

*Lanfranchi, A. (2008). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität - Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung.*

*In G. Auernheimer (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität (S. 231-260). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.*

### **Welche Qualifikationen für ein multikulturelles Schulumfeld?**

Dieser Beitrag geht von der Prämisse aus, dass innerschulische Bedingungen und insbesondere die Kompetenz von Lehrpersonen im Umgang mit verschiedenen Formen von Diversität eine zentrale Rolle bei der Verminderung (oder beim Zuwachs!) von Leistungsunterschieden zwischen Schulkindern spielen. Präsentiert und kritisch diskutiert werden im folgenden interkulturelle Qualifizierungsmaßnahmen, die folgende Kompetenzbereiche gleichermaßen berücksichtigen müssen: Auf der einen Seite Fähigkeiten und Fertigkeiten auf der Ebene der Differenz zwischen Kulturen, Sprachen, sozialer und geschlechtsspezifischer Zugehörigkeit; auf der anderen Seite „persönlichkeitsbildende“ Fähigkeiten auf der Ebene der Haltungen und Einstellungen rund um die Anerkennung der Pluralität von Denkmodellen und Lebensformen. Es geht dabei nicht zuletzt um die Entwicklung eines individuellen, aber auch institutionellen und politischen Bewusstseins im Bereich der eigenen Verstrickung in gesellschaftliche Machtverhältnisse (dazu Mecheril 1996). Damit es nicht bei der Feststellung von Disparitäten bleibt, braucht es schließlich Kompetenzen auf der Ebene des kommunikativen Handelns, des interkulturellen Dialogs und der interkulturellen Verständigung (vgl. Nieke 2000).

Diese grundlegenden Kompetenzbereiche sollten die Studiengänge durchziehen und in einen anhaltenden Prozess pädagogischer Aus- und Weiterbildung eingebunden werden. Wenn es Lehrerinnen und Lehrern als Fachleuten für Lernen gelingt, zusätzlich Fachleute für die Gestaltung von Begegnungen und Beziehungen zu werden, wird es unter anderem durch gute Kommunikation möglich sein, aus Ohnmacht Kompetenz zu entwickeln, in Problemlagen Ressourcen zu erkennen, und aus überforderten Schulen mit monolingualem und monokulturellem Habitus (Gogolin 2000) wirksame multikulturelle Schulen (Mächler & Autorenteam 2000) zu machen.

Die Institutionen der Lehrerbildung stehen somit vor der Herausforderung, praxisrelevante Antworten auf folgende Problemstellungen zu finden:

- Was braucht es, damit Lehrpersonen in eine für das Lernen förderliche Interaktion mit Kindern und Eltern aus verschiedenen kulturellen, sozialen, sprachlichen Milieus treten können?
- Wie sehen die Handlungsebenen einer interkulturellen Kompetenz und damit das Anforderungsprofil für Lehrpersonen in multikulturellen Schulen konkret aus?
- Wo und wie kann ein solches Anforderungsprofil – das heute gewöhnlich unter dem Oberbegriff einer „interkulturellen Pädagogik“ subsumiert wird – entwickelt werden?

Angesichts der zunehmenden soziokulturellen und sprachlichen Heterogenität in unseren Schulen sollten solche Fragen innerhalb der laufenden Strukturreformen der Lehrerbildung dringende Priorität haben. Nach neusten Evaluationsergebnissen müssen wir annehmen, dass das Konzept einer interkulturellen Pädagogik trotz des Bemühens um Praxisrelevanz (z.B. Auernheimer 1996, Perregaux 1998) von den Auszubildenden und Auszubildenden zwar wahrgenommen und zum Teil realisiert, jedoch noch nicht in gewünschter Masse umgesetzt wurde (vgl. Allemann-Ghionda/de Goumoëns/Perregaux 1999; Lanfranchi 1999). Dies wird in neusten Studien bestätigt, wie in derjenigen von Edelmann (2006): Nach wie vor stellt der Umgang mit der kulturellen Heterogenität keine Selbstverständlichkeit einer pädagogischen Professionalität aller Lehrpersonen dar – was zusätzliche Anstrengungen in der Grund- und Weiterbildung bei pädagogischen Hochschulen verlangt.

Gestützt auf das Dossier Nr. 60 der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (Lanfranchi/Perregaux/Thommen 2000) werden in diesem Beitrag die zu erwerbenden Kompetenzen und dafür relevanten Lernbereiche in Form eines operationalisierbaren, integrativen Rahmenlehrplans genauer beschrieben. Das impliziert die Modularisierung übersichtlicher und leicht zu handhabender Curriculumelemente, inklusive einer Definition der zu erreichenden Standards. Darüber hinaus würde es (was bisher noch nicht geleistet wurde und in diesem Beitrag nicht behandelt werden kann) die Bereitstellung eines Steuerungsinstrumentes zur periodischen Qualitätssicherung erfordern.

Zunächst möchten wir jedoch auf die wichtigsten Gründe eingehen, warum überhaupt eine interkulturell ausgerichtete Pädagogik im Hier und Jetzt schulischer Realität relevant sein soll, und warum „interkulturelle Kompetenz“ als unverzichtbarer Bestandteil pädagogischer Professionalität gelten muss (zur Problematisierung siehe weiter unten).

## **Warum ist eine Qualifizierungsoffensive im Bereich interkultureller Kompetenz notwendig?**

Es ist allgemein bekannt und statistisch belegt, dass in westeuropäischen Ländern zunehmend mehr Kinder mit unterschiedlichen Erstsprachen und verschiedenartigem soziokulturellem Hintergrund die öffentlichen Schulen besuchen. Nun steht es nicht im freien Ermessen der Schule, sich die Klientel nach eigenem Gutdünken auszuwählen, zumal ethnisch-demographische Veränderungsprozesse zwangsläufig die Schule als eines der ersten Subsysteme der Gesellschaft betreffen. In der Folge muss die Schule und das in ihr tätige Personal auf die zunehmende sprachliche und kulturelle Vielfalt unter den Schülerinnen und Schülern fachlich qualifizierte Antworten für die pädagogische Arbeit entwickeln. Bildungspolitik und Bildungstheorie, die am Ideal homogener Lerngruppen ausgerichtet sind, tun sich jedoch schwer mit Vielfalt und Diversität. Abweichungen von einer virtuellen Norm werden primär als Defizite oder Störungen interpretiert. Das Schulsystem reagiert auf Pluralität durch kompensatorische Maßnahmen (Stütz- und Ergänzungsangebote), Differenzierung des Schulungsangebots und teilweise durch Ausgrenzung.<sup>1</sup> So kommt es, dass sowohl in den Klassen mit speziellem Lehrplan wie auch in den „niederen“ Schulzweigen der Sekundarstufe I Migrationskinder<sup>2</sup> mit zunehmender Tendenz überproportional vertreten sind (für Deutschland vgl. Kornmann 2003; für die Schweiz vgl. Kronig/Haeberlin/Eckhart 2000). Der Zustand ist alarmierend und pädagogisch nicht gerechtfertigt (Bless 1995). Dieser bedenklichen Entwicklung muss deshalb in einer Gesamtstrategie auf verschiedenen Ebenen begegnet werden. An privilegierte Stelle für eine nachhaltige Wirkung gehört eine interkulturell ausgerichtete pädagogische Aus- und Weiterbildung des Lehrpersonals.

Ein weiterer Grund, warum Qualifizierungsmaßnahmen im Bereich interkultureller Kompetenz notwendig sind, liegt in den pädagogischen Erkenntnissen über Wissenserwerb. Schülerinnen und Schüler entwickeln neues Wissen und neue Fähigkeiten auf der Basis ihrer bisherigen

---

<sup>1</sup> Sowohl dem Weg kompensatorischer Bemühungen und einer entsprechenden Anpassung an die Mehrheit wie auch dem Weg der Differenzierung und Ausgrenzung ist gemeinsam, dass Diversität und Vielfalt nicht angenommen, ausgehalten und schon gar nicht für einen fruchtbaren Austausch und Dialog nutzbar gemacht werden. Indem dem Merkmal der Ethnizität ein verabsolutierender Stellenwert bei der Erklärung und Lösung von Schulproblemen zugeschrieben wird, müssen die Reaktionen sowohl des schweizerischen als auch des deutschen Bildungssystems als ethnozentrisch und diskriminierend kritisiert werden (Lanfranchi 2007; Gomolla/Radtke 2001).

<sup>2</sup> Ich bevorzuge den Terminus „Migrationskinder“ statt „Migrantenkinder“, weil sie mehrheitlich nicht selber aus- bzw. eingewandert, sondern im Aufnahmeland geboren sind, und weil sie heute in zunehmender Anzahl auch keine Eltern haben, die selber aus- bzw. eingewandert sind, sondern Eltern, die bereits im Aufnahmeland geboren sind und schlicht einen andersfarbigen Pass haben oder eingebürgert sind. *Migrationskinder* sind also ‚Kinder der Migration‘, mit einem direkten oder indirekten lebensgeschichtlichen Hintergrund der Aus- bzw. Einwanderung.

Sozialisierungserfahrungen. Wenn jedes Kind sein Lernen auf der Grundlage seiner vorhandenen Ressourcen und deren Anerkennung aufbaut und ihm dies nur in dem Maße gelingt, wie es das Gelernte als sinnvoll empfindet, hat dies konkrete Folgen für das Lehren bzw. für die Modalitäten des Unterrichts: Dieser muss auf die Lebenswelt des jeweiligen Kindes bezogen sein, und dafür muss die Lehrperson die (familiale, herkunfts- und milieuspezifische) Realität kennen, in der das Kind aufgewachsen ist und während seiner Schulzeit lebt.

