation für mehrsprachige Kinder.* Verfügbar unter: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/384_8312_Expertise_Gogolin_Uebergaenge.pdf [12.01.2016].

Gogolin, I., Lange I., Hawighorst, B., Bainski, C., Heintze, A., Rutten, S. & Saalmann, W. (2011). *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster: Waxmann.

Lütje-Klose, B. (2009). Prävention von Sprach- und Lernstörungen bei mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund. Ausgewählte Ergebnisse eines Forschungsprojekts zur vorschulischen Sprachförderung. In I. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter* (S. 27–56). Münster: Waxmann.

Özoğuz, A. (2010). Sprache – eine Kompetenz, um dazuzugehören. In Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), *„Sprache ist der Schlüssel zur Integration" – Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund* (S. 4–7). Bonn: bub.

Salem, T. (2010). Das Konzept der „Durchgängigen Spachbildung. In Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), *„Sprache ist der Schlüssel zur Integration" – Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund* (S. 8–18). Bonn: bub.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Bernd Nuss & Ynez Olshausen

Meeting the Needs of All Students in a Language Immersion Environment

Challenges and Practice

1. School Profile

Language immersion in North Carolina has grown rapidly, with currently more than 115 schools. E. E. Waddell Language Academy (WLA), the second such program in North Carolina, has been a fine example and model of best practices in immersion teaching for many other immersion programs and universities in the state, the USA, and internationally (for more information see also Springob & Bongartz, in this publication). The school was honored in 2012 with the ACTFL Melba D. Woodruff Award for Exemplary Elementary Foreign Language Program (sponsored by Wright Group/McGraw Hill in collaboration with the American Council for the Teaching of Foreign Languages) and in 2010 as the MSA Magnet School of the Year. It is currently listed in the top category: *Magnet School of Excellence* (http://www.magnet.edu/).

Language immersion programs in the Charlotte Mecklenburg Schools began in the 1990's. 1400 students in grades Kindergarten–8 are enrolled at WLA in 4 immersion programs: German, French, Japanese, and Chinese. Students reflect the racial, ethnic and socioeconomic diversity of this large urban community. Middle school immersion students (grades 6 to 8) add a third language to their elementary immersion language. The school has about 100 faculty members; a majority are bilingual (cp. Nuss, 2015).

2. Immersion Principles

In US language immersion programs, the immersion language dominates as the language of instruction to the highest possible degree in the subject areas Language Arts, Math, Science, and Social Studies. The North Carolina World Language Essential Standards define the exit proficiency expectations for dual/immersion programs for both alphabetic and logographic languages. Those standards set the proficiency expectations to intermediate levels by the end of 8th grade. Language immersion programs have four immersion related goals:

1. to achieve proficiency in the target language (listening, speaking, reading, and writing)
2. to acquire English Language Arts skills comparable to peers in traditional schools
3. to reach cultural competency in surface features and deep features of cultural perspectives, practices, and products

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

4. to gain mastery in content areas comparable to peers instructed in traditional schools

The effectiveness of immersion instruction has been well researched, with a significant impact on foreign language teaching at large: first, foreign language programs also shifted to more content based instruction in authentic language situations; second, immersion programs constitute the largest growth rate of all language programs in the USA. Four principles led to those developments:

1. The school setting provides a meaningful social context, in which students develop their language skills in a natural way.
2. The school setting also provides a wide range of formal and functional environments that are conducive to language acquisition on varied levels.
3. The students' motivation level is generally high, because the contents studied in a foreign language meet the appropriate developmental and interest level.
4. Introducing a target language other than the native language enables a complex integration of language, cognitive and social development, which generally stimulates higher achievement levels in either area.

Immersion programs have undergone a long evolution from their first modern occurrence in Canada in the 1960s. Immersion practice in the USA is directly derived from the Canadian model. Research from the Canadian model and immersion practices in the USA have been done primarily through the Center of Advanced Research on Language Acquisition (CARLA) in Minneapolis (cp. Nuss, 2015).

3. Challenges

As rewarding as the immersion concept is overall and for students in particular, it poses significant challenges in many unanticipated ways. Many new immersion programs reach out to seek assistance from mature programs to learn from their experiences. A unique sense of community among schools has evolved as immersion has become an established force in language instruction. The range of challenges embraces teacher, student, instructional, curricular, and testing issues.

3.1 Challenges for Teachers

In the language immersion educational constellation, differentiation and student support not only constitute an obvious necessity, but also generate additional challenges in comparison with a traditional classroom setting. Immersion teachers face specific challenges. The accurate diagnosis of academic deficits and the aligned development of effective interventions require a polycentric analysis of language, content, and skills mastery. A student's academic deficiency may be rooted in comprehension

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

issues, in the second language, or in a student's inability to express a concept in the target language. The achievement gap between low and high performing students is amplified by adding a foreign instructional language. With regard to instructional considerations, the limitation of available teaching resources, the overabundance of standardized testing procedures, and increased content proficiency expectations constantly challenge the fidelity of instruction in accordance with the core principles of language immersion.

3.2 Challenges for Students

Differentiation starts with the individual student's needs. Especially in the early years of language immersion, content instruction is tightly interwoven with systematic language acquisition, alongside with general skills development in all subject areas of the curriculum. If a student shows deficits in just one of those, immersion teachers and support staff face challenges on a diagnostic and an intervention level that reach far beyond those ones in a regular (monolingual) classroom setting.

On the lowest intervention level, immersion teachers face many challenges in establishing Personalized Educational Plans (PEPs) or needs-based learning (cp. figure 1) for their students. Whereas the identification of academic deficits as early as in Kindergarten and first grade is crucial for the students' later academic success, the determination of the prime root cause appears to be a delicate task, because students do not always build up their academic and foreign language mastery at an even pace. Young children also lack the capacity to reflect on their performance and verbalize their issues with the subject matter or language. Thus finding the root cause of a language immersion student's learning deficit depends very much on the teacher's expertise and knowledge about the student. A true learning disability or delayed intellectual development might be the reason for academic failure. Teachers also observe that students with an inadequate first language foundation, often immigrant students with a weak foundation in their home language or students with little exposure to rich language and literature, can have difficulties following a learning sequence based on their reduced language capabilities. Other students just don't pick up on foreign language as easily. In addition, a timid student who perceives the second (or third) language environment as potentially threatening might respond with task avoidance and lack of involvement. Hyperactive students miss out on instructional input due to their overactive or inattentive behavior, which forces them into a spiral of poor target language skills and missed academic content. On the other end of the student personality spectrum, children with an exaggerated expectation level for themselves frequently choose to not perform at all rather than taking the risk of making a mistake. Any source or any combination of those challenges can account for failing academic performance. Moreover, since available assessments are almost entirely directed to subject area content mastery, deficits in either academic achievement or language acquisition show the same symptoms in a diagnostic analysis of the available data. In effect, the number of interdependent root cause combinations for ac-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

ademic failure increases exponentially in a language immersion environment compared to that in a traditional school setting.

3.3 Interventions

Nevertheless, even though the number of students with a negative second language impact is presumably very small, language interference always needs to be considered at least as an amplifier of a learning deficit, with consequences for the intervention design. A language deficit potentially impedes the formation of homogeneous differentiation groups. A language deficit may also change the selection of adequate support and progress monitoring tools on the Intervention Team (IT) level or on the Exceptional Child (EC) level – the highest level of special support with an individualized educational plan (IEP).

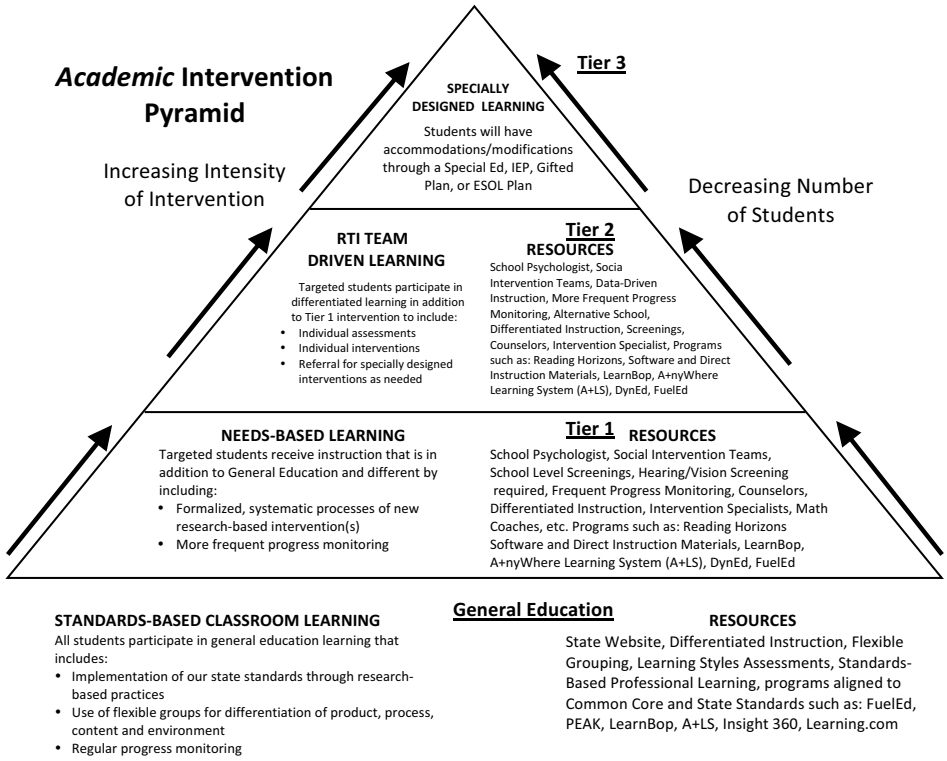


Figure 1: Tiered Pyramid of Academic Interventions *(published with permission from: backbonecommunications.com)*

The Intervention Team (IT) or RTI (= Response to intervention) Team (tier 2, see figure 1) consists of parents, teachers, administrators, counselors, psychologists, and instructional facilitators. The team members discuss possible causes of a specific learning deficit. Then they decide on instructional strategies to narrow down the

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

prime source of the deficit, identify support tools to address the deficit, and select measurement tools to quantify the progress. In the IT process, the following immersion specific questions regularly surface, especially in the lower grade levels: Should the interventions take place in English in order to isolate a content specific deficit? Or should the interventions continue in the target foreign language in order to maintain consistency and comparability? Which additional scaffolding should be offered to a struggling student? How are speech developmental issues addressed, since the speech therapist has only limited options to support speech deficits in the foreign language?

After the IT members agree upon the intervention strategies, they evaluate the options for the form of delivery: individual tutoring or small group tutoring with teachers, assistants, subject area specialists or peers; pullout groups from multiple/multi-language classrooms; or integration into a grade level wide leveled reading group system. Due to very limited availability of professional support staff with mastery of the target language, the chosen social form of intervention always has an impact on the language of intervention. If a child qualifies for Exceptional Child services, the language of intervention will automatically be English.

"Individualized instruction," "personalized instruction," and "customized instruction" have widely substituted "differentiated instruction" as a central key term in US education in recent years. These terms all have a much further reaching notion in an immersion program. They entail early detection of learning deficits and establishment of customized support plans that permit students to close the learning gap. The complications in complying with expectations for the IT process for every individual student considering the additional factor of foreign language have been mentioned. However, immersion teachers face many more challenges on a general instructional level.

3.4 Challenges on an Instructional Level

Let us keep in mind that supporting the success of students with special needs requires an even more differentiated response in an immersion environment than in a traditional classroom setting. In a similar way, daily planning and delivery of regular immersion instruction requires more prudent, multifaceted, and anticipatory preparation.

The teacher's instructional planning circulates around a leveled yet differentiated bridging between content and language challenges, and must consider the current level of achievement of a wide spectrum of students. At the same time, immersion teachers are held accountable for satisfying the curricular and exit proficiency expectations dictated by the North Carolina Essential Standards (NCES) and 2010 Common Core State Standards (CCSS), as well as additional state requirements, like any other classroom teacher.

Contrary to common intuition, the prime focus in language immersion is not actually on foreign language instruction. Typically, an immersion teacher starts with

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

the content planning just as any other classroom teacher. Only in a second step, language acquisition is built into the planning. This entails not only the choice of academic vocabulary. The teacher must ensure that the students have sufficient communicative vocabulary and grammatical structures accessible in order to comprehend the new concepts. Moreover, the students must also be linguistically adept or must have sufficient linguistic support to actively explain the core concepts with its applications. This allows the teacher to assess the students' comprehension progress throughout the guided practice, the independent practice, and the final assessment of mastery. Even though the planning for receptive and productive foreign language follows after the content planning, the actual language instruction is often part of a pre-teaching process to prepare the students for a new topic. Only if both the new concept and its requisite language are limited in complexity and scale language teaching can be simultaneously integrated into the subject matter teaching. Since the target language development starts at null in Kindergarten and evolves only gradually with the amount of content matter, any oral instruction must be supported with ample visualizations in forms of pictures, patterns, signs, symbols, coding, gestures, total physical response (TPR), etc. In this way, content area concepts are disclosed comprehensibly in a foreign language. This level of structured support and scaffolding also must follow standards of consistency, reliability, recognition, and predictability for students to easily follow the instruction. At the same time, the teacher must consider different types of learners. In a regular classroom, this level of differentiation would typically be applied only to students with special needs on a PEP level or higher. But immersion planning requires an extremely high level of scaffolded support for all students, detailed knowledge about the student, and anticipation of potential language obstacles, in order to teach even a simple concept effectively and ensure student success.

In that context, the choice of instructional material is crucial. In general, the choice of instructional material in an immersion classroom depends highly on the specific student population with its linguistic prior knowledge, preexisting teaching material, curricular requirements, and the program focus. Different immersion programs require a different level of adaptation and crafting of teacher-made material to supplement basic foundation materials. Public immersion schools are especially subject to numerous challenges in order to comply with school district and state requirements. But these often inflexible requirements neither take the special language situation into consideration, nor do the districts or the state provide language specific material support.

Not only do public immersion programs have to abide by the same set of curricular standards as traditional schools, but they also receive exactly the same adopted teaching material from the school district. School books and, more recently, computer programs, Ebooks, and whole digital instructional programs are purchased from large corporate vendors. Since immersion programs still fill only a small niche in the educational landscape, almost none of the material provided to the schools is available in the target language. As immersion teachers reach out to substitute or supplement teaching material provided by the district with commercially available prefab-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

ricated material in the target language, they encounter almost always at least one of the following problems. First, material addressing objectives with a local focus is impossible to find in the target language. Target language instructional materials for topics such as local and regional history, geography, economy, flora and fauna are usually made by teachers.

Second, US curricula diverge considerably from German or other countries' curricula in almost every respect. Not only are the objectives not aligned by grade level, but also general methodologies, approaches to problem solving, reading strategies, algorithms, etc. are significantly dissimilar. Consequently, German textbooks can be used only very selectively and with major adaptations to content and accompanying tasks.

Third, education in the US has recently taken a major leap forward with regard to the incorporation of 21st century skills and tools. The use of technology is not only perceived as an end in itself, but it has become an integral part of individualized instruction, with the goal of customizing the learning level and style. However, only few German publishers have embraced technology as a means of instruction, at least not to that same extent. Adaptive programs for diagnosis and practice or integrated, compatible software concepts are still completely absent.

Fourth, teachers face an ongoing struggle to supplement the material provided by the district or to recreate targeted materials by translating them. The reason is the lack of availability of commercially manufactured teaching material, that is written in the target language and that fulfils the US curricular, instructional, and technology standards at the same time. In addition, repeated changes in applied methodology and curriculum standards are responsible for a frequent turnover of teaching material. Establishing and maintaining a reliable resource base to meet students' needs in the foreign language becomes a daunting Sisyphus task.

Fifth, the overall level of differentiated immersion preparation in combination with long working days, little preparation time, and limited money for resource purchase become major obstacles for adequate instructional preparation in the target language.

As earlier described, the level of structured scaffolding as well as the amount of visualization and manipulative use in an immersion program are already significantly higher than in a traditional classroom setting. If a student still does not meet the academic or language expectations, teachers, parents, administrators and support staff have to develop advanced individualized support tools on PEP level, IT level, or IEP level based on the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), Part B, ratified by the US Department of Education in 2004. The interpretations of that law require that additional support in form of intervention strategies need to be established for students at risk, exceeding the instructional support that has already been made available to them (see department of Education, 2013). One can argue that in an immersion classroom setting, support strategies are already institutionalized that would fulfil this demand for additional support. However, the law does not identify absolute intervention standards, but rather defines them as a relative increase of support compared to previously received instruction. To comply with IDEA, inter-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

ventions at an immersion school are considerably more elaborate than at traditional schools. This individualization benefits struggling students who receive a disproportionally high level of focused attention and support early on.

3.5 Challenges through Standards

IDEA is just one of many new laws that have been ratified in the last two decades. This trend has entered the educational arena with far reaching effects on established immersion programs. According to the new rules of the game, no longer does the Department of Public Instruction (DPI) take the lead in determining the educational discussion. But well-intended lawmakers with a political agenda and very general educational backgrounds enact new laws without consulting with educational institutions beforehand. Those laws force the DPI out of their intended role of spearheading educational trends. The DPI must react to those laws and also often to a highly polemicized public discussion.

Along with those decisions, a legion of high stake tests have flooded the classrooms. The sheer number of tests, raised benchmarks for student achievement, and added accountability components for both students and teachers have had a severe impact on instructional considerations and the overall feasibility of immersion program designs.

Since 2012, the Common Core State Standards (CCSS) for math and Language Arts (LA) and the North Carolina Essential Standards (ES) for Science, Social Studies, and World Languages have been fully implemented. The standards allow for nationwide comparability and emphasize more rigorous instruction, development of higher level thinking skills, and transcendence of subject areas and grade level boundaries. Ironically, raising standards towards the level that many if not most immersion students typically reach poses new challenges to immersion programs serving diverse students.

Numerous studies on bilingualism in general and language immersion specifically come to the unanimous conclusion, that bilingual students operate on a higher level on exactly the skill sets required by the CCSS compared to their monolingual counterparts. Hence, it may seem paradoxical that a general push for more rigorous instruction could jeopardize full immersion programs. But whereas in the past, those skills sets have been simply a recognized byproduct of immersion education, now the new elevated educational standards explicitly require evidence of those skills through verbalization, not just selecting a correct answer from 4 choices. While immersion students display a very high level of receptive language and processing skills, they have a relatively lower mastery of active expressive language skills. Compared to native speakers, their ability to articulate connections between different contexts with detailed, elaborate descriptions is relatively limited. Yet those are exactly the performance measurement criteria attached to the CCSS. Even though the immersion students' conceptual, reflective, and higher order thinking skills outperform their non-immersion peers, the limitations of verbalization in the target language of-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

ten do not permit immersion students to demonstrate adequate mastery in compliance with CCSS and ES.

The new standards emphasize science centered instruction, and the volume of subject specific academic vocabulary (cp. figure 1/tier 3) has also increased exponentially. For a full immersion program, two fundamentally conflicting positions need to be negotiated. First, should the excess of tier 3 vocabulary be taught entirely in the foreign language, in order to maintain the full immersion character? Second, are concessions necessary – which include English instruction – in order to avoid highly specialized yet ineffective or time-consuming language exercises?

Besides the expansion of tier 3 vocabulary, the new standards systems caused a content shift. In general, content area objectives are now being introduced in earlier years. This means that the demands on the ability of abstract thinking has also shifted towards younger years. For instance, the separation of political powers is now discussed with abundant detail in third grade. This movement is questionable from a learning psychology perspective. But from an immersion perspective, with its dependency on visual representations, the instructional delivery of such abstract concepts in a new language at a young age becomes an insurmountable task.

The dilemma of the implementation of a more rigorous curriculum is obvious. From an educational view, it is desirable to develop the higher level thinking level skills of immersion students. But from a linguistic view, the students' limited representational language capacity, the overspecialization of tier 3 vocabulary, and the increased abstraction level of learning concepts make several of the Science and Social Studies strands under the new standards overwhelming in the target language.

3.6 Challenges through Testing

Along with the new standards, an unprecedented wave of tests swamped the public school system, because all federal incentives to implement the CCSS came with the tag "accountability" in return. Even though the CCSS do not inherently include an increase of testing, federal grants and initiatives require testing as evidence for both increased student outcome and to quantify teacher effectiveness. Over the past two decades, the trend to impose higher stake tests on increasingly younger age students has become a persistent variable in the US educational system.

With passage of the federal 2001 No Child Left Behind Act (NCLB), for the first time standardized statewide tests were introduced to hold schools accountable for the academic progress of all students, with focus on disadvantaged, minority, and disabled students and English language learners. The NC End of Grade (EOG) tests were administered in math and reading from third through eighth grades.

The federal Race to the Top (RTTT) initiative was announced in 2009. This initiative was conceived as a contest to ignite innovative forces within states and districts. The business term "Value Added" was imposed onto education to describe student growth based on the teacher's impact on the student's learning. A formula, based in

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

great part on standardized test results, holds teachers responsible for the learning outcome of every student.

Most recently, North Carolina. House Bill 950, better known as the "Read to Achieve" Act (Excellent Public Schools Act, 2011), became law. Its intent is to ensure that all students can read at or above grade level by the end of third grade. The tool to measure the reading level is "Reading 3D", a testing series published by Amplify mCLASS®:Reading 3D™, Inc. Starting in 2013, this test is administered individually three times per year – face to face – with every student in grades Kindergarten through third grade.

Whereas the intent of this law is in the best interest of students, the practical implications are challenging for immersion program in many ways. The major issue behind all tests is the language of testing. The students in a full immersion program are instructed exclusively in the target language, which obviously differs from the assessment language. To meet the challenges of NCLB and to prepare the students for the English reading tests, E. E. Waddell Language Academy established one hour of English LA instruction per day from third grade on as soon as the law was passed. The English classes have been taught in various coteaching models by English LA teachers and target language classroom teachers. However, mathematics continued to be taught in the target language only. In general, the reading test results have been at or above the average results on district and state level. The math test results have always greatly exceeded the district and state averages, and can be compared to the results of the best neighborhood schools in the district.

The intent of the NCLB and RTTT was to raise the standards through competition. But they also contributed to an atmosphere counterproductive to professional collaboration in "learning communities," which has been a school level goal across the state for many years. Thus, the purpose of the initiative defied itself to a certain extent.

The greatest challenge so far has been the implementation of "Read to Achieve" in Kindergarten through third grade. The high stakes tests jeopardize the child's promotion to fourth grade. The tests have made a major impact especially in the German and French immersion programs. The entire curriculum is taught in the target language up to second grade, but teachers are held accountable for tests that measure English literacy content that they have never taught.

Over time, political initiatives have been affecting immersion programs ever more fundamentally. With every new law in a rapidly changing education landscape, the implications affect the culture and substance of successful language immersion, and question a purist full immersion model.

4. Responses to Challenges

Traditional schools face their share of obstacles to meeting the challenges of intensified individualized instruction. Language immersion schools have to respond in very

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

creative, proactive ways in order to avoid compromising the program's mission, vision and character. On the one hand, those challenges tend to be met, albeit with increasing difficulty. Seemingly, they undermine the basic principles of full immersion teaching. On the other hand, those challenges have forced immersion schools to reflect deeply and more effectively on their immersion standards, to optimize instruction, and to collect evidence for their success. With convincing results and a stronger research basis, immersion programs gained recognition and legitimacy.

In the past, research about immersion programs has been mainly limited to French immersion programs in Canada. The results are encouraging but rather broad. Moreover, the transferability of the results to languages other than French was just assumed, but never actually researched. With the new push for data-driven accountability, new compelling data collections are made available.

Under NCLB, schoolwide data has demonstrated that, on average, immersion schools show at least the same English reading level and far superior mathematics mastery when compared to similar schools with regard to demographic composition. Over many years, standardized test scores consistently gave proof of that success.

Under RTTT, the lens narrowed from a broader schoolwide focus down to every single student. Data collection is not limited to onetime end of year results anymore. But continued progress monitoring with various assessment tools and multiple data collections in the course of a year ensure that really no child is left behind. Three outcomes surfaced from that intensified differentiated approach. First, instruction has improved by using advanced instructional material and technology, by incorporating latest results from immersion research, and by optimizing the instructional alignment. Second, the intensive internal data collection in conjunction with strategic student grouping and teacher allocation has provided a solid but flexible framework, which has enabled the best possible individualized support for every student. Third, the data collection has become more reliable, and allows for a better comparability between languages within the school and with all other schools within the district and state. At E. E. Waddell Language Academy, those advancements have evolved in a yearlong genesis of innovation and reflective adjustments.

4.1 Instruction and Instructional Material

The development of instructional material has always been of major concern for immersion teachers. The quality has become more sophisticated with growing experience, access to new media, and applied research in the planning. Schoolwide alignment processes mark the latest refinement in that process.

The use of print media has undergone a remarkable improvement over time. In early years, the instructional material mostly consisted of translated English material, which was supplemented with visual and structural scaffolds along with authentic material, which largely fit the context and level of the average student body. Frequently, authentic material had to be simplified or modified with novel tasks and assignments, because it neither matched the language level nor the local curricular

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

requirements. That was especially true for the lower grade levels, which highly depend on age-appropriate and self-explicatory teaching material. With growing time and experience, the stock of teaching material increased and underwent considerable refinement. This allowed eventually for a more differentiated approach with carefully and systematically leveled instructional material.

With gradually increasing accessibility to German leveled readers and chapter books, the print media used in the classroom became more diverse and so did their differentiated applications. For instance, learning center work, with the goal of catering to different achievement levels or learning styles, became a more feasible instructional option. However, early leveled readers are still a rarity in the German book market and in other languages.

4.2 Use of Research

The changing use of media over time has always been a reflection of the effort to stay abreast with the latest research on immersion. Language immersion is a relatively new field of research. There have been numerous conclusive studies confirming the overall effectiveness of immersion education. A school internal study also confirmed comparability of the Chinese immersion program to the best performing schools in the district. However, the research on the interaction between two languages is still mainly centered around Cummin's "dual iceberg model" of bilingual proficiency, which dates back to 1980 and is based solely on Canadian-French-English studies. The model offers only an explanation for the functional interdependence of two languages, but provides little guidance on how to apply this phenomenon in instructional terms. Nevertheless, recent investigation of content based language instruction suggest that an orthodox, monolinguistic immersion approach is not sufficient to gain systematic profit from metalinguistic and interlanguage cognition. Lyster (1987; 1998) describes a counterbalanced approach that integrates complementary content based and language instruction.

Accordingly, E. E. Waddell Language Academy has embraced a combined philosophy. In the first three years of instruction, the foreign language input is maximized to build a solid foundation. English is used only where it is unavoidable. From third grade on, English systematically enters the Language Arts instruction. To nurture interlanguage cognition, the school has increased its efforts to align the second language LA instruction with the English counterpart. Reading English texts and discussing them in German has been a pragmatic practice for a long time in third grade and up. But the purpose has shifted to create more consistency in the LA instruction across languages, to avoid confusion and redundant teaching, but also to deliberately foster interlanguage reflections and thus strengthen the underlying language competency of the students. The instructional gap for LA in German and English is closing, with a focus on the same skills and strategies and by using the same graphic organizers, which ultimately enables high level interlanguage comparisons.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

4.3 Alignment of Instruction

In order to effectively and cohesively align the instruction within the school and with research trends, the school has made an effort to also develop tools and school-wide strategies. The central tool is an online curriculum map that serves as a resource center, a planning and alignment tool. It is expected that a sufficient amount of resources will soon be uploaded to the map, so that effective alignments between English and all other languages, but also between grade levels can be exercised. The curriculum map also contains sections to address a vertical buildup of general academic language (cp. figure 1/tier 2) along grade level lines, as well as a systematic plan to address the reduction of fossilized errors that are typical for any language immersion program.

Another alignment accomplishment is the synchronization of favored instructional language for certain science and social studies strands. An intensive discussion of third through fifth grade teachers was necessary to maintain language consistency and to optimize the content instruction. Those alignments are a great asset to the program.

However, with resources, language and content planning tools in place, the instructional issues are not yet settled. In order to meet every student's specific needs, it is crucial to consider the optimal lesson delivery in terms of resource choice and student grouping.

4.4 Differentiation and Grouping

Because of the lack of formal training for immersion education, immersion teachers learn mainly from the mentoring and experiences of their colleagues. Accordingly, there has been a culture of sharing and shared responsibility at E. E. Waddell Language Academy. Most teachers feel obliged to one another, as well as to all students across classroom boundaries. Teachers collaborate to create learning groups based on accomplishment levels or specific needs in a multitude of flexible formal and informal grouping modes.

On a formal level, the federal law as well as school internal expectations guide the formation of strategic learning groups. Disabled (EC) students with an IEP or students with Limited English Proficiency (LEP) receive special accommodations in testing situations as well as special learning support. This individualized support is administered either in form of pullout groups or in various inclusion models administered and delivered by Exceptional Children (EC) specialists or English as a Second Language (ESL) teachers. Depending on the specific case and available capacities, low performing students, who are already in the IT process, receive similarly intensive support, mainly in pullout groups guided by assistants. Due to the addition of English LA instruction from third grade on, various coteaching and team teaching models between English teachers, classroom teachers and academic support staff

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

have evolved. Third grade is considered an especially challenging year, because it is a "gateway" year and the students have to pass a series of required statewide tests for promotion. The whole grade level is subdivided into achievement groups of varying sizes across classroom boundaries for one hour daily.

The special collaboration between classroom teachers and support staff deserves a closer look. Typically, the specialized support staff can only "push in" to the classroom effectively in a conventional inclusion model during English Language Arts classes, because of the limitations posed by the instructional language during the rest of the school day. The resource teachers are almost all monolingual English speakers. To overcome this limitation, they actively instruct teachers and teacher assistants to deal with individual students' deficits of academic and linguistic nature. In this way, assistants and classroom teachers extend this academic support into the regular classroom and, thus, maintain the level of individualized support also in the target language. In effect, support staff members train teachers and especially teacher assistants so that they can maintain inclusion measures in the absence of EC specialists, ESL teachers, and speech therapists. Conversely, the specialists also learn from the teachers about language specific and cultural differences in methodology. They adjust their individualized approach to the specific learning environment that the students encounter in their daily school life. In a similar way, gifted students receive more rigorous instruction in math and LA through the Talent Development (TD) teacher in collaboration with classroom teachers, who again serve as multipliers of specialized strategies for high performing students.