Schließlich geht es in der Schule um den Aufbau einer sozialen und verantwortlichen Lerngemeinschaft, also um die Konstruktion eines gemeinsamen sozialen Raums. Neben der Anerkennung der Eigenheiten jedes einzelnen Kindes erfordert dies einen dialogischen Prozess und damit eine Argumentationskultur, in der sowohl Begegnung als auch Auseinandersetzung in der Erarbeitung gemeinsamer Regeln und Umgangsformen stattfindet, die für alle nachvollziehbar und verbindlich sind.

Die genannten drei Relevanzbereiche einer interkulturell ausgerichteten Pädagogik (Schulerfolg unter Einwanderungsbedingungen bzw. erhöhte Selektion „fremdsprachiger“ Kinder, Lebensweltbezogenheit im Unterricht und soziale Erziehung) sind nicht neu und beschäftigen die Schule schon seit vielen Jahren. Man kann sich fragen, warum interkulturelle Kompetenzen in diesen Bereichen nicht schon längst integraler Bestandteil der Lehrerbildung sind. Ein Grund für die mangelnde Berücksichtigung liegt vielleicht in jener Auffassung, die verkennet, dass alle an der Schule Beteiligten – und überhaupt jedes Mitglied der Gesellschaft, also auch „wir selber“ – Teil der sprachlichen und kulturellen Vielfalt sind. Es ist nämlich eine auch bei Professionellen oft vernachlässigte Tatsache, dass es nicht „die anderen“ sind, welche die Pluralität und Heterogenität unserer Gesellschaft ausmachen. Wir alle sind gleichzeitig Ursache und Betroffene sprachlicher und kultureller Vielfalt: Ausbilder/innen, Auszubildende, Schüler/innen, Eltern. Diese neuartige, integrative Sichtweise der Beziehung „zum anderen“ erlaubt keine „Arbeit mit“, keine ausschließlichen Maßnahmen „für die fremdkulturellen Kinder“, keine Isolation, um „die anderen effizienter zu behandeln“.

Außer in der Resilienzforschung (Speck-Hamdan 1999) ist das Phänomen der „wider Erwarten“ erfolgreichen Migrationskinder weitgehend unberücksichtigt geblieben, derjenigen Kinder also, die ungeachtet ungünstiger Milieueinflüsse keine schulischen Probleme zeigen. Bei Tiefeninterviews oder in Beratungssituationen mit schulisch erfolgreichen Migrationskindern wird immer wieder in eindrucklicher Weise von ihnen erwähnt, dass Schlüsselfiguren – oft personifiziert durch engagierte, verständnisvolle aber durchaus auch fordernde Lehrerinnen oder Lehrer – entscheidend für ihren Schulerfolg waren (Lanfranchi 2006). Die Schule als

System, aber auch ihre Akteure spielen also beim Entstehen oder bei der Verminderung von Lern- und Leistungsunterschieden eine so wichtige Rolle, dass diese bei der Erklärung und Behebung ungleicher Bildungschancen nicht ausgeblendet werden dürfen. Die „positive Aufnahme“ im Sinne des französischen Begriffs „faire bon accueil à“ wirkt sich dann auf das Kind und seine Lernleistungen positiv aus, wenn sich Lehrpersonen mehr mit der „Annahme“ und weniger mit der „Abstammung“ der Kinder befassen (Lanfranchi 1998). Für die pädagogischen Rollenträger/innen heißt dies, über „interkulturelle Kompetenz“ zu verfügen, um gestützt auf Verfahren „interkultureller Kommunikation“, förderliche Interaktionen mit den Kindern sowie eine regelmäßige Zusammenarbeit mit den Eltern zu pflegen (Lanfranchi, 2001).

### **Zum Umgang mit vorbelasteten Begriffen**

Die Rede von „Interkultureller Kompetenz“ und „interkultureller Kommunikation“ ist *en vogue* – in den Weiterbildungsprogrammen von internationalen Hilfsorganisationen und Universitäten, in den Nachdiplomstudien aller möglichen Fachhochschulen, in Tagungen und Kongressen, ja sogar als Primärbotschaft in den farbigen *flyers* transnationaler Unternehmen.<sup>3</sup> Öffentliche, halböffentliche oder privatrechtliche Institute für interkulturelle Kommunikation, Mediation oder Vernetzung unter schillernden Firmennamen wie „interviva“, „intermigra“, „intermedio“, „interdialogos“, „internetz“, „connex“ oder „globaleducation“ schießen wie Pilze aus dem Boden – am Beispiel der Schweiz nicht zuletzt aufgrund der neuerdings beträchtlichen Staatssubventionen im Rahmen von Integrationsprojekten.<sup>4</sup> Man kann also wohl sagen, dass das Interesse an Strategien der Umsetzung eines „interkulturellen Gedankenguts“ bzw. an Konzepten zur Verbesserung der Situation im Bildungs-, Berufs-, Beratungs- und Behandlungsbereich in der Arbeit von und mit Migrant(inn)en aus dem Windschatten der früheren fürsorgerischen und manchmal kolonialisierenden Aufmerksamkeit der Pioniere der „Ausländerarbeit“ herausgetreten ist und ein immer breiteres Spektrum von Professionellen einbindet.<sup>5</sup> In erster Linie

---

<sup>3</sup> Um ein Beispiel zu nennen: IBM bietet in einem Werbeprospekt mit dem Titel „mobiles e-business und multikulturelle kommunikation: die welt in ihrer tasche“ Übersetzungs- und Spracherkennungsdienste „zwischen den meist verbreiteten europäischen sowie einer Reihe asiatischer Sprachen in Echtzeit.“ Ziel ist, „die gegenseitige Verständigung von Angehörigen unterschiedlicher Sprachgemeinschaften und Ethnien, ungeachtet sprachlicher Barrieren und kultureller Schranken“ zu ermöglichen.

<sup>4</sup> Die Schweiz zahlt unter der Koordination verschiedener eidgenössischer Kommissionen seit 2001 jährlich rund 14 Millionen Franken für Integrationsprojekte im Bereich Sprachbildung, Mediation und Partizipation, rund 5 Millionen für Maßnahmen zur Gesundheitsförderung bei Migrant(inn)en und rund 3 Millionen für antirassistische Projekte.

<sup>5</sup> Neben Bemühungen im Sinne interkultureller Analyse und interkultureller Praktiken ist aber auch eine einseitige, kulturalisierende Optik komplexer Phänomene stark im Aufwind begriffen – auch bei Intellektuellen. Vor allem nach den entsetzlichen Terrorattacken vom 11. September

gehört dazu das für die Schule zuständige Personal – also Lehrerinnen und Lehrer. Die Schule ist nämlich in mancher Hinsicht der einzige Ort, wo interkulturelle Kontakte in breitem Umfang und in „natürlichem“ Umfeld stattfinden, bevor Selektionen die Menschen trennen.

Versucht man jedoch zu definieren, was interkulturelle Kompetenz – speziell in Schulen – genau bedeutet, stößt man auf große Schwierigkeiten (siehe Auernheimer in diesem Band). Im Grunde genommen handelt es sich um die gleichen Probleme, die jemand hat, wenn er oder sie sich an eine Definition von „Kultur“ oder von „Ethnie“ wagt (dazu Kalpaka 2004; Wimmer 1996). Neuerdings versuchen verschiedene Autor/innen im ethnologischen (Wicker 1997), soziologischen (Romano 2001) oder pädagogischen Diskurs (Prengel 1995) das Begriffssystem rund um „Kultur“ zu überwinden und eine neue terminologische Orientierung einzuleiten. Nach Wicker (1993) geht es in der Arbeit mit Migrant(inn)en nicht darum, ethnische Fixierungen und Grenzziehungen zu konstatieren, sondern Entfaltungspotenziale zu erkennen und Transformationen im zeitlichen Verlauf zu begünstigen. Romano (2001) schlägt in einer radikal dekonstruktivistischen Argumentation sogar vor, auf den Kulturbegriff gänzlich zu verzichten und Kultursysteme schlicht als Kommunikationssysteme zu betrachten.<sup>6</sup>

Einerseits spricht also einiges dafür, die Begriffe „interkulturelle Kompetenz“ und „interkulturelle Kommunikation“ *ad acta* zu legen oder zumindest zu problematisieren, weil sie eben den nicht näher definierten Terminus „Kultur“ ins Zentrum rücken und damit gerade diejenigen Grenzmarkierungen und Polarisierungen bei Individuen und Gruppen fixieren, die sie zu überwinden vorgeben. Andererseits spricht auch vieles dafür, diese Begriffe in einem dynamischen Verständnis beizubehalten, weil Individuen und Gruppen in einem fortwährenden Aushandeln von Selbstverständlichkeiten im Clarke'schen Sinne „Landkarten von

---

2001 gegen die USA haben einige kulturalistisch eingestellte Kommentatoren den Gewaltakt als einen vom übrigen Weltgeschehen losgelösten Teil des Jihad als des „heiligen Kriegs“ gedeutet - obwohl Jihad eigentlich „Anstrengung“ bedeutet.

<sup>6</sup> Im Anschluss an Romano kritisiert D'Amato (2001) den Kulturbegriff, weil er aus einer Tradition stamme, die verheerende Folgen nach sich zog. Hier wird auf die Betrachtung von Kultur seit Talcott Parsons Bezug genommen, wonach Kultur im Sinne eines Wertekonsenses eine zentrale Rolle bei der Integration von Gesellschaft spielt. Danach trete u.a. über die Einwanderung ein Wertedissens ein, der auf die Gesellschaft desintegrierend wirke. Da jedoch moderne Gesellschaften nach Luhmann aus einer Vielzahl von autonomen Lebensbereichen („Funktionssysteme“) bestehen, die schon lange nicht mehr in zentral gesteuerte, etwa religiös-moralische Instanzen eingebunden sind, bekommt „Kommunikation“ und nicht „Kultur“ eine zentrale Bedeutung. Dies habe nachhaltige Konsequenzen für den professionellen Umgang mit Fragen der Migration: Die Integration von Migrant(inn)en werde nach diesem Ansatz zum Problem der Inklusion in die kommunikativen Strukturen der funktional differenzierten Gesellschaft und nicht mehr der Assimilation an eine vermeintlich national homogene Gesellschaft.

Bedeutungen“ entwickeln, die sie als Schema ihrem Handeln zugrundelegen und die mit Kultur beschrieben werden können.<sup>7</sup>

Im Zusammenhang mit „Kompetenz“ macht „Kultur“ nur dann Sinn, wenn wir den Kontext klar markieren, in welchem die zwei Begriffe in ihrer Kombination benützt werden. Insofern muss „interkulturelle Kompetenz“ auf das jeweilige Professionalisierungsfeld abgestimmt werden, in welchem sie zum Tragen kommen soll: Für den Bereich der Beratung und Therapie siehe Hegemann (2004), für die Sozialarbeit und Jugendhilfe siehe Leenen/Gross/Grosch sowie Zitzmann in diesem Band.) Nachfolgend gehe ich auf den schulpädagogischen Bereich ein, nämlich auf die Frage, was Lehrerinnen und Lehrer heute wissen und können müssen, um in multikulturellen Verhältnissen wirksam (im Sinne gleicher Bildungschancen für alle, vgl. Rüesch, 1998) unterrichten zu können. Dabei soll zunächst allgemein gefragt werden, was die pädagogische Kompetenz von Lehrpersonen ausmacht.

### **Was kennzeichnet „erfolgreiche“ Lehrpersonen in multikulturellen Schulen?**

In den letzten Jahren wurde die Forschung über innerschulische Determinanten zur Erklärung von Schulleistungen intensiviert. Aufgrund des sehr komplexen Bedingungsgefüges ist es problematisch, von „Schlüsselmerkmalen“ oder notwendigen Bedingungen eines erfolgreichen Unterrichts zu sprechen. Dennoch gibt es empirisch plausible Versuche, „effektive Lehrpersonen“ zu beschreiben. Nach Fraser u.a. (1987, S. 209) sind sie gut ausgebildet, haben hohe Leistungserwartungen, halten einen organisierten Unterricht, bekräftigen das aufgabenbezogene Verhalten der Schüler/innen, betonen das zielerreichende Lernen, geben tutorielle Hilfen und bieten diagnostisches Feedback. Nach Helmke/Schrader (1990) gelang es 5 von 39 in einer Studie evaluierten Lehrpersonen, in den drei Bereichen Mathematikleistung, Lernfreude und Selbstvertrauen eine gleichermaßen überdurchschnittliche Entwicklung zu erzielen. Schaut man sich die Unterrichtsprofile der einzelnen fünf „Positivklassen“ an, waren folgende Unterrichtsfaktoren entscheidend: Klassenführung, Aufgabenorientierung, Klarheit, Adaptivität, Langsamkeitstoleranz und affektives Klima.<sup>8</sup> Die

---

<sup>7</sup> Kultur als Bedingung und Folge menschlichen Handelns und Denkens befähigt demgemäss Menschen, „zu interagieren, sich Meinungen zu bilden, Entscheide zu fassen, zornig zu werden, traurig zu sein, zu betrügen, Gutes zu tun, sich abzugrenzen und sich zu identifizieren. So gesehen ist Kultur kein homogenes Ganzes, welches sich erfassen und beschreiben ließe, sondern Teil des menschlichen Seins, das Frau und Mann prädestiniert, sowohl subjektive, damit einzigartige Welten zu konstruieren, als auch sich als Teil von Kollektiven zu fühlen, beziehungsweise sich von einem Kollektiv zu lösen und sich einem anderen zu nähern.“ (Wicker 1996).

<sup>8</sup> Schon früher hat Helmke (1988) nachgewiesen, dass in heterogen zusammengesetzten Klassen überdurchschnittliche Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden keine

Validität dieser Befunde wurde allerdings von einem der zwei Autoren aufgrund späterer Untersuchungen relativiert (Helmke/Weinert 1997): Bei der Profilauswertung einzelner Klassen hat es sich zum Beispiel bei Mathematik als schwierig erwiesen, klare generelle Indikatoren eines erfolgreichen Unterrichts zu isolieren, weil offenbar eine ganze Reihe sehr unterschiedlicher Wege zum gleichen Ziel führt. Insofern hat sich bestätigt, was die gleichen Autoren vermutet und in einem späteren *review* beschrieben haben, dass es nämlich aufgrund des multiplen und kompensatorischen Charakters der Schulleistungsdeterminanten unmöglich ist, in präskriptiver Absicht von notwendigen Bedingungen eines erfolgreichen Unterrichts zu sprechen: „Eine Liste von Einzelmerkmalen erfolgreicher Lehrer erscheint teils plausibel, teils völlig unplausibel, in jedem Fall aber wirkt sie atheoretisch und ist praktisch kaum brauchbar, denn (...): gleich erscheinende Verhaltensweisen des Lehrers können unter verschiedenen Bedingungskonstellationen (und für verschiedene Schülertypen) völlig unterschiedliche Wirkungen haben“ (Helmke/Weinert 1998, S. 130). Immerhin gelangt man – gestützt auf die ATI (Aptitude-Treatment-Interaction)-Forschung – auf empirisch validierte Aussagen, die für bestimmte „Schülertypen“ zutreffen dürften: Nach Snow/Swanson (1992) profitieren Schüler/innen mit niedrigem Intelligenzniveau und Vorkenntnisstand, mit hohem Angstniveau und aus benachteiligten sozialen Schichten eher von einem hochstrukturierten Unterricht mit fester Vorgabe des Was, Wann und Wie. Daraus könnte man, fokussiert auf die Situation von Kindern aus Einwandererfamilien, mit einer etwas gewagten Hypothese schlussfolgern, dass diejenigen Migrationskinder mit ungünstigen Leistungsvoraussetzungen in Bezug auf ihre Lernfortschritte mehr aus einem lehrerzentrierten, lehrerzentrierten Unterricht als von offenen Unterrichtsformen Nutzen ziehen.

Unabhängig vom kontrovers behandelten Thema der „wirksamsten“ Unterrichtsmethode (für eine kritische Übersicht siehe Rüesch 1999), ist die Frage nach den besonderen Kompetenzen von Lehrpersonen in multikulturellen Klassen brisant. Moser/Rhyn (2000) haben in einer Evaluation aller 6. Regelklassen im Kanton Zürich herausgefunden, dass es einerseits Lehrpersonen gibt, die trotz „ungünstiger“ Zusammensetzung ihrer Klasse (operationalisiert durch hohe Fremdsprachigenanteile und hohe Anteile von Kindern aus der Unterschicht) bezüglich durchschnittlicher Klassenleistungen in Deutsch und Mathematik sehr erfolgreich sind.

---

paradoxen Ziele für die Unterrichtspraxis darstellen. Sie hängen auch nicht von besonders günstigen Rahmenbedingungen in den Schulen ab, sondern im Wesentlichen vom Unterrichtsverhalten der Lehrperson. Konkret geht es nach den Ergebnissen dieser Untersuchung unter anderem um die affektive Tönung der Lehrer-Schüler-Beziehungen, bzw. die Sensibilität von Lehrpersonen für Leistungsängste der Schulkinder, und um die Orientierung an den leistungsschwachen Schulkindern in Bezug auf Lerntempo und Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellungen.

Andererseits gibt es andere Lehrpersonen in weniger „belasteten“ Situationen, die in ihrem Unterricht von den positiven Strukturmerkmalen der Klasse nicht zu profitieren scheinen und signifikant schlechte Lernleistungen erzielen. Auch hier stellt sich die zentrale Frage: Was macht es aus, dass Lehrpersonen in multikulturellen Schulen trotz vielfältiger Belastungen gute Resultate in Form überdurchschnittlicher Klassenleistungen ihrer Schulkinder erreichen? Nach den Kriterien externer Validität sollte man analysieren, was diese Lehrpersonen tun, wie sie unterrichten, wie sie mit den Schüler(inne)n interagieren, wie sie mit den Eltern ihrer Kinder kommunizieren und kooperieren. Macht man das, das heißt schaut man auf die Praxis multikultureller Schulen, sieht man ein Kontinuum zwischen kompetentem Umgang mit sozialen, sprachlichen, kulturellen, geschlechtsspezifischen, leistungsmäßigen Differenzen und ignorierender Toleranz bis hin zu Indifferenz für Vielfalt.

Ein gutes Schulklima allein gewährleistet noch nicht einen höheren Schulerfolg von Schülern aus Migrationsfamilien. Hinweise dafür liefern die Fallstudien von Auernheimer u.a. (1996). – Obwohl das soziale Klima in allen sechs von diesen Autoren untersuchten Grund- und Gesamtschulen positiv war, wurden Mechanismen der „institutionellen Diskriminierung“ (Gomolla/Radtke 2001) im Sinne der Benachteiligung durch institutionelle Normen bzw. konkret in Form einer Unterrepräsentation von Migrationskindern in weiterführenden Bildungsgängen festgestellt. Der in den Interviews beteuerte Egalitarismus erschien als stereotyp, ambivalent und problematisch, denn dadurch wurde eine fallbezogene Lebensweltbezogenheit verunmöglicht. Interkulturelle Bezüge waren im Wahrnehmungs- und Denkhorizont der Lehrpersonen kaum auszumachen, sodass die Schulen in ihrer curricularen Konzeption und in ihrer Leitidee hauptsächlich einen monokulturellen und monolingualen Habitus hatten. Das „Andersartige“ wurde vor allem als Problem und nicht als Herausforderung für Aushandlungsprozesse im Sinne eines interkulturellen Dialogs wahrgenommen – etwa dort, wo aufgrund eines anderen Verständnisses der Geschlechtsrollen einzelne Eltern ihren Töchtern nicht erlaubten, am Sportunterricht oder an Klassenfahrten teilzunehmen.