In addition to the formally required support modes, teachers have been very creative in catering to all of their students according to their achievement levels. Numerous examples account for that spirit of collaboration. For example, the two German Kindergarten teachers combine their two classes for significant parts of the school day. This way, the students receive a natural language model with two adults communicating in a dramatic and engaging way. With the help of teacher assistants, they also gain considerable flexibility for grouping, differentiation and individualized support. Second, peer tutoring systems between different grade levels have been established. Third, remediation for end of year review was organized by breaking up whole grade levels and flexibly regrouping them by learning objectives and accomplishment levels, based on benchmark assessments. Fourth, an international book club gave gifted first grade readers from all four language branches the enrichment opportunity to read the same book in their target language and discuss it in English. Parent volunteers are used as small group monitors during learning center work, as reading parents, or as trained science experts.

The steadily increasing number of overseas interns spending up to nine months in the classrooms have a positive cultural and academic impact. Not only do these authentic contacts serve as a door to the target culture beyond the constraints of a school setting. They also enable established group organization to develop academic skills in the target language.

The level of group differentiation has evolved in number and quality over time by a growing, reciprocal awareness that collaboration is essential to meet ever growing

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

state requirements on the one hand, and encouraged by the evident learning success of students with special needs on the other hand.

4.5 Use of Technology

Sophisticated instructional technology has marked a vital change in education overall. Two very recent developments have facilitated individualized instruction with technology support: standardized formative computer-based tests, and accessibility of classroom instructional technology.

Diagnostic technology has been introduced to the school district only recently. The Measures of Academic Progress (MAP) published by the Northwest Evaluation Association (NWEA) were used for the first time in 2013. This is a CCSS aligned, grade level independent, adaptive, computer-based test to compare the reading and math skills of individual students against a national average, three times per year. Projections allow the teacher to determine if adequate progress is being made between tests. However, since English is again the language of test delivery, German and French students in Kindergarten through second grade take only the math section of the MAP test. Also in 2013, the Reading 3D test became the mandatory testing tool to satisfy the NC "Read to Achieve" law. Reading 3D is a combination of DIBELS and the Test of Reading Comprehension (TRC). Since this testing system is also offered only in English, the school was granted an exemption, with the obligation to develop comparable tests in German and French. Even though the test translations were research based and aimed to produce the greatest possible comparability with the English original, some significant deviations between the languages became apparent – most of which based on linguistic and methodological differences.

Clearly, the tests are an important asset to align the reading instruction between the different languages on a grade level, and to identify students with reading deficits much earlier, based on benchmark data that had not been available before. Encouraged by the pilot effort at E. E. Waddell Language Academy in French and German, the NC DPI endeavors to develop Japanese, Chinese, and Cherokee reading test translations under the leadership of the school.

Whereas the use of technology for diagnostic purposes is a very novel approach, E. E. Waddell Language Academy teachers have been using technology ever since it was available for instruction. In the beginning years, they developed their own PowerPoints and Interactive white board (SmartBoard) applications. Some reading and math practice software products, such as Study Island, have also been used for intervention and remediation purposes in English for almost ten years.

With the rising importance of language education and, in particular, language immersion programs in the US educational landscape, a growing number of publishers are reaching out to cater to this clientele. For instance, Reading A to Z and Wikispaces have consulted with E. E. Waddell Language Academy staff repeatedly to extend their product choice to languages other than English and to make them relevant and effective specifically for language immersion programs. At the same time,

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

some German and Swiss publishers and universities have developed adequate software that is compatible with CCSS. The opportunities to individualize instruction become almost endless with more electronic devices in students' hands and effective and adjustable apps on the devices. Classroom teachers must learn to adjust their classroom organization and resource choices to integrate the use of 21st century tools with growing number of available devices in the classroom. In this process, the online curriculum map will be a vital resource tool. The DPI has received a "cloned" version of the E. E. Waddell Language academy product, and is currently working to make the map available to other NC schools, hoping to create a centralized resource base for all immersion programs in the state and beyond.

Technology has not only been a game changer in instructional terms. It has also intensified the qualities of collaborating and sharing – not only between teachers of a grade level or within a school, but also between schools for the benefit of every individual student.

Summing up, the challenges helped not only to strengthen the instructional quality, but also to manifest the value of language immersion as a very relevant instructional philosophy. Language immersion has advanced from a niche existence to a recognized, effective alternative to traditional education.

5. Outlook

Experience with decades of immersion program development in the public school system make future challenges already perceptible today. Scrutiny and accountability will continue to be major topics of discussion that will impact almost every aspect of teaching. A better understanding of the interdependence between language and content will be as important for instruction as compliance with new regulations imposed on immersion programs for testing. Connections with other institutions, built up throughout the years, will be crucial to stay au courant and elevate the program to higher plateaus of quality and recognition with every future challenge.

Topics that are currently in the political discussion will have an impact with or without ratification, because they are indicative of the current educational and political climate. For instance, after only two years after implementation of the CCSS, lawmakers plan to abandon the CCSS in lieu of a new system yet to be developed. For immersion programs, that means intensified adjustments, but also an opportunity for reflection on the strengths that can be transferred into a new set of standards. Other causes are discussions about "Pay for Performance" and a general public devaluation of the teaching profession in North Carolina, resulting in an exodus of teachers into neighboring states or into entirely new professions. This situation places mounting tension on every school to create stability and consistency of instruction. Lack of human and financial resources led to a district decision to stop sponsoring any work visas for overseas teachers, adding yet another stressor to immersion schools in particular. Creative responses to those challenges will force immersion schools to refo-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

cus their efforts and to restructure the system. Ultimately, immersion schools will further solidify their vision, mission, and beliefs.

Crucial for meeting future challenges will be smart networking to strengthen the immersion model. Well established connections with other schools, institutions of higher education (IHE) worldwide, and political representatives are expected to add value and recognition to immersion programs overall. Currently E. E. Waddell Language Academy is closely collaborating with the school district, with the NC DPI, with the German Consulate in Atlanta, and with partner schools and universities worldwide, maintaining an open dialogue of mutual support and enrichment. Dynamic student and teacher exchange programs are in place, which help the program to provide additional native language models for the students and to increase the potential of individualized attention for students. The exchange programs are yet another factor to further improve the quality of immersion education.

National Language tests administered through the German and French governments (DSD and DELF) help to identify the language capacities of immersion students in greater detail, help to compare the quality of language instruction by international standards, and help to enhance legitimacy of immersion programs in the public discussion. Evidence of success is measured not only by local standards but by international measures.

As it has in the past, the immersion program will continue to grow with its challenges. It is expected to make more research based educational decisions than in the past, both based on internal data collection and on general immersion research advances. With growing collaboration with other immersion schools, IHEs, and political representatives, immersion education will gain recognition and will contribute to stir a statewide and nationwide discussion about the importance of language education. Student success through individualized instruction, and internationally recognized evidence of that success, is vital to state the immersion case. In future, it will be even more important to ride on the crest of the education wave to be a proactive trendsetter on the front line, and to perceive future challenges as opportunities for continued growth.

References

Backbone Communications. Access: www.backbonecommunications.com [22.01.2016].

Bacon, M., Burkhauser, S., Li, J., Miller, T., Slater, R. O., Steele, J. L. & Zamarro, G. (2015). *Study of Dual Language Immersion in the Portland Public Schools Year 4 Briefing: November 2015 – Portland School District*. Access: http://www.pps.k12.or.us/departments/immersion/ [30.11.2015].

Civic Impulse (2016). *H. R. 1532 – 112th Congress: Race to the Top Act of 2011.* Verfügbar unter: https://www.govtrack.us/congress/bills/112/hr1532 [22.02.2015].

Cummins, J. (2005). Teaching for Crosslanguage Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls. *Paper Presented at the TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting*. Istanbul: Bogazici University.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Excellent Public School Act, NC Assemb. 950 (2011). Chapter 115C Part 10A. North Carolina Read to Achieve Program (NC Stat. 2012). Access: http://www.ncga.state.nc.us/EnactedLegislation/Statutes/PDF/ByArticle/Chapter_115C/Article_10A.pdf [30.08.2016].

Individuals With Disabilities Education Act, 20 U.S.C. § 1400 (2004). Access: http://idea.ed.gov/download/statute.html [20.05.2016].

Lyster, R. (1987). "Speaking Immersion." *Canadian Modern Language Review* 43.4, 701–717.

Lyster, R. (1998). Negotiation of Form, Recasts, and Explicit Correction in Relation to Error Types and Learner Repair in Immersion Classrooms. *Language Learning*, *48* (2), 183–218.

Met, M. (1987). Twenty Questions: The Most Commonly Asked Questions About Starting an Immersion Program. *Foreign Language Annals, 20*, 311–315.

National Governors Association Center for Best Practices & Council of Chief State School Officers (2010). *Common Core State Standards*. Washington DC: No Child Left Behind Act of 2001, 20 U.S.C. § 6319 (2008).

North Carolina Department of Public Instruction (n.d.). *North Carolina Essential Standards.* Verfügbar unter: http://www.dpi.state.nc.us/acre/standards/new-standards/ [22.02.2015].

Nuss, B. (2015). *The Rationale for Immersion at Waddell Language Academy*. Unpublished Manuscript. Access: http://schools.cms.k12.nc.us/waddellHS/Documents/Rationale%20for%20Immersion.pdf [22.02.2016].

Salmona Madrifian, M. (2014). The Use of First Language in the Second Language Classroom: A Support for Second Language Acquisition. *GIST Education and Learning Research Journal, 9*, 50–66.

Williams Fortune, T. (2013). What Research Says about Immersion. In Asia Society (Ed.), *Chinese Language Learning in the Early Grades: A Handbook of Resources and Best Practices for Mandarin Immersion* (pp. 9–13). New York: The Asia Society.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Julia Egbers & Dieudonné Ouédraogo

Mehrsprachigkeit im internationalen Vergleich

Zum Umgang mit Heterogenität in Deutschland und Burkina Faso

1. Einführung

Fortschreitende Globalisierungs- und Internationalisierungsprozesse haben Auswirkungen auf die räumliche Mobilität der Individuen. Lebens- und Arbeitsräume erweitern sich zunehmend transnational, persönliche Netzwerke werden über geografische Grenzen hinweg aufgebaut und gepflegt. Reziproke Migrationsbewegungen führen zu schnellen gesellschaftlichen Veränderungen, auf die stets auch das System Schule reagieren muss. Kinder und Jugendliche mit unterschiedlicher kultureller und nationaler Herkunft kommen in einem Klassenzimmer zusammen. Mit einer zunehmenden Sensibilisierung für die kulturelle Vielfalt nimmt auch die Wahrnehmung von Mehrsprachlichkeit in deutschen Klassenzimmern zu. Im folgenden Beitrag steht die individuelle und institutionelle Mehrsprachigkeit im Fokus der Betrachtung: Welchen Stellenwert nehmen Sprachen im Alltag von Individuen ein, wie reagiert das Schulsystem auf die zunehmend differenzierten sprachlichen Fertigkeiten ihrer SchülerInnen, wie reagieren LehrerInnen und welche Ableitungen ergeben sich daraus für die künftige Gestaltung der LehrerInnenbildung? In einem Ländervergleich zwischen Deutschland und Burkina Faso werden unterschiedliche Voraussetzungen beim Sprachenlernen herausgearbeitet sowie deren jeweilige Chancen und Herausforderungen auf dem Bildungsweg dargelegt.

Unter individueller Mehrsprachigkeit wird die Fähigkeit verstanden, sich in mehreren Sprachen verständigen zu können – unabhängig von den Erwerbsvoraussetzungen. So können Sprachen bewusst in einem strukturierten – etwa schulischen – Rahmen oder aber in einer ungesteuerten natürlichen Umgebung wie etwa durch soziale Kontakte im privaten Rahmen gelernt werden. Unter institutioneller Mehrsprachigkeit werden die vorhandenen Angebote der Institution Schule subsumiert, die auf die individuellen sprachlichen Voraussetzungen der SchülerInnen reagieren.

2. Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem

Mehrsprachigkeit kann historisch begründet oder politisch motiviert sein. In diesem Zusammenhang rückt weniger eine ausführliche Darstellung der geschichtlichen Genese von Mehrsprachigkeit in der Bundesrepublik Deutschland als vielmehr eine migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und deren Folgen für die Institution Schule in den Vordergrund.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

So werden in deutschen Klassenzimmern Fremdsprachen unter sehr unterschiedlichen Voraussetzungen gelehrt und gelernt: es gibt einerseits SchülerInnen, die zuhause Deutsch als Erstsprache sprechen sowie im Laufe ihrer Schulzeit zwei (oder mehr) Fremdsprachen erlernen. Es gibt andererseits auch SchülerInnen, die migrationsbedingt – also durch eigene Migration oder aber durch Einwanderungsbewegungen in vorherigen Generationen – eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen. Aus diesem Grund erlernen sie Deutsch als Zweitsprache und zusätzlich weitere Fremdsprachen in Anlehnung an das jeweilige Schulcurriculum. Heterogenität wird im Folgenden also vorrangig als sprachliche Heterogenität verstanden.

Anzumerken ist, dass der Begriff „Migrationshintergrund" durchaus kritisch in seiner Verwendung anzusehen ist, da zahlreiche SchülerInnen in quantitativen Untersuchungen als MigrantInnen bezeichnet werden, obschon sie in Deutschland geboren sind und aufwachsen (vgl. Leiprecht & Steinbach, 2015).

2.1 Deutschland im Wandel

2.1.1 Mehrsprachigkeit: vom Sonderfall zum Normalfall

Mit der Schaffung des deutschen Nationalstaates im Jahr 1871 wurde die „Herrschaft der deutschen Sprache" (Schnieder, 1961, S. 33) proklamiert. Die nationalstaatliche Sprachenpolitik sah *Ein*sprachigkeit als „Normalfall" an, Sprachkenntnisse über die deutsche Sprache hinaus fanden allenfalls im privaten Umfeld Berücksichtigung.

Die historische Entwicklung wirkt im deutschen Bildungssystem bis heute dahingehend nach, als Schule (scheinbar) monolingual funktioniert und zumeist auf eine einsprachige SchülerInnenschaft ausgerichtet ist (vgl. Gogolin, 2008; Petersen & Tajmel, 2015). Ein Bewusstsein für eine Sprachenpolitik, verstanden als „Corpus von Ideen, Gesetzen, Regelungen (...), die die geplante sprachliche Veränderung in einer Gesellschaft (...) durchsetzen soll" (Clyne, 2007, S. 5), entwickelt sich erst seit den vergangenen beiden Dekaden. Diese angestrebte sprachliche Veränderung sieht eine Mehrsprachigkeit aller BürgerInnen vor und ist rechtlich in der EU-Sprachenpolitik begründet. Das definierte Ziel ist demnach, das Lehren und Lernen von Fremdsprachen so zu fördern, dass alle BürgerInnen zusätzlich zu ihrer Erstsprache zwei weitere Fremdsprachen beherrschen (Kommission der europäischen Gemeinschaften, 2008). Die/der europäische BürgerIn wird zu einer/einem mehrsprachigen BürgerIn nach der Formel „1+2".

Eine genauere Betrachtung der daraus resultierenden Sprachkonstellationen in Deutschland ist auch unter dem Aspekt der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit lohnenswert. Als offizielle Amtssprachen sind neben der deutschen Sprache ebenfalls Sorbisch und Dänisch anerkannt, weitere Minderheiten- und Regionalsprachen sowie die deutsche Gebärdensprache gelten zu den gesetzlich geschützten Sprachen. Dies wirft die Frage auf, welche Sprache eigentlich als Erstsprache verstanden wird und welche weiteren Fremdsprachen darüber hinaus gelehrt und gelernt werden (sollen). Durch den deutschen Bildungsföderalismus fällt das Sprachlernange-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

bot in den Schulen durchaus differenziert aus. Als Erstsprache wird diejenige Sprache verstanden, die in der frühen Kindheit ohne formale Bildung gelernt wird. Bei einem Anteil von über 30 Prozent an SchülerInnen in deutschen Klassenzimmern, die einen Migrationshintergrund aufweisen, ist das tatsächliche Sprachaufkommen gerade in den unteren Jahrgangsstufen beträchtlich: Die Hälfte dieser SchülerInnen haben eine andere Erstsprache als die Bildungssprache Deutsch (vgl. Becker-Mrotzek, Hentschel, Hippmann & Linnemann, 2012). Dieser Umstand hat zur Folge, dass die SchülerInnen durch ihre oftmals unzureichenden bildungssprachlichen Kenntnisse den tatsächlichen schulischen Anforderungen nicht standhalten können. Folglich fallen die schulischen Leistungen bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund nachweislich um bis zu 40 Prozent schlechter aus als bei gleichaltrigen MitschülerInnen ohne Migrationshintergrund (vgl. ebd., 2012). Sprache ist Macht, Sprachbeherrschung ist Grundlage für soziale Handlungsfähigkeit, Sprachenlernen wird zum Charakteristikum für Bildungserfolg.

Um sich im Rahmen des formalen Lernens Sprachen aneignen zu können, bedarf es eines entsprechenden Angebotes. An allgemeinbildenden Schulen standen im Schuljahr 2014/2015 in der Reihenfolge der absoluten Anzahl von SchülerInnen, die sie erlernen, folgende moderne Fremdsprachen in den Schulcurricula: Englisch, Französisch, Spanisch, Russisch, sonstige Sprachen (es erfolgen keine weiteren Spezifizierungen durch das Statistische Bundesamt), Italienisch und Türkisch. Im Gegensatz zum vorangegangenen Schuljahr erfahren Spanisch und Russisch einen deutlichen Zuwachs, während hingegen neben den alten Sprachen auch Türkisch rückgängig ist (Statistisches Bundesamt, 2016). Die Gründe für die Sprachenwahl im Schulsystem liegen neben der durch die Schule vorgegebene Sprachenfolge auch in der Prestigeträchtigkeit. Bestimmte Sprachen werden als höherwertiger angesehen als andere, ein entsprechender Spracherwerb scheint sich mehr zu lohnen und zu höherem sozialen und gesellschaftlichen Ansehen zu führen (vgl. Königs, 1995; Schwendowius, 2015). Die Sprachen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund, also derjenigen SchülerInnen, die durch ihre Sozialisation und Erziehung sprachliche Ressourcen mitbringen, werden oftmals im Schulsystem nicht weiter gefördert (Unterrichtsansätze, um auch Sprachen wie bspw. Arabisch, Polnisch oder Serbisch integrativ aufzunehmen, werden unter 2.1.1 in Ansätzen vorgestellt.).

Als Reaktion auf diese doppelten institutionellen Bildungsbenachteiligungen – mangelnde Sprachkenntnisse bzw. Sprachkenntnisse in den „falschen" Sprachen – gibt es in zunehmendem Maße Bestrebungen, das schulische Sprachenspektrum zu erweitern und die differenzierten Lernvorausetzungen besser zu berücksichtigen (vgl. Aschenbrenner & Jeuk, 2014; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014).

2.1.2 Sprache als Ressource

Drei kritische Thesen, die in der Diskussion um das Erlernen von mehreren Fremdsprachen angeführt werden können:

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

- „Mehrsprachigkeit stellt in den meisten Staaten der Welt eine Ausnahme dar."
- „Kleinkinder sind zu jung, um schon mit mehreren Sprachen konfrontiert zu werden."
- „Das menschliche Gehirn kann nicht parallel mehrere Sprachen erlernen."

Diese drei Thesen lassen sich nicht ohne Weiteres aufrechterhalten: Mehrsprachigkeit ist weltweit der Normalzustand, Einsprachigkeit die Ausnahme; Der Mensch ist ebenso in der Lage, frühzeitig jedwede Sprache zu erlernen wie das menschliche Gehirn, mehrere semantische Systeme gleichzeitig zu erfassen (vgl. Tracy, 2014). Ein *erfolgreiches* Sprachenlernen, das ein Beherrschen der Schriftsprache inkludiert, ist hingegen abhängig von mehreren individuellen sowie institutionellen bzw. gesellschaftlichen Faktoren.

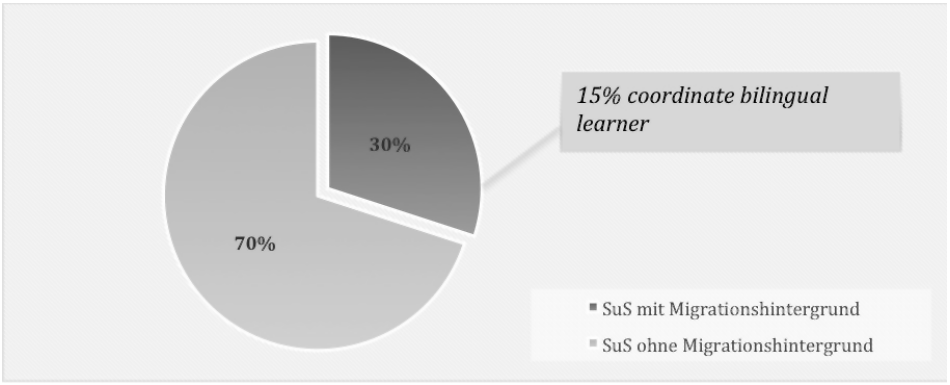


Abbildung 1: Anteil der SchülerInnen, die zuhause eine andere Sprache sprechen als in der Schule, Quelle: Becker-Mrotzek et al., 2012, S. 2, eigene Darstellung.

Die Hälfte der SchülerInnen mit Migrationshintergrund spricht zuhause eine andere Sprache als in der Schule. Sie zählen somit zu den sogenannten *coordinate bilingual learners.* Deutsch wird als Zweit- bzw. Fremdsprache erlernt, zu dem vorhandenen semantischen System der Erstsprache wird ein weiteres semantisches System hinzugefügt. Ferner gibt es SchülerInnen, die zwei- oder mehrsprachig aufwachsen, also mit Beginn des Sprachenlernens zwei oder mehr semantische Systeme miteinander verknüpfen (*compound bilingual learner*). Das derzeitige Bildungssystem antwortet nur in unzureichendem Maße auf die sprachlichen Ressourcen, die entweder ohnehin bei Schuleintritt vorhanden sind oder entsprechend ausgebaut und gefördert werden sollten. Wie lässt sich ein erfolgreiches Sprachenlernen institutionell generieren? Durch Gesetzesänderungen in den vergangenen Jahren wurden die Möglichkeiten herkunftssprachlichen Unterrichts erweitert. In Nordrhein-Westfalen kann die Herkunftssprache unter Erfüllung bestimmter Vorgaben gar anstelle der zweiten oder dritten Fremdsprache gewählt werden: „Herkunftssprachlicher Unterricht wird in der Primarstufe dort angeboten, wo die Anzahl der Kinder einer gemeinsamen Herkunftssprache die Bildung einer mindestens 15 Schülerinnen und Schüler umfassenden Lerngruppe dauerhaft ermöglicht. (...) In den Schulen der Sekundarstufe

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

I wird der herkunftssprachliche Unterricht sukzessive in ein Fremdsprachenangebot umgewandelt." (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014, S. 1–2).

Dem Erlass liegt die Erkenntnis zugrunde, dass das Erlernen der deutschen Sprache als Grundvoraussetzung für den weiteren Bildungsweg der SchülerInnen nicht losgelöst, sondern in Ergänzung zu den vorhandenen sprachlichen Ressourcen stattfinden sollte. Organisatorische und personelle Bedingungen an den Schulen lassen die Schaffung eines flächendeckenden Angebots unter den Erlasskriterien bislang nicht zu, jedoch ist ein Ausbau des Sprachangebots deutlich erkennbar. So gibt es bereits an einzelnen Standorten ein Sprachangebot in folgenden Sprachen: Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Griechisch, Italienisch, Kroatisch, Kurdisch, Mazedonisch, Niederländisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Serbisch, Slowenisch, Spanisch und Türkisch.

Auf Mikroebene werden methodisch-didaktische Konzepte entwickelt und zunehmend angewandt. Beispielsweise ist eine positive Entwicklung bei dem Ausbau des Unterrichtsangebotes *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) zu verzeichnen. Fachunterricht wird – über den Sprachunterricht hinaus – in einer anderen Sprache unterrichtet als in der Bildungssprache. Die Vermittlung der Inhalte des Fachunterrichts steht im Vordergrund, die Förderung der Sprachkompetenz erfolgt durch Orientierung an den Inhalten und vollzieht sich unterrichtsbegleitend (vgl. Petersen & Tajmel, 2015). CLIL-Lehrkräfte erfahren eine entsprechende Ausbildung, um nicht nur fachlich, sondern auch sprachlich aufbereitete Unterrichtsmaterialien zu erstellen und adäquat anwenden zu können. Es wird eine Sensibilisierung für die sprachlichen Lernbedürfnisse der SchülerInnen geschaffen, die über die fachliche Wissensvermittlung hinausgeht. Trotz der positiven Entwicklung hin zu einem sprachsensiblen Unterricht ist auch bei dieser Unterrichtsform (bislang) eine Fokussierung auf die vermeintlich prestigeträchtigen Sprachen Englisch und Französisch festzuhalten. Allgemeinbildende Schulen in Deutschland wenden für den CLIL-Ansatz im Unterricht vorrangig diese beiden Fremdsprachen an und vernachlässigen im Vergleich zu zahlreichen anderen Ländern Europas Regional- und Minderheitensprachen (vgl. Eurydice, 2012).

Wie erfolgsversprechend sind die bildungspolitischen, curricularen und individuellen Bemühungen, die Sprachenvielfalt in deutschen Klassenzimmern als Potential zu nutzen? Es bedarf noch Zeit und Anstrengung, um ein weit verbreitetes Bewusstsein für einen natürlichen Umgang mit Sprachenvielfalt zu schaffen, sie als selbstverständliche Ressource wahrzunehmen und Räume zu schaffen, die einen Spracherwerb fördern. Künftig gilt es, Kinder in möglichst jungen Jahren bzw. in spielerischen Situationen an Sprachen heranzuführen. Und zwar in Situationen, die weniger Lernsituationen ähneln, sondern die Kindern Raum geben, sprachliche Erfahrungen in einem natürlichen Umfeld zu machen, damit sie Lust auf Sprache bekommen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

2.2 Herausforderungen in der LehrerInnenbildung

Durch den deutschen Bildungsföderalismus differieren die Umsetzungsstrategien der Sprachbildung – also alle durch das Bildungssystem systematisch angeregten Sprachentwicklungsprozesse (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2012) – ebenso wie das Sprachangebot und die Sprachförderung in den einzelnen Bundesländern. Die Ableitungen, die sich daraus für die LehrerInnenbildung ergeben, finden sowohl kompetenzorientiert als auch berufsbiographisch statt. Da das Schulsystem bislang noch nicht hinreichend auf die tatsächlichen Bedürfnisse der SchülerInnen in der Sprachbildung eingeht, sind umso mehr die Lehrkräfte in ihrer erzieherisch-pädagogischen Arbeit gefordert.

Mit einem Anteil von 83 Prozent unterrichtet ein Großteil der Lehrkräfte in Deutschland SchülerInnen mit Migrationshintergrund, rund 70 Prozent von ihnen haben SchülerInnen mit Sprachförderbedarf in den Klassenzimmern (Becker-Mrotzek et al., 2012). Sprachförderung stellt eine Ergänzung zu dem ohnehin vorhandenen Sprachangebot in Schulen dar und impliziert gezielte Fördermaßnahmen sowie sprachsensiblen Fachunterricht für alle SchülerInnen – je nach personellen und infrastrukturellen Möglichkeiten unterrichtsintegrierend oder additiv. Der Anteil der sprachförderbedürftigen SchülerInnen in einer Schulklasse ist je nach Schulstandort und Schulform recht unterschiedlich und beträgt zwischen 10 und 30 Prozent (vgl. Becker-Mrotzek et al., 2012). Den betroffenen Lehrkräften ist die prekäre Sprach- und Unterrichtssituation oftmals bewusst, ein qualitativ hochwertiger Unterricht mit dem Anspruch, binnendifferenziert und schülerInnenorientiert zu arbeiten, hingegen scheitert an strukturellen Gründen (Zeitmangel) oder der fehlenden Ausbildung der Lehrkräfte.

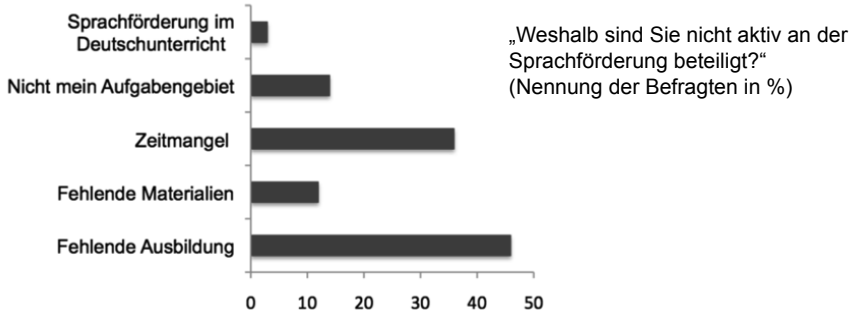


Abbildung 2: Umfrageergebnisse zu den Gründen der mangelnden Teilnahme von Lehrkräften an Sprachförderung, Quelle und Abbildung nach Becker-Mrotzek et al., 2012, S. 8.

Auf einer umfangreichen Sprachstanddiagnostik basierende Sprachförderung wird durchaus und verstärkt als Querschnittsaufgabe verstanden, die nicht nur von Deutschlehrkräften übernommen werden kann und darf (vgl. Griesshaber, 2014).

Trotz der enormen Herausforderungen, die auf die Lehrkräfte neben dem Fachunterricht zukommen, ist die LehrerInnenbildung bislang nur an bestimmten Aus-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

bildungsstandorten auf eine gezielte Qualifizierung des Fachpersonales ausgelegt. So haben die Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Berlin ein verpflichtendes Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte" in dem Studienverlauf für Lehramtsstudierende *aller* Fächer integriert (vgl. Baur & Scholten-Akoun, 2010; Landtag Nordrhein-Westfalen, 2016, §11 Absatz 7). Insbesondere junge Lehrkräfte sind zunehmend besser für eine gezielte Sprachförderung in der Schule ausgebildet.

Eine umfassende und nachhaltige Kompetenzförderung kann dann gelingen, wenn eine Sensibilisierung für Sprachbildung und Sprachförderung nicht singulär in einzelnen Ausbildungsmodulen geschaffen wird, sondern sprachliche Vielfalt als Normalzustand in deutschen Klassenzimmern anerkannt wird, derer es eine ausbildungstheoretische Vorbereitung bedarf. Nicht nur Hochschulausbildung und Referendariat gehören dafür inhaltlich und strukturell weiter vernetzt, auch während der anschließenden Lehrtätigkeit sollte eine aktive Fortbildungspraxis gepflegt werden. So kann ein systematischer Kompetenzaufbau geschaffen werden, wenn Studierenden wie ReferendarInnen und Lehrkräften durch eigens qualifizierte Aus- und FortbildnerInnen spezifische Diagnose- und Förderansätze vor dem Wissenshintergrund der diversitätsspezifischen Anforderungen im Klassenzimmern vermittelt werden.