Wie bereits erwähnt, sollte man solche Resultate aus einer ethnographisch ausgerichteten Schulfeldforschung mit einem personenzentrierten Ansatz verbinden, der die Situation einzelner Klassen und das Unterrichtsverhalten einzelner Lehrer/innen ins Zentrum rückt. Dabei kritisiert Walter (2001, S.74 ff.) verschiedene empirische Untersuchungen über Lehrerverhalten und -einstellungen zur interkulturellen Pädagogik, weil sie nicht selten desavouierend und pauschalisierend Lehrpersonen schlicht unterstellen, sie seien ethnozentrisch und/oder weil sie methodologisch unzureichend sind. In seiner eigenen sorgfältig angelegten Befragung von Lehrpersonen über Fördermaßnahmen für Migrationskinder

kommt Walter zum Schluss, dass Lehrpersonen durchaus differenzierte Kognitionen zur interkulturellen Erziehung in der Schule entwickeln. Sie entsprechen zwar nicht unmittelbar praxiswirksamen Handlungsintentionen in dem Sinne, dass sie den Unterricht und das Verhalten zu den Schüler(inne)n direkt steuern, können jedoch Praxisinnovationen begünstigen.

### **Lehrpersonen im Umgang mit Differenz: Annäherung an eine Typenbildung**

Im Rahmen einer eigenen Studie für den schweizerischen Nationalfonds<sup>9</sup> hat der Autor anhand ausgewählter Fälle in der italienischen, deutschen und französischen Schweiz unter anderem die Strategien von Kindergärtnerinnen und Lehrpersonen der ersten Regelklasse im Umgang mit Differenzen und insbesondere bei der Aufnahme von Migrationskindern in ihre Klassen überprüft. Die Fallrekonstruktionen wurden in den Kontext der regionalspezifischen Schul- und Gesellschaftssituation eingebettet (vgl. Allemann-Ghionda 1999, Rosenmund/Nef 1998) und in methodologischer Anlehnung an Nagel (1997) mit der Intention miteinander kontrastiert, Handlungsmuster auf der Grundlage der Vielfalt alltagsweltlicher Handlungsfiguren zu identifizieren.<sup>10</sup> Die sequenzanalytische Interpretation der Interviewtexte kann hier nicht wiedergegeben werden (ausführlich in Lanfranchi 2002). Die Synthese der Hauptergebnisse erlaubt jedoch eine

---

<sup>9</sup> Es handelt sich um ein Teilprojekt des Nationalen Forschungsprogramms „Migration und interkulturelle Beziehungen“ (NFP 39) mit dem Titel: „Schulerfolg von Migrationskindern – Bedeutung von Übergangsräumen im Vorschulalter.“ Die Untersuchung analysiert die Bildungssituation von Migrationskindern unter dem Aspekt der Prävention von Schulproblemen. Sie geht von der Grundannahme aus, dass der Lernerfolg von Migrationskindern nicht lediglich im Zusammenhang mit den soziokulturellen Rahmenbedingungen der Familie und/oder mit den unterrichtsbezogenen Rahmenbedingungen der Schule steht, sondern im wesentlichen von der Situation dieser Kinder im Vorschulalter bzw. von der Qualität ihrer Betreuung beeinflusst wird. Zentrales Thema ist die Gestaltung des Überganges, den ein Kind von der Familie zur Schule bewältigen muss. Unter Berücksichtigung der jeweiligen Familienstruktur und -kultur, der realisierten Betreuungsform und der Modalitäten des Empfangs in Kindergarten und Schule werden verschiedene Typen der Bewältigung solcher Übergänge identifiziert (siehe Lanfranchi 2002).

<sup>10</sup> Die Interviews wurden mit Tonband aufgezeichnet und transkribiert. Als einheitlicher Stimulus für alle Interviews legten wir fest, dass die Interviewten von ihrer Schule, bzw. ihrer Klasse oder ihrem Kindergarten erzählen. Die hier wiedergegebenen, ausgewählten Passagen beziehen sich auf diesen Eingangsstimulus. Im natürlichen Diskurs fragten wir in einem zweiten Schritt nach der Situation der Kinder aus Migrantenfamilien in der jeweiligen Schule resp. Klasse. Drittens wollten wir wissen, was sie mit dem Begriff Interkulturelle Pädagogik anfangen können und ob sie in der Aus- oder Weiterbildung Angebote im Bereich der Interkulturellen Pädagogik hatten und Kurse oder Seminare besucht haben. Viertens fragten wir nach der Praxis der Aufnahme oder des „Empfangs“ der Kinder in den ersten Stunden, Tagen und Wochen zu Beginn des Kindergartens oder bei der Einschulung. Schließlich wollten wir die Meinung der Lehrpersonen zu unserer Untersuchungshypothese kennen, wonach Kinder aus (Migranten)familien, die im Vorschulalter familienergänzend betreut wurden, den Übergang zur Schule besser bewältigen als Kinder, die sich ohne diesen vermittelnden Bezug in einer für sie zunächst fremden Lebenswelt behaupten müssen.

Annäherung an eine Typologie von Lehrpersonen im Umgang mit Verschiedenheit:

a) Im ersten Fall bemüht sich die Lehrerin Frau Brenner zwar um einen politisch korrekten „Multikulti-Blick“ im Sinne gegenseitiger Verständigung, interessiert sich ansonsten aber für die Diversität nicht, weil sie als primäres Ziel die Anpassung an die Schulnorm verfolgt. Sie scheint geradezu an der Idee der Starthilfe in einer segregierten Einrichtung vom Typ „kleine Vorbereitungsgruppe“ zum Ausgleich von primär schichtbedingten Defiziten zu kleben. Ihre durchgängige Maxime lautet: Integration durch ein vorgängiges Lernen des für die Schule notwendigen Regelsystems sowie des Spracherwerbs. Sie macht also das Beherrschen kulturell neu-codierter Verhaltensweisen und der fremden Sprache zur Voraussetzung der Integration in die Regelklasse, statt umgekehrt von einem akkulturierenden Spracherwerb *durch Integration* auszugehen. Dies kann kaum anders verstanden werden, als dass ihr handlungsleitender Gedanke der der Heranführung an das gegebene, monokulturelle System bleibt. Die Wahrnehmung dieser Lehrerin scheint nicht von der zunehmenden Pluralisierung geleitet zu sein, für welche die Migration sowohl eine Quelle als auch ein Aspekt ist. Nach ihrer Auffassung müssen sich einzig und alleine die Kinder bzw. ihre Eltern verändern oder entwickeln, und zwar im Sinne der Angleichung an die bestehenden Strukturen. Für die Kinder bedeutet dies das Einhalten der tradierten Regeln der Disziplin und „des guten Benehmens“, für die Eltern die Wiedereinführung traditionaler Familienformen mit eindeutiger Rollenzuteilung. Im übrigen gilt die Zusammenarbeit mit den Eltern als Quelle von Konflikten und wird daher kaum praktiziert. Wir charakterisieren deshalb diesen Typus als „*mit geringer Lebensweltbezogenheit anpassungsfördernd und ausgrenzungswillig*“.

b) Beim zweiten Fall schwankt die Lehrerin (Frau Rosi) zwischen einem etwas gequält wirkenden Nicht-Wahrnehmen-Wollen von Differenzen und einer negativen Stigmatisierung „ausländischer Kinder“ als defizitär. Im Sinne der widersprüchlichen Einheit von Gleichmacherei und Stereotypie („die Kinder sind alle gleich, aber die Immigranten kommen aus sehr erfahrungsarmen Verhältnissen“) leugnet sie die Bedeutung kultureller Unterschiede nicht, während Frau Brenner den Blick auf die Kinder in ihren unter anderem kulturell spezifischen Lebenswelten gar nicht hat. Die Betrachtung der kulturellen Herkunft ist bei Frau Rosi dennoch problematisch, weil sie sich auf die „vorhandenen Mängel“ richtet und die Migrationskinder sich schließlich als diejenigen erweisen, die die Schulsprache nicht beherrschen, daher das Unterrichtstempo verlangsamen und deshalb einem paraschulischen System der besonderen Unterstützung

zugewiesen werden müssen. Demgemäss scheitern diese Schüler/innen nicht an einem ihren Lernbedürfnissen unangemessenen Unterricht, sondern „weil da einfach Erfahrungslücken sind“. Die schwierige Gratwanderung zwischen Egalisierung im Sinne der Verleugnung von Unterschieden und Überbetonung und Fixierung dieser Unterschiede blockiert diese Lehrerin in der Anwendung eigenaktiver, multikulturell ausgerichteter Handlungsstrategien. Aufgrund der spezifischen Haltung und pädagogischen Praxis im Spannungsbereich von Homogenisierungs- und Abwehrtendenz charakterisieren wir deshalb diesen Typus als „zwischen Gleichmacherei und Stereotypisierung schwankend“.

c) Beim dritten Fall sind wir mit einer Kindergärtnerin (Frau Glasson) konfrontiert, die ebenfalls mit einigem Verdruss die „Lücken“ der aus verschiedenen Ländern eingewanderten Kinder – nach eigenartiger Rangordnung aufgelistet – anspricht. Ihre biologistisch und kulturalistisch anmutende Argumentation wird allerdings begleitet von einem konkreten pädagogischen und integrierenden Handlungskonzept. Vor allen Dingen erweist sie sich als kompetent und sicher, auf die Kinder bedürfnisbezogen einzugehen, verfügt über Instrumente und Verfahren der Problemlösung und wendet sie auch effizient an. Schließlich ist sie bereit, stereotypisierende Denkmuster aufgrund neuer Informationen von außen oder aus dem Fallereben zu modifizieren. Eine ihrer bewährten Strategien, um in der Aufnahmephase in den Kindergarten verunsicherten Kindern eine gute Empfangs-Situation zu ermöglichen, ist die affektive Rahmung durch den Einbezug ihrer Eltern und insbesondere der Mütter in das Kindergartengeschehen. Außerdem fördert sie Kontakte zwischen autochthonen und allochthonen Kindern und deren Familien außerhalb des Kindergartens. Alles in allem bedeutet das nicht weniger, als dass in diesem Fall die Institution konkret Bezug nimmt auf die Lebenswelt der Kinder und eine Öffnung zu den Familien und insbesondere zu den bildungsmäßig oder „kulturell“ entfernteren programmatisch vorsieht und auch gewährleistet. Dieser dritte Typus kann deshalb charakterisiert werden als „weltgewandt offen, trotz Biologismen und Kulturmythen fallbezogen vermittelnd“.