Neben der fachlichen Qualifizierung sollten Lehrkräfte zudem verstärkt in dem Ausbau der interkulturellen Kompetenz gefördert werden, um eine Sensibilisierung für verschiedene sprachliche und kulturelle Hintergründe zu schaffen sowie die Fähigkeit des changierenden Perspektivwechsels zu verstärken. Dabei kann grenzüberschreitende Mobilität als ein wichtiges Element der beruflichen Weiterbildung betrachtet werden. Wenngleich der Anteil der FremdsprachenlehrerInnen, die einen Monat oder länger im Ausland verbracht haben, stetig wächst, liegt der Anteil derjenigen, die diesen Auslandsaufenthalt für Unterrichtserfahrungen und nicht etwa private Reisen genutzt haben, bei rund 10 Prozent (vgl. Eurydice, 2012). Die positiv zu verzeichnenden Entwicklungen, dass Studierende moderner Fremdsprachen einen obligatorischen Auslandsaufenthalt vor Studienabschluss vorweisen müssen, gilt es als Vorgabe für alle Studienfächer zu überdenken.

3. Mehrsprachigkeit und Heterogenität in Burkina Faso

Das westafrikanische Burkina Faso ist ein mehrsprachiges Land mit oraler Tradition. Es belegt aufgrund seiner unterentwickelten Infrastrukturen – auch im Bildungsbereich – stets die unteren Plätzen in dem jährlich erscheinenden *Human Development Report*. Dieser Bericht wird von dem Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen veröffentlicht und stellt einen Wohlstandsindikator für Staaten dar. Neben dem Bruttonationaleinkommen werden auch die durchschnittliche Lebenserwartung sowie die Bildungsdauer als Kriterien angelegt (United Nations Development Programme, 2015).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

	Burkina Faso	Deutschland
Einwohnerzahl	18 Mio.	81 Mio.
Fläche	274.000 km²	357.000 km²
Bruttonationaleinkommen (per capita)	1700 US-$	46.000 US-$
Lebenserwartung	55,2 Jahre	81 Jahre
Alphabetisierungsrate	35%	95%

Abbildung 3: Ausgewählte Vergleichsindikatoren zwischen Deutschland und Burkina Faso (Quelle: CIA, 2016 und INSD, 2015).

Bei den Betrachtungen wird jedoch ein bildungstheoretischer Aspekt außer Acht gelassen: Aufgrund der zahlreichen vorhandenen ethnischen Sprachen, die neben der Amtssprache Französisch im Lande vorherrschen, wachsen die Kinder oftmals mehrsprachig auf. Viele von ihnen erlernen erst mit der Einschulung die Bildungssprache Französisch. Das Phänomen der *multilingualen Analphabeten* hat zur Folge, dass Mehrsprachigkeit in Burkina Faso einen völlig anderen Stellenwert hat als in Deutschland. Mehrsprachigkeit ist als natürliche Ressource vorzufinden, der Umgang mit unterschiedlichen Sprachen ist Alltag – unabhängig vom Bildungsgrad.

Die Entstehung der *modernen* Schule, d. h. des derzeitig existenten Schulsystems, ist eng mit der Gründung des Staates im Jahre 1960 verbunden. Burkina Faso war eine französische Kolonie, weshalb auch heute noch die Grundzüge des französischen Schulsystems in dem westafrikanischen Land anzutreffen sind. Das System, das sich unter kulturell und politisch völlig konträren Voraussetzungen in Frankreich entwickelt hat und adaptiert worden ist, berücksichtigt die Multilingualität bzw. Multikulturalität in Burkina Faso in keiner Weise. Dies führt zu Herausforderungen nicht nur in der Erziehungs- und Sprachenpolitik, sondern auch in der LehrerInnenbildung.

3.1 Burkina Faso: ein Überblick

3.1.1 Multikulturalität und Sprachenvielfalt

Kennzeichnend für das Land ist das friedliche Zusammenleben von mehr als 60 ethnischen Gruppierungen mit unterschiedlichen Sprachen und Kulturen. Unruhen oder gar politische Auseinandersetzungen treten zwischen Individuen innerhalb der Gesellschaft aufgrund von Machtbestrebungen auf. Zwischen zwei ethnischen Gruppen im Land hingegen kommt es grundsätzlich nicht zu Konflikten. Wenngleich einige Gruppierungen denselben Sprachfamilien angehören, ist eine Verständigung untereinander aufgrund unterschiedlicher Sprachsysteme nicht immer möglich. Dies ist nicht nur ein regionales Phänomen, sondern betrifft Kommunikationsstrukturen selbst innerhalb von Nachbarschaften. Die Zugehörigkeit zur Ethnie bestimmt die Erstsprache, das soziale Umfeld und der Grad an Schulbildung den Erwerb weite-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

rer Sprachen. In Burkina Faso gibt es 68 Nationalsprachen. Durch binnenländische Mobilität und den alltäglichen Kontakt zwischen den Ethnien sprechen die meisten Burkinabé zwei oder mehr Nationalsprachen, können in diesen Sprachen jedoch weder lesen noch schreiben. Rund 50 Prozent der EinwohnerInnen sprechen Mooré, Nationalsprache der ethnischen Gruppierung der Mossi. Insgesamt werden 14 Sprachen von rund 90 Prozent der EinwohnerInnen gesprochen (nach Lavoie, 2008, S. 344). Außerschulische Alphabetisierungskurse finden staatlich organisiert statt oder werden im Rahmen von Projekten durch Nichtregierungsorganisationen angeboten. Spracherwerb erfolgt jedoch zumeist in einer natürlichen Umgebung und weniger in eigens geschaffenen Sprachkursen oder formalen Bildungsprozessen.

Nach dem im Jahr 1996 verabschiedeten Bildungsreformgesetz 013/96/ADP werden die vorhandenen Nationalsprachen als mögliche Unterrichtssprachen anerkannt, wenn folgende linguistische Voraussetzungen erfüllt sind: Existenz einer Transkription sowohl der Sprache als auch von Lehr- und Lernmaterialien sowie von geschulten Lehrpersonen. Ein besonderer Stellenwert kommt der französischen Sprache zu, die als Amtssprache des Landes gilt und von ungefähr 20 Prozent der Bevölkerung gesprochen wird. Französisch ist die Sprache der ehemaligen Kolonialherren und heutzutage die Sprache derjenigen, die eine schulische Ausbildung absolviert haben. Es ist die Sprache der Elite, der Verwaltung und der Macht. Vor diesem Hintergrund sind französische Sprachkenntnisse nicht nur positiv konnotiert. Französisch ist aber auch die Bildungs- und Unterrichtssprache und genießt aus diesem Grunde zunehmend mehr Ansehen. Englisch und Deutsch werden jeweils als erste und zweite Fremdsprache in den Schulen angeboten. Dies führt zu einer großen Heterogenität in den Schulklassen, die sich nicht nur in den LernerInnen- und LehrerInneneigenschaften begründet, sondern auch in ihren sprachlich und kulturell differierenden Voraussetzungen.

Die linguistische Situation im Land beruht auf einer langen oralen Tradition, der eine besondere Wertschätzung zukommt. Modernität und aktuelle bildungssprachliche Entwicklungen stehen nicht im Gegensatz, sondern in Ergänzung zu traditionellen Werten und Normen. Diese Kohabitation führt jedoch nicht automatisch zur Kohäsion, da der traditionellen und der modernen Erziehung unterschiedliche Werte zu Grunde liegen. Auftretende Konflikte jeglicher Couleur lassen sich durchaus auf Meinungsverschiedenheiten bezüglich traditioneller oder moderner Wertvorstellungen zurückführen.

Ein besonderer Stellenwert kommt hier der Institution Schule zu. Schule gilt als Ort, an dem SchülerInnen zusammenkommen, die unterschiedlichen Ethnien angehören, die unterschiedliche Sprachen sprechen, die unterschiedliche Werte vertreten. Schule wird zu einem besonderen Vehikel in der Gesellschaft: Allgemein anerkannte Werte und Kenntnisse stoßen auf ethnisch begründete Verhaltensweisen und Haltungen. Folglich können SchülerInnen durchaus einen gewissen Werteschock in der Schule erleben. Obschon sich SchülerInnen und EinwohnerInnen im Allgemeinen über das Land als Gemeinschaft identifizieren, bestehen durch die Ethnien unterschiedliche Wertevorstellungen, die sich auch im Schulunterricht widerspiegeln. Neben der Sprachenvielfalt und der landesspezifischen Oralität gibt es beispielswei-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

se eine hohe Wertschätzung gegenüber situationsbedingtem Schweigen. So weiß ein „gut erzogenes" Kind zu schweigen und verhält sich im Allgemeinen eher zurückhaltend. Im Schulunterricht stehen diese traditionellen Werte in einem Gegensatz zur aktiven Unterrichtsteilnahme und Bereitschaft, sich mit dem vorhandenen Wissen einzubringen.

3.1.2 Das koloniale Vermächtnis im heutigen Schulsystem

Mit der Einführung des französischen Schulsystems zur Kolonialzeit sind bestimmte Intentionen verbunden gewesen, die mit der eigentlichen Schulbildung wenig gemein hatten. Die koloniale Schule verfolgte das Ziel, die einheimischen BürgerInnen zu zivilisieren und zu assimilieren. Es handelte sich um ein Schulsystem der Herrscher, das entsprechende herrschaftssichernde Funktionen hatte. Die Durchsetzungsmethoden waren von Indoktrination und Brutalität im Umgang mit den SchülerInnen geprägt.

Auswendiglernen der französischen Tugenden stand im Vordergrund des Unterrichtsgeschehens, Unterrichtsmaterialien waren den burkinischen Verhältnissen nicht angepasst, die Lehrkräfte wurden durch französisches Personal nicht nur ausgewählt, sondern auch eingesetzt. Die Institution Schule förderte die Bildung von Eliten und sollte aus den SchülerInnen „vollwertige" französische StaatsbürgerInnen machen (Egbers, 2016, S. 29).

Die postkoloniale Schule ist ein Spiegelbild der Kolonialschule, bis heute lassen sich insbesondere auf systemisch-administrativer Ebene nur marginale Änderungen nachweisen. So hat sich die Macht der französischen Sprache durchgesetzt: Ab der ersten Klasse ist Französisch in den staatlichen Schulen Unterrichtssprache. Dies hat mitunter zur Folge, dass die Mehrheit der eingeschulten SchülerInnen weder die Unterrichtssprache versteht, noch mit den MitschülerInnen kommunizieren kann. Die eigenen Spracherfahrungen, die vorhandenen sprachlichen Ressourcen schon in den unteren Klassenstufen werden somit völlig vernachlässigt. Bis in die 1970er Jahre ist es gar verboten gewesen, in der Schule die eigene Muttersprache überhaupt zu sprechen. Die Bestrafungen gingen von verbalen über körperliche Züchtigungen bis zu einem Schulausschluss. Als Zeichen der Demütigung mussten die SchülerInnen, die eine andere als die französische Sprache verwendet hatten, oftmals während des Unterrichts einen Gegenstand, ein „Symbol" ostentativ am Hals tragen: einen Eselsknocken, ein Stück Kalebasse oder einen Krug (vgl. Mayrhofer-Deák, 2009). Diese Tatsache hatte zur Folge, dass viele SchülerInnen aus Scham die Schule verlassen und keinen Schulabschluss erlangt haben. Prügelstrafen im Schulsystem sind seit dem Jahr 1963 offiziell verboten. Dennoch werden auch heute noch SchülerInnen in der Grundschule geschlagen, sollten sie beispielsweise ihre Hausaufgaben vergessen haben. Die „moderne Schule" hat in manchen Provinzen des Landes an Glaubwürdigkeit verloren, da sie nicht den Erwartungen der Bevölkerung entspricht.

Heterogenität in Klassenzimmern erfährt unter diesen Voraussetzungen einen anderen Stellenwert als in Deutschland, die methodisch-didaktischen Herausforde-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

rungen für die Lehrkräfte sind zwischen den beiden Ländern nur ansatzweise vergleichbar.

3.2 Pädagogische Innovationen in der LehrerInnenbildung

Der Lehrberuf ist in Burkina Faso kein angesehener Beruf und wird oftmals aufgrund mangelnder Alternativen erlernt. Die Lehr- und Lernbedingungen sind trotz wachsender nationaler und internationaler Bemühungen um eine Verbesserung nach wie vor schlecht. So bestehen die infrastrukturellen Herausforderungen darin, Klassengrößen von bis zu 120 SchülerInnen zu minimieren und mangelnde Unterrichtsmaterialien sowie Medien zu kompensieren. Inhaltliche Ziele werden oftmals nicht erreicht, da nicht adäquat auf die sprachliche und kulturelle Heterogenität in den Klassenzimmern eingegangen werden kann bzw. die Lehrkräfte nur ungenügend qualifiziert sind. Grammatikalische Erklärungen der französischen Sprache in den vorhandenen Schulbüchern zielen auf das Erlernen einer Muttersprache ab und nicht auf den Erwerb einer Fremdsprache. Auch die Lehrpläne gleichen zum Teil noch denen aus Frankreich.

Seit den 1960er Jahren hat Burkina Faso verschiedene Schulreformen, teils durch finanzielle Unterstützung internationaler Institutionen, durchgeführt. Ziel war stets, die Einschulungszahlen zu erhöhen, die Alphabetisierungsrate anzuheben, die Unterrichtsqualität zu verbessern, das Bildungsangebot zu diversifizieren und die Lehrerausbildung zu optimieren (vgl. Egbers, 2014). Wie erfolgreich diese Reformen auf die sprachliche Heterogenität in den Klassenzimmern reagieren, machen folgende Ausführungen deutlich.

In Burkina Faso sind drei Ministerien für die LehrerInnenbildung zuständig: das Ministerium für Hochschulwesen und Forschung (*Le Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique*), das Ministerium für die nationale Erziehung und Alphabetisierung (*Le Ministère pour l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation, MEBA*) sowie das Ministerium für Sozialwesen und die nationale Solidarität (*Le Ministère de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale*). Die Lehramtsausbildung erfolgt auf unterschiedlichen Bildungswegen, die Dauer und Zugangsvoraussetzungen sind abhängig von der angestrebten Lehrbefähigung. Je nach Lehrbefähigung findet die Ausbildung an unterschiedlichen Ausbildungsinstitutionen statt (beispielsweise am Institut für Gymnasiallehrkräfte oder einer Pädagogischen Hochschule). Neben Lehrkräften werden an den Pädagogischen Hochschulen auch Fachberater und Inspektoren, also LehrerInnenfortbildnerInnen, ausgebildet. Obschon die verschiedenen Ausbildungsinstitutionen dieselben Ziele, nämlich die Qualifizierung von künftigen Lehrkräften, verfolgen, ist eine konstruktive Zusammenarbeit und ein Erfahrungsaustausch in der Praxis selten zu beobachten.

Oftmals werden vorranging in ländlichen Regionen Lehrkräfte ohne Abschluss oder Ausbildung eingesetzt. Aber auch von offizieller Seite werden Maßnahmen getroffen, die einer Aufwertung des LehrerInnenberufes widersprechen. So wurde die Ausbildungsdauer zur Grundschullehrkraft von zwei Jahren auf ein Jahr mit der Be-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

gründung verkürzt, dass Kosten eingespart werden müssten. Nicht nur im Ausbildungszweig der Grundschullehrkräfte führte dies zu einem enormen Qualitätsverlust der Ausbildung und dem anschließenden Schulunterricht, eine ähnliche Entwicklung vollzog sich ebenfalls im Gymnasialschulwesen. Um auf einen LehrerInnenmangel insbesondere in den MINT-Fächern zu reagieren, wurden am LehrerInnenberuf interessierte SchülerInnen mit Abitur bereits nach Schulabschluss außeruniversitär und praxisnah auf den Beruf vorbereitet. Auf diesem Wege sollte vermieden werden, dass an der Universität ausgebildete Lehrkräfte aufgrund besserer finanzieller Alternativen nicht in die Schule gehen. Diese Entwicklungen verdeutlichen beispielhaft die prekäre Lage der LehrerInnenbildung in Burkina Faso und lassen vermuten, dass die eigentlichen Herausforderungen der sprachlichen und kulturellen Heterogenität als pädagogisches Phänomen kaum thematisiert werden.

Es ging vorrangig auf Privatinitiativen und individuelle Bemühungen zurück, dass Multilingualität im schulischen Kontext seit Mitte der 1990 Jahre als eine zu fördernde Ressource betrachtet worden ist. Vereinzelt wurden im Land Unterrichtsangebote geschaffen, die Nationalsprachen als Unterrichtssprachen nicht nur akzeptierten, sondern angewandt haben. So hat die Schweizerische Nichtregierungsorganisation *Oeuvre Suiss d'entraide ouvrière* (OSEO) mit finanzieller Unterstützung den Bau einer bilingualen Schule ermöglicht, die schließlich auf staatlicher Ebene zur Verabschiedung des Gesetzes Nr. 013/96/ADP (S. 10) geführt hat.

Aufbauend auf diesen Erfahrungen wurde im Jahr 1995 das Grundschulwesen reformiert. Der Staat gründete die ersten Bildungszentren (*Centres d'Education de Base non-formelles,* CEBNF), die eine Förderung von Nationalsprachen im Ausbildungsprogramm explizit aufnahmen. In diesen Zentren ist weniger ein formaler Schulabschluss Ausbildungsziel als vielmehr eine Alphabetisierung in Französisch sowie der Muttersprache der SchülerInnen.

Parallel dazu entstanden insbesondere im ländlichen Bereich die sogenannten Satellitenschulen, die eine Alphabetisierung der SchülerInnen mit Unterstützung der Muttersprache anstrebten. Positive Ergebnisse in Bezug auf die Unterrichtsqualität und die Alphabetisierungserfolge bei den SchülerInnen führten zu einem Ausbau an institutionellen Möglichkeiten (vgl. Ilboudo, 2003). Hervorzuheben ist das Konzept der bilingualen Schulen, die dem Prinzip *Bilinguisme de transfert* folgen.

1. Schuljahr	2. Schuljahr	3. Schuljahr
Alphabetisierung in der Nationalsprache des Kindes	Transkribieren der Nationalsprache + Rechnen	Lesen und Schreiben in der Muttersprache
Französisch = mündlich	Französisch = Lesen und Schreiben	Verstärkung des Französischen

Abbildung 4: Sprachenfolge in der Grundschule nach dem Prinzip *Bilinguisme de transfert,* eigene Darstellung

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Die SchülerInnen werden im Gegensatz zu den monolingual ausgerichteten staatlichen Grundschulen nicht mit Französisch als einziger Unterrichtssprache konfrontiert, sondern bilingual mit ihrer eigenen Erstsprache an beide Sprachsysteme herangeführt. Die Verhältnisse an muttersprachlichem und französischsprachigem Unterricht verschieben sich von dem ersten Schuljahr (90 Prozent muttersprachlich, 10 Prozent französischsprachig) bis zum fünften Schuljahr (10 Prozent muttersprachlich, 90 Prozent französischsprachig). Acht Nationalsprachen werden berücksichtigt, 2000 SchülerInnen bislang nach diesem Prinzip erwiesenermaßen erfolgreich beschult (vgl. David, 2013).

Seit dem Jahr 2003 wird darüber hinaus die Bildungsreform *Plan Décennal de Développement de l'Education de Base au Burkina Faso, PDDEB* durch das Erziehungsministerium umgesetzt, die sich durch folgende Maßnahmen auszeichnet:

- Einführung einer Schulpflicht vom sechsten bis zum 16. Lebensjahr für alle Kinder,
- Abschaffung der Schulgebühren zwischen dem siebten und neunten Schuljahr,
- Halbierung der Schulgebühren in der Oberstufe.

Die unmittelbaren Folgen – Steigerung der Einschulungsraten, vermehrter Bedarf an Lehr- und Lernmaterialien, an Lehrkräften und einem infrastrukturellen Ausbau – zeugen von einem Bildungserfolg, der wiederum administrativen und pädagogischen Handlungsbedarf nach sich zieht. Als Reaktion auf die neu geschaffenen Lernbedingungen wurden in den vergangenen Jahren sogenannte *Classes multigrades* eingeführt: eine Lehrkraft unterrichtet eine Lerngruppe, die sich aus zwei verschiedenen Jahrgängen (z. B. die siebte und achte Klassenstufe) zusammensetzt. Ferner wurde das Konzept *Classes à double flux* verstärkt ausgebaut: eine Lehrkraft unterrichtet eine Klasse, die in zwei Lerngruppen geteilt wird.

4. Zusammenfassung & Ausblick

Mehrsprachigkeit und sprachlicher Heterogenität liegen in Deutschland und Burkina Faso unterschiedliche Phänomene zugrunde: Während in Deutschland das Erlernen von Fremdsprachen über die Erstsprache hinaus vorrangig in formalen Bildungsprozessen stattfindet, erfolgt ein Spracherwerb in Burkina Faso zumeist informell. Sprachen werden in Burkina Faso erworben, während sie in Deutschland bewusst erlernt werden. Bildungsbenachteiligungen liegen in beiden Ländern insbesondere für Kinder und Jugendliche vor, die die Bildungssprache – Deutsch bzw. Französisch – nicht sprechen und schreiben können. Aus diesem Grunde werden bildungspolitische Maßnahmen unterschiedlicher Ausprägung geschaffen, die integrativen Charakter haben.

Die für die LehrerInnenbildung abzuleitenden Herausforderungen sind aufgrund der stark differierenden politischen, administrativen und infrastrukturellen Voraussetzungen kaum vergleichbar. Es gilt jedoch länderübergreifend, eine Sensibilisierung

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

für die individuellen Ressourcen der SchülerInnen sowie ein Bewusstsein für Sprachbildung und Sprachförderung zu schaffen, um die Unterrichts- und Bildungsqualität im jeweiligen Land zu steigern. In den Klassenzimmern bilden sich gesellschaftliche Spiegelbilder ab. Es ist die Aufgabe der Institution Schule und der involvierten Fachkräfte, diese als solche in aller Vielfalt wahrzunehmen. Dies kann gelingen, wenn die künftige LehrerInnenbildung einen verstärkten und ausbildungsbegleitenden Fokus auf sprachliche Heterogenität im Klassenzimmer mit all seinen dargelegten Facetten und Potenzialen legt.

Literatur

Aschenbrenner, K.-H. & Jeuk, S. (2014). Entwicklung professioneller Kompetenzen von Lehrkräften durch das Kontaktstudium *Interkulturelle Bildung – Schwerpunkt Sprachförderung* an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. In B. Lütke & I. Petersen (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – erwerben, lernen und lehren* (S. 263–274). Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Baumann, B. & Becker-Mrotzek, M., in Zusammenarbeit mit der Mercator-Stiftung (Hrsg.). (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung?* Verfügbar unter: http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Mercator-Institut_Was_leistet_die_Lehrerbildung_03.pdf [14.05.2016].

Baur, R. & Scholten-Akoun, D., in Zusammenarbeit mit der Mercator-Stiftung (Hrsg.). (2010). *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerausbildung: Bedarf – Umsetzung – Perspektiven.* Verfügbar unter: http://www.mercator-foerderunterricht.de/fileadmin/user_upload/INHALTE_UPLOAD/Microsite%20Foerderunterricht/Fachmaterialien/DaZ_in_der_Lehrerausbildung_Juli_2010.pdf [14.05.2016].

Becker-Mrotzek, M., Hentschel, B., Hippmann, K. & Linnemann, M., in Zusammenarbeit mit der Mercator-Stiftung (Hrsg.). (2012). *Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern.* Verfügbar unter: http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Lehrerumfrage_Langfassung_final_30_05_03.pdf [14.05.2016].

Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2012). *Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift" (BISS).* Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/files/BISS_Expertise.pdf [14.05.2016].

Central Intelligence Agency (CIA) (Hrsg.). (2016). *The World Factbook: Burkina Faso.* Verfügbar unter: https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/uv.html [14.05.2016].

Clyne, M. (2006). Braucht Deutschland eine bewusste, kohäsive Sprachenpolitik – Deutsch, Englisch als Lingua franca und Mehrsprachigkeit? In Alexander von Humboldt-Stiftung (Hrsg.), *Braucht Deutschland eine bewusstere, kohäsive Sprachenpolitik?, 11/2007* (S. 4–28). Verfügbar unter: https://www.humboldt-foundation.de/pls/web/docs/F1542/sprachenpolitik.pdf [14.05.2016].

David, M. (2013). Zur Situation muttersprachlicher Bildung in Burkina Faso. Ein bilinguales Schulprojekt neben Formen „klassischer" Beschulung. In C. Schelle (Hrsg.), *Schulsysteme, Unterricht und Bildung im mehrsprachigen frankophonen Westen und Norden Afrikas* (S. 95–106). Münster: Waxmann Verlag.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Egbers, J. (2016). *Bildung zwischen Tradition und Moderne. Frauenbildung in Burkina Faso als entwicklungspolitische Herausforderung*. Herzogenrath: Shaker Verlag.
Eurydice (Hrsg.). (2012). *Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa*. Brüssel: Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur.
Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann Verlag.
Griesshaber, W. (2014). Aspekte der Lehrqualifikation im Unterricht mit mehrsprachigen SchülerInnen. In B. Lütke & I. Petersen (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – erwerben, lernen und lehren* (S. 275–292). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
Ilboudo, P. (2003). *Etude de Cas National – Burkina Faso. Pertinence de l'Education-Adaptation des Curricula et Utilisation des Langues Africaines: le Cas de l'Education Bilingue au Burkina Faso*. Grand Baie, Ile Maurice: Institut pour L'Education.
Institut National de la Statistique et de la Démographie (INSD) (2015). *Annuaire statistique 2014.* Verfügbar unter: http://www.insd.bf/n/contenu/pub_periodiques/annuaires_stat/Annuaires_stat_nationaux_BF/Annuaire_stat_2014.pdf [14.05.2016].
Königs, F. (1995). Lernen im Kontrast – was heißt das eigentlich? *Fremdsprachen Lehren und Lernen 24*, 11–24.
Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.). (2008). *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen – Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung. KOM (2008) 566*. Verfügbar unter: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=celex%3A52008DC0566 [14.05.2016].
Landtag Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2016). *Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Schule und Weiterbildung: Gesetz zur Änderung des Lehrerausbildungsgesetzes vom 18.04.2016.* Verfügbar unter: https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument?typ=P&Id=MMD16/11714&quelle=alle&wm=1&action=anzeigen [14.05.2016].
Lavoie, C. (2008). Developing Multiliteracies Through Bilingual Education in Burkina Faso. *Educational Research and Review, 3 (11),* 344–350.
Leiprecht, R. & Steinbach, A. (2015). Schule in der Migrationsgesellschaft. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft* (S. 7–22). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag.
Mayrhofer-Deák, M. (2009). *Sprache Macht Schule – Neokoloniale Erfahrungen in Burkina Faso*. Saarbrücken: VDM Verlag.
Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2014). *Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, insbesondere im Bereich der Sprachen*. BASS 13–63 Nr. 3. Frechen: Ritterbach Verlag.
Petersen, I. & Tajmel, T. (2015). Bildungssprache als Lernmedium und Lernziel des Fachunterrichts. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft* (S. 84–114). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag.
Schnieder, T. (1961). *Das Deutsche Kaiserreich von 1871 als Nationalstaat*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
Schwendowius, D. (2015). *Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript Verlag.
Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2016). *Schüler/innen mit fremdsprachlichem Unterricht. Allgemeinbildende und berufliche Schulen.* Wiesbaden. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AllgemeinBildendeBeruflicheSchulenFremdsprachUnterricht.html [14.05.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tracy, Rosemarie (2014). Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In M. Krifka, J. Blaszczak et al. (Hrsg.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler* (S. 13–34). Heidelberg, Berlin: Springer Verlag.
United Nations Development Programme (Hrsg.). (2015). *Human Development Reports*. Verfügbar unter: http://hdr.undp.org/en/2015-report [14.05.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Teil V:
Zukunft Vielfalt: Neue Themen, neue Dimensionen, neue Praktiken

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Miriam Yildiz & Raphael Bak

Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt – k(ein) Thema in Schule und LehrerInnenausbildung?

1. Einführung

Wenn wir anfangen, über lsbti*[1]-Jugendliche und den Umgang mit Homo-, Bi- und Transsexualität im Schulalltag zu sprechen, so befinden wir uns sogleich mittendrin in einer Debatte, die durch zahlreiche Kontroversen, öffentliche Widerstände und Ambivalenzen geprägt ist. Immer wieder wurde das Thema in den letzten zwei Jahren diskutiert, zum Beispiel ausgelöst durch so genannte „besorgte Eltern", die sich öffentlich gegen einen progressiven Sexualkundeunterricht aussprechen und die Themen sexuelle und geschlechtliche Vielfalt gerne aus den Lehrplänen verbannen wollen (vgl. exemplarisch Kramer, 2015 in Spiegel Online). Regelmäßig wird auch die Frage aufgeworfen, ob nicht inzwischen eine Gleichstellung erreicht sei und Diskriminierungen soweit abgebaut worden seien, dass eine besondere Thematisierung sich längst erübrigen müsse – obwohl aktuelle empirische Ergebnisse ein anderes Bild zeichnen (vgl. Krell & Oldemeier, 2015). Zugleich wird eine verbesserte Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und pädagogischem Personal gefordert und diesbezüglich auf Missstände in der LehrerInnenbildung verwiesen, da die Auseinandersetzung mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt bislang nicht systematisch Einzug in die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften gehalten hat (vgl. Bak & Yildiz, 2016).

Unstrittig sollte sein, dass die Institution Schule, in Zeiten von Ganztagsschulen, als wichtiger Lebens-, Bildungs- und Sozialisationsort für Kinder und Jugendliche fungiert. Um dieser Aufgabe, über eine bloße Vermittlung von Wissen hinaus, gerecht zu werden, muss Schule sich mit der Frage auseinandersetzen, wie ein anerkennendes und lebensweltorientiertes Klima geschaffen werden kann, das Kinder und Jugendliche unabhängig ihrer Herkunft, Hautfarbe, Religion, sexuellen oder geschlechtlichen Identität oder persönlicher Präferenzen und Besonderheiten, gleichermaßen fördern und auffangen kann. Um diesen Anspruch zu verwirklichen, bedarf es sicherlich eines mehrdimensionalen Vorgehens, was sowohl rechtliche als auch individuelle Bedingungen berücksichtigt. Auf der Ebene der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften soll allerdings der Schwerpunkt des hier vorliegenden Artikels liegen. Es soll eine vorsichtige Bestandsaufnahme gewagt werden, wir werfen einen kurzen Blick auf die Lebenswirklichkeit von lsbti*-Jugendlichen in der Schule, stellen einige Praxisprojekte vor und entwickeln zuletzt eine erste konzeptionelle Idee für ein antidiskriminierungspädagogisches Ausbildungsmodul für (angehende) Lehrkräfte.

---

1 lsbti* fungiert als Abkürzung für lesbisch, schwul, bi, trans* und inter*. Das Asterisk (*) ist ein Symbol, welches in der geschriebenen Sprache auf die Vielfalt von selbst gewählten Geschlechtsidentitäten hinweist.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

2. Lsbti*-Jugendliche im System Schule

Viel zu oft geraten, über solch hitzig geführten Debatten wie oben exemplarisch angeführt, die Lebenswirklichkeit von Jugendlichen, die sich jenseits einer heteronormativen Matrix verorten, in den Hintergrund. Deshalb wollen wir einleitend einen kurzen Blick auf die Erfahrungs- und Möglichkeitsräume von lsbti*-Jugendlichen werfen.

Hier soll eingangs darauf hingewiesen werden, dass lsbti*-Jugendliche vor allem zunächst einmal eines sind: Jugendliche. Sie leben in unterschiedlichen Kontexten, gehören unterschiedlichen Subkulturen an und befinden sich mitten im Prozess des Suchens, Findens und Verwerfens von Zielen und Wünschen. Die Lebensphase Jugend ist, auch bei ihnen, alterstypisch durch unterschiedliche Entwicklungsaufgaben gekennzeichnet und geprägt durch „eine Vielfalt an Zugehörigkeiten, Identitäten und Orientierungen" (Krell & Oldemeier, 2015, S. 5). In dieser Lebensphase bildet die Schule zweifelsohne eine wichtige Sozialisationsinstanz. Neben z. B. der Familie, der Peergroup und Freizeiteinrichtungen wirkt die Schule während des Prozesses der Persönlichkeitsentwicklung entscheidend mit (vgl. Hurrelmann & Quenzel, 2006). Eine wichtige Rolle spielen während dieses Entwicklungsprozesses Professionelle wie ErzieherInnen, Lehrkräfte und SozialarbeiterInnen. Erfüllen diese ihre Aufgaben und gelingt es ihnen, die Jugendlichen als Sinn suchende, produktiv orientierte Individuen ernst zu nehmen und in ihren individuellen Verortungs- und Entwicklungswegen zu fördern, tragen sie wesentlich zum Gelingen des Sozialisationsprozesses bei. „Erfüllen sie ihre Aufgabe schlecht, kann das zu erheblichen Entwicklungsproblemen führen", betont Hurrelmann (Hurrelmann & Quenzel, 2006, S. 25). Gerade im Kontext sexueller und geschlechtlicher Vielfalt, in dem Ausgrenzungen, das Absprechen von Identitäten, weil diese vermeintlich als gesellschaftlich abweichend gelten und der „Kampf um Gehört- und Ernstgenommen-Werden dominante Erfahrungen sind" (Schmidt, 2015, S. 13), gewinnt die Frage nach einer „guten", positiven sowie ressourcenorientierten pädagogischen Praxis an besonderer Bedeutung. Hier stellt sich die Frage, „was lesbische, schwule, bi, queere und trans* Jugendliche während ihrer schulischen Sozialisation benötigen, um als Erwachsene sexuell selbstbestimmt leben zu können" (ebd, S. 13).

Heteronormativität im Kontext Schule

Die Unterscheidung aller Menschen in Frauen und Männer scheint auf den ersten Blick selbstverständlich und banal. Sie vollzieht sich automatisch und wird nur in wenigen Fällen überhaupt reflektiert oder hinterfragt, denn die Existenz zweier Geschlechter wird im Alltag nicht für erklärungsbedürftig – da schließlich natürlich – gehalten. Aus dieser Konstruktion ergibt sich ein Zwang, sich eindeutig zuzuordnen und zu positionieren. Die Annahme, es gäbe zwei eindeutig voneinander abzugrenzende Geschlechter, die in ihrem sexuellen Begehren immer automatisch aufeinander bezogen seien, ist gesellschaftlich tief verwurzelt. Die Konstruktion von Heterosexua-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

lität und Cis-Geschlechtlichkeit[2] als „Normalfall" produziert so zugleich immer auch „Abweichungen" und „Absonderlichkeiten" – in diesem Kontext also z. B. nicht heterosexuelle oder nicht eindeutig geschlechtlich verortete Jugendliche – und zieht in der Regel Sanktionen nach sich. An diesem Konstruktionsprozess ist auch die Institution Schule beteiligt (vgl. Hartmann, 2012). Hier gilt es einen Blick auf die „heimlichen Lehrpläne" zu werfen:

Welche Normen, welche Verhaltensweisen werden selbstverständlich vorgelebt, welche Selbstverständnisse existieren? Welche Lebensformen, Familienbilder, Bedürfnisse und Vorlieben gelten als „normal", welche Dinge werden nicht thematisiert? Reproduziert das System Schule Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit als Idealfall? Werden Diskriminierungen und Ausgrenzungen toleriert? Und welche Chancen und Möglichkeiten bleiben eigentlich bisher ungenutzt?

An dieser Stelle führen wir exemplarisch – für eine heteronormative Schulkultur – eine Studie aus dem Jahr 2012 von Melanie Bittner *Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern* heran, die der Frage nachgegangen ist, ob und wie lsbti*-Lebensweisen in Schulbüchern Berücksichtigung finden. Es zeigt sich hier, dass in heutigen Schulbüchern sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zwar für gewöhnlich nicht abgewertet wird, die Bücher aber in ihrem Grundtenor eine eindeutig heteronormative Ausrichtung enthalten. Alltagsdarstellungen von Homo-, Bi- oder Transsexualität fehlen völlig (vgl. Bittner, 2012). Stattdessen wird heterosexuelle Zweigeschlechtlichkeit durch Abbildungen und Erläuterungen in den Schulbüchern verstärkt. Wenn Homosexualität Erwähnung findet, dann z. B. in Geschichtsbüchern im Zusammenhang mit der Verfolgung im Nationalsozialismus oder in Biologiebüchern im Kontext der Sexualaufklärung. Verdeutlicht man sich, welche Bedeutung Schulbüchern als Vermittlungsinstrument des „richtigen" Wissens zukommt, so zeichnet die konsequente Nichtbeachtung vielfältiger Lebensweisen ein trauriges Bild.

Lesbische, schwule, bi-, queere und trans*-Jugendliche bleiben in der Schule weitgehend unsichtbar. Sei es, weil sie sich bewusst für eine Unsichtbarkeit entscheiden, sei es, weil sie unsichtbar gemacht werden. Dabei benötigt aber jede „Selbstfindung soziale Anerkennung und Vorbilder" (Sielert, 2013, S. 35). Ein etwaiger „Anpassungsdruck", den Schule ihren SchülerInnen auferlegt, indem sie dieselben individuell nicht würdigt, kann einen konstitutiven Faktor eines wenig lern- und entwicklungsfreudigen Klimas darstellen.

Bereits an dieser Stelle wollen wir darauf hinweisen, dass die Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bi-, queeren und trans*-Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland bislang nur punktuell Thema der Forschung war. Fest steht, dass die Frage nach der sexuellen Orientierung und gleichgeschlechtliche sexuelle Erfahrungen in der Jugendphase Thema werden. So machen laut einer Studie der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) aus dem Jahr 2006 etwa 5–10 Prozent der Jugendlichen zwischen 14 und 17 Jahren sexuelle Erfahrungen mit dem eigenen

2 Cis-Geschlechtlichkeit ist ein Begriff für Menschen, deren Geschlecht – anders als bei Trans*-Menschen – mit ihrem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht übereinstimmt.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Geschlecht (vgl. Jugendsexualität, 2006). Den meisten Jugendlichen wird die eigene Homosexualität zwischen dem 14. und 17. Lebensjahr bewusst (vgl. Biechele, Reisbeck & Keupp, 2001; Krell & Oldemeier, 2015). Diese Bewusstwerdung mündet anschließend in einem Prozess des Coming-outs, welches durch ein inneres und ein äußeres Coming-out gekennzeichnet ist. Beides hat zum Ziel, sich selbst anzuerkennen sowie von anderen akzeptiert und anerkannt zu werden. Bis dahin ist es mitunter ein langer Weg voller Unsicherheit, Angst und Selbstablehnung (vgl. Watzlawik, 2004; Takács & Krell, 2006; Oldemeier, 2015).

Laut einer Studie der Berliner Humboldt-Universität fühlen ein Zehntel der befragten Neunt- und ZehntklässlerInnen sich sexuell zum gleichen Geschlecht hingezogen. Die Auswertung der Studie zeigt in Bezug auf den Umgang mit lesbisch, schwulen, queeren und trans*-Jugendlichen, dass insbesondere Beschimpfungen und Beleidigungen eine stark verbreitete Ausgrenzungspraxis darstellen. Demnach verwendeten 62 Prozent aller befragten SechtsklässlerInnen nach Angaben von MitschülerInnen in den vergangenen zwölf Monaten „schwul" oder „Schwuchtel" als Schimpfwort. Das Wort „Lesbe" wird hingegen von 40 Prozent aller SechstklässlerInnen als Schimpfwort gebraucht. Hinzu kommt, dass 49 Prozent der Befragten über diejenigen lästern, die für lesbisch oder schwul gehalten wurden (Klocke, 2012, S. 87). Befragungen legen zudem nahe, dass Lehrkräfte sowohl das lesben- und schwulenfeindliche Klima als auch konkrete Übergriffe wahrnehmen, jedoch diesem Phänomen vielfach wenig Beachtung schenken. Die Erfahrungen der Jugendlichen können hier sehr unterschiedlich ausfallen. So geben 42,8 Prozent der Jugendlichen in einer Studie des Deutschen Jugendinstituts (DJI) zum Thema Coming-out an, idass ihre LehrerInnen bei der Verwendung von homophoben Schimpförtern „nie" intervenieren. 35 Prozent der Lehrkräfte würden „manchmal", immerhin 22 Prozent „immer" intervenieren. Ähnlich verhält es sich, wenn Jugendliche geärgert werden, wenn sie für lsbt* gehalten werden. Hier greifen 47,5 Prozent der Lehrkräfte „nie" ein, 34,7 Prozent „manchmal" und 17,7 Prozent „immer" (Krell & Oldemeier, 2015, S. 21). Insgesamt kommt auch die Studie des DJI zu dem Ergebnis, dass das Thema lsbti*, abgesehen von der Verwendung von Schimpfwörtern, in Schule und Unterricht kaum Platz findet, von einer gleichwertigen Darstellung in der Schule scheint es noch weit entfernt. So verwundert es kaum, dass lsbti*-Jugendliche (61 Prozent) durch ein Coming-out im Schul- oder Arbeitskontext Probleme befürchten. 44 Prozent der befragten Jugendlichen geben in diesem Zusammenhang an, Diskriminierung auf Grund ihrer sexuellen Orientierung oder geschlechtlichen Identität erfahren zu haben. So berichten 54,8 Prozent von Beleidigungen oder Beschimpfungen, 34,2 Prozent von Ausgrenzung oder 12,7 Prozent von Gewaltandrohungen. Auch von einer überdeutlichen Betonung der sexuellen Orientierung/geschlechtlichen Identität wird berichtet (41 Prozent) (ebd., S. 22).

Von einer allgemeinen Antidiskriminierungskultur, die angesichts solcher Ergebnisse im Kontext Schule längst überfällig wäre, sind wir weit entfernt. Wie also kann eine solche antidiskriminierende Pädagogik und anerkennende Atmosphäre im Schulkontext befördert werden?

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

3. Rechtliche und schulpolitische Rahmenbedingungen

In vielen Gesprächen mit Lehramtsstudierenden, ReferendarInnen sowie Lehrkräften lässt sich eine grundlegende Unsicherheit dahingehend beobachten, ob die Thematisierung von Themenfeldern wie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schule überhaupt „erlaubt" sei. Zwar herrscht große Betroffenheit, wenn Lehrkräfte mit den o.g. Zahlen und Lebensrealitäten konfrontiert werden, zugleich wird jedoch auch die Angst beschrieben, aufgrund fehlenden Wissens etwas „falsch" zu machen.[3] Diese Angst scheint insofern nicht unberechtigt, als dass die Themen sexuelle und geschlechtliche Vielfalt nicht systematisch Eingang in die Ausbildung von Lehrkräften finden und allenfalls punktuell thematisiert werden. Im Folgenden gilt aufzuzeigen, aufgrund welcher Grundlage das Thematisieren von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in Schule und Hochschule möglich und sogar erforderlich ist. Hierbei möchten wir zuallererst auf das im August 2006 in Kraft getretene Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz[4] (AGG) eingehen, welches als arbeits-, sozial- und zivilrechtliches Recht fungiert. Das Gesetz verfolgt das Ziel, Benachteiligungen aus Gründen der „Rasse" oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen.[5] Insbesondere ist darauf hinzuweisen, dass nach Paragraph 2 Bildung und damit auch das Praxisfeld Schule ausdrücklich in den Anwendungsbereich des AGGs fallen (§ 2 Abs. 1, Nr. 7). In diesem Sinne besteht die Verpflichtung zur Herstellung eines diskriminierungsfreien Schulklimas, um die sowohl kulturelle als auch soziale Vielfalt anzuerkennen und in vollem Umfang zu verwirklichen. Dieser Auftrag erscheint fraglich, wenn Schule und Hochschule hinter den Standards des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetztes bleiben. SchülerInnen, die als Erwachsene am Arbeitsplatz ihren Beitrag zu einem diskriminierungsfreien Klima leisten sollen, werden darauf in ihrer Schulzeit nicht hinreichend vorbereitet. Hinzu kommt, dass angehende LehrerInnen entweder gar nicht oder nur marginal mit Themenfeldern wie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt an den Universitäten in Berührung kommen. An den elf Universitäten in NRW, die Lehrkräfte ausbilden,

3 Hier beziehen wir uns auf eigene Erfahrungen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften.

4 Unmittelbare normative Grundlage des AGG sind vier europäische Richtlinien: 1) die „Antirassismusrichtlinie" (2000/43/EG), 2) die „Rahmenrichtlinie Beschäftigung" (2000/78/EG), 3) die „Gender-Richtlinie" (2002/73/EG) und 4) „Richtlinie zur Gleichstellung der Geschlechter auch außerhalb der Arbeitswelt" (2004/113/EG). Die Richtlinien sollen die gesellschaftliche Wirklichkeit in den EU-Mitgliedstaaten verändern, das heißt, sie sollen Diskriminierungen nicht nur verbieten, sondern wirksam beseitigen. In Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Verfügbar unter: www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ThemenUndForschung/Recht_und_gesetz/EU-Richtlinien/eu-Richtlinien_node.html [04.06.2016].

5 Antidiskriminierungsstelle des Bundes, *Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG): § 1 Ziel des Gesetzes*. Verfügbar unter: http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/AGG/agg_gleichbehandlungsgesetz.pdf?__blob=publicationFile [05.06.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

gibt es lediglich vereinzelt explizite Lehrangebote[6], in denen sie etwas über die Lebenswirklichkeiten von lsbti*-Menschen erfahren und lernen können, obwohl Lehrende faktisch über das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) und die neue Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für alle Lehrämter an Schulen in NRW zu einer diversitätsgerechten Didaktik aufgefordert sind. Im Jahr 2011 wurde die neue Ordnung des Vorbereitungsdienstes und damit der Erziehungs- und Bildungsauftrag von Schule in Nordrhein-Westfalten konkretisiert, indem der LehrerInnenberuf in sechs typische Handlungsfelder eingeteilt wurde. So geht aus dem Handlungsfeld 5 die Handlungsmaxime hervor: *Vielfalt als Herausforderung annehmen und Chancen nutzen.*[7] Damit sollen die angehenden Lehrkräfte die Kompetenz erlangen, die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von SchülerInnen zu kennen und im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung zu nehmen.[8]

Neben dem AGG existieren weitere unterschiedliche rechtliche Grundlagen für Diversity-Kategorien, die jedoch meist isoliert betrachtet werden. Zunächst ist hier das Grundgesetz (GG) zu nennen. Beate Rudolf betont an dieser Stelle, dass nur durch die Anerkennung von Diversity die individuelle Autonomie garantiert werden kann, wie dies die Menschenwürdegarantie (Art. 1 Abs. 1 GG) und die allgemeine Handlungsfreiheit (Art. 2 Abs. 1 GG) sowie das in beiden Normen verankerte allgemeine Persönlichkeitsrecht fordern (Rudolf, 2008, S. 12). Die weitere normative Grundlage bilden die verfassungsrechtlichen Diskriminierungsverbote (Art. 3 Abs. 2, 3). Es gilt jedoch darauf hinzuweisen, dass sich der Inhalt der Diskriminierungsverbote des Art. 3 Abs. 2, 3 in einigen Aspekten von denen des Völker- und des EG-Rechts unterscheidet: Artikel 3 GG lässt Merkmale wie die sexuelle Identität und die ethnische Herkunft aus (vgl. Schiek, 2007). Darüber hinaus fungiert ebenfalls die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948 als Grundlage und Ausgangspunkt für die pädagogische Praxis. Damit die gesellschaftspolitischen Ziele des Antidiskriminierungsrechts erreicht werden können, sind jedoch Rechtsnormen allein nicht ausreichend. Antidiskriminierungspolitik und damit einhergehend die Förderung einer Antidiskriminierungskultur in Schule und Hochschule muss zu einer politischen Maxime erklärt werden, welche auf verschiedenen Wegen umgesetzt wird. Daran anknüpfend haben Bundesländer wie Rheinland-Pfalz und Berlin[9] und be-

6 Jansen-Schulz, B., Kortendiek, B. & Poguntke, H. (2011). Diversity an nordrhein-westfälischen Hochschulen. Strukturen, Konzepte, Projekte – Eine Bestandsaufnahme. Essen: Koordinations- und Forschungsstelle Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW. Verfügbar unter: http://www.netzwerk-fgf.nrw.de/fileadmin/media/media-fgf/download/publikationen/Studie-11_Diversity-Studie-2011.pdf [05.06.2016].

7 *Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen vom 10. April 2011* (Stand: 01.06.2015). Verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/Vorbereitungsdienst/OVP.pdf [05.06.2016]

8 Ebd.

9 *Schulgesetz für das Land Berlin: § 2 Recht auf Bildung und Erziehung.* Verfügbar unter: http://gesetze.berlin.de/jportal/;jsessionid=D5CBBDA02CD9C04BF77262A99F9BB84A.jp14?quelle=jlink&query=SchulG+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true#jlr-SchulGBEpG1 [10.04.2016].
Schulgesetz für das Land Berlin: § 2 Recht auf Bildung und Erziehung.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

dingt Nordrhein-Westfalen in ihren Schulgesetzen alle Diversity-Kategorien fest verankert; sie betonen dabei die Relevanz von Vielfalt (Diversity) als wichtigen und festen Bestandteil des Schulauftrages, während andere weiterhin an ihren Vorstellungen festhalten und sich gegen die Anerkennung und Förderung von Vielfalt wenden. Am Beispiel des Landes NRW lässt sich allerdings kritisch anmerken, dass eine gesetzliche Anpassung des Schulgesetzes an das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz noch aussteht: Sexuelle Identität ist lediglich in den Richtlinien zu Sexualerziehung[10] zu finden. In diesem Zusammenhang wird die sexuelle Identität lediglich auf das Sexuelle reduziert und nicht als eine soziale Lebensform anerkannt. Bemerkenswert ist die Beobachtung, dass die Inhalte der Richtlinien für Sexualerziehung in vielen Schulgesetzen auf die Vermittlung der Bedeutung von Ehe und Familie und damit implizit heterosexuelle Lebensweisen gerichtet sind. Gleichgeschlechtliche Partnerschaften bzw. schwul-lesbische Lebensweisen werden selten erwähnt. Ein positives Beispiel lässt sich im Paragraph 1 des Schulgesetzes von Rheinland-Pfalz finden:

> *„Der Auftrag der Schule bestimmt sich aus dem Recht des jungen Menschen auf Förderung seiner Anlagen und Erweiterung seiner Fähigkeiten, unabhängig von seiner Religion, Weltanschauung, Rasse oder ethnischen Herkunft, einer Behinderung, seinem Geschlecht oder seiner sexuellen Identität sowie aus dem Anspruch von Staat und Gesellschaft an Bürgerinnen und Bürger, zur Wahrnehmung von Rechten und Übernahme von Pflichten hinreichend vorbereitet zu sein.“*[11]

In diesem Beispiel geht es um mehr als nur die bloße Erwähnung von bisher für irrelevant und realitätsfern erklärten Persönlichkeitsmerkmalen. Vielmehr geht es darum, die Handlungsspielräume für die vielfältigen Identitätsformen zu eröffnen, um

„(1) Jeder junge Mensch hat ein Recht auf zukunftsfähige schulische Bildung und Erziehung ungeachtet seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Sprache, seiner Herkunft, einer Behinderung, seiner religiösen oder politischen Anschauungen, seiner sexuellen Identität und der wirtschaftlichen oder gesellschaftlichen Stellung seiner Erziehungsberechtigten.“

10 *Schulgesetz NRW: § 33 Sexualerziehung NRW* (Stand: 15.08.2015). Verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf [10.04.2016].
Schulgesetz NRW: § 33 Sexualerziehung NRW.
„Die fächerübergreifende schulische Sexualerziehung ergänzt die Sexualerziehung durch die Eltern. Ihr Ziel ist es, Schülerinnen und Schüler alters- und entwicklungsgemäß mit den biologischen, ethischen, sozialen und kulturellen Fragen der Sexualität vertraut zu machen und ihnen zu helfen, ihr Leben bewusst und in freier Entscheidung sowie in Verantwortung sich und anderen gegenüber zu gestalten. Sie soll junge Menschen unterstützen, in Fragen der Sexualität eigene Wertvorstellungen zu entwickeln und sie zu einem selbstbestimmten und selbstbewussten Umgang mit der eigenen Sexualität zu befähigen. Darüber hinaus sollen Schülerinnen und Schüler für einen verantwortungsvollen Umgang mit der Partnerin oder dem Partner sensibilisiert und auf ihre gleichberechtigte Rolle in Ehe, Familie und anderen Partnerschaften vorbereitet werden. Die Sexualerziehung dient der Förderung der Akzeptanz unter allen Menschen unabhängig von ihrer sexuellen Orientierung und Identität und den damit verbundenen Beziehungen und Lebensweisen.“

11 Vgl. *Schulgesetz des Landes Rheinland-Pfalz: § 1 Auftrag der Schule* (Fassung vom 24.07.2014). Verfügbar unter: http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/o8/page/bsrlpprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=6&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-SchulGRP2004V15P1&doc.part=S&toc.poskey=#focuspoint [10.04.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Veränderungen bewusst einleiten zu können. Auf dieser Grundlage kann Schule die freie Entfaltung der Persönlichkeit und die Orientierung in der modernen Welt ermöglichen sowie ein Verantwortungsbewusstsein fördern, das zur Erfüllung der Aufgaben in Gesellschaft und Beruf befähigt. Menschen, die in ihrem „Anderssein" nicht anerkannt werden, stehen nicht zuletzt vor dem gesellschaftlichen Ausschluss. Sie werden sowohl auf der individuellen als auch auf der kollektiven Ebene in ihren Grundrechten eingeschränkt und missachtet. Diese Ausgrenzung führt nach Rudolf zu „sozialer Fragmentierung" und bedroht den Zusammenhalt des staatlich verfassten Gemeinwesens (Rudolf, 2008, S. 13).

4. Schul- und zivilgesellschaftliche Projekte: Beispiele aus der pädagogischen Praxis

Es lässt sich feststellen, dass lsbti*-Jugendliche auf der einen Seite deutlich von Diskriminierungen und Ausgrenzung betroffen sind – also dringend unterstützende Lehrkräfte benötigen –, auf der anderen Seite zeigt sich auf einer rechtlichen Ebene ein klarer Auftrag, eben solche Themen im Kontext Schule zu thematisieren und eine klar antidiskriminierende Haltung einzunehmen. Es stellt sich also die Frage, wie die Themen in einen Schulalltag integriert werden können und auf welchem Weg Lehrkräfte zu einer diversitätssensiblen, antidiskriminierenden und anerkennenden Haltung gelangen können.

Auf der Ebene der Praxis möchten wir zunächst anhand einiger Beispiele aufzeigen, wie sich sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schule zum Thema machen lässt. Diese Auswahl stellt keine Zusammenstellung von „best practice" dar, sondern bietet einen Einblick in die Brandbreite der möglichen Ansätze diversitätsbewussten Arbeitens. Unsere Erfahrungen in der praktischen Bildungsarbeit zeigen, dass handlungsorientierte Methoden Wege zum nachhaltigen Lernen eröffnen und neue Perspektiven im Hinblick auf das eigene Selbstbild sowie Zugang zu neuem Weltwissen ermöglichen. Wie das konkret aussehen kann, möchten wir anhand folgender Beispiele darstellen.

Beispiel 1: Lebensgeschichten zu Lerngeschichten machen: SCHLAU Workshop
SCHLAU steht für Schwul Lesbisch Bi Trans* Bildungsarbeit und umfasst Bildungsprojekte, wie zum Beispiel das landesgeförderte Projekt SCHLAU NRW (verfügbar unter: www.schlau-nrw.de [05.06.2016]). Eine bundesweite Auflistung aller Schulprojekte, die Bildungsarbeit zu diesem Themenspektrum leisten, lässt sich finden auf der Website von „QueerNetz.de – Bundesverband der Netzwerke für Lesben, Schwule, Bi, Trans* und Queere in Deutschland e.V." (verfügbar unter: www.bksl.de [25.04.2016]). Aus ihrem Selbstverständnis heraus setzt sich SCHLAU NRW für eine Gesellschaft ein, in der lesbische, bisexuelle, schwule, trans*, heterosexuelle und queere Lebensweisen gleichberechtigt gelebt werden können und uneingeschränkte Akzeptanz finden. Dieses Leitbild soll nachhaltig umgesetzt werden, indem die se-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

xuelle und geschlechtliche Selbstbestimmung aller Jugendlichen gefördert und Diskriminierung entgegengewirkt wird. Darüber hinaus sollen heteronormativ geprägte Gesellschaftsstrukturen reflektiert und aufgebrochen werden. Neue Lebensräume können erst dann entstehen, wenn die Ausgrenzung von nicht heterosexuellen Lebensweisen aufgedeckt wird und die dahinterliegenden Diskriminierungsmechanismen im Hinblick auf die Dominanz gesellschaftlicher Normen und Normalitäten kritisch hinterfragt werden. Im Mittelpunkt von SCHLAU-Workshops steht deshalb die direkte Begegnung zwischen SchülerInnen und jungen lsbt*-Teamenden. In der offenen und dialogischen Interaktion zwischen Aufklärungsteam und den SchülerInnen, Auszubildenden oder Studierenden, entsteht ein neuer *Erfahrungsraum*, in dem miteinander kommuniziert und voneinander gelernt wird. Die ehrenamtlichen Teamenden treten in den Workshops als qualifizierte WissensvermittlerInnen, BotschafterInnen und Vorbilder für eine selbstbestimmte Identität auf, die viel näher als ein Buch, eine Lehrkraft oder Eltern an die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen anknüpft. Wesentlich für einen SCHLAU-Workshop ist die Methode „Open Space – Biografisches Erzählen", durch die die SchülerInnen die Möglichkeit haben, anonym Fragen aufzuschreiben, die dann von den Teamenden beantwortet werden. Typische Fragen lauten z. B.: „Wie habt ihr gemerkt, dass ihr lesbisch, schwul, bi oder trans seid?", „Wie haben Freunde und die Familie reagiert?", „Wird man oft beschimpft, weil man lesbisch, schwul oder trans ist?" oder „Wie und wo lernt man andere Lesben, Schwule oder Bisexuelle kennen?". Die Teamenden beantworten die Fragen vor dem Hintergrund ihrer eigenen Lebenserfahrung. Hier werden *Lebensgeschichten zu Lerngeschichten*, die Lernprozesse in Gang setzen und bei den Jugendlichen Berührungsängste abbauen sowie im besten Fall Stereotypen und Vorurteile entkräften (vgl. Bak & Kinkel, 2015). Zusätzlich setzt ein SCHLAU-Workshop auf eine handlungsorientierte Auswahl geschlechtergerechter und antidiskriminierungspädagogischer Methoden, die den Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt, Geschlechterrollen, homo- und transphobem Mobbing sowie Diskriminierung erfahrbar machen. Dafür wurde speziell für SCHLAU-Workshops ein Methoden- und Materialienkoffer „SCHLAUE Kiste" konzipiert.

Beispiel 2: Projekt: Schule der Vielfalt – Schule ohne Homophobie

Erst eine Schule, die sich öffentlich gegen jede Form von Diskriminierung ausspricht und dementsprechend agiert, kann ihre Schülerschaft ernst nehmen, sie gleichwertig anerkennen und behandeln. Bereits sechzehn Schulen in NRW und demnächst weitere in Berlin und Rheinland-Pfalz setzen bereits ein klares Zeichen gegen Diskriminierung aufgrund sexueller und geschlechtlicher Identität. Unter dem Label *Schule der Vielfalt – Schule ohne Homophobie*[12] können sich Schulen selbst durch ihre Aktionen für mehr Akzeptanz und Toleranz gegenüber lsbti* engagieren und aktiv für eine Kultur der Sichtbarkeit von lsbti* Flagge zeigen. *Schule ohne Homophobie wird man, indem sich* eine Schulgemeinschaft öffentlich gegen Homo- und Trans-

12 Vgl. *Schule der Vielfalt – Schule ohne Homophobie in NRW.* Verfügbar unter: www.schule-der-vielfalt.de [05.06.2016], sowie *Bundesnetzwerk Schule der Vielfalt*. Verfügbar unter: www.schule-der-vielfalt.org [05.06.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

phobie einsetzt und dies mit dem Schild „Come In – Wir sind offen" zeigt. Die Botschaft dahinter ist, dass jede und jeder willkommen ist, unabhängig von der sexuellen Orientierung und/oder der geschlechtlichen Identität. Dieses Schild versteht sich weniger als eine Auszeichnung, sondern vielmehr als Bekenntnis zum Engagement: „Wir als Schule positionieren uns und erklären uns bereit, gegen Homo- und Transphobie im Unterricht, LehrerInnenzimmer und auf den Schulhöfen vorzugehen." Das vom Schulministerium NRW geförderte Landesprojekt stellt den Lehrkräften darüber hinaus eine Mediendatenbank zur Verfügung, in der Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsideen zu finden sind. Auf diese Weise soll den LehrerInnen die Suche nach geeignetem Material erleichtert werden. Dort finden sich Materialien in Form von Arbeitsblättern, Unterrichtsreihen, Büchern und Filmen, die in allen Fächern und allen Jahrgangstufen genutzt werden können. Insgesamt zielt das Projekt darauf ab, dass Schulen dazu angeregt werden, kurz- oder langfristig Schul- oder Unterrichtsprojekte sowie themenbezogene AGs zu entwickeln und zu unterstützen und dadurch Räume der „Offenheit" zu schaffen, um das soziale Klima für alle SchülerInnen der Schule zu stärken und die Anerkennung des Rechts auf Identität zu fördern.