d) Beim vierten Fall (Frau Pitsch: einer weiteren Kindergärtnerin) sind „fremdsprachige“ Kinder Teil der Grundgesamtheit aller Kinder. Sie weisen Stärken auf – die ressourcenorientiert genutzt werden können – und brauchen zum Zwecke der Leistungssteigerung im Hinblick auf das Erreichen der Schulfähigkeit vor allem eine Gruppe, die sie trägt und in der sie sich geborgen fühlen. Dementsprechend gehört ihre soziale Integration zu den Hauptaufgaben einer Fachperson im Bildungsbereich. Wie im Fall Glasson verfügt Frau Pitsch über effektive und effiziente Strategien des Fallverstehens. Anhand professionell reflektierter und mit persönlichem

Engagement begleiteter Vorgehensweisen verfolgt sie unter anderem das Ziel der Systemkoppelung zwischen den nicht selten diskrepanten Lebenswelten des Kindergartens und der Familie. Diesen vierten Typus bezeichnen wir als *„von der Grundgesamtheit aller Kinder ausgehend ressourcenorientiert wirkend“*.

e) Beim fünften Fall (Frau Benelli: einer Lehrerin) kommen im Vergleich zu Frau Pitsch noch einige Merkmale des positiven Umgangs mit einer heterogenen Schülerschaft und der guten Gestaltung von Übergängen in der Phase der Einschulung hinzu. Vor allen Dingen geht diese Lehrerin davon aus, dass jedes Kind grundsätzlich wie alle andere Kinder ist und somit auch das Recht hat, im Falle einer ungünstigen Ausgangssituation chancengerecht „aufzuholen“ und nicht wegen schlechter Startbedingungen ein Leben lang benachteiligt zu sein. Gleichzeitig weist das gleiche Kind gruppenspezifische Charakteristika verschiedenster Art auf, ist also wie andere Kinder und hat in manchen Fällen besondere Lernbedürfnisse. Darüber hinaus stellt jedes Kind „einen eigenständigen Fall“ dar und ist in seiner Individualität wie kein anderes Kind. Umgang mit Heterogenität bedeutet für Frau Benelli nicht lediglich die Berücksichtigung kultureller oder sprachlicher, sondern ebenso sehr geschlechtsspezifischer, sozialer und leistungsmäßiger Differenzen. Frau Benelli findet auf emotional sicherer Basis eine gute Balance zwischen Fördern und Fordern, verfügt über gruppendynamisch und didaktisch geeignete Methoden der Problemlösung bei interkulturellen und sonstigen Konfliktlagen und ist besonders begabt und einfühlsam bei Modalitäten des Empfangs von in sich gekehrten, ängstlichen Kindern. Wir charakterisieren diesen Typus als *„mit Kindern und Eltern bei vorhandener Diversität nach professionellen Standards kompetent handelnd“*.

Eine grundlegende Schwierigkeit für Pädagog(inn)en besteht im Ausbalancieren der Prinzipien Gleichbehandlung und Lebensweltbezug, was oft einem Drahtseilakt gleicht. Auernheimer u.a. (1996) führen dazu aus: „Es hat einen hohen Grad an Vernünftigkeit, die Schüler/innen in erster Linie in ihrer universellen Schülerrolle und nicht in ihrer partikularen Herkunft wahrzunehmen. Es ist aber schwierig, diese institutionelle Regel, die pädagogischer Rationalität entspricht, mit dem anderen pädagogischen Prinzip der Individualisierung auszubalancieren, das die Bezugnahme auf kulturspezifische Lebenswelten impliziert“ (S. 94).

Die Interkulturalitätsstrategien in den ersten zwei Fällen (die Lehrerinnen Brenner und Rosi) kreisen im wesentlichen um die Alternative Assimilation oder Segregation. Als logische Konsequenz dieser Sicht wird die Bearbeitung der „Lücken“ an vor- oder nebengeordnete Einrichtungen delegiert, in denen die „Unterrichtsfähigkeit“ der Migrationskinder hergestellt werden soll.

Hingegen halten die Kindergärtnerinnen Glasson und Pitsch eine pluralistische Integration und Frau Benelli sogar eine gegenseitige Akkulturation trotz oder wegen vielfältiger Diversitätsfaktoren für möglich und wünschenswert. Wenn man vom „best-practice-case“ von Frau Benelli absieht, ist aufschlussreich, dass die ersten beiden Typen der Problembewältigung an zwei Lehrerinnen, die zwei weiteren an zwei Kindergärtnerinnen beobachtet wurden. Das könnte mit dem Vorhandensein eines verbindlichen Curriculums mit einengenden Lehr- und Lernzielen bei den Lehrerinnen bzw. dem Fehlen eines verbindlichen Curriculums bei den Kindergärtnerinnen/Erzieherinnen zusammen hängen. Damit verbunden ist bei diesen eine Entlastung vom Handlungsdruck und eine größere Gestaltungsfreiheit sowie vermehrte Möglichkeit des Eingehens auf Fallspezifitäten. Wie auch immer liegt die Vermutung nahe, dass Kindergärtnerinnen nicht oder weniger mit den Strukturproblemen konfrontiert werden, die in Schulklassen entstehen.

Der Fall der Lehrerin Benelli zeigt uns aber, dass das Aufweichen einer solchen Realität möglich ist. Ihr ist es gelungen, vom separierenden Blick nach einer „Logik des Verdachts“ (Bühler-Niederberger 1991) Abstand zu nehmen und ihn durch den Blick auf das Mögliche zu ersetzen und somit den Erfolg aller Kinder zu begünstigen. Schließlich entspricht Frau Benelli mit ihrem Denken, ihrer Haltung und ihrer Berufspraxis derjenigen Gruppe von Lehrpersonen in der Untersuchung von Bender-Szymanski (2000; siehe auch ihren Beitrag in diesem Band), die mit Phänomenen soziokultureller Diversität souverän umgehen können, weil sie unter anderem

- ihre üblichen handlungsleitenden schulischen Normen bezüglich ihrer Angemessenheit für interkulturelle Kommunikation kontinuierlich reflektieren, und weil sie
- im Konfliktfall ihre Problemlösungsbemühungen fallbezogen auf die unterschiedlichen Orientierungen der Schüler/innen gründen und sie schließlich in ihr pädagogisches Handlungsrepertoire integrieren.

Auch Edelmann (2006) beschreibt in ihrer qualitativen Studie über das Orientierungswissen von Lehrpersonen in kulturell heterogenen Klassensituationen den Typus einer synergieorientierten Haltung, die im Gegensatz zum Typus der abgrenzend distanzierenden oder der stillschweigend anerkennenden Typus dafür gekennzeichnet ist, dass die Heterogenität der Klasse als Potenzial eingeschätzt und im gesamten unterrichtlichen Handeln reflexiv berücksichtigt wird. Dabei wird evident, dass die Qualität der Zusammenarbeit im Kollegium den Umgang mit der kulturellen Heterogenität wesentlich beeinflusst.

Daraus lassen sich einige grundlegende Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen ziehen. Es geht darum, die zentralen Kompetenzen und Lernbereiche zu definieren, die dem Anforderungsprofil für Lehrpersonen in multikulturellen Schulverhältnissen entsprechen. Einem solchen Erfordernis können wir uns mit der Beschreibung systematisch aufgebauter curricularer Elemente annähern, denen klar umschriebene Standards im Sinne Osers (1997)<sup>11</sup> zugrunde liegen.

### **Ein Standard-Curriculum für interkulturelle Kompetenzen in pädagogischen Praxisfeldern**

Gestützt auf das Dossier Nr. 60 der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (Lanfranchi et al. 2000) und auf den Qualifikationskatalog des „European Network for Intercultural Teacher Training“ (EUNIT 1998) werden nachfolgend die zu erwerbenden interkulturellen Kompetenzen in Form eines breitgefächerten *Standard-Curriculums*<sup>12</sup> ausgeführt. Darin werden die wichtigsten Postulate und Kriterien integriert, die von der heutigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung erfüllt werden müssen, will sie adäquat auf die Dimension der sprachlichen und kulturellen Vielfalt vorbereiten.<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup> Unter dem Aspekt der Wirksamkeit und der Verwendungserwartungen von interkultureller Kompetenz müssen wir Standards, und nicht lediglich Themen zum primären Gegenstand machen. Dazu Oser (1997): „Standards sind Wissensbestände, die in absolut notwendiger Weise angeeignet werden müssen und die hierin auch einem handlungsorientierten Gütemaßstab standhalten (...). Standards sollen in komplexen und unterschiedlichen Situationen zur Anwendung kommen. Nur Experten verfügen über Standards (...). Standards für den Piloten geben dem Fluggast die absolute Sicherheit, heil an einen Ort geflogen zu werden. Standards für den Mediziner bestehen in Diagnose- und Heilungsverfahren, vor allem dann, wenn diese mit einer feststehenden Ausbildung verbunden sind.“ (S. 28)

<sup>12</sup> Das IKP-Standardcurriculum ist vor einigen Jahren aus der intensiven Zusammenarbeit einer Zürcher Arbeitsgruppe entstanden, bestehend aus Markus Truniger (Bildungsdirektion), Therese Halphide und später Petra Hild (Pestalozzianum), Eva Greminger (Hochschule für Heilpädagogik), Rolf Gollob und Andrea Lanfranchi (damals Lehrerbildung des Kantons Zürich). Weitere wichtige Impulse lieferten Heinrich Wirth, Basil Schader, Arthur Jetzer und Katharina Washington – sowie Ingrid Ohlsen, der für den fachlichen Austausch im Zusammenhang mit der Revision dieses Aufsatzes besonderer Dank gebührt.