Beispiel 3: Multimediales Lernangebot Queer History

Der Weg zu einem Perspektivwechsel in Hinblick auf die Etablierung einer Schulkultur, die alle SchülerInnen im Blick hat und sich nicht ausschließlich an den Bedürfnissen der Mehrheitsgesellschaft orientiert, setzt voraus, dass zuallererst die bisher fest etablierten und als selbstverständlich angesehenen Lerninhalte einer Revision unterzogen werden. Dieses Erfordernis stellt zugleich auch die jeweiligen Fachdidaktiken vor die Herausforderung einer Reflexion und Modifizierung ihrer Lern- und Lehrinhalte. In diesem Zusammenhang möchten wir ein multimediales Lernangebot des Webportals „Queer History" vorstellen, welches zum einen auf der Ebene der universitären LehrerInnenausbildung als auch auf der schuldidaktischen Ebene interessante und anregende Impulse bereithält. Das Lernangebot zielt darauf aufzuzeigen, dass Geschlecht und Sexualität eine Geschichte haben, die im Geschichtsunterricht und unserer Erfahrung nach auch in der Fachdidaktik gelehrt und gelernt werden kann.[13] Das aufgearbeitete Material ermöglicht eine nachhaltige und handlungsorientierte Auseinandersetzung mit Geschichte von Sexualität und Geschlecht und schafft dadurch ein neues Bewusstsein für queere Vergangenheit und dadurch ein besseres Verständnis für die Gegenwart. Dafür wurden 22 ganz unterschiedliche historische Ereignisse oder Kurzbeschreibungen zeitgenössischer Zustände aus der Geschichte ausgewählt, die eine ganze Bandbreite dessen abdecken, was im Bereich von Geschlechterverhältnissen und Sexualität im Wandel der Zeit zu beobachten ist – von der Bestrafung gleichgeschlechtlich begehrender Menschen (Frauen wie Männer) mit dem Feuertod in der Frühen Neuzeit bis hin zur Formierung der ersten Homosexuellenbewegung gegen Ende des 19. Jahrhunderts, von der Durchsetzung des Wahlrechts für Frauen 1918/19 bis hin zum Verbot der Vergewaltigung von

13 Vgl. *Queer History*. Verfügbar unter: http://queerhistory.de/projekt [10.04.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Frauen in der Ehe in den 1990er Jahren.[14] Die hier beschriebene Methode lässt sich ohne viel Aufwand erweitern und kann mit unterschiedlichen Zielgruppen durchgeführt werden. Dabei geht es nicht um ein Abfragen von Geschichtskenntnissen, sondern vielmehr um eine bewusste Auseinandersetzung mit einem Themenfeld der Geschichte, welches im Unterricht und in der LehrerInnenausbildung größtenteils ausgeblendet wird. Der wissenschaftliche Betreuer des Projektes, Martin Lücke, Professor für Didaktik der Geschichte an der Freien Universität Berlin, beschreibt die Zielsetzung wie folgt: „Neben dem Erfahren einer solchen Alterität von Geschlecht und Sexualität, die das Anders-Sein als etwas historisch Normales zu erkennen gibt, können Lernende jedoch auch die Historizität, also die grundsätzliche Wandelbarkeit von Konzepten über Sexualität und Geschlecht kennen lernen. Dabei erfahren sie nicht nur, dass die Dinge dereinst anders waren, sondern sie lernen, en detail die Prozesse nachzuzeichnen, durch die sich Wandel vollzog. Sie erfahren auf diese Weise, dass es handelnde und leidende Menschen der Vergangenheit waren, die daran mitgewirkt haben, dass sich Vorstellungen zu Sexualität und Geschlecht geändert haben – und auch, dass solche Vorstellungen grundsätzlich änderbar sind. Und wer weiß, vielleicht haben sie dann auch Lust, in unserer Gegenwart an solchen Änderungen mitzuwirken."[15]

Beispiel 4: Projekttage – Netzwerk für Demokratie und Courage

Im Zuge der Entwicklung einer Anerkennungskultur sind Schule und Hochschule auf emanzipatorische Impulse durch zivilgesellschaftliche Projekte angewiesen. Externe Bildungs- und Lernangebote tragen neue Perspektiven und Impulse in die Schule und Hochschule hinein, die häufig in der alltäglichen Arbeit kaum Berücksichtigung finden. Eines dieser Bildungsangebote stellt das Netzwerk für Demokratie und Courage (NDC)[16]. Es ist ein bundesweites Netzwerk, das von jungen Leuten getragen wird und sich für Demokratieförderung und gegen menschenverachtendes Denken engagiert.[17] Das NDC verfügt über ein vielfältiges thematisches Angebot, welches in Form von Projekttagen für unterschiedliche Zielgruppen wie Schule, Jugendarbeit und Hochschule wahrgenommen werden kann. In Bezug auf das Themenfeld sexuelle und geschlechtliche Vielfalt bietet das Netzwerk zum Beispiel einen Projekttag unter dem Titel „Superwoman trifft auf Barbie und Ken" zu Geschlechterbildern und couragiertem Handeln gegen Sexismus[18] an. Im Rahmen dieses Projekttages werden „LesBiSchwule Lebensrealitäten" thematisiert. Ein weiteres Bildungsangebot ist der Projekttag „Alle sind anders … – und ich auch?" zu Vielfalt,

14 Vgl. *Queer History – „Geschichte queer unterrichten" – was soll das sein?* Verfügbar unter: http://queerhistory.de/queer-history-geschichte-queer-unterrichten-was-soll-das-sein-0 [05.06.2016].

15 Vgl. ebd.

16 Vgl. *Netzwerk für Demokratie und Courage (NDC)*. Verfügbar unter: https://www.netzwerk-courage.de/web/299.html [05.06.2016].

17 Vgl. ebd.

18 Vgl. *Netzwerk für Demokratie und Courage (NDC)*. Verfügbar unter: https://www.netzwerk-courage.de/web/299.html [05.06.2016]. PROJEKTTAG S. „Superwoman trifft auf Barbie und Ken". Ein Projekttag zu Geschlechterbildern und couragiertem Handeln gegen Sexismus.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Ausgrenzung und solidarischem Miteinander.[19] Hier steht die Auseinandersetzung mit Ursachen und Folgen von Ausgrenzung und Diskriminierung an. Wesentlich ist, dass die Lernangebote in ihrer Zielsetzung eine empowernde und solidarische Wirkung fokussieren und Ansatzpunkte für alltägliches, couragiertes Handeln liefern.

5. „Blickwechsel" – Modul zur Ausbildung von Lehrkräften

Die Erfahrungen mit Praxisprojekten zeigen, dass die Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt durchaus gewinnbringend in den schulischen Alltag integriert werden kann. Wichtig jedoch ist es an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass zivilgesellschaftliche Projekte allenfalls eine Ergänzung darstellen können. Die Thematisierung darf weder mit einem kurzen Projekt beginnen, noch darf sie damit aufhören, sondern Schulen und Lehrkräfte sind auch dann in der Pflicht, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen, wenn es keine entsprechenden Bildungsprojekte vor Ort gibt. Oft sehen sich einzelne engagierte Lehrkräfte vor der Herausforderung, dass ihre Bemühungen, die Vielfalt von Lebensweisen in der Schule zu thematisieren, keine breite Rückendeckung durch Kollegium oder Schulleitung erfahren. Viel zu oft herrscht kein Bewusstsein über die Wichtigkeit und Notwendigkeit einer systematischen Implementierung in den Schulalltag. Es stellt sich also die Frage, wie eben ein solches Bewusstsein und damit ein Schritt in Richtung einer Schulkultur der Anerkennung und der Selbstbestimmung geschaffen werden kann. Ähnlich wie auch bei den Themen Migration und Rassismus, die zum Glück inzwischen verstärkt Einzug in die LehrerInnenausbildung gehalten haben (wenngleich auch hier weiterhin großer Bedarf besteht), müssen auch die Themen sexuelle und geschlechtliche Vielfalt ihren festen Platz finden. Einen ersten Schritt auf diesem Weg würde die Bereitstellung von Fort- und Weiterbildungsangeboten darstellen.

Die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und pädagogischem Personal muss hierbei als Starthilfe auf dem Weg zur Entwicklung einer diversitätssensiblen und antidiskriminierenden Haltung verstanden werden, die schließlich im Schulalltag mit Leben gefüllt werden kann. Wichtige Ziele eines Ausbildungsmoduls können aus unserer Sicht in diesem Zusammenhang wie folgt formuliert werden:

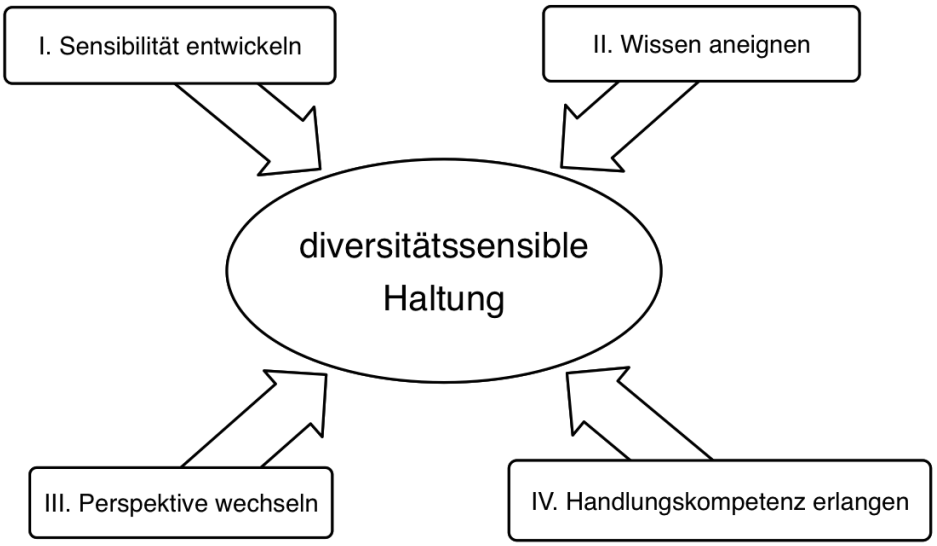
Die Teilnehmenden lernen die Vielfalt von Lebensformen(-weisen) kennen und können vor diesem Hintergrund starre Geschlechterstereotype und heteronormative Erwartungen in Frage stellen. Hierzu gehört ein grundlegendes Verständnis von wesentlichen (Fach-)Begriffen rund um die Themen sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. In diesem Zusammenhang können eigene Unsicherheiten und Ängste bezüglich der Thematisierung abgebaut werden. Die Teilnehmenden lernen, eigene Stereotype und Klischees in Bezug auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zu erkennen und zu reflektieren und entwickeln eine Haltung in Bezug auf ihre eigene, womöglich privilegierte und machtvolle Position, die sie in ihrem Handeln beeinflusst. Sie werden

19 Vgl. ebd. PROJEKTTAG Z. Alle sind anders … – und ich auch? Ein Projekttag zu Vielfalt, Ausgrenzung und solidarischem Miteinander.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

zu einer akzeptierenden, empathischen Haltung gegenüber vielfältigen Lebensformen angeregt. Hierzu gehört auch das Bewusstsein über verschiedene Diskriminierungsformen wie Sexismus, Ableismus[20], Rassismus, die nicht isoliert betrachtet werden können. Eine diversitätssensible und antidiskriminierende Haltung muss auch immer weitere Ebenen miteinbeziehen. Nicht zuletzt erarbeiten die Teilnehmenden praktische Handlungsideen gegen Homophobie, Transphobie und Diskriminierung, die sie im Schulalltag zum einen konkret umsetzen können, ihnen zum anderen Handlungssicherheit in unterschiedlichen Situationen bieten können.

Angelehnt an diese Ziele können vier grundlegende Bausteine formuliert werden.



Eigene Abbildung (Bak & Yildiz, 2016).

I. Baustein: Sensibilität entwickeln
Einen persönlichen Zugang zum Thema Homophobie & Transphobie finden, indem folgenden Fragen nachgegangen wird:

- Welches Wissen, welche Erfahrungen haben die Teilnehmenden mit dem Themenfeld „Homo- und Transphobie"?
- Worüber möchten die Teilnehmenden mehr erfahren?

Es wird die Vielfalt an individuellen Perspektiven und Erfahrungen sichtbar gemacht, es kann Wissen aktiviert und Fragen können formuliert werden.

Nicht selten verfügen die Teilnehmenden bereits über Wissen und Erfahrungen zu diesen Themenfeldern, hatten jedoch oft nicht die Möglichkeit, dieses zu reflektie-

20 Ableismus bezeichnet die Diskriminierung von Menschen mit körperlichen und/oder geistigen „Behinderungen" oder Einschränkungen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

ren und zu überprüfen. Diese Einheit bietet die Gelegenheit, dieses Vorwissen und diese Vorerfahrungen einzubringen.

II. Baustein: Wissen vermitteln
Die Teilnehmenden erhalten die Möglichkeit, Lebenswelten von lsbti*-Jugendlichen und jungen Erwachsenen kennenzulernen. Es wird ein Bewusstsein für die Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen von lsbti*-Jugendlichen geschaffen. Die besondere Situation eines Coming-out-Prozesses wird verdeutlicht. Sie erfahren die Bedeutung von wesentlichen (Fach-)Begriffen rund um das Thema Homosexualität und Trans*. Zugleich wird eine intersektionale Sichtweise auf verschiedene Diskriminierungskategorien eingebracht. Homo- und Transphobie werden in ihrer Überschneidung zu z. B. Sexismus und Rassismus thematisiert. Die Teilnehmenden erfahren rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen.

III. Baustein: Perspektive wechseln
Die Teilnehmenden lernen verschiedene Diskriminierungsmechanismen kennen und können so die Perspektiven wechseln. Sie können ihre eigenen Anteile und Verstrickungen in Diskriminierungspraktiken auf einer individuellen, institutionellen und kulturellen Ebene erkennen und anerkennen. Der Perspektivwechsel fördert und stärkt insbesondere die Entwicklung von Ambiguitätstoleranz – was als elementare Voraussetzung für Demokratieerziehung darstellt.

IV. Baustein: Handlungskompetenz erlangen
Die Teilnehmenden erstellen ihren eigenen, persönlichen „Aktionsplan", um gewonnene Impulse in konkreten Ideen weiter zu entfalten.
Der Aktionsplan kann auf zwei Ebenen genutzt werden:
- zur Reflexion der eigenen Rolle und des eigenen Handels als Fachkraft;
- zur Beantwortung der Fragen, was man nicht mehr tun möchte, was in Zukunft anders gemacht werden kann und was man in Zukunft Neues machen möchte;
- zur Überlegung, wie die Themen sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in den eigenen Unterricht und darüber hinaus in die Schule als Institution implementiert werden können.

Dieser Baustein ist wichtig, um die Teilnehmenden mit konkreten Impulsen in ihren (Arbeits-)Alltag zu entlassen. Idealerweise gibt es einige Wochen später erneut die Möglichkeit, neu gewonnene Erfahrungen zu reflektieren.

6. Herausforderungen für eine diversitätssensible Schule

Mit Hinblick auf eine vielfältige, plurale SchülerInnenschaft ist schon seit Jahren eine zentrale Forderung an das System Schule, sich gesellschaftlichen Realitäten anzupassen und die Lebenswirklichkeiten ihrer SchülerInnen zum Ausgangspunkt ihres Handelns zu nehmen (vgl. Hartmann, 2012). Oft beziehen sich diese und ähnliche

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Forderungen in erster Linie auf SchülerInnen mit z. B. besonderen Förderbedarfen oder Migrationshintergrund. Seltener finden auch die Kategorien sexuelle und geschlechtliche Vielfalt konsequent ihre Berücksichtigung. In diesem Zusammenhang sollte der Bildungsbegriff in seinem Gehalt neu be- und überdacht werden – Vielfalt darf nicht nur dann zu einem Thema werden, wenn sich davon ein Mehrwert, beispielweise durch zusätzliche Mittel, versprochen wird.

An dieser Stelle sind Schule und Hochschule als Sozialisations- und Bildungsorte gefordert, sich kritisch mit eigenen Strukturen und Normalitätsvorstellungen auseinanderzusetzen. Es ist an der Zeit, eine umfassende Antidiskriminierungskultur herzustellen, die die Anerkennung von Vielfalt und gleichwertige Thematisierung verschiedener Diversitätskategorien als Selbstverständlichkeit begreift. Einen möglichen Ansatzpunkt auf diesem Weg kann eine gezielte Aus- und Fortbildung von (angehenden) Lehrkräften darstellen, die als zentrale AkteurInnen die Schulkultur und das Schulklima (mit)gestalten. Der Einfluss- und Möglichkeitsbereich einzelner Lehrkräfte darf nicht unterschätzt werden (vgl. Bak & Yildiz, 2016). Hierzu bedarf es jedoch einer strukturierten, umsichtigen Umsetzung und geschulten Fachpersonals, welches solche Fortbildungsmodule durchführen kann. Und nicht zuletzt natürlich eine Diskussion auf bildungspolitischer Ebene, denn es müssen Räume geschaffen und Mittel bereitgestellt werden, um (angehenden) Lehrkräften eben diese Auseinandersetzungsmöglichkeiten anbieten zu können.

Literatur

Antidiskriminierungsstelle des Bundes. *Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz*. Verfügbar unter: www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ThemenUndForschung/Recht_und_gesetz/EU-Richtlinien/eu-Richtlinien_node.html [05.06.2016].

Bak, R. & Yildiz, M. (2016). Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Kontext Schule – Erfahrungen von Jugendlichen zwischen Eindeutigkeit und Mehrdeutigkeit als Herausforderung für die Praxis. In K. Fereidooni & A. P. Zeoli (Hrsg.), *Managing Diversity – Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung*. Wiesbaden: VS Verlag.

Biechele, U., Reisbeck, G. & Keupp, H. (2001). *Schwule Jugendliche – Ergebnisse zur Lebenssituation, sozialen und sexuellen Identität*. Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales.

Bittner, M. (2012). *Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern – Eine gleichstellungsorientierte Analyse*. Frankfurt a. M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

Bundesnetzwerk Schule der Vielfalt. Verfügbar unter: www.schule-der-vielfalt.org [05.06.2016].

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2006). *Jugendsexualität. Repräsentative Wiederholungsbefragung von 14- bis 17-Jährigen und ihren Eltern*. Köln.

Hartmann, J. (2012). Institutionen, die unsere Existenz bestimmen: Heteronormativität und Schule. *Politik und Zeitgeschehen „Sozialisation", 62*, 34–41.

Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2012). *Lebensphase Jugend – Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Jansen-Schulz, B., Kortendiek, B. & Poguntke, H. (2011). *Diversity an Nordrhein-Westfälischen Hochschulen. Strukturen, Konzepte, Projekte – Eine Bestandsaufnahme*. Essen: Koordinations- und Forschungsstelle Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW. Verfügbar unter: http://www.netzwerk-fgf.nrw.de/fileadmin/media/media-fgf/download/publikationen/Studie-11_Diversity-Studie-2011.pdf [05.06.2016].

Klocke, U. (2012). *Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen: Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.

Kocher, E., Laskowski, S. R., Schiek, D. & Welti, F. (2007). *Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG): Ein Kommentar aus europäischer Perspektive*. Verfügbar unter: http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/Literatur_Themenjahr_Behinderung/Schiek_Kocher_AGG_Kommentar_europ%C3%A4ischer_Perspektive.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [05.06.2016].

Kramer, B. (2015). „Proteste gegen Sexualkunde: Wer sind die „besorgten Eltern"? *Spiegel Online*. Verfügbar unter: http://www.spiegel.de/schulspiegel/besorgte-eltern-und-ihr-seltsamer-protest-gegen-sexualkundeunterricht-a-1017578.html [05.06.2016].

Krell, C. & Oldemeier, K. (2015). *Coming-Out – und dann …?! Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Netzwerk für Demokratie und Courage (NDC). Verfügbar unter: https://www.netzwerk-courage.de/web/299.html [05.06.2016].

Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen vom 10. April 2011 (Stand: 01.06.2015). Verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/Vorbereitungsdienst/OVP.pdf [05.06.2016].

Queer History. Verfügbar unter: http://queerhistory.de/projekt [05.06.2016].

Queer History – „Geschichte queer unterrichten" – was soll das sein? Verfügbar unter: http://queerhistory.de/queer-history-geschichte-queer-unterrichten-was-soll-das-sein-0 [05.06.2016].

Rudolf, B. (2008). Diversity Studies in den Rechtswissenschaften. In Gesellschaft für Politikdidaktik, politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (Hrsg.), *Diversity Studies und politische Bildung* (S. 9–21). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Schmidt, F., Schondelmayer, A.-C. & Schröder, U. B. (Hrsg.). (2015). *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine – Einleitung*. Wiesbaden: Springer VS.

Schule der Vielfalt – Schule ohne Homophobie in NRW. Verfügbar unter: www.schule-der-vielfalt.de [05.06.2016].

Schulgesetz für das Land Berlin: § 2 Recht auf Bildung und Erziehung. Verfügbar unter: http://gesetze.berlin.de/jportal/;jsessionid=D5CBBDA02CD9C04BF77262A99F9BB84A.jp14?quelle=jlink&query=SchulG+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true#jlr-SchulGBEpG1 [05.06.2016].

Schulgesetz NRW: § 33 Sexualerziehung NRW (Stand: 15.08.2015). Verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf [05.06.2016].

Schulgesetz des Landes Rheinland-Pfalz: § 1 Auftrag der Schule (Fassung vom 24.07.2014). Verfügbar unter: http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/o8/page/bsrlpprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=6&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-SchulGRP2004V15P1&doc.part=S&toc.poskey=#focuspoint [05.06.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Sielert, U. (2013). Wie wird man zum Mann? Entwicklung von männlicher Sexualität. In U. Boldt, T. Hascher, M. Horstkemper, M. Leuzinger-Bohleber & L. Stecher (Hrsg.), SCHÜLER WISSEN FÜR LEHRER (S. 34–36). Seelze: Friedrich Verlag.

Takács, J. (2006). *Social Exclusion of Young Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender (LGBT) People in Europe*. Amsterdam, Brüssel: ILGA-Europe and IGLYO.

Watzlawik, M. (2004). *Uferlos? Jugendliche erleben sexuelle Orientierungen*. Aachen: Jugendnetzwerk Lambda NRW.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Mary Kalantzis & Bill Cope

New Media and Productive Diversity in Learning

1. Introduction

Schools first took their classical modern form in the era of mass media. They align with the socio-cultural logic of these media. In fact, as communications architectures, they are themselves instances of early modern media. Both classical modern schools and the mass media presuppose a relative sameness among their audiences and students. We call the underlying pedagogical and epistemic forms of classical modern schools "didactic/mimetic".

We propose an alternative to classical modern schooling that we call, by contrast, "reflexive/inclusive". The pedagogical and epistemic forms that underlie reflexive/inclusive education are not new. In fact, the critique of didactic/mimetic pedagogy is as old as modernity itself. However, new media make a reflexive/inclusive pedagogy more practicable. Reflexive/inclusive pedagogy also aligns with the spirit of new media and the sensibilities of today's learners. Both new media and new learning replace a regime of imposed sameness with socio-cultural systems that require the negotiation of diversity.

Not that this is a simple story of progress, from the old media and learning to the new. Rather, it is a story of the displacement of one set of challenges, partial successes and persistent failures, with a new set of challenges, equally promising and disappointing but completely different. It is also a story of uneven development, where the old regime and the new are in tension with each other as competing visions of humanity—for instance, when the "back to basics" people argue with educational progressives, or when educational technologies revive and fossilize didactic/mimetic pedagogies.

In this paper, we reframe ideas that we have articulated at greater length elsewhere, moving them forward to the extent that here we link questions of new media to learner diversity. To make our case, we cross between theoretical reflection and practical examples drawn from our *Scholar* intervention—an experimental new media space where we have been exploring the practicalities of a reflexive/inclusive pedagogy.

2. Old Media and New

Theorist of modern nationalism, Benedict Anderson, speaks of the newspaper as a symptomatic cultural ritual: "The significance of this mass ceremony—Hegel observed that newspapers serve modern man as a substitute for morning prayers—is paradoxical. It is performed in silent privacy … Yet each communicant is well aware that the ceremony he performs is being replicated simultaneously by thousands (or

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

millions) of others of whose existence he is confident, yet of whose identity he does not have the slightest notion." The effect, Anderson says, is to create an "imagined community because, regardless of the actual inequality and exploitation that may prevail in each, the nation is always conceived as deep, horizontal comradeship. An American will never meet, or even know the names of more than a handful of his … fellow Americans. He has no idea of what they are up to at any one time. But he has complete confidence in their steady, anonymous, simultaneous activity … Ultimately it is this fraternity that makes it possible, over the past two centuries, for so many millions of people." (Anderson, 1991, pp. 35, 7, 26) Something similar might be said of syllabi and textbooks as media, speaking to salutary historical narratives, or standard forms of the language of the state, or the universal functional requirements of numeracy. Schools are in fact a key agency in the social construction of the putatively homogenous nation state.

Here are the characteristic technological and communicative features of mass media. They are based on economies of scale where larger print runs make more sense for newspapers and books, and where later the broadcast media of radio and television concentrate the means of production of communicated meaning in the hands of companies or the state who can afford to invest in expensive infrastructure and professional journalists. In a big city, there may have been at most several newspapers, and a handful of television channels and radio stations. The institutional outcome is the "mass media" (cp. Adorno, 1957; McLuhan, 1964 (2001); Williams, 1989). The spoken-to many listen quiescently to the speaking few. The cultural effect is to anticipate and promote cultural and linguistic conformity—"mass culture" and the ideologies of nationalism. Institutionalized mass schooling creates parallel social and cultural effects.

Then, with digitization and the internet, there arise new media (cp. Kalantzis & Cope, 2015). The transformation is radical. The several newspapers available locally are replaced by any and every newspaper in the world, by millions of blogs, and by aggregators and feeds which remix stories according to their, or your own, ideological proclivities. The supposedly neutral view of the journalist presenting an acceptable range of perspectives is replaced by a shrill cacophony of ideological voices. Amateurs speak freely to any topic.

In the social media—Facebook, Twitter, Instagram—anyone who happens to be on the spot at a moment of newsworthy significance, can post a shock-inspiring video or reveal a leaked document. The news could be a meal, a sight, a funny moment, newsworthy only to an audience as narrow as one's circle of friends or followers. There are no economies of scale. There are no hierarchies of speech-privilege. In these new media, there are fewer professional communicators: journalists, radio presenters, television hosts and the like. Everyone is a media person now. Reading and writing, making and consuming media, happen in the same space, dialogically where the two activities are inseparable, as practices and as social roles. This represents a phenomenon we call a shift in the balance of agency, from the society of homogenizing mass culture, to a media infrastructure which offers new cultural and communicative powers to people now positioned as "users", rather than the quies-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

cent audiences or readers of the past. And with the grant of communicative agency, a panoply of diverse voices can now be heard. Against the homogenizing tendencies of an earlier modernity, a thousand differences can now flourish, becoming all-the-more poignant for their juxtaposition.

Of course, this is not to be under any illusion that these new media are unequivocally a good thing. For their awakening of communicative agency, they may also foster narcissistic identities that crave the attention of "followers" with their "selfies" and attention-grabbing tweets. Their contents may often be trivial and distracting, filling users' time with a junk culture of animal videos and funny little accidents. The notifications, the insistent advertisements, and the overwhelming feed flows, it can be argued create attentional deficits that distract from sustained and critical thinking. Might these new media be considered today's "opium of the masses"? And although apparently "free" in the double sense of no cost and freedom expression, these spaces are dominated by new media behemoths, far larger, far more expansive, and far more profitable than the old mass media ever were. Unlike the journalists or media producers of old, nobody gets paid for the cultural and knowledge work that they do. The only people making money are the owners of the giant server farms and their workers, these advertising agencies of the twenty-first century.

Whether we celebrate or lament these new media, they are undoubtedly fundamentally different from the old, mass media. Importantly for our argument here, these new media produce the opposite effect from the homogenizing mass media of earlier modernity. They nurture a thousand divergent identities, spaces for the distinctive of expression of the finely nuanced politics, age, gender, culture ... the list of identity categories is long. As a consequence, our human differences are becoming more marked. We are today as different from each other as the circles within circles of our Facebook friends, our Twitter followers, our shared Spotify play lists, or our documented habits, reputations and commentaries as Amazon or ebay purchasers or sellers.

3. Educational Media of Sameness

Schools can be conceived as media. A peculiar and remarkable thing about schools is their range of possibility for "exophoric reference". There is nothing of the world that cannot be brought into the classroom via education's peculiar pedagogical media—classically the syllabus, the textbook, and the teacher's lecture. Into the empty classroom of the modern school, with its as-yet unknowing students, the stuff of the world can be brought in via these media—the geology of volcanoes, or the scanning schemes of eighteenth century poetry, or Leibnitz's and Newton's calculus. There is nothing at all of the world to which educational media cannot speak, and have not spoken.

The media of syllabus, textbook and lecture are as new and as old as modernity. The theory and practice of the lecturing master and the listening student was ar-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

ticulated by St Benedict and institutionalized in Western Monasticism, progenitor of the university (St Benedict, c.530 (1949)). The modern textbook is as old as professor and author Petrus Ramus, an artifact created in the century after the invention of letterpress print (cp. Ong, 1958). Teacher lectures and textbooks become universal media experiences with the rise of mass-compulsory education in the nineteenth century (cp. Kalantzis & Cope, 2012).

These media establish an epistemic regime of sameness. The syllabus is the invisible administrative hand that guides curriculum—things that must be communicated, culture and knowledge that must be learned. The teacher is a knowledgeable person who can repeat what they know in a lecture, in their definitively authoritative voice. The textbook summarizes the world in an authorial monologue. The discursive modes of these communicative media is transmissive rather than dialogical, so aligning with the logic of an era of mass media. These educational media order the to-be-known world, from the simpler to the more complex. They speak synoptically so that what is said is just enough to build a mental scheme and move on to the next step. They speak univocally in the authoritative voice of the teacher or textbook author (hence "didactic"). Their effectiveness is measured in tests as evidence in the form of long term memory (hence "mimesis"). And more than merely a matter of the pragmatics of modern one-to-many communication—syllabus to an administrative unit, textbooks to a wide readership, teacher to a classroom of students—these media also have a cultural and political logic, to create uniform "imagined community" in the era of the nation-state, and disciplined citizens and workers in the era of industrial mass society (cp. Graff, 1987).

But don't be deceived by digital media, because as often as not, they reproduce these didactic/mimetic and thus homogenizing modes. The "flipped classroom" reproduces the lecture form, without fundamentally transforming it. The "e-textbook" does not change in any significant ways the discourse of print textbooks—projecting the monological, authoritative, synoptic voice of the textbook writer. Learning management systems take syllabi online, with their relentless, week-by-week unfolding of pre-digested content to be absorbed by learners. Computer adaptive tests still determine what is worthy of remembering (cp. Cope and Kalantzis, 2015). Digital media do not necessarily change anything fundamental in schools. However, what needs to be changed has been recognized since a time before digital media. New educational media may make longstanding "progressive" aspirations more practicable. Today's new media milieu may turn practicability into necessity.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

4. Institutionalizing Sameness

Modern schools have always and inevitably encountered empirical differences. Here is a typology of learner differences that we have developed at greater length elsewhere (cp. Kalantzis & Cope, 2016):

Material

Class: social resource access, employment and social status
Locale: neighborhoods and regions with differential social resources
Family: relationships of domesticity and cohabitation

Corporeal

Age: child development, life phases and peer dynamics
Race: historical and social constructions linked to phenotypical differences
Sex and Sexuality: the bodily realities of masculinity, femininity and varied sexualities
Physical and Mental Abilities: spectrums of bodily and cognitive capability

Symbolic

Language: first and second language learners, dialect and social language
Ethnos: national, ethnic, indigenous and diasporic identities
Communities of Commitment: religion, political orientation
Gendre: identities based on gender and sexual orientation (the term "gendre" capturing these hybrid realities)

In modern schools, for both pragmatic and ideological reasons, these differences are ignored, or erased, or removed. The pragmatic reasons are intrinsic to the one-to-many character of educational media. An assumption of sameness is written into the simultaneous listening during a lecture, the necessity of all the students being on the same page in the textbook, the uniform learning expectations written into the syllabus, and the standardizing measures of tests which determine whether students have remembered these same things. There are ideological reasons, too, to enforce uniformity related to the homogenizing project of the nation-state, the imperial insistence of states that students learn the official language and a canonical knowledge deemed good for them and necessary for society (cp. Kalantzis & Cope, 2012, chapter 3).

If the media of modern schools created cultures of sameness, the larger context was one where institutional practices enforced sameness. Modern societies have created two paradigmatic mechanisms to enforce sameness—"exclusion" and "assimilation". Exclusion is forced in class-defined local school districts, in strict age segregation, in separate schools for learners with disabilities, and in ethnic- or race-segregated schools and border-enforcing policies that restrict human movement. Assimilation allows border crossing from outsider to acceptable insider status, conditional upon becoming like a dominant group—learning the national language, or passing entry exams that demonstrate what has deemed to be "excellence," for instance.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

5. Recognizing Differences

Starting in the last decades of the twentieth century, the homogenizing trajectory of modernity is reversed. Rights claims are insistently and effectively made along the lines of the demographic classifications. The powerful imperialisms of the nineteenth century, then the authoritarian nation states of the twentieth century give way by the twenty-first century to neoliberal small states, failed states, and ethnically uncommitted globalisms. Into the vacuum step a wide range of assertions of difference. Meanwhile, the homogenizing cultural logic of mass media is replaced by the differentiating logics of new media. Cultures of difference and politics of identity flourish (cp. Fraser & Honneth, 2003).

Now, we come to discover that even the rallying categories of civil rights are more complicated than the classifications would at first have us believe. Where once there was the primary opposition of women to the power or men in first wave feminism, there are now endless shades of gender and sexuality (an amalgam we call "gendre"). Where once there was a struggle to accommodate disabilities, there is now a subtle spectrum of abilities, variable in time and relative to context rather than intrinsic to bodies. Where once there was a defined number of "races" for the purposes of census classification, and countries of birth to define ethnos, there is now recognized hybridity, interraciality, and diasporic complexity. The differences become impossible to list and dangerous to name too categorically. There is intersectionality, where every person might be ascribed many classifiers, and the inter-relation of different dimensions of identity and aspects of experience mean that nobody is neatly reducible to any of their constituent demographic classifiers. And there is constant change, where the differences of today are not simply traceable to anything original or "authentic". In fact, this is when neat classifications of difference begin to fail us. These are the reasons why today, moving beyond programs designed to rectify historical injustices of gender, or race, or class, we need a learning architecture that nurtures an open productive diversity, and a pedagogy of inclusion.

6. Towards a Learning Architecture of Productive Diversity

Defying the seemingly neat demographic classifiers, in classrooms of today we encounter learners whose affinities are complex, belonging to fluid and overlapping affinity groups, whose encounters may be in-person or in online hangouts. We negotiate the chosen or circumstantial associations that come with strangely juxtaposed circles of friends and social media followings. We encounter personae that are increasingly self-created and with intense affect—from fashions, to gendred demeanors, to sculpted bodies, to web or game avatars. We find learners whose identities can only be accounted for in the unique conjunctions that are the narratives of visceral experience and life history.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

So what is to be done? Our response is "productive diversity," to make the differences work for us, in our civic, working and community lives—and in our schools. We are going to conclude this paper with four principles that underlie a reflexive/inclusive pedagogy, but first, we want to move from these large generalizations about the parallel trajectories of media and education in modernity, to grounded practice.

We have over the past several years been building an online learning platform, *Scholar.*[1] Following are several examples illustrating the ways in which we have attempted to reframe the discursive and epistemic relationships of learning, and how these transformations open possibilities to use learner diversity as a productive resource.

Example 1: Reframing Classroom Discourse

Courtney Cazden identifies the following archetypical pattern in classroom discourse: Teacher initiates with a question to the class; students shoot up their hands and the teacher selects a student who responds; teacher evaluates the answer ("that's right" or "can somebody else try?") (cp. Cazden, 2001). The acronym to encapsulate this discursive pattern is I-R-E, or Initiate-Respond-Evaluate. Subtly, deeply, this is a discourse of sameness, of epistemic singularity. A number of students put up their hands, attempting to satisfy the teacher's questioning by giving what they might anticipate to be the teacher's correct answer. It's likely there can only be one answer, because the communicative economy means that the answering student should ideally give a proxy answer for all others in the class. There's no time for every student's answer and no point if this would only repeat the correct answer. The answerer speaks for the others, then all wait to see whether the teacher judges the answer is right or wrong.

Now, here is *Scholar* (Figure 1) (or for that matter, a discussion board, or a blog, or a social media feed—*Scholar* is a hybrid of these new media forms, nuanced specifically for learning). The teacher, or another student, posts an update. Every student must respond. Hesitant students may wait a short time to see other comments coming through before they make theirs, and these may clarify their thinking and reduce their hesitancy. (Hesitant students would never have had the chance to enter conventional I-R-E discourse, where we would like to advance the hypothesis that the person chosen to answer a question will mostly be the least suitable.) As students respond, the diversity of responses is evident. Discussion starts between students where the point is not the right answer, but the debatability of the answer. The

1 US Department of Education, Institute of Education Sciences: 'The Assess-as-You-Go Writing Assistant: a student work environment that brings together formative and summative assessment' (R305A090394); 'Assessing Complex Performance: A Postdoctoral Training Program Researching Students' Writing and Assessment in Digital Workspaces' (R305B110008); 'u-Learn.net: An Anywhere/Anytime Formative Assessment and Learning Feedback Environment' (ED-IES-10-C-0018); 'The Learning Element: A Lesson Planning and Curriculum Documentation Tool for Teachers' (ED-IES-lO-C-0021); and 'InfoWriter: A Student Feedback and Formative Assessment Environment for Writing Information and Explanatory Texts' (ED-IES-13-C-0039). Bill and Melinda Gates Foundation: 'Scholar Literacy Courseware'. Scholar is located at http://CGScholar.com.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

richness of learning is the richness of the dialogue around nuances of perspective and interpretation. This is classroom discussion still, but the logic is one of productive diversity. In this respect, it is paradigmatically the opposite of classical classroom discourse. It is reflexive: every student is in dialogue. It is inclusive: the differences can be heard, and the richness of the dialogue is in the differences.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

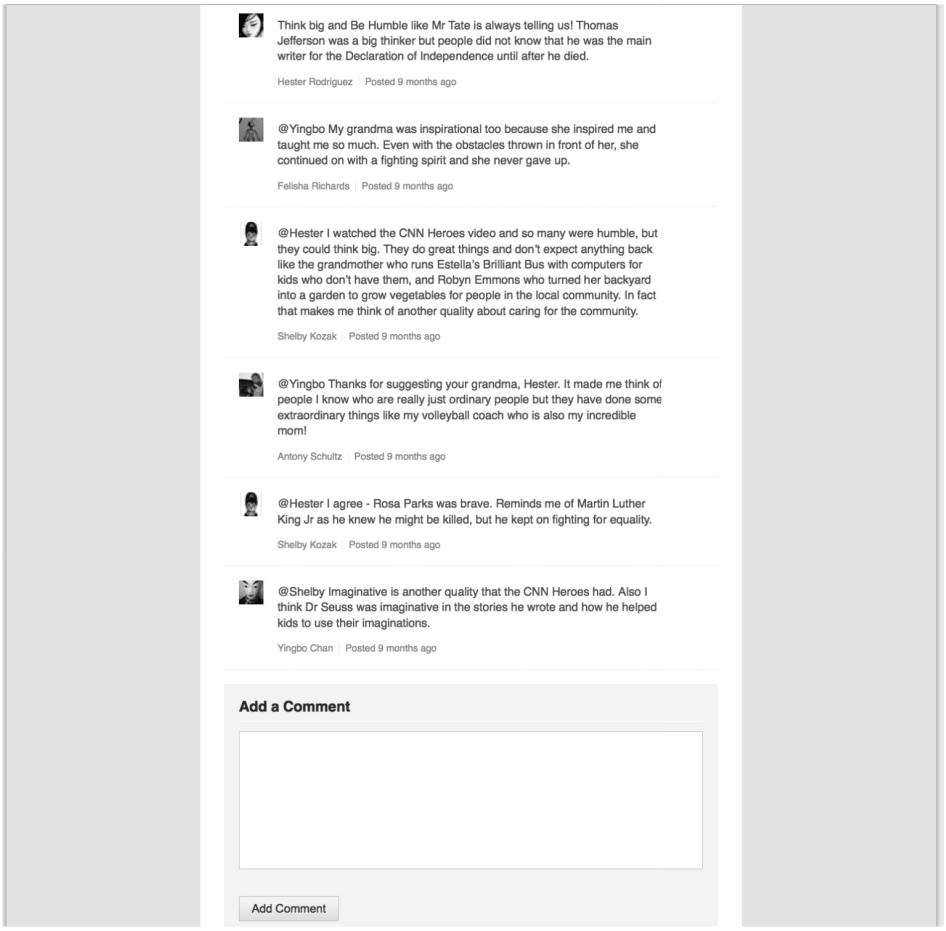


Figure 1: Productive diversity in Scholar's "Community" space.

Example 2: Collaborative Intelligence in Knowledge Producing Communities

Here's a scenario from didactic/mimetic pedagogy: listen to the teacher's lecture about a great person, read the textbook about the great person, write an essay about that person, then get a grade from the teacher perhaps also with a short, judgmental comment.

Now to a *Scholar* scenario, an expanded version of which we have outlined elsewhere (cp. Kalantzis, Cope, Chan & Dalley-Trim, 2016, chapter 10). Students choose a person they consider great, because the exercise is to write a biography, rather than accept the teacher's or the textbook writer's judgment about who is great (Figure 2). By giving students a capacity to choose within a general (and higher level) expectation about biographical writing, students are positioned more strongly as knowledge producers. With this expanded scope for agency comes expanded open-ness to the expression of identity and diversity—each student choses a subject and that choice expresses a certain kind of affinity, someone who inspires them. Students see the assessment rubric as they write, outlining the components of powerful information-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

al texts in general, and biography in particular. They research multiple web sources, critically evaluating these sources. They submit drafts, then peer-review against these same criteria others' biographies. These biographies are likely of people outside their own field of vision or cultural orbit. In close reading for review, they may learn a great deal about different empirical people. As outsiders they might also be able to ask the author to elaborate on things not obvious to the writer. They might reflect on aspects of biography that they could have neglected in their own work. They might review, say, 2 or 3 other texts, then get back reviews on their own texts from 2 or 3 other people. Here we have a complex dialogical process in which the insights arise as powerfully from different subject matter and perspectives as from the common, high level criteria around the textual forms of biography. This process is reflexive: to draft against a rubric, to review others' different texts against the same rubric, to reflect on feedback from others, and perhaps also to do a self-review accounting for the impact of feedback on their text prior to publication to a shared web portfolio. The process is also inclusive, where the richness of the review and feedback experience is in the differences in subject matter and the differences in reviewer perspectives.

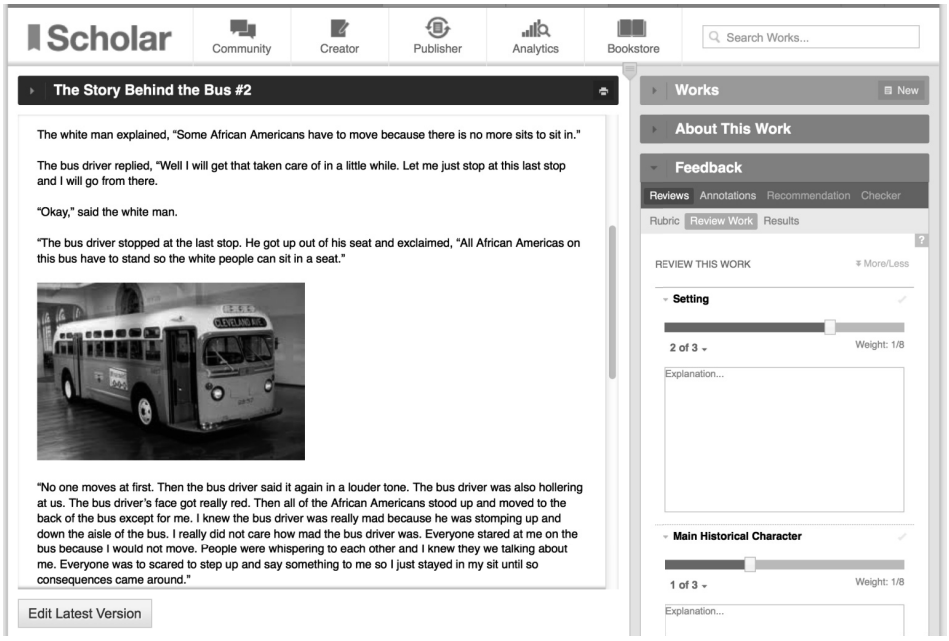


Figure 2: Writing biography in Scholar's "Creator" space.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Example 3: e-Learning Frameworks after the Textbook

The classical form of the textbook was established by Petrus Ramus in the sixteenth century (cp. Ong, 1958). E-textbooks do not disrupt the textbook's fundamental discursive forms and textual premises. They bring the learnable outside world into the learner's presence by summarizing the salient aspects of the world, presenting these in an apparently objective-synoptic tenor, speaking in a singular authorial voice and laying out facts and theorems in a lock-step digest from the simpler to the more complex.

In *Scholar,* we have been developing an experimental pedagogical genre that we call a "learning module." Somewhere between a syllabus, a lesson plan and a textbook—a learning module is all and none of these—any teacher can write a learning module to share on the web. Here are the differences: we have a two column format which on the left speaks to the student, on the right speaks in the professional language education to learning objectives, standards, and pedagogical processes (Figure 3). Instead of summarizing the world and speaking in a singular authorial voice, learning designers create updates for students which curate the world—the rich panoply of web content in multiple modes (text, image, video, manipulable data etc.). The content selected represents different perspectives and voices that, in their juxtaposition, demand interpretation. When an update is posted, the teacher can edit it, reframe and re-contextualize this curated content as needed. Once the post arrives in every learner's activity stream, this is designed to generate the kinds of multivocal dialogue that we described in our first example. Then we have projects, where learners are positioned as knowledge producers, and where the power of the learning is in the multiplicity of voices and perspectives. This we described in our second example. And in another mode of learner interaction, we have surveys of knowledge or perspective. In other words, as a pedagogical genre, the learning module is reflexive, prompting every learner to become involved in intense peer-to-peer interaction. It is also inclusive, where the strength of the knowledge community is its capacity to enable learners to use their differences as a resource for learning.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

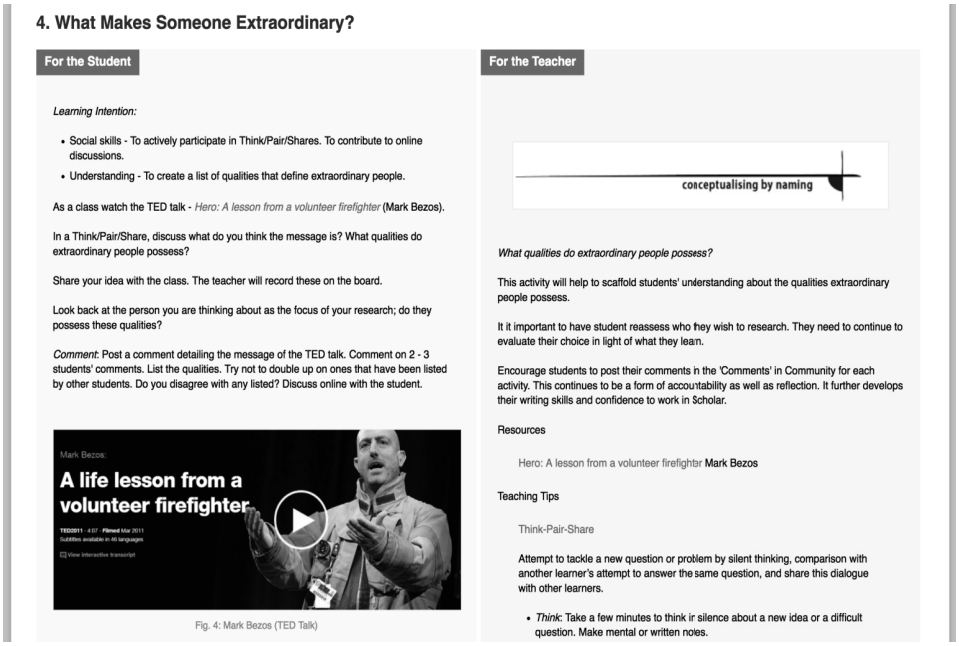


Figure 3: The "Learning Module" in Scholar

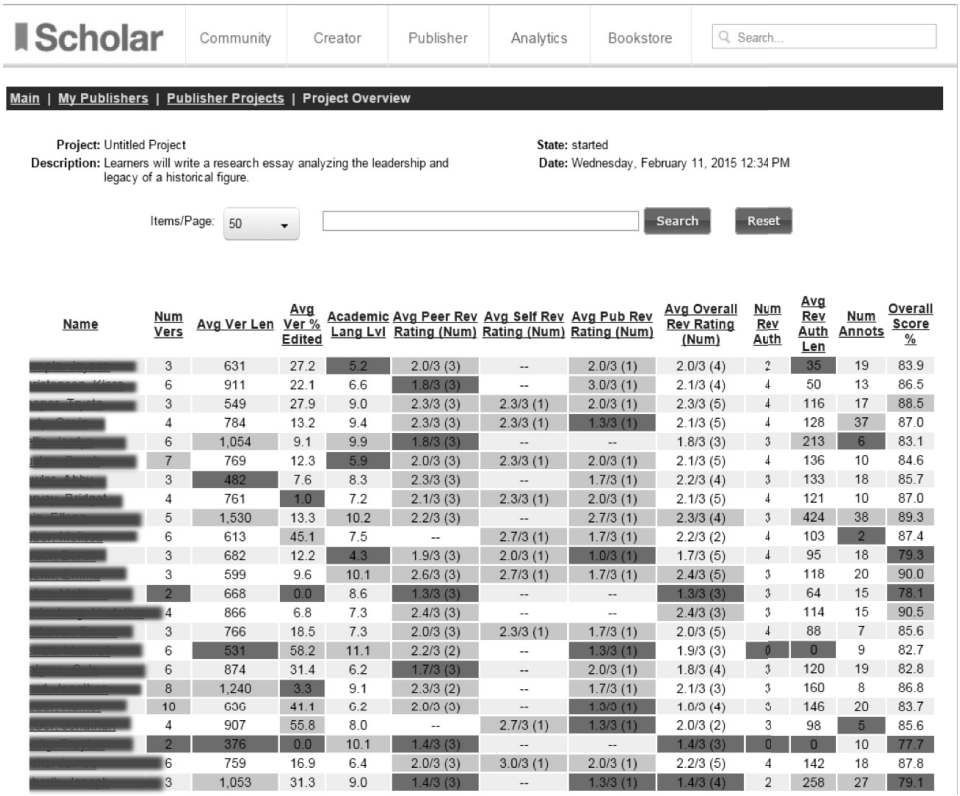
Example 4: Big Data Comes to School

As a counterpoint for our *Scholar* example, here is assessment in its canonical didactic/mimetic form: students learn the content presented in teacher lectures and textbooks, and then at the end of a unit of work or a course, they do a test. This test judges learners retrospectively and is standardized to measure performance against a uniform measure of expected learning outcomes. Statistical norming requires that in order for a few to excel, many be judged mediocre or failures in relation to the singular standard.

In *Scholar,* we shift the focus of assessment from the retrospective and judgmental (summative assessment) to prospective and constructive. Our measure of learning outcome is not similarity but comparability. Two biographies written by students may be very different, but on the high level criteria of an assessment rubric, we can ask the question, is their power comparable? Along the way, there are very many data points (cp. Cope & Kalantzis, 2016)—contributions to classroom discussions, multiple peer, self and teacher reviews against multiple rubric criteria, coded annotations, and machine feedback using natural language processing methods. In a single biography project in a single class there may be hundreds of thousands of such datapoints, every one semantically legible and so providing constructive feedback to learners. In the end, we can mine the data to produce a visualization that shows progress (Figure 4). We can dig down into the recorded development of an individual student's work to interpret progress or lack thereof. These analytics can be run at any time, to assist students who may be lagging—something that may go unnoticed in summative assessments, where the assessment always comes too late to contribute in

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

a concrete way to the learning process. In this collaborative and open assessment environment, the visibility of peers' works not only nurtures a productive diversity but also trends towards a high level of comparability—seeing peers' drafts at the point of feedback and getting feedback from peers means that final drafts are more comparable to each other in terms of high level learning objectives than initial drafts. Here, we come closer to long-held aspirations to "mastery learning" (cp. Airasian, Bloom & Carroll, 1971), as opposed to the insistence upon inequality that underlies normalized distribution curves; and towards diversity contrasted with the sameness of learning required by standardized assessments. Such an environment is reflexive, offering rapid cycles of peer and machine feedback and formative assessment. It allows the teacher to calibrate their instruction for different learners, whose progress can be tracked in visualizations. And this environment is inclusive, offering teachers and students tools with which to co-ordinate the complexities of different projects, different learners' pace of learning, and collaborative work harnessing the productive diversity of multiple peer-to-peer perspectives.



Name	Num Vers	Avg Ver Len	Avg Ver % Edited	Academic Lang Lvl	Avg Peer Rev Rating (Num)	Avg Self Rev Rating (Num)	Avg Pub Rev Rating (Num)	Avg Overall Rev Rating (Num)	Num Rev Auth	Avg Rev Auth Len	Num Annots	Overall Score %
[redacted]	3	631	27.2	5.2	2.0/3 (3)	--	2.0/3 (1)	2.0/3 (4)	2	35	19	83.9
[redacted]	6	911	22.1	6.6	1.8/3 (3)	--	3.0/3 (1)	2.1/3 (4)	4	50	13	86.5
[redacted]	3	549	27.9	9.0	2.3/3 (3)	2.3/3 (1)	2.0/3 (1)	2.3/3 (5)	4	116	17	88.5
[redacted]	4	784	13.2	9.4	2.3/3 (3)	2.3/3 (1)	1.3/3 (1)	2.1/3 (5)	4	128	37	87.0
[redacted]	6	1,054	9.1	9.9	1.8/3 (3)	--	--	1.8/3 (3)	3	213	6	83.1
[redacted]	7	769	12.3	5.9	2.0/3 (3)	2.3/3 (1)	2.0/3 (1)	2.1/3 (5)	4	136	10	84.6
[redacted]	3	482	7.6	8.3	2.3/3 (3)	--	1.7/3 (1)	2.2/3 (4)	3	133	18	85.7
[redacted]	4	761	1.0	7.2	2.1/3 (3)	2.3/3 (1)	2.0/3 (1)	2.1/3 (5)	4	121	10	87.0
[redacted]	5	1,530	13.3	10.2	2.2/3 (3)	--	2.7/3 (1)	2.3/3 (4)	3	424	38	89.3
[redacted]	6	613	45.1	7.5	--	2.7/3 (1)	1.7/3 (1)	2.2/3 (2)	4	103	2	87.4
[redacted]	3	682	12.2	4.3	1.9/3 (3)	2.0/3 (1)	1.0/3 (1)	1.7/3 (5)	4	95	18	79.3
[redacted]	3	599	9.6	10.1	2.6/3 (3)	2.7/3 (1)	1.7/3 (1)	2.4/3 (5)	3	118	20	90.0
[redacted]	2	668	0.0	8.6	1.3/3 (3)	--	--	1.3/3 (3)	3	64	15	78.1
[redacted]	4	866	6.8	7.3	2.4/3 (3)	--	--	2.4/3 (3)	3	114	15	90.5
[redacted]	3	766	18.5	7.3	2.0/3 (3)	2.3/3 (1)	1.7/3 (1)	2.0/3 (5)	4	88	7	85.6
[redacted]	6	531	58.2	11.1	2.2/3 (2)	--	1.3/3 (1)	1.9/3 (3)	0	0	9	82.7
[redacted]	6	874	31.4	6.2	1.7/3 (3)	--	2.0/3 (1)	1.8/3 (4)	3	120	19	82.8
[redacted]	8	1,240	3.3	9.1	2.3/3 (2)	--	1.7/3 (1)	2.1/3 (3)	3	160	8	86.8
[redacted]	10	636	41.1	6.2	2.0/3 (3)	--	1.3/3 (1)	1.0/3 (4)	3	146	20	83.7
[redacted]	4	907	55.8	8.0	--	2.7/3 (1)	1.3/3 (1)	2.0/3 (2)	3	98	5	85.6
[redacted]	2	376	0.0	10.1	1.4/3 (3)	--	--	1.4/3 (3)	0	0	10	77.7
[redacted]	6	759	16.9	6.4	2.0/3 (3)	3.0/3 (1)	2.0/3 (1)	2.2/3 (5)	4	142	18	87.8
[redacted]	3	1,053	31.3	9.0	1.4/3 (3)	--	1.3/3 (1)	1.4/3 (4)	2	258	27	79.1

Figure 4: Scholar "Analytics" dashboard

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

7. Principles of a Reflexive/Inclusive Pedagogy

In the era of didactic/mimetic pedagogy, one-to-many pedagogy made a kind of logistical sense as a means to bring into the classroom the learnable outside world. This aligned with the wider logics of mass media and homogenizing societies.

The principles of reflexive/inclusive pedagogy realize some long-held aspirations for education, based on longstanding critiques of didactic/mimetic pedagogy, from Rousseau to Dewey, Montessori, and Tagore. If our aspirations are not new, then our contemporary educational media are. Today, networked digital technologies underpin the many-to-many media of the internet. In schools, many-to-many media have the potential to transform our pedagogies. New educational media have simply made it easier to manage the logistics of reflexive and inclusive pedagogy. Productive diversity in learning becomes more practicable. In fact, in this new social and educational milieu, an inclusive pedagogy that honors learner differences and positions them as resources for learning, become easier and more effective than one-size-fits-all teaching.

Here, to conclude, are four over-arching principles in a pedagogy of productive diversity:

1: *The Design Principle*
In reflexive/inclusive pedagogy, learners are designers of their own knowledge. Students are guided by their teachers and digital learning environments to encounters with available knowledge resources in the world, in all their multivocal and multimodal diversity. They remake that world according to the disciplinary scaffolds that are the studies of science, or art, or language. They are positioned as disciplinary practitioners—as scientists, as art critics or artists, as critical readers or writers. Now knowledge producers more than knowledge consumers, every artifact of their knowledge (re)making is uniquely voiced. Learning is no longer a matter of replicating received knowledge from memory. The evidence of learner activity is to be found in designed knowledge artifacts—for instance, students' projects, worked examples, online discussions, models, or the navigation paths they have taken through games, simulations or intelligent tutors. As active designers, the world of knowledge is redesigned by learners, revoiced according to the tenor of each learner's interest, identity, and experience.

2: *The Collaborative Principle*
Differences become productive in dynamically horizontal knowledge cultures. Different perspectives prompt deeper discussion. Offering latitude to choose topics gives space for the pursuit of interests. Providing structured peer feedback exposes learners to different perspectives and ways of thinking. Sharing work-in-progress and finished work highlights different points of focus and different angles on knowledge. In these ways, learner diversity is harnessed as a resource for learning, rather than

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

something that is effectively ignored or framed as a deficit as is frequently the case in one-to-many pedagogies and educational media.

3: *The Differentiation Principle*
No longer is it necessary, or even more convenient, to have every learner on the same page at the same time, or listening to the same lecture at the same time. It is not necessary that they do the same tasks at the same time and in the same way. It is not necessary that they work through and complete a task at the same pace. With today's dashboards, on-the-fly learning analytics, alternative navigation paths and adaptive learning mechanisms, new educational media make the organizational intricacies of productive diversity ever more manageable.

4: *The Comparability Principle*
Some historical forms of diversity perpetuated inequities, where for instance students judged high performing were tracked into high prestige "academic" streams, while others were tracked in to "basic" or "technical streams". Under the principle of comparability, where assessment rubrics are pitched at a high level of generality, students can be doing different things but of comparable cognitive or practical difficulty. Learners and citizens no longer have to be the same to be equal.

References

Adorno, T. W. (1957). Television and the Patterns of Mass Culture. In B. Rosenberg & D. Manning White (Eds.), *Mass Culture: The Popular Arts in America*. New York: The Free Press.

Airasian, P. W., Bloom, B. S. & Carroll, J. B. (1971). *Mastery Learning: Theory and Practice*. New York: Holt Rinehart & Winston.

Anderson, B. (1991). *Imagined Communities – Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.

Cazden, C. B. (2001). *Classroom Discourse – The Language of Teaching and Learning* (Second Ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.

Common Ground Publishing. Scholar. Access: http://info.cgscholar.com/ [30.05.2016].

Cope, B. & Kalantzis, M. (2015). Assessment and Pedagogy in the Era of Machine-Mediated Learning. In T. Dragonas, K. J. Gergen, S. McNamee & E. Tseliou (Eds.), *Education as Social Construction: Contributions to Theory, Research, and Practice* (pp. 350–374). Chagrin Falls OH: Worldshare Books.