<sup>13</sup> Die Frage, wie dieser Prozess zu organisieren sei, kann hier nicht beantwortet werden, weil das Vorgehen von den Zielen, Möglichkeiten und Rahmenbedingungen der einzelnen Lehrerausbildungseinrichtungen bzw. Pädagogischen Hochschulen abhängig ist. Auch die Frage, wo die verschiedenen Bestandteile des Curriculums – in der Regel in Form von Modulen erarbeitet – innerhalb des Studiums untergebracht und wie sie in der Weiterbildung implementiert werden, muss durch die einzelnen Institute entschieden werden. Es wird jedoch empfohlen (zur Begründung siehe oben im Text), einen vorgängig zu bestimmenden Verbindlichkeitsgrad der Angebote zu definieren und einzuhalten.

Die Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHED) hat 2007 den Ist-Zustand der Interkulturellen Pädagogik an den Pädagogischen Hochschulen sowie universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen untersucht

Trotz zahlreicher Vorschläge, Initiativen und Empfehlungen verschiedener Sachverständigenkommissionen (nicht zuletzt des Europarates) im Zusammenhang mit der Zunahme der sprachlichen und soziokulturellen Heterogenität in westeuropäischen Einwanderungsländern scheint es, dass sich in diesem Punkt die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen nur zögerlich verändert und zur zum Teil an die neuen Verhältnisse angepasst hat. Man kann sich durchaus fragen, ob es nicht ausreicht, Fragen im Umgang mit soziokultureller und sprachlicher Heterogenität in die traditionellen Disziplinen der Ausbildung zu integrieren. Aufgrund bisheriger Evaluationsbefunde (Allemann-Ghionda et al. 1999; Lanfranchi 1999) sind wir heute dezidiert der Meinung, dass eine Doppelstrategie notwendig ist: Einerseits sollen einige spezifische Module mit verpflichtendem Charakter im Basis- und Diplomstudium angeboten werden; andererseits wird erwartet, dass Bezüge zur interkulturellen Pädagogik bzw. zur Förderung einer interkulturellen Kompetenz *transversal*, das heißt integriert in allen anderen Ausbildungselementen geschaffen werden.

Eine neue Bestätigung der Validität des hier präsentierten Standard-Curriculums liefert uns die Delphi-Studie von Müller & Rösselet (2008). Aufgrund der Konsensberechnung der Expertenbefragung zeigt sich ein weiteres Mal, wie bedeutsam das interkulturelle Wissen und Können von Lehrpersonen in multikulturellen Schulklassen ist, ganz besonders auf der Ebene integrativ-didaktischer Kompetenzen der Lernförderung und der inneren Differenzierung des Unterrichts.

#### *Curriculumbereich A: Differenz*

Leitidee:

Sich als Person und Lehrperson in Schule und Gesellschaft situieren

Lernbereich:

Grundsätzliche Fragen soziokultureller Differenzen

---

lassen. Nach diesem Bericht hat die Verbindlichkeit der Ausbildungsteile zur IKP in den Studiencurricula deutlich zugenommen. Die Akzeptanz von Vorgaben im Sinne des hier präsentierten Standard-Curriculums ist hoch: An zwei Dritteln der Pädagogischen Hochschulen findet die IKP in den geltenden Ausbildungsstandards ihren Niederschlag (Bericht abrufbar unter [http://www.cohep.ch/deutsch/pdfs/Berichte/Dossier/080213\\_AG\\_IKP\\_Untersuchungs\\_Bericht\\_COHEP.pdf](http://www.cohep.ch/deutsch/pdfs/Berichte/Dossier/080213_AG_IKP_Untersuchungs_Bericht_COHEP.pdf), Stand 1.4.08).

Auf der Basis dieser Untersuchung hat eine Arbeitsgruppe im gleichen Jahr (2007) einen Grundlagenbericht zur interkulturellen Pädagogik in der Lehrerinnen und Lehrerbildung in der Schweiz sowie entsprechende Empfehlungen verfasst. Beide Dokumente können auf der Homepage der COHEP heruntergeladen werden: [www.cohep.ch](http://www.cohep.ch) (Stand 1.4.08).

Kompetenzen:

- Entwicklung eines Sensoriums für soziokulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb und zwischen sozialen Systemen
- Relativierung solcher Differenzen und Erkennen der Dynamik von Globalisierungsprozessen sowie der Pluralisierung von Werten und Normen

Fragestellungen:

1. Wie zeigt sich die soziokulturelle Vielfalt regional und im sozialen Nahraum?
2. Welches sind die aktuellen Migrationsbewegungen (sowohl von Arbeitsmigrant(inn)en als auch von Flüchtlingen, weltweit und in ausgewählten europäischen Ländern), und welches sind die Ursachen der Migration (historisch, sozial, ökonomisch, politisch)?
3. Was heißt Integration und Assimilation, was ist Kultur, Ethnizität, Identität, Partikularismus, Universalismus, und was heißt Pluralisierung, Europäisierung, Globalisierung?
4. Welche Gesetze regeln die Migration (geschichtliche Betrachtung und Perspektiven), und welches sind die Möglichkeiten der Teilnahme und Mitbestimmung verschiedener sozialer Gruppen an gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen?
5. Welches sind meine Einstellungen und Haltungen gegenüber der früheren und heutigen Mobilität, und was bedeutet das für mein professionelles Handeln in heterogenen Schulklassen?
6. Welches sind die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Individualitäts- oder Kollektivitätskonzepten, in den Geschlechtsrollenvorgaben, in den Erziehungsmodalitäten?

Standard:

Die Lehrerinnen und Lehrer *kennen* die Migrationssituation in Deutschland bzw. in der Schweiz in ihren historischen, sozialen, politischen und ökonomischen Aspekten und haben ein Sensorium für soziokulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb und zwischen Systemen entwickelt. Sie *können* auf dieser Grundlage Ressourcen und Probleme multikultureller Schulen analysieren und im Schulalltag reflektiert agieren – auch im Falle erschwelter Bedingungen wie hohe soziale, sprachliche oder leistungsmäßige Heterogenität der Schülerschaft. Sie werden vom Spannungsfeld widersprüchlicher gesellschaftlicher und normativer Ansprüche nicht überwältigt, sondern finden in ihren Tätigkeiten ein Gleichgewicht zwischen den zwei Extremen der Überbetonung soziokultureller Differenzen und deren Verleugnung.

Begründung: Lehrpersonen müssen in der Rolle des *citoyen* und des Professionellen in bildungspolitischen Belangen Stellung nehmen können und sich in einer pluralen Welt an der öffentlichen Debatte rund um die Entwicklung der Gesellschaft beteiligen. Nur wenn sie die in der heutigen Schule real existierenden soziokulturellen Differenzen wahrnehmen und sie gleichzeitig in ihrer Bedeutung relativieren, finden sie einen Weg auf der schmalen Gratwanderung zwischen Stereotypisierung und Gleichmacherei.

Methoden<sup>14</sup>:

- Die „Migrationsgeschichte“ der eigenen Familie (mitgemeint sind auch Wohnortwechsel im gleichen Land) über mindestens drei Generationen aufarbeiten.
- Mittels Interviews den Kontaktpunkten und Konflikten zwischen migrierter und einheimischer Bevölkerung nachspüren.
- Sein eigenes Verhalten bei interkulturellen Begegnungen mit Hilfe eines Beobachters beschreiben / protokollieren.
- Die grundlegende Frage diskutieren, inwiefern die bestehende Heterogenität die Schule und die Rolle der Lehrperson verändert hat.

<i>Curriculumbereich B: Kommunikation und Antirassismus</i>
---

Leitidee:

Über sich selbst reflektieren, um mit „Fremden“ adäquat interagieren zu können

Lernbereich:

Psychosoziale Aspekte der Interkulturalität, antirassistische Erziehung und interkulturelle Kommunikation

Kompetenzen:

- Fähigkeit, mit Menschen unterschiedlicher soziokultureller Herkunft zu kommunizieren und sich gegenseitig zu verständigen
- Prävention von Diskriminierung und Rassismus, konstruktive Bearbeitung von Konflikten

Fragestellungen:

---

<sup>14</sup> Es werden hier lediglich einige ausgewählte Vorschläge für die Ausbildung gemacht. Ausführlicher (mit Angabe von Literaturhinweisen) in Lanfranchi et al. (2000) sowie, ausgehend von den verschiedenen Fachbereichen oder Disziplinen, in Allemann-Ghionda/Perregaux/de Goumoëns (1999).

1. Welche Vorstellungen habe ich über Migrantinnen und Migranten, Asylsuchende, Migration und Flucht? Wie reagiere ich auf Mitmenschen, deren Verhaltensweisen mir nicht vertraut sind und denen meine Verhaltensweisen nur schwer nachvollziehbar sind?
2. Wieweit behindern Stereotypen, Vorurteile, Ethnozentrismus die Begegnung mit „Fremden“? Wie begegne ich Mitmenschen, deren Denken, Fühlen, Handeln auf anderen sozio-kulturellen Grundlagen beruht, als ich es aufgrund meiner Sozialisation gewohnt bin? Wie entsteht die Angst vor „Fremden“, wann kann sie sich in Fremdenfeindlichkeit umwandeln?
3. Wie kann ich monokulturelle, rigide Vorstellungen über Kultur und kulturelle Identität zu pluralistischen, multikulturellen Vorstellungen erweitern?
4. Wie kann ich die Verständigung zwischen Menschen verschiedener kultureller Herkunft intensivieren und verbessern? Wie kann ich die Chance, „Fremde“ besser zu verstehen, für ein besseres Verständnis meiner selbst nutzen?
5. Wie gehe ich mit dem Widerspruch zwischen individuellen (partikularistischen) und kollektiven (universalistischen) Interessen in der Gesellschaft um?
6. Welche Positionen kann ich aus den Menschenrechten als sozialem Regelwerk für das Zusammenleben von Menschen verschiedener kultureller Herkunft ableiten? Welches sind die psychologischen Aspekte z.B. von Kriegstraumatisierung und welche pädagogischen Konsequenzen ergeben sich für die Schule?