Cope, B. & Kalantzis, M. (2016). Big Data Comes to School: Implications for Learning, Assessment and Research. *AERA Open, 2* (2), 1–19.

Fraser, N. & Honneth, A. (2003). *Redistribution or Recognition – A Political-Philosophical Exchange*. London: Verso.

Graff, Harvey J. (1987). *The Legacies of Literacy: Continuities and Contradictions in Western Culture and Society*. Bloomington, IN: Indiana University Press.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2012). *New Learning: Elements of a Science of Education* (Second Ed.). Cambridge UK: Cambridge University Press.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2015). Learning and New Media. In D. Scott & E. Hargreaves (Eds.), *The Sage Handbook of Learning* (pp. 373–387). Thousand Oaks CA: Sage.
Kalantzis, M. & Cope, B. (2016 [in Press]). Learner Differences in Theory and Practice. *Open Review of Educational Research, 3:1,* 85–132.
Kalantzis, M., Cope, B., Chan, E. & Dalley-Trim, L. (2016). *Literacies* (Second Ed.). Cambridge UK: Cambridge University Press.
McLuhan, M. (1964 [2001]). *Understanding Media – The Extensions of Man*. London: Routledge.
Ong, W. J. (1958). *Ramus, Method and the Decay of Dialogue*. Cambridge MA: Harvard University Press.
St Benedict. (c.530 [1949]). The Holy Rule of St. Benedict. Access: http://www.ccel.org/ccel/benedict/rule2/files/rule2.html [30.05.2016].
Williams, R. (1989). *Raymond Williams on Television*. Toronto ON: Between the Lines.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Nina Glutsch

Internationalisierung in der LehrerInnenbildung – Auslandsaufenthalte mit *benefits*?

1. Einführung: Zusammenarbeit und Innovation

In einem internationalen Kontext gelten die Analysen und Ergebnisse der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) als richtungsweisend für Entwicklungen im Bildungssektor. Im aktuellen Bericht der OECD zum *International Summit on the Teaching Profession 2016* werden Herausforderungen im LehrerInnenberuf behandelt und als Strategien zur Verbesserung der Situation die Schlagworte Information, Zusammenarbeit („Collaboration") und Innovation angeführt. Thematisiert werden unter anderem Herausforderungen, vor denen die Schulen derzeit stehen, und Strategien, die zur Bewältigung der Situationen ergriffen werden sollten. Schulen, so die OECD, müssen SchülerInnen auf eine Welt vorbereiten, die von transnationalen Ereignissen beeinflusst wird, und in der Menschen ganz unterschiedlicher Herkunft mit verschiedenen Perspektiven und Werten zusammenleben. Die Rede ist von Vertrauen, das Unterschiede überbrücken soll, und davon, dass Bildung sich zu einem kontinuierlichen Informationsfluss, zu Zusammenarbeit und Innovation hin verändert (vgl. Schleicher, 2016). Die aktuellen Erwartungen und Anforderungen an die LehrerInnen werden „at the classromm level" darin folgendermaßen spezifiziert:

> „[...] As classes become more diverse, with students from different cultural and religious backgrounds, teachers are expected to foster social cohesion and integration by using appropriate classroom management techniques and applying cultural knowledge about different groups of students." (ebd., S. 18).

Es wird immer üblicher werden, so die OECD, dass Schulen an internationalen Projekten arbeiten und Verbindungen mit Schulen in anderen Ländern eingehen. Solche Projekte und Vorhaben erfordern von LehrerInnen „leadership and organisational skills, and the capacity to work and communicate effectively in a range of different settings." (ebd.).

Doch nicht nur global auf der internationalen Ebene, auch in Deutschland werden seit einigen Jahren die Forderungen nach einer umfassenden Internationalisierung[1] der LehrerInnenbildung immer deutlicher. Studierenden werden im Rahmen von Internationalisierung vor allen Dingen eigene Auslandsaufenthalte empfohlen, da durch sie ein Zugewinn an interkultureller Kompetenz erwartet wird. So hat dies auch beispielsweise die HRK (Hochschulrektorenkonferenz, 2013) formuliert:

1 Zu einer differenzierten Definition und den möglichen Verwendungen und Bedeutungen der Begriffe „Internationalisierung" und „Globalisierung" in verschiedenen Kontexten vgl. Knight, 2008. Im Folgenden wird nur ein Aspekt der Dimension Internationalisierung behandelt, indem Internationalisierung mit der Auslandserfahrung gleichgesetzt wird.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

> „Das Anforderungsprofil für Lehrerinnen und Lehrer zeichnet sich in zunehmendem Maße durch die Fähigkeit aus, mit heterogenen und durch kulturelle Vielfalt geprägten Lerngruppen pädagogisch erfolgreich umzugehen. Zudem ist die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler in zunehmendem Maße durch die Auflösung nationaler Bezugsgrößen gekennzeichnet. Ihrer Rolle als Multiplikatoren können Lehrer und Lehrerinnen nur gerecht werden, wenn sie selbst die hierfür unabdingbaren persönlichen interkulturellen Erfahrungen gemacht haben." (S. 6).

Neben dem Vorwurf an solche bildungspolitischen Empfehlungen, die Bildung ökonomisieren zu wollen sowie Herausforderungen und zukünftige Anforderungen zwar zu benennen, aber keine konkreten Lösungsvorschläge für die Umsetzung zu machen (vgl. Robertson, 2013; Robertson & Kedzierski, 2016; Klein & Kissling, 2012), wird auch der Begriff der interkulturellen Kompetenz kritisiert. Denn dieser scheint gleichgesetzt mit Internationalisierung zu suggerieren, dass sich allein durch den bloßen Auslandsaufenthalt sozusagen nebenbei der Umgang mit Vielfalt erlernen lässt und zu positiven Effekten oder Veränderungen in Haltungsfragen führt (vgl. Zeichner, 2010; Massumi, 2016). Zudem trägt die Verwendung des Kulturbegriffs im Zusammenhang mit der Diversität von SchülerInnen zu einer weiteren Markierung von Differenzen bei, die darauf hinauslaufen, dass SchülerInnen mit Zuwanderungsgeschichte kulturabhängige Unterschiede zugesprochen werden (vgl. Massumi, 2016). LehrerInnen, so die implizite Annahme, müssten dann über ein besonderes Wissen, nämlich „cultural knowledge about different groups of students" (Schleicher, 2016, S. 18) verfügen.

Was also soll und kann ein Auslandsaufenthalt für Lehramtsstudierende tatsächlich leisten, welche *benefits*, welche positiven und nachhaltigen Effekte zieht er nach sich? In Bezug auf diese Frage macht unter anderem Ken Zeichner (2010) im Rahmen der LehrerInnenbildung deutlich, dass bisher kaum verlässliche wissenschaftliche Studienergebnisse vorliegen, die die Annahme belegen, die Wirkungen eines Auslandsaufenthaltes seien nur positiv zu bewerten:

> „Also, though it is often assumed that efforts to globalize or internationalize programs are inherently good and inevitably lead to desirable results, there is very little empirical research available to support these claims – very little work has been done to examine the impact of these efforts even at research universities where one would expect to see this happening" (S. 4).

Im Folgenden sollen nun auf Grundlage bestehender Studien und Ergebnisse aus Deutschland verschiedene Aspekte zusammengefasst werden. Zunächst werden Destinationen sowie Motive und Erwartungen an Auslandsaufenthalte dargestellt, dann soll der Forderung nach global gebildeten LehrerInnen durch Auslandsaufenthalte bzw. -praktika mit Hilfe von kritischer Reflexion nachgegangen werden, um abschließend die Frage nach Anspruch und Wirklichkeit der Internationalisierungsstrategien im Lehramt aufzuwerfen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

2. Auslandsaufenthalte: Wo, wie und warum?

Wie eben beschrieben ist noch ungeklärt, inwieweit ein Auslandsaufenthalt Haltungen, methodische Kenntnisse oder die Persönlichkeit von Studierenden bzw. Lehramtsstudierenden beeinflusst (vgl. Punkt 1; Zeichner, 2010; Christoforatou, 2015). Weiterhin wäre zu unterscheiden, ob von einem Auslandsaufenthalt in Form eines Studiums an einer Partneruniversität wie im Rahmen von Erasmus die Rede ist, oder von einem Auslandspraktikum, in dem eine praktische Tätigkeit im Mittelpunkt steht. Einzelne Studien, die Auslandsaufenthalte erheben, wie die HIS-Studie (im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung), erfassen sowohl Auslandssemester als auch Auslandspraktika. Auch dem absolvierten Zeitraum wird oftmals wenig differenzierte Beachtung geschenkt. Außerdem kann die Zahl der Lehramtsstudierenden, die tatsächlich einen Auslandsaufenthalt absolvieren oder absolviert haben, durch die bisherigen Statistiken nicht exakt benannt werden (vgl. Baedorf, 2015).

Für Lehramtsstudierende gilt, dass sie weniger mobil sind und seltener als andere Studierende einen Auslandsaufenthalt wahrnehmen (vgl. Stifterverband, 2015). Die DAAD/DZHW-Mobilitätsstudie von 2015 belegt im Vergleich zum Jahr 2013 allerdings „Mobilitätseffekte" in der Gruppe der Lehramtsstudierenden, in der sich die studienbezogenen Auslandsaufenthalte von 23 Prozent auf 29 Prozent erhöht haben (DAAD & DZHW, 2015, S. 47). Dennoch reichen im Vergleich die Zahlen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf geplante und absolvierte Auslandsaufenthalte an die der Wirtschaftswissenschaftler, die mit 46 Prozent vorne liegen, und an die der Sprach-, Kultur- und Sportwissenschaftler (31 Prozent) nicht heran. Die meisten Auslandsaufenthalte dauern nicht länger als sechs Monate, nur 8 Prozent davon sind Praktika (ebd., S. 55). Lehramtsstudierende absolvieren zu 51 Prozent einen langfristigen (> 3 Monate) und zu 18 Prozent einen kurzfristigen (< 3 Monate) Auslandsaufenthalt (ebd., S. 56).

2.1 Zielländer

Studierende aus Deutschland generell interessieren sich vor allem für studienbezogene Aufenthalte in westeuropäischen Ländern, die 59 Prozent ausmachen. Großbritannien, Frankreich und Spanien sind dabei nach der DAAD/DZHW-Mobilitätsstudie 2015 die drei beliebtesten Ziele. Ein Drittel der Studierenden war für die Auslandsphase in einem oder mehreren dieser drei Länder. Die Region Nordamerika folgt mit 13 Prozent und den USA als beliebtestem Gastland (10 Prozent); denselben Anteil erreicht Süd-, Südost- und Ostasien mit China (5 Prozent) als bevorzugter Destination (DAAD & DZHW, 2015).

Anhand der Zahlen wird die Tendenz deutlich, dass genau die Sprachen, die sowohl in der Wirtschaft als auch in der Bildung bzw. in der Schule als Unterrichtsfächer momentan die größte Rolle spielen – Englisch, Französisch und Spanisch –

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

durch diese drei meistbesuchten Länder vertreten sind. Sowohl Studierende der BA-/MA-Studiengänge in den Sprach- und Kulturwissenschaften als auch Lehramtsstudierende der modernen Fremdsprachen wählen für einen Auslandsaufenthalt vermutlich ein Land aus, in dem sie vor allem ihre Sprachfähigkeit verbessern können und welches sie (besser) kennenlernen möchten. Im Jahr 2013 war passend dazu der Anteil der LehramtsabsolventInnen, die auslandsmobil waren, bei den sprachlichen Fächern mit 67 Prozent am höchsten, im Fach Mathematik war er mit 11 Prozent am geringsten (vgl. Stifterverband, 2015).

2.2 Motive und Erwartungen

Mit einem Auslandsaufenthalt verbinden Studierende verschiedene Erwartungen und es kann davon ausgegangen werden, dass in der Regel mehrere Gründe bei der Entscheidung für ein Auslandsstudium oder -praktikum und dessen Ausgestaltung ausschlaggebend sind. Betrachtet man die Motive für einen Auslandsaufenthalt (Studium oder Praktikum) allgemein, ergab die Befragung der DAAD/DZHW-Mobilitätsstudie von 2015, dass Studierende im Ausland vor allem eine aufregende, spannende Zeit und etwas Besonderes erleben, eine andere Kultur kennenlernen und Kenntnisse der Landessprache vertiefen möchten (S. 53). Für Studierende der modernen Fremdsprachen sind inzwischen an den meisten Universitäten in Deutschland im Rahmen des Lehramtsstudiums Auslandsaufenthalte obligatorisch (z. B. drei Monate in Nordrhein-Westfalen nach LABG 2016, §11 (10)). So wird gewissermaßen ein – bereits oben benanntes – Motiv für einen Auslandsaufenthalt vorgegeben, nämlich Fremdsprachenkenntnisse und Sprachfähigkeit zu verbessern sowie Kenntnisse über das Gastland, das später im Unterricht Thema sein wird, zu vertiefen. Hierfür spricht außerdem die Verteilung der Länder, in denen deutsche Studierende ihren Aufenthalt absolvieren (vgl. Punkt 2.1), denn die Wahl der Destination korrespondiert häufig mit dem Studienfach.

Die Einschätzung der Wirksamkeit bzw. der Erträge von Auslandsaufenthalten ist bei Lehramtsstudierenden stärker ausgeprägt als bei Studierenden anderer Studiengänge. Knapp die Hälfte (47 Prozent) gibt in der DAAD/DZHW-Studie von 2014 an, dass der Aufenthalt im Ausland sie auf ihre zukünftige berufliche Tätigkeit vorbereitet hat. Allerdings kann nicht differenzierter nachvollzogen werden, inwiefern der Auslandsaufenthalt genau zu diesen Einschätzung beigetragen hat: Handelt es sich um einen Zugewinn an methodisch-didaktischen Kenntnissen, praktischen Erfahrungen oder Sprachkompetenz? Daneben gaben die meisten Lehramtsstudierenden auch an, dass die Erfahrungen in den Bereichen „Freundschaften mit Menschen aus anderen Ländern“ (87 Prozent) und „Kenntnis eigener Stärken und Schwächen“ (71 Prozent) für sie bedeutend waren (DAAD & DZHW, 2014, S. 63).

Möglicherweise geht es sowohl für Lehramtsstudierende als auch Studierende anderer Studiengänge vor allem darum, eine neue Erfahrung machen zu wollen, sich im Ausland zu beweisen und besser in einer anderen Sprache verständigen zu können, also um eine persönliche Weiterentwicklung. Dies zeigt auch die Selbsteinschät-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

zung von Erasmus-Studierenden, von denen 73 Prozent angeben, der Auslandsaufenthalt habe eine Stärkung ihres Selbstvertrauens bewirkt (DAAD & DHZW, 2015, S. 65). 62 Prozent der Lehramtsstudierenden gaben in einer weiteren Befragung an, dass sie einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt wichtig finden, um selbstständig zu werden (DAAD & DZHW, 2014, S. 59). Für dieses persönliche Motiv spricht außerdem, dass Lehramtsstudierende oftmals keine „Verbesserung der beruflichen Chancen" (ebd., S. 58) durch einen Auslandsaufenthalt erkennen und im Studierendenvergleich diese Möglichkeit deshalb weniger in Anspruch nehmen.

Im Rahmen von Auslandspraktika kann man davon ausgehen, dass sich gerade Lehramtsstudierende für erfolgreiche methodische und didaktische Konzepte interessieren und speziell in diesem Bereich ihre Kenntnisse erweitern möchten (vgl. Christoforatou, 2015; Kricke, Kürten & Amrhein, 2015). So bieten sich zu den aktuellen Themen Vielfalt, Mehrsprachigkeit, Individualisierung und Inklusion Praktika in Ländern an, die Diversität an Schulen (vor)leben und Heterogenität in ihre Unterrichtskonzepte integriert haben. Hier ist beispielsweise Finnland für Lehramtsstudierende momentan ein Vorbildland (vgl. Kricke et al., 2015). Die Erfahrung von gelebter Inklusion, die dort das Bildungssystem stark prägt (vgl. Mero & Meri sowie Kricke, in diesem Band), verspricht für Lehramtsstudierende durch das Kennenlernen neuer, innovativer Unterrichtsideen gewinnbringend zu sein. Beim Übertrag dieser Ideen und Konzepte in das eigene Schulsystem ist allerdings Behutsamkeit gefordert, insbesondere bei der Frage nach der Systemkompatibilität. Denn in den vergangenen Jahren wurde auf politischer Ebene in Bezug auf das sogenannte „policy borrowing" bzw. den „policy transfer" deutlich, „that a particular system's success depends on specific national or local contexts. When the system is then transferred to another country, there is no guarantee that it will work equally well" (Ringarp & Rothland, 2010, S. 424). Dies gilt es auch bei solchen Auslandspraktika zu beachten, die unter der Prämisse stattfinden, von anderen Schulsystemen lernen zu wollen. Eine kritische Reflexion der schulischen und gesellschaftlich-politischen Gegebenheiten im Ländervergleich ist deshalb dringend angeraten (vgl. Glutsch & Massumi, 2015).

3. Zukünftige LehrerInnen: Global denkend und kritisch reflektiert

Für einen innovativen und auf Zusammenarbeit ausgerichteten Unterricht und den Umgang mit Vielfalt durch „globally competent teachers" (Zeichner, 2010, S. 8), wie dies OECD oder HRK fordern, können gerade durch Auslandspraktika Weichen gestellt werden. Entscheidend hierbei ist die bereits erwähnte Reflexion, der in den vergangenen Jahren ebenfalls ein immer höherer Stellenwert in der LehrerInnen(aus)bildung zugewiesen wurde (vgl. Barsch sowie Budde in diesem Band). Ausgehend von Dewey (1933) ist kritische Reflexion in Bildungskontexten zentral, um eigenen Erfahrungen und Verhaltensweisen Bedeutung zuzumessen, diese zu interpretieren, und damit das zukünftige Handeln und Entscheidungsprozesse beeinflussen

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

zu können. So ist Problemorientierung nach Dewey ein aktiver kognitiver Prozess im Rahmen von moralischen, politischen und ethischen Kontexten des Lehrens und Lernens, in denen Themen wie Gleichberechtigung, Bildungszugang und soziale Gerechtigkeit eine Rolle spielen.

Auch für eine internationale LehrerInnenbildung ist eine kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Überzeugungen und Haltungen gegenüber bekannten und anderen, noch unbekannten gesellschaftlichen und politischen Strukturen, Schulsystemen und Überzeugungen unabdingbar. Wenn Studierende bzw. zukünftige Lehrkräfte lernen sollen, mit Vielfalt umzugehen, sollten sie in der Lage sein, andere Perspektiven zunächst wahrzunehmen und dann anzuerkennen (vgl. Zeichner, 2010; Massumi, 2016). Hierfür ist eine begleitete Reflexion in der Vorbereitung und Nachbereitung von Auslandsaufenthalten durch Lehrpersonen notwendig, die bereit sind, sich selbst als Lernende zu sehen, sich zu reflektieren und mit ihren eigenen Haltungen auseinanderzusetzen. Eine Vorbereitung in Bezug auf interkulturelle Kompetenz, wie sie oftmals praktiziert und beschrieben wird, und die es ermöglichen soll, sich mit dem Umgang und den sogenannten Besonderheiten von anderen Kulturen, Sprachen und Nationen auseinanderzusetzen, ist hierfür nicht geeignet. Denn sie kann bestehende Differenzlinien sowie individuelle Haltungen, Erfahrungen und Vorurteile bestärken und verfestigen (vgl. Massumi, 2016). Stattdessen kann beispielsweise eine rassismuskritische Auseinandersetzung in der Vorbereitung bzw. Begleitung von Auslandsaufenthalten eingesetzt werden (vgl. Glutsch & Massumi, 2015; Massumi, 2016). Die Auseinandersetzung mit dem eigenen soziokulturellen Bewusstsein, wie dies Zeichner (2010) erwähnt, stellt eine weitere Möglichkeit dar:

> „Here it is important for teachers to come to realize that how they see the world is deeply influenced by their location in relation to a number of markers such as gender, social class, ethnicity, race and religion and that others who are situated differently may have very different views" (S. 12).

Ohne diese kritische (Selbst-)Erkenntnis können existierende, ungleiche Machtstrukturen in der Gesellschaft nur schwer erkannt werden (vgl. Zeichner, 2010). Somit geht es für Auslandsstudierende auch darum, sich mit demokratischen und sozialen Gegebenheiten in verschiedenen Ländern bzw. ihrer Destinationen auseinanderzusetzen. In einem aktuellen Vortrag im Rahmen der Ted-Talks[2] vom 29. Juni 2016 angesichts des Entscheids des Vereinigten Königreichs, aus der Europäischen Union auszutreten, spricht der britische Sozialwissenschaftler Alexander Betts davon, dass bereits 2002 der damalige Generalsekretär der Vereinten Nationen Kofi Annan eine „inclusive globalisation" gefordert habe.[3] Momentan herrsche jedoch eine Art der Globalisierung vor, die in der Bevölkerung vieler Länder eher als eine neoliberale Agenda denn als inklusiv wahrgenommen wird und soziale Ungleichheit noch ver-

2 Mehr zu dem Format der TED-Talks und der Organisation: *TED – Ideas Worth Spreading*. Verfügbar unter: www.ted.com [22.08.2016].

3 Address by Secretary-General Kofi Annan at Yale University, New Haven, 2 October 2002. Verfügbar unter: http://www.un.org/press/en/2002/SGSM8412.doc.htm [18.08.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

stärke. Die negative Einstellung gegenüber Globalisierung gelte vor allem für Länder, in denen bereits eine starke soziale Polarisierung bzw. Ungleichheit herrsche (vgl. Betts, 2016). Um diese Haltung und die Verstärkung von sozialer Ungleichheit gerade in Schulen nicht weiter zu fördern, sollten zukünftige LehrerInnen die eigene Gesellschaft, Geschichte, Herkunft und ihre Rolle als LehrerInnen reflektieren, da diese die Einschätzung von Leistungen und Persönlichkeit ihrer SchülerInnen beeinflussen können (vgl. Zeichner, 2010; Massumi, 2016; Massumi & Fereidooni sowie Budde, in diesem Band).

Zusätzlich sollte in den Blick genommen werden, dass Auslandsstudierende häufig als eine homogene Gruppe und wenig differenziert betrachtet werden, als würde davon ausgegangen, dass alle dieselben Merkmale haben, die gleichen Erfahrungen machen und ähnliche Lerneffekte zeigen (vgl. Malewski & Phillion, 2009). Dabei sollte eine individuelle didaktische und persönliche Vorbereitung und Begleitung vor allem für diejenigen Studierenden gegeben sein, die Praktika an Schulen im Ausland absolvieren, an denen sie unbekannte Bedingungen erwarten können (vgl. Christoforatou, 2015; Quezada, 2004). Der Austausch mit einer LehrerIn vor Ort oder einer DozentIn an der eigenen Universität kann hilfreich sein, damit bei fehlender Unterstützung keine unberechtigten Zweifel an der Berufswahl vor allem in einem frühen Praktikum aufkommen und schwierige Situationen aufgefangen und reflektiert werden können – wie dies auch für Praxisphasen an einer deutschen Schule im Inland gilt (vgl. Hascher, 2011). Außerdem kann eine Vorbereitung der Unterrichtsvorhaben vor der Reise an die Schule im Gastland sinnvoll sein, um sich methodische und didaktische Gedanken im Voraus machen und sich auf eine neue Situation einstellen zu können (vgl. Christoforatou, 2015; Quezada, 2004).

Neben den möglichen positiven Wirkungen eines Auslandsaufenthaltes auf Kompetenzen sowie die professionelle und persönliche Entwicklung von Lehramtsstudierenden bleibt in diesem Zusammenhang ebenfalls offen, ob bzw. was sich an den Gastschulen und bei den SchülerInnen und Lehrkräften verändert, auf die Lehramtsstudierende im Ausland treffen. Welchen Beitrag bringen ausländische PraktikantInnen an die Schulen, welche Wirkungen und Einflüsse sind überhaupt erwünscht? Diese Aspekte gilt es in zukünftigen Studien zu erfassen, damit Auslandsaufenthalte zu möglichen *benefits* auf beiden Seiten führen können.

4. Ausblick: Internationalisierung – zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Setzt man die Zielsetzungen und Empfehlungen von OECD und HRK, oder auch der KMK (Kultusministerkonferenz, 2010), zu Auslandserfahrungen und erwünschter Mobilität in Bezug zu den strukturellen Gegebenheiten des momentanen Studiensystems, so zeigen sich Widersprüche. Denn das größte Mobilitätshindernis für Studierende in Deutschland stellen befürchtete Zeitverluste im Studium dar (vgl. DAAD & DHZW, 2015). Genau deshalb ist es zu befürworten, wenn im Lehramts-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

studium die Praxisphasen für besondere Projekte und Interessen genutzt werden können und dürfen (z. B. im Rahmen des obligatorischen Berufsfeldpraktikums in Nordrhein-Westfalen)[4]. Hier sollte auch der Abbau von Mobilitätshindernissen der Hochschulen ansetzen, damit Mobilitätsfenster geschaffen bzw. im Ausland erbrachte Leistungen anerkannt und Auslandsaufenthalte nicht als zusätzliche Belastung angesehen werden (vgl. Baedorf, 2015). Zudem können sich Studierende in der paradoxen Situation wiederfinden, einerseits durch Schulpraktika im Ausland zu erfahren, dass Diversität auch im Unterricht als Stärke genutzt werden kann. Auf der anderen Seite finden sie sich selbst durch die Bologna-Reform in einem modularisierten Bachelor-Master-Studiensystem wieder, das durch starke Strukturierung wenig Wahlfreiheit lässt (vgl. Gottuck, Guhl & Kroll, 2010).

Die starke Betonung von Auslandsaufenthalten und -praktika als nützliche, positive und notwendige Elemente der Ausbildung, die dazu dienen sollen, LehrerInnen in ihrem Kompetenzprofil zu stärken und als unverzichtbar für den beruflichen Erfolg gelten, kann kritisch betrachtet werden, wenn die LehrerInnenbildung auf rein ökonomische Wettbewerbsfähigkeit und (inter)nationale Interessen hin ausgelegt wird (Zeichner, 2010; Robertson, 2013). Denn, wie Zeichner (2010) dies betont,

> „we need to be certain that teacher candidates and their students are exposed to a range of perspectives on issues of globalization and how to achieve greater economic, political and social justice, not just the ones that emphasize national security and economic competitiveness." (S. 7).

Wenn es im Rahmen von Auslandspraktika aber möglich ist, dass Studierende eine Perspektivenvielfalt einnehmen, kontroverse Meinungen gegenüber der eigenen abwägen sowie globale, soziale, ökonomische und soziale Gerechtigkeit in den Blick nehmen und reflektieren können, kann es gelingen, das Lokale mit dem Globalen zu verbinden. Dieses wird dann „infused and enriched with global impulses and influences" (Annan, 2002) und weniger als Gegensatz zum Globalen begriffen. Doch auch dann gilt es zukünftig noch zu untersuchen, welche Voraussetzungen nötig sind, und welche Effekte Auslandsaufenthalte und deren Reflexion auf Einstellungen, Haltungen und Kompetenzen tatsächlich haben, damit Auslandsstudium und -praktika als echte *benefits* in der LehrerInnenbildung betrachtet werden können.

4 Vgl. LABG, 2016, §12.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Literatur

Annan, K. (2002). *Address by Secretary-General Kofi Annan at Yale University, New Haven, 2 October 2002.* Verfügbar unter: http://www.un.org/press/en/2002/SGSM8412.doc.htm. [18.08.2016].

Baedorf, D. (2015). Empirische Befunde zur Internationalisierung der LehrerInnenbildung. Effekte internationaler Mobilität und dessen Beitrag zur LehrerInnenprofessionalisierung. In M. Kricke & L. Kürten (Hrsg.), *LehrerInnenbildung international gestalten: Perspektiven aus Theorie und Praxis* (S. 32–56). Münster: Waxmann.

Betts, A. (2016). *Why Brexit Just Happened – and What to Do Next. TED – Ideas Worth Spreading.* Ted-Talk vom 29. Juni 2016. Verfügbar unter: https://www.ted.com/talks/alexander_betts_why_brexit_happened_and_what_to_do_next. [18.08.2016].

Christoforatou, E. (2015). Auf den Inhalt kommt es an. Perspektiven der Umsetzung eines themenzentrierten Internationalisierungskonzeptes. In M. Kricke & L. Kürten (Hrsg.), *LehrerInnenbildung international gestalten: Perspektiven aus Theorie und Praxis*. (S. 110–123). Münster: Waxmann.

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) & Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) (Hrsg.) (2015). *Wissenschaft weltoffen 2015. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Schwerpunkt: Internationale Masterstudierende an deutschen Hochschulen.* Bielefeld.

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) & Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) (Hrsg.) (2014). *Wissenschaft weltoffen 2014. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Schwerpunkt: USA und Deutschland – Akademischer Austausch und studentische Mobilität.* Bielefeld.

Dewey, J. (1933). *How We Think – A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process.* Boston: DC Heath and Company.

Glutsch, N. & Massumi, M. (2015). *Begleitung des Berufsfeldpraktikums im Ausland vor dem Hintergrund einer rassismuskritischen Perspektive. Praxisphasen innovativ – Konzepte für die LehrerInnenbildung*. Zentrum für LehrerInnenbildung, Universität zu Köln. Band 1. Verfügbar unter: http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/pp-innovativ/ZfL-PP-Innovativ01.pdf [18.08.2016].

Gottuck, S., Guhl, M. & Kroll, K. (2010). Kritik als Haltung?! (Un)Möglichkeiten kritischen Denkens im erziehungswissenschaftlichen Studium unter Bologna. *Widersprüche, 115*, 61–75.

Hascher, T. (2011). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 384–406). Münster: Waxmann.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2013). *Empfehlungen zur Lehrerbildung. Empfehlung der 14. Mitgliederversammlung der HRK am 14. Mai 2013 in Nürnberg.* Verfügbar unter: http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-04-Lehre/02-04-04-Lehrerbildung/Empfehlungen_zur_Lehrerbildung_2013.pdf. [18.08.2016].

Klein, H.P. & Kissling, B. (2012). Irrwege der Unterrichtsreform. *Vierteljahreszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 88* (3), 11–18.

KMK – Kultusministerkonferenz (2010). *Erklärung zur Mobilität im Bildungsbereich in Europa. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 27.05.2010.* Verfüg-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

bar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_05_27-Mobilitaet-im-Bildungsbereich.pdf [18.08.2016].
Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.
Kricke, M., Kürten, L. & Amrhein, B. (2015). „Der Blick über den Tellerrand" – Innovation und Professionalisierung durch Internationalisierung einer inklusiven LehrerInnenbildung. In M. Kricke & L. Kürten (Hrsg.), *LehrerInnenbildung international gestalten: Perspektiven aus Theorie und Praxis* (S. 81–98). Münster: Waxmann.
Malewski, E. & Phillion, J. (2009). International Field Experiences – The Impact of Class, Gender and Race on the Perceptions and Experiences of Preservice Teachers. *Teaching and Teacher Education, 25*, 52–60.
Massumi, M. (2016). Internationale Mobilität ohne reflexive Mobilität? Eine rassismuskritische Auseinandersetzung mit studienbezogenen Auslandsaufenthalten in der Lehrer_innenbildung. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 573–587). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2009, 2016). *Lehrerausbildungsgesetz – LABG vom 12. Mai 2009, geänderte Fassung vom 14. Juni 2016.* Verfügbar unter: http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf [18.08.2016].
Quezada, R. L. (2004). Beyond Educational Tourism: Lessons Learned While Student Teaching Abroad. *International Education Journal, 5* (4), 458–465.
Ringarp, J. & Rothland, M. (2010). Is the Grass Always Greener? The Effect of the PISA results on Education Debates in Sweden and Germany. *European Education Research Journal, 9* (3), 422–430.
Robertson, S. L. & Kedzierski, M. (2016). On the Move. Globalising Higher Education in Europe and Beyond. *Language Learning Journal, 44* (3), 276–291.
Robertson, S. L. (2013). Teachers' Work, Denationalisation, and Transformations in the Field of Symbolic Control: A Comparative Account. In J. Levin, T. Seddon & J. Ozga (Eds.), *World Yearbook of Education 2013* (pp. 77–96). London: Routledge.
Schleicher, A. (2016). Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World, International Summit on the Teaching Profession. Paris: OECD Publishing.
Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, in Kooperation mit McKinsey & Company Inc. (Hrsg.). (2015). *Hochschulbildungsreport 2020. Jahresbericht 2015: Internationale Bildung.* Verfügbar unter: http://www.hochschulbildungsreport.de/downloads. [18.08.2016].
Zeichner, K. (2010). *Preparing Globally Competent Teachers: A U.S. Perspective. Paper presented at Colloquium on the Internationalization of Teacher Education*. Kansas City: NAFSA – Association of International Educators. Verfügbar unter: http://www.nafsa.org/_/file/_/zeichner_colloquium_paper.pdf [18.08.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Jonathan Rothgenger

Ausblick – Ein Kommentar

Zentrale Forderungen zum Abschluss der internationalen Tagung „Blickwechsel | Diversity – Internationale Perspektiven der LehrerInnenbildung“ waren, dass Konflikte nicht kulturalisiert werden sollen und dass Lehrkräfte einen Blickwechsel vollziehen müssen, um neue Haltungen und Perspektiven einnehmen zu können. Diese Grundsätze und Leitgedanken spielen auch in Bezug auf den vorliegenden Sammelband eine entscheidende Rolle. Gerade in der LehrerInnenbildung sind Praxisbezüge maßgeblich. Jedoch dürfen diese nicht nur in der Wissenschaft theoriegeleitet aufgezeigt werden, sondern Praxisbezug bedeutet vor allem, die eigenen Haltungen und das eigene Handeln zu überdenken und gegebenenfalls zu verändern. Wissenschaftliche Reflexion in der LehrerInnenbildung hat immer Praxisbezüge und das eindeutige Anwendungsfeld der Schule. Möchte die Wissenschaft nicht nur noch um ihrer selbst willen arbeiten, müssen praktische Bezüge, neue Ideen und Aspekte immer wieder aufs Neue verdeutlicht werden.

Im Feld Schule spiegeln sich gesellschaftliche Gegebenheiten wider, und andersherum werden diese durch die Schule geprägt. Dies gilt zum einen für die Schule als *Bildungsraum*, zum anderen aber auch für die Schule als *Sozialraum*. In diesem spielen sämtliche im Band besprochenen Dimensionen der Vielfalt eine entscheidende Rolle für Lernprozesse. So ist der Umgang unter SchülerInnen und LehrerInnen, aber auch zwischen diesen Gruppen stark durch sie geprägt. Kategorien wie Behinderung, migrationsbedingte Heterogenität, Sprache, aber auch „neue“ Dimensionen wie das soziale Geschlecht, wirken in jedem Klassenzimmer, und jedes Klassenzimmer prägt den Umgang mit diesen.

Der Band „Diversity in der LehrerInnenbildung: Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis“ versucht auf verschiedenen Ebenen einen Beitrag dazu zu leisten, handlungsleitende Grundlagen für die pädagogische Arbeit in einem diversen Umfeld anzubieten. Verschiedene Dimensionen der Vielfalt wurden detailliert und forschungsbasiert betrachtet und gleichzeitig durch die Vorstellung praktischer Projekte ergänzt. Das Thema Inklusion scheint dabei ein lang diskutiertes, wenn auch nicht weniger brisantes zu bleiben. Auch die migrationsbedingte Heterogenität ist hochaktuell und spiegelt sich in Hochschule und Forschung deutlich wider. Sprache bleibt Dreh- und Angelpunkt aller Themen, denn sie formt Denkmuster und dadurch auch Handlungen. Es wurde deutlich, dass man sich Sprache nicht nur bedient, um Distinktionsmerkmale und Zuschreibungen zu analysieren, zu beschreiben und zu debattieren, sondern dass diese selbst ausgrenzend und diskriminierend wirken kann. Die „neuen“ Dimensionen wie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt spielen innerhalb der LehrerInnenbildung noch nicht ansatzweise in dem Maße eine Rolle, wie es bei Inklusion, Migration und Sprache der Fall ist. Dies wäre jedoch in Hinblick auf einen generellen wertschätzenden Umgang mit Vielfalt wünschenswert.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Spannend bleibt also die Frage, wie diese Kategorie zukünftig in der LehrerInnenbildung debattiert, vor allem auch wie deren Reflexion praktisch implementiert wird.

Den Fokus auf Vielfalt und Unterschiedlichkeit zu richten, bedeutet kulturelle, sprachliche, körperliche und sexuelle Vielfalt reflektiert wahrzunehmen, damit umzugehen und Vielfalt letztlich als Normalzustand zu betrachten. Es geht darum, Unterschiede auszuhalten, zu akzeptieren oder wertzuschätzen. Diese so einfach klingenden Annahmen sowohl auf institutioneller als auch auf individueller Ebene gänzlich umzusetzen und vorzuleben ist schwierig und wird bei aller Reflexion in der Praxis meist nicht vollumfänglich möglich sein. Dies wird in der Forschung zwar wahrgenommen, aber trotzdem ergeben sich sowohl im akademischen als auch im praktischen Umgang mit Vielfalt Probleme, welche die zukünftige Diskussion entscheidend bestimmen werden. Sowohl die Tagung „Blickwechsel | Diversity" wie auch dieser Band versuchen, positive Veränderungen in der LehrerInnenbildung zu bewirken und motivierende Anstöße in der Debatte um Vielfalt zu liefern. Nichtsdestotrotz müssen zukünftig bestimmte Rahmenbedingungen verstärkt berücksichtigt werden. Diese ergeben sich zum Ersten aus der Herausforderung, inklusives Denken auf *selektive Prozesse* im System Schule zu übertragen; zum Zweiten aus der Notwendigkeit, den *sozioökonomischen Hintergrund* von SchülerInnen verstärkt zu berücksichtigen. Und zum Dritten ist es unerlässlich, immer wieder auf das eingangs erwähnte Grundproblem theoretischer und praktischer Art der *kulturalisierenden Zuschreibung* hinzuweisen. Diese Grundprobleme der Diskussion um Vielfalt gehen teilweise auf tiefliegende Strukturen der Gesellschaftsordnung zurück. Da das deutsche Schulsystem untrennbar mit diesen verwoben ist, werden sie hier besonders sichtbar. Soll in der LehrerInnenbildung der reflexive Umgang mit Diversity zukünftig auf praktischer Ebene Mechanismen der Exklusion nachhaltig verändern, werden diese Aspekte neue Forschungsvorhaben bestimmen.

Erstes tief liegendes Problem der Integration von inklusivem Denken in der Schule ist die Frage, wie kompatibel inklusive Ansätze mit den der Schule inhärenten *selektiven Prozessen* sind. In der Schule soll individuell gefördert werden. Dies beinhaltet auch, nach bestimmten Fähigkeiten und Merkmalen zu differenzieren. Einerseits soll in der Schule inklusiv mit Vielfalt umgegangen werden, andererseits hat sie die Aufgabe, leistungsorientiert zu selektieren. Der Erwerb von Qualifikationen und Abschlüssen kann darüber entscheiden, welchen Status man in der Gesellschaft einnimmt. Inklusives Denken zielt auch darauf ab, trotz der Unterschiedlichkeiten von Menschen eine möglichst große soziale Gleichberechtigung herzustellen. Jedoch ist diese soziale Gleichberechtigung davon abhängig, dass Bewertungen und die Aneignung von Legitimation aufgrund bestimmter Merkmale und Fähigkeiten zunächst keine übergeordnete Rolle spielen. Allerding ist dies auf praktischer Ebene meist nicht voneinander zu trennen. So ist der Grundsatz, die jeweiligen Gegenüber so zu akzeptieren wie sie sind und sie nicht bewerten zu wollen, teilweise schwer umsetzbar. Diese Prozesse von den im Band beschriebenen Dimensionen der Vielfalt zu trennen, bleibt eine große Herausforderung für Lehrerinnen und Lehrer.

Zweites Grundproblem bleibt auf praktischer Ebene, dass alle Dimensionen der Vielfalt von der Frage nach unterschiedlichen ökonomischen Verhältnissen geprägt

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

sind. Diese können darüber entscheiden, in welchem Maße ein Kind oder Jugendlicher von Exklusion betroffen ist. Der Zugang zu ökonomischen Ressourcen verhindert an sich Diskriminierung nicht, kann aber entscheidend dazu beitragen, Möglichkeiten der gesellschaftlichen Partizipation zu erhöhen. In allen gesellschaftlichen Bereichen und vor allem im Schulsystem stellen ökonomische Unterschiede und die soziale Stellung eine prägende Rolle dar. So unreflektiert kulturelle Unterschiede gesetzt, Geschlechterrollen definiert und körperliche Unterschiedlichkeit zugeschrieben und wahrgenommen werden, so unreflektiert werden unterschiedliche ökonomische Möglichkeiten als gegeben betrachtet. Letztlich sind sie jedoch oft Ergebnis von Exklusionsprozessen, oder anders formuliert deren negative Auswirkung auf bestimmte Personen oder Gruppen. Ihre Verflechtung mit allen anderen Differenzlinien verlangt zukünftig eine präzisere Betrachtung. Für AkteurInnen in der Schule und in der Wissenschaft wird es zukünftig unerlässlich sein, dieses allgemeinpräsente *Hintergrundproblem* verstärkt in die Erörterung miteinzubeziehen. Aufgrund der Einbettung dieser *sozioökonomischen Hintergrunddimension* in systembedingte politische Fragen, wie in die nach dem Wert von unterschiedlicher Arbeit und Güterverteilung, ist deren Einbezug in die Debatte der Inklusion und Vielfalt schwierig. Möchte Forschung jedoch wirklich handlungsbezogen wirken, Perspektiven verändern, ist es unabdingbar, diesen Aspekt in weiterführenden Arbeiten verstärkt zu berücksichtigen. Möchte man Chancengerechtigkeit bei aller Unterschiedlichkeit schaffen, muss es weiterhin eine politische Debatte um den Zugang zu ökonomischen Ressourcen geben.

Drittes Problem wird zukünftig sowohl in der Forschung als auch in der Praxis weiterhin die der interkulturellen Bildung immanenten Kulturalisierung darstellen. Akademische Forschung ist entscheidend, um neue Perspektiven zu eröffnen, die in Lehrpläne und in Fachdidaktiken einfließen können. Es besteht allerdings die Gefahr, dass Kategorien auch verfestigt werden. In der Praxis ist entscheidend, dass Lehrkräfte sich für Unterschiedlichkeit nicht nur sensibilisieren und diese reflektieren, sondern vor allem Denkmuster, Umgangsformen und Handlungen verändern. LehrerInnen müssen die Herausforderung annehmen, mit Vielfalt umzugehen und gleichzeitig ihre ausgrenzenden Mechanismen zu hinterfragen. Sprache hat in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung. Sie setzt den Rahmen für Exklusion und Inklusion. Aufgrund der Verflechtung von Schule und Gesellschaft treffen LehrerInnen in der Schule auf sprachliche Muster, die zwar gesellschaftlich akzeptiert sind, jedoch diskriminierend und ausgrenzend wirken können. So ist speziell für LehrerInnen eine kritische und sensible Verwendung von Schlagworten wie „dem Islam", „den Mädchen", „den Türken" oder anderen verallgemeinernden und zuschreibenden Begrifflichkeiten und Denkmustern entscheidend. Die Frage, wo man „eigentlich herkommt", sollte kritisch betrachtet werden – im Unterricht wie auf dem Schulhof und im LehrerInnenzimmer. Wenn „deutsch sein" eben nicht mehr über das Aussehen oder bestimmte Verhaltensweisen definiert wird und Charakterzüge nicht immer auf diskriminierende Zuschreibungen zurückgeführt werden, ist Schule wirklich inklusiv – inklusiv in ihrer Gestaltung und inklusiv in den Werten und Anschauungen, die sie fördert. Wenn dieser Theorie-Praxis-Transfer im Bereich Sprache

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

gelingt, hat Forschung handlungsleitend gewirkt. Dies sollte im Feld Schule immer Anspruch sein und so sollten auch über die Berufsjahre hinweg immer wieder neue Ansatzpunkte für die Auseinandersetzung mit der *eigenen Sprache* gesucht werden.

Der Band „Diversity in der LehrerInnenbildung: Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis" versucht facettenreich auf akademischer und praktischer Ebene eine „neue Sprache" zu fördern und zu neuen „gedanklichen Konzepten" anzuregen. Darauf kann eine innerliche Auseinandersetzung folgen, damit sich die Fort- und Umsetzung praktisch in den Universitäten, Klassen und LehrerInnenzimmern abspielt. Wie in der Einleitung dieses Bandes und von Prof'. Arnetha Ball auf der Tagung eindrucksvoll beschrieben, werden LehrerInnen nicht nur RezipientInnen sozialen Wandels sein, die auf ihn reagieren, sondern ihnen soll zukünftig verstärkt die Rolle von „AkteurInnen sozialen Wandels" zukommen, die durch ihren Blickwechsel ihren Beitrag dazu leisten, individuelle sowie institutionelle Diskriminierung und Chancenungerechtigkeiten in der Gesellschaft abzubauen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

AutorInneninformationen

Prof. Dr. Sandra Aßmann hat Pädagogik (Diplom) an der Universität Paderborn und der Universidad Veracruzana, Mexiko (2001–2006) mit den Schwerpunkten Medienpädagogik und Erwachsenenbildung, studiert. Sie hat zum „Medienhandeln zwischen formalen und informellen Kontexten" an der Universität Paderborn promoviert (2012). Von 2013–2016 war sie Juniorprofessorin für Erziehungswissenschaftliche Medienforschung an der Universität zu Köln. Seit Oktober 2016 ist sie Professorin für Soziale Räume und Orte des non-formalen und informellen Lernens an der Ruhr-Universität Bochum. Ihre Arbeitsschwerpunkte in Forschung und Lehre sind: Lernen mit und über Medien in non-formalen und informellen Kontexten, Lernen durch Computerspiele(n), kompetentes Datenhandeln von Kindern und Jugendlichen.

Raphael Bak ist Lehrer für die Fächer Deutsch, DaZ, Pädagogik und Sozialwissenschaften am Heinrich-Heine-Gymnasium in Köln sowie Lehrbeauftragter an der Universität Hildesheim und an der Universität zu Köln. Er arbeitet freiberuflich als Bildungsreferent zu den Themenfeldern Diversity Education, Antidiskriminierungspädagogik sowie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt und Schule. Er ist außerdem seit zehn Jahren tätig in der praxisorientierten Antidiskriminierungsarbeit.

Carlos Barrasa Rodríguez arbeitet als Gymnasiallehrer für die Fächer Spanisch, Sozialwissenschaften und Philosophie. Zwischen 2011und 2015 widmete er sich im Rahmen seiner Tätigkeit in der Landeskoordination des Projekts „Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte – NRW" der Initiierung und Unterstützung von Netzwerken der Lehramtsstudierenden. Von Februar 2015 bis August 2016 gehörte er als wissenschaftlicher Mitarbeiter zum Team des Zentrums für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. Seit 2014 ist er Fachleiter für das Fach Spanisch am ZfsL Bonn.

Sebastian Barsch ist Professor für Didaktik der Geschichte an der Universität Kiel. Er war mehrere Jahre lang Förderschullehrer und ist Herausgeber zahlreicher fachdidaktischer Publikationen sowie Autor von Unterrichtsmaterialien. Zuvor war er als abgeordnete Lehrkraft am Historischen Institut der Universität zu Köln tätig, danach Leiter des Praxisphasenteams sowie stellvertretender Geschäftsführer des Zentrums für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.

Dr. phil. Sonja Bischoff studierte nach ihrer Ausbildung zur Primarlehrerin Sozialanthropologie und Soziologie an der Universität Zürich und promovierte 2012 an der Universität Bern. Sie arbeitet an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHSG) als Dozentin für Erziehungswissenschaften und als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut „Bildung und Gesellschaft".

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Marie Charlotte Boegen studiert Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen (BA) mit den Fächern Deutsch, Niederländisch und Bildungswissenschaften. Sie ist seit der Gründung im September 2013 aktives Mitglied der Kölner Hochschulgruppe Micados. Darüber hinaus ist sie freie Mitarbeiterin und Mentorin im Projekt „ment4you".

Prof. Dr. Christiane Bongartz ist Professorin für englische Sprachwissenschaft mit den Spezialgebieten mehrsprachiger Spracherwerb und Mulitliteracy. Dazu gibt sie zusammen mit Prof. Jutta Rymarzcyk von der PH Heidelberg, u. a. bei Peter Lang, die interdisziplinäre Reihe „Inquiries in Language Learning" heraus. Darin geht es um die enge Verzahnung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik.

Prof. Dr. phil. habil. Jürgen Budde ist Professor für Theorie der Bildung, des Lehrens und Lernens am Institut für Erziehungswissenschaft der Europa-Universität Flensburg. Seine Arbeitsschwerpunkte in Forschung und Lehre sind: Erziehungs- und Bildungsprozesse in Schule und Unterricht, Praxistheorie, neue Lernkulturen, Umgang mit Heterogenität und Inklusion.

Bill Cope is a Professor in the Department of Education Policy, Organization and Leadership, University of Illinois, Urbana-Champaign. His research interests include theories and practices of pedagogy, cultural and linguistic diversity, and new technologies of representation and communication. His recent research has focused on the development of digital writing and assessment technologies, with the support of a number of major grants from the US Department of Education, the Bill and Melinda Gates Foundation and the National Science Foundation. The result has been the Scholar multimodal writing and assessment environment.

Prof. Dr. phil. Doris Edelmann ist Erziehungswissenschaftlerin und Leiterin des Instituts Forschung, Entwicklung und Evaluation der Pädagogischen Hochschule Bern. Ihre Arbeitsschwerpunkte in Forschung und Lehre sind internationale Bildungsentwicklungen und Bildungsforschung, gesellschaftlicher Wandel und Bildungsprozesse (u. a. Chancengerechtigkeit, Migration) sowie Frühe Kindheit und Familie.

Julia Egbers studierte die Fächer Latein, Geschichte und Philosophie für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen in Münster und Bordeaux (Frankreich). Nach dem 2. Staatsexamen arbeitete sie als Projektmanagerin beim „department of tomorrow" (Münster/Bremen) und koordinierte das Austauschprogramm „easyGoeasyCome", teils in Ost- und Westafrika. Als Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg promoviert sie zur Reflexion von Auslandserfahrungen in außereuropäischen Schulpraktika und gibt Lehrerfortbildungen an niedersächsischen Kompetenzzentren.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Prof. Dr. phil. Karim Fereidooni ist Juniorprofessor für Didaktik der sozialwissenschaftlichen Bildung an der Ruhr-Universität Bochum. Seine Arbeitsschwerpunkte in Forschung und Lehre sind: Rassismuskritik in pädagogischen Institutionen, Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft, Kritische Weißseinsstudien sowie Bullying.

Nina Glutsch war bis Oktober 2015 als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln als Koordinatorin in den Bereichen Portfolioarbeit und Internationalisierung der LehrerInnenbildung tätig. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Reflexion, Berufswahlmotivation und internationale LehrerInnen(aus)bildung. Aktuell promoviert sie zum Thema Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden.

Prof. Dr. Michael Grosche studierte Sonderpädagogik auf Lehramt an der Universität zu Köln und arbeitete bis 2013 als wissenschaftlicher Mitarbeiter in den Förderschwerpunkten Lernen und sozial-emotionale Entwicklung der Universität zu Köln. Von 2013 bis 2015 war er Professor für den Bereich Inklusionspädagogik/Förderschwerpunkt Sprache an der Universität Potsdam. Seit 2015 ist er Professor für Rehabilitationswissenschaften mit dem Förderschwerpunkt Lernen im Institut für Bildungsforschung der Bergischen Universität Wuppertal. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten gehört insbesondere das Modell Response-to-Intervention, das er in seiner Zeit als Post-Doc in den USA erforschte.

Johannes Häffner studiert die Fächer Chemie und Sozialwissenschaften im Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen an der Universität zu Köln. Zuvor hat er seinen Zivildienst an einer Förderschule (KmE) und eine Lehre zum Immobilienkaufmann (IHK) absolviert. Seit Anfang 2015 ist er in der MICADOS-Hochschulgruppe aktiv. Seine Arbeitsschwerpunkte in der Hochschulgruppe sind die Planung und Veranstaltung von Projekttagen, die Organisation von Vorträgen und Seminaren sowie Sponsorenakquise.

Prof. Dr. Alfred Holzbrecher ist Professor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg (i. R.). Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Interkulturelle Unterrichts- und Schulentwicklung, Didaktik in heterogenen Lerngruppen, Entwicklung von Lehrerprofessionalität und Medienpädagogik/Fotografie.

Sabine Jacobsen ist Schulleiterin der Neuen Oberschule Gröpelingen in Bremen. Ihre Schule im Bremer „Arrival Stadtteil" Gröpelingen ist gekennzeichnet durch ein Höchstmaß an kultureller und sprachlicher Vielfalt. Die Oberschule ist eine Neugründung von 2010, angetreten mit dem Auftrag, die Bildungsbeteiligung im Stadtteil zu erhöhen. Nach nunmehr sechsjähriger Arbeit und angesichts der erreichten Schulabschlüsse der ersten ZehntklässlerInnen in diesem Jahr konnte festgestellt werden, dass die Schule diesem Anspruch gerecht wird.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Svenja Jaster ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. Dort koordiniert sie die Kooperationsinitiative für Didaktik in der Inklusion und gestaltet den Bereich Inklusion.

Mary Kalantzis was from 2006 to 2016 Dean of the College of Education at the University of Illinois, Urbana-Champaign, USA. Before this, she was Dean of the Faculty of Education, Language and Community Services at RMIT University, Melbourne, Australia, and President of the Australian Council of Deans of Education.

Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu ist seit 2004 Hochschullehrerin für Interkulturelle Bildung an der Universität Bremen und seit 2011 Konrektorin für Internationalität und Diversität. Ihre Arbeitsschwerpunkte in Forschung und Lehre sind: Umgang mit migrationsbedingter Diversität an Schulen und Hochschulen (Schwerpunkt LehrerInnenbildung), Islam im Kontext von Schule, Transkulturelle Frauenforschung (Schwerpunkt Türkei).

Faik Korkmaz studiert an der Universität zu Köln Lehramt für die Fächer Deutsch und Sonderpädagogik. Im Rahmen des Berufsfeldpraktikums hat er im Sommersemester 2015 an dem Projekt „Prompt! Deutsch lernen" teilgenommen. Seit April 2016 ist er als studentischer Mitarbeiter im Zentrum für LehrerInnenbildung für „Prompt! Deutsch lernen" tätig. Im Team mit weiteren MitarbeiterInnen organsiert er die Durchführung des Praktikums und steht beratend und unterstützend TeilnehmerInnen zur Seite.

Dr. Meike Kricke ist Grundschullehrerin, ausgebildet in Deutschland und Finnland. Bis 2015 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln (UzK) mit den Arbeits- und Forschungsschwerpunkten (E-)Portfolioarbeit und Professionalisierung angehender Lehrkräfte für den Umgang mit Vielfalt – im internationalen Kontext. Z. Z. ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für internationale Lehr-Lernforschung an der UzK und erforscht in dem Projekt „Raum und Inklusion" Anforderungen an (zukünftige) Schulbauten im Rahmen der inklusiven Schulentwicklung.

Mona Massumi ist Lehrerin für das Berufskolleg mit den Fächern Deutsch, Deutsch als Fremdsprache sowie Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaften. Seit August 2013 ist sie an das Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln abgeordnet. Dort ist sie für die Koordination Diversity zuständig. Die Auseinandersetzung mit migrationsbedingter Diversität unter (angehenden) Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern stellt einen ihrer inhaltlichen Arbeitsschwerpunkte dar. In ihrem aktuellen Promotionsvorhaben beschäftigt sie sich mit Schulerfahrungen von migrierten Jugendlichen aus einer systemtheoretischen Perspektive.

Matti Meri ist Grundschullehrer und promovierter Erziehungswissenschaftler. Er ist emeritierter Professor für Allgemeindidaktik an der Universität Helsinki.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Miili Mero ist Grund- und Sonderschullehrerin. Sie arbeitet als Kleinklassenlehrerin in Maunula, einer Gemeinschaftschule in Helsinki.

Dr. Stefanie Morgenroth ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Educational Research and Schooling am Insitut für Pädagogik an der Universität Duisburg-Essen tätig. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehören u. a. die LehrerInnenkooperation und das Stresserleben bei Lehrkräften, die auch Forschungsinhalte ihrer Dissertation mit dem Titel: „Lehrerkooperation unter Innovationsstress" waren.

Bernd Nuss ist erfahrener Immersionslehrer in verschiedenen Programmen, die sich über Nord-, Zentral- und Südamerika erstrecken. An der E. E. Waddell Language Academy wirkt er schulintern als Immersion Facilitator, kooperiert mit Bildungsorganisationen und betreut die Praktika von Gaststudierenden an der Schule.

Ynez Olshausen war bis 2015 Schulleiterin der magnet school E. E. Waddell Language Academy in Charlotte, NC. Sie ist Expertin auf dem Gebiet der Sprachimmersion und hat entsprechende Programme in den Sprachen Deutsch, Französisch, Spanisch, Japanisch und Chinesisch auf den Weg gebracht und begleitet.

Dieudonné Ouédraogo hat Germanistik und Soziologie (MA) an der Universität Ouagadougou und Lomé sowie Deutsch als Fremdsprache (DaF) an der Universität Ouagadougou/Koudougou studiert. Er hat berufliche Erfahrungen in der Lehrplanentwicklung, ist Mitautor vom Regionallehrwerk für Deutschunterricht in afrikanisch-frankophonen Ländern, Direktor am Erziehungsministerium mit der Zuständigkeit für Lehreraus- und -fortbildung und die Lehrplanentwicklung und Gründer und Leiter des Sprachzentrums „DACHL-HAUS". Darüber hinaus ist er forschend am nationalen Zentrum für wissenschaftliche und technologische Forschung (CNRST) und als Dozent an der Germanistikabteilung der Universität Ouagadougou tätig.

Marwah Reza-Jakubi studiert Lehramt für die Fächer Deutsch und Englisch an der Universität zu Köln. Im Rahmen des Berufsfeldpraktikums hat sie im Sommersemester 2015 an dem Projekt „Prompt! Deutsch lernen" teilgenommen. Seit Dezember 2015 ist sie als studentische Mitarbeiterin im Zentrum für LehrerInnenbildung für „Prompt! Deutsch lernen" zuständig. Gemeinsam mit weiteren MitarbeiterInnen organisiert sie die Durchführung und Begleitung des Praktikums.

Prof. Dr. phil. Hans-Joachim Roth ist Professor für Erziehungswissenschaft unter Berücksichtigung Interkultureller Pädagogik an der Universität zu Köln. Seine Arbeitsschwerpunkte in Forschung und Lehre sind: Interkulturelle Bildung, Sprachdiagnostik im Kontext von Zwei- und Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache, interkulturelles Lernen in Kita und Schule sowie die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Jonathan Rothgenger studiert die Fächer Englisch, Geschichte und Bildungswissenschaften (BA) für Haupt-, Real- und Gesamtschulen im Zweitstudium. Zuvor arbeitete er an der Universität zu Köln im Bereich Internationaler Austausch und verfolgte eigene geschichtswissenschaftliche Projekte. Darüber hinaus war er im sozialen Bereich tätig. Das eigene facettenreiche Erleben des Studienalltags und Erfahrungen aus vorangegangenen Tätigkeiten und Projekten verleihen ihm eine kritische Perspektive auf das Thema Vielfalt und Inklusion.

Miguel Salgado studiert die Fächer Sozialwissenschaften und Spanisch (BA) für die Schulformen Gymnasium und Gesamtschulen. Er ist im 4. Fachsemester und seit März 2015 Mitglied bei Micados.

Jan Springob ist Gymnasiallehrer für Englisch und Geschichte, ausgebildet in Deutschland und Großbritannien. In seiner Forschung konzentriert er sich auf zweisprachige Erziehung sowie Vielfalt im Fremdsprachenunterricht. Er arbeitet am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln und koordiniert dort den Prozess der Inklusion.

Dipl.-Päd. Tim Wolfgarten ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich der Interkulturellen Bildungsforschung an der Universität zu Köln. Innerhalb seines Dissertationsvorhabens beschäftigt er sich mit Themenausstellungen zu Migration. Darin inbegriffen liegen seine Schwerpunkte in Forschung und Lehre: Interkulturelle Bildung, Medien und Migration, bild- und kulturwissenschaftliche Theorien sowie Methoden der Qualitativen Sozialforschung und Forschendes Lernen.

Dr. Miriam Yildiz ist Sozialarbeiterin und Sozialwissenschaftlerin. Sie ist z. Z. als Lecturer an der Universität zu Köln am Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften tätig. Sie promovierte über Lebensstrategien Jugendlicher mit Migrationshintergrund in marginalisierten Stadtquartieren. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Jugend-, Migrations- und Stadtforschung unter Berücksichtigung der Aspekte Gender und sexuelle Orientierung. Des Weiteren arbeitet sie als freiberufliche Referentin zu den Themenfeldern rassismuskritische Bildung sowie Antidiskriminierungspädagogik mit den Schwerpunkten sexuelle und geschlechtliche Identität.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.