Standard:

Die Lehrerinnen und Lehrer *kennen* die Entstehungsmechanismen von Stereotypen, Vorurteilen, Diskriminierung und Rassismus. Sie *können* auf der Basis der eigenen wert- und normgeleiteten Orientierungen mit Menschen unterschiedlicher soziokultureller Herkunft und/oder mit unterschiedlichen Werten und Normen kommunizieren und dabei Konflikte vorbeugen resp. diese konstruktiv bearbeiten.

Begründung: Um „Fremden“ begegnen zu können und sich mit ihnen in einem sicheren emotionalen Rahmen zu verständigen, ist es notwendig, dass die künftigen Lehrer/innen sich selber begegnen und ihre eigenen (kulturellen) Denkmuster und Wertvorstellungen gut kennen. Das ist die Grundlage, um ein „Fallverstehen“ im schulischen Umfeld zu ermöglichen und somit institutionelle sowie eigene Formen der Diskriminierung und des Rassismus zu verhindern.

Methoden:

- Die „verborgenen“ Vorstellungen und stillschweigenden Annahmen über Menschen anderer soziokultureller Herkunft mittels Rollen- oder Planspielen sichtbar machen.
- Missverständnisse und Kommunikationsschwierigkeiten zwischen Angehörigen derselben Kultur anhand von auf Video aufgezeichneten Gesprächen analysieren
- Im Rollenspiel Konfliktsituationen inszenieren und Spielregeln bzw. konstruktive Lösungsvorschläge erarbeiten, die der gegenseitigen Verständigung dienen.

<i>Curriculumbereich C: Didaktik, Integration und Schulerfolg</i>
---

Leitidee:

Schülerinnen und Schüler im Unterricht integrieren und in ihrem Lernen mittels Fördern und Fordern unterstützen

Lernbereich:

Methodisch-didaktische Fähigkeiten im Umgang mit Heterogenität, zugunsten von Leistungssteigerung und Schulerfolg

Kompetenzen:

- Erfassen, Interpretieren, Bewerten und Beurteilen von Leistungen und individuellen Lernprozessen
- Unterricht an die Voraussetzungen der besonderen Schülerpopulation anpassen
- Berücksichtigung von Vielfalt und Verschiedenheit in didaktischen Konzeptionen
- Den Unterricht unter dem Gesichtspunkt der sozialen Integration aller Kinder gestalten
- Förderung der Zusammenarbeit im Team und Beteiligung an Schulentwicklungsprojekten

Fragestellungen:

1. Welche neuen oder neu zu gewichtenden Zielsetzungen ergeben sich aus der bestehenden soziokulturellen Vielfalt für die heutige Schule?
2. Über welche didaktisch-methodischen Kenntnisse und Fähigkeiten müssen Lehrpersonen verfügen, um der sozialen, sprachlichen und kulturellen Vielfalt ihrer Schüler/innen gerecht zu werden?
3. Wie können unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten, Deutungs- und Handlungsmuster, Lernmotivationen, Normen und Wertvorstellungen im Unterricht berücksichtigt werden?

4. Welches ist der aktuelle Forschungsstand über die Phänomene und Ursachen des Schulmisserfolgs, insbesondere im Zusammenhang mit Situationen der Einwanderung und der Flucht?
5. Wie begegne ich dem häufig vorkommenden Effekt der Unterschätzung von Migrationskindern und wie vermeide ich subjektive Beurteilungsverzerrungen?
6. Wie kann ich auf der Ebene des Lehrerinnen- und Lehrerteams und der ganzen Schule dazu beitragen, dass Standortbestimmungen und Förderprojekte bezüglich Schulqualität und Schulerfolg aller Kinder vorgenommen werden?

Standard:

Die Lehrerinnen und Lehrer *kennen* die zentralen Dimensionen des Schulerfolgs unter multikulturellen Kontextbedingungen. Sie *können* auf diesem Hintergrund eine hohe Unterrichtsqualität trotz heterogener Klassenzusammensetzung (hohe Anteile fremdsprachiger und/oder sozial unterprivilegierter Kinder) sichern.

Begründung: Ein an die besondere Schülerschaft angepasster Unterricht verlangt die Fähigkeit, Leistungen zu erfassen, zu interpretieren und unter Kontrolle eigener Erwartungshaltungen zu beurteilen. Das bedingt ein Verstehen individueller Lernprozesse und eine pädagogische Flexibilität in der Umsetzung verschiedener didaktischer Konzeptionen.

Methoden:

- Im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung die Lernvoraussetzungen, den Lernstand und die Lernmöglichkeit ausgewählter Kinder mittels geeigneter Instrumente erfassen.
- Verschiedene Beurteilungskriterien und Erklärungen für schulischen Erfolg und Misserfolg von Migrationskindern kritisch reflektieren.
- Unterrichtsformen und -konzepte kennen lernen, in denen Themen aus verschiedenen Perspektiven behandelt werden können und damit den verschiedenartigen Ressourcen der Kinder Raum geben.
- Studien zu den Determinanten des Schulerfolgs und zu den Ursachen des Schulmisserfolgs anhand der Fachliteratur lesen, zusammenfassen und im Seminar präsentieren.
- Die unterschiedlichen Erwartungen praktizierender Lehrpersonen an die Schüler/innen und den Einfluss der Erwartungen auf die schulische Leistung mittels Interview erfassen.
- Unterrichtseinheiten für eine multikulturelle, mehrsprachige Klasse gemäss Vorgaben im Lehrplan und gestützt auf die Merkmale „wirksamer Lehrpersonen“ im Team erarbeiten.

## Curriculumbereich D: Mehrsprachigkeit

### Leitidee:

Die Mehrsprachigkeit aller Schülerinnen und Schüler unterstützen

### Lernbereich:

Umgang mit Mehrsprachigkeit

### Kompetenzen:

- Fähigkeit, die multilinguale Identität zu stärken und den Unterricht für die vorhandenen Sprachen in der Klasse zu öffnen
- Fähigkeiten, den Unterricht gemäß den Prinzipien der Erst- und Zweitsprachdidaktik zu gestalten
- Sprachfördernde Unterrichtsgestaltung

### Fragestellungen:

1. Wie kann die sprachliche und kulturelle Pluralität im Unterricht für den Austausch und den Dialog über sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg genutzt werden? Wie können Erst- oder Familien- oder Community-Sprachen, der die Lehrperson nicht mächtig ist, trotzdem im Unterricht herangezogen werden?
2. Wie können Unterrichts- und Lernstrategien gefunden und angewandt werden, die dem Sprachprofil der Klasse angemessen sind (für den Unterricht in der ganzen Klasse, in Gruppen oder für Einzelarbeit)?
3. Wie finden Schüler/innen, die neu mit dem Erwerb der Zweitsprache begonnen haben, Zugang zum Unterrichtsgeschehen und Unterrichtsstoff (entweder durch zweisprachige Erziehung oder – wo dies nicht möglich ist – durch Fördermaßnahmen in der Zweitsprache)?

### Standard:

Die Lehrerinnen und Lehrer *kennen* die Phasen des Erwerbs des Deutschen als Zweitsprache sowie die Bedeutung der Förderung der Erstsprache für den Erwerb der Zweitsprache. Sie *können* auf dieser Basis den Unterricht gemäß den Prinzipien der Erst- und Zweitsprachdidaktik gestalten.

Begründung: Durch die Berücksichtigung und Öffnung des Unterrichts im Bereich der vorhandenen Sprachen in der Klasse wird die mehrsprachige Identität aller Kinder gestärkt. Eine sprachfördernde Unterrichtsgestaltung erhöht ihre Kompetenzen sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache und trägt zur Leistungssteigerung in anderen Fächern bei.

### Methoden:

- Die eigene Sprachbiographie und den persönlichen Fremdspracherwerb in und außerhalb der Schule analysieren und ein Portfolio erstellen.
- Im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung herausfinden, welche Familien-, Schul- und Freizeitsprachen in welchem Kontext gesprochen werden.
- Begegnungen mit den Lehrpersonen des Muttersprachunterrichts (MSU; in der Schweiz: der Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur HSK) ermöglichen und deren Anliegen kennen lernen.

Curriculumbereich E: Elternkooperation
--

Leitidee:

Die Eltern in das schulische Geschehen einbeziehen

Lernbereich:

Zusammenarbeit mit den Eltern

Kompetenzen:

- Fähigkeit, mit den Eltern verschiedener Herkunft zusammenzuarbeiten
- Kenntnis der Beratungsmöglichkeiten für Eltern
- Handlungsmöglichkeiten und Mitbestimmungsrechte strukturell Benachteiligter fördern

Fragestellungen:

1. Wie lerne ich mit den Eltern von Schüler(inne)n aus verschiedenen gesellschaftlichen Gruppierungen (Schicht, Religion, Herkunft) zu kommunizieren und zusammen zu arbeiten?
2. Wie kann ich Brücken zur Verbindung von Familie und Schule fallbezogen entwickeln und umsetzen (wie Lehrer-Eltern-Konferenzen, Einzelgespräche mit Eltern, Hausbesuche, etc.)?
3. Wie erreiche ich die Kooperation möglichst aller Eltern bei schulischen Fragen bzw. bei der Unterstützung ihrer Kinder (lernanregende Freizeit, Umgang mit Medien, Arbeit mit Übersetzer(inne)n etc.)?

Standard:

Die Lehrerinnen und Lehrer *kennen* die Möglichkeiten und Grenzen des Einbezugs aller Eltern und weiterer am Bildungs- und Erziehungsprozess Beteiligter. Sie *können* vor diesem Hintergrund die jeweils gewählte Form der Kooperation begründen und eine „Passung“ zwischen Schule und Elternhaus fördern.

Begründung: Schulkinder in multikulturellen Verhältnissen sind häufig auf sich gestellt, wenn es darum geht, diskrepante Botschaften, Erwartungen und Ansprüche in ihren Lebenswelten zu integrieren. Ihr „seelisches Grenzgängertum“ wird in jenen Fällen von der Belastung zur Chance, wo Formen der Verbindung zwischen diesen Lebenswelten geschaffen werden. Lehrpersonen können hierzu einen wesentlichen Beitrag leisten, wenn sie aktiv Kontakte zu den Eltern pflegen und dabei nötigenfalls weitere Beteiligte wie zum Beispiel sozial kompetente Übersetzer/innen bzw. kulturelle Mediatoren einbeziehen.

Methoden:

- Durch mehrtägige Aufenthalte in Familien in einem der Herkunftsländer von Migrant(inn)en und/oder im Aufnahmeland intensive und authentische Begegnungssituationen mit dem Zweck ermöglichen, spätere Kontakte zu Migrationseletern im Rahmen einer kooperativen Schulpraxis zu erleichtern.
- Strategien entwerfen, wie mit „bildungsfernen“ Eltern in verschiedenen Kooperationsformen über Erziehungsmodalitäten, beiderseitige Ansprüche und Erwartungen kommuniziert werden kann.

#### *Curriculumbereich F: Übergang ins Berufsleben*

Leitidee:

Schülerinnen und Schüler auf dem Weg zur Berufswahl begleiten

Lernbereich:

Unterstützung von Eltern und Schüler(inne)n und Zusammenarbeit mit Vertretern der Berufswelt

Kompetenzen:

- Die Bedeutung der Arbeit und des Berufs in den Gesellschaften der Herkunftsländer und in Deutschland bzw. der Schweiz kennen
- Mit dem Berufsbildungssystem in den Herkunftsländern und Deutschland bzw. der Schweiz vertraut sein.
- Über Strategien verfügen, die den Schüler(inne)n berufliche Perspektiven eröffnen.

Fragestellungen:

1. Welchen soziokulturellen Stellenwert haben der Beruf und die Erwerbsarbeit in verschiedenen gesellschaftlichen Strukturen? Gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede?

2. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es im Bereich der Berufsbildung sowie in der Berufs- und Arbeitswelt zwischen den Herkunftsländern und Deutschland oder der Schweiz?
3. Welche Schritte gilt es auf dem Weg in die Berufswelt zu unternehmen? Wie können Schüler/innen unter Berücksichtigung der elterlichen Denkmodelle in ihrer Eigenaktivität unterstützt werden? Welche Organisationen und Institutionen sind in diesem Prozess hilfreich?

Standard:

Die Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I und II *kennen* die Berufs- und Arbeitswelt sowie die Modelle, Ressourcen und Probleme der Berufsbildung in den Herkunftsländern von Migrationsjugendlichen und in Deutschland bzw. der Schweiz. Sie *können* auf dieser Grundlage Schüler(inne)n helfen, Strategien der Berufswahl und -findung zu entwickeln.

Begründung: Der Zugang zu Ausbildungsplätzen ist für Schulabgänger aus „bildungsfernen“ Migrationsfamilien im Vergleich zu Schweizer Jugendlichen mit gleichem Schulabschluss aus verschiedenen Gründen zum Teil massiv erschwert. Deshalb gehört es zu den Aufgaben der Lehrpersonen in Abschlussklassen, mittels Unterstützung der Kinder, ihrer Eltern und der Zusammenarbeit mit Vertreter(inne)n der Berufswelt individuelle Perspektiven des Berufsanschlusses zu öffnen.

Methoden:

- Die Verfahren der Berufswahlkunde durch Kontakte mit Eltern und Vertreter(inne)n der Berufswelt auf die spezifische Situation von Jugendlichen aus Migrationsfamilien adaptieren.
- Durch Exkursionen in ausgewählten Berufsbildungseinrichtungen sowie Kontakte zu Jugendlichen, die den Übergang zum Beruf erfolgreich absolviert haben, Strategien der Unterstützung für schulisch weniger erfolgreiche (Migrations)-Jugendliche entwickeln.

### **Schlussbetrachtung und Perspektiven**

Bekanntlich hat sich das Berufsfeld Schule in letzter Zeit eindrücklich verändert. Stand bis vor einigen Jahren das „durchschnittliche“, „einheimische“ Kind im Zentrum der Aufmerksamkeit, ist an seine Stelle eine plurale Schülerschaft, eine Vielfalt auf verschiedensten Ebenen getreten. Um ein Beispiel zu nennen: die Kluft zwischen Kindern, die immer mehr können und leisten und Kindern, die immer weniger können und leisten hat massiv zugenommen.

Die Förderung interkultureller Kompetenz in der Aus- und Weiterbildung für die pädagogische Berufspraxis will eine sinnvolle Antwort auf diese veränderte schulische und gesellschaftliche Wirklichkeit sein. Der

Anspruch ist hoch: Verlangt wird ein ganzheitlicher Ansatz, der die Beziehungen zum „Anderen“ auf die Grundlage gegenseitiger Anerkennung, des Dialogs und der Konfliktbewältigung durch das Aushandeln von tragfähigen Lösungen stellt. Diese Konzeption unterscheidet sich deutlich von früheren Auffassungen einer „Arbeit für Ausländerkinder“ via Sondermaßnahmen, wie sie von der Ausländerpädagogik der 70er Jahre vertreten wurde. Das Bild von Schule und Gesellschaft als einsprachigen und monokulturellen Räumen hat einer Vorstellung von Pluralität und Mehrperspektivität zu weichen. Es ist möglich, dass ein solcher Perspektivenwechsel manche Lehrpersonen verunsichert. Es muss jedoch gelingen, diesen Perspektivenwechsel einzuleiten.

Eine Ausbildung, welche ihrem Anspruch gerecht werden will und die Verantwortung gegenüber dem beschleunigten gesellschaftlichen Wandel wahrnehmen soll, muss vieles erreichen: die angehenden Lehrpersonen in die Grundlagen der Humanwissenschaften einführen, das Faktum der Heterogenität in didaktische Konzepte integrieren und ihnen das methodologische Rüstzeug zum Unterrichten vermitteln, aber auch die Fähigkeit, sich am jeweiligen konkreten „Fall“ in seiner Einzigartigkeit zu orientieren (zur Fallinterpretation als Methode in der Lehrerbildung vgl. Beck u.a. 2000; sowie Radtke 1996). Auf dieser Basis ist eine Professionalität zu entwickeln, welche die Pluralität der Kompetenzen und des Wissens der Schüler/innen verschiedener soziokultureller Milieus nutzt und gemeinsame Entwicklungsschritte fördert. Eine solche Ausbildung verlangt ein grundlegendes Umdenken: kritisches Hinterfragen der hinter den schulischen Inhalten stehenden Wert- und Normvorstellungen und der schulischen Verhaltensregeln; Akzeptieren der Vielfalt der Lernzugänge und Lernstrategien; Akzeptanz verschiedener Formen der Sozialisation im gleichzeitigen Wissen um die Notwendigkeit geteilter Regeln und Normen zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort.

Es dürfte im Hinblick auf die heutige und künftige Lehrerinnen- und Lehrerbildung empfehlenswert sein, dass die Verbindlichkeit von Angeboten zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen deutlich erhöht wird, und zwar durch verpflichtende Module, Praktika in heterogenen Klassen, Supervision und Verfahren der Qualitätssicherung.

### **Literatur**

Allemann-Ghionda, C./Perregaux, C./de Goumoëns, C. (1999): Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die sprachlich-kulturelle Vielfalt. Bern/Aarau: Programmleitung NFP 33 und Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung (Umsetzungsbericht).

- Allemann-Ghionda, C./de Goumoëns, C./Perregaux, C. (1999): Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants. Fribourg: Editions Universitaires.
- Auernheimer, G. (1996): Einführung in die interkulturelle Erziehung (2., überarb. Aufl.). Darmstadt: Primus.
- Auernheimer, G./Blumenthal, V./Stübig, H./Willmann, B. (1996): Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. In: G. Auernheimer/P. H. Gstettner (Hg.): Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften (Jahrbuch für Pädagogik). Frankfurt: Lang, S.79-97.
- Beck, C./Helsper, W./Heuer, B./Stelmaszyk, B./Ullrich, H. (2000): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Opladen: Leske + Budrich.
- Bender-Szymanski, D. (2000): Learning through Cultural Conflict? A Longitudinal Analysis of German Teachers' Strategies for Coping with Cultural Diversity at School. *European Journal of Teacher Education*, 23 (3), S.229-250.
- Bless, G. (1995): Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. Bern: Huber.
- Bühler-Niederberger, D. (1991): Legasthenie. Geschichte und Folgen einer Pathologisierung. Opladen: Leske + Budrich.
- D'Amato, G. (2001): Die Voraussetzungen staatsbürgerlicher Identität in der multikulturellen Schweiz. *SFM Info – Informationsblatt des Schweiz. Forums für Migrationsstudien*, 6, S.3-7.
- Edelmann, D. (2006). Pädagogische Professionalität im transnationalen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen. Münster: LIT.
- EUNIT (Hrsg.) (1998): Qualifikationen für das Unterrichten in mehrsprachigen Schulen. Münster: Waxmann.
- Fraser, B. J./Walberg, H. J./Welch, W. W./Hattie, J. A. (1987): Syntheses of educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, 11, S.145-427.
- Gogolin, I. (2000): Bildung und ausländische Familien. In: S. Familienbericht (Hg.), Familien ausländischer Herkunft in Deutschland: Lebensalltag (Band II). Opladen: Leske + Budrich, S. 61-106.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2001): Institutionalisierte Diskriminierung von Migrant\*innenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Organisation Schule. Opladen: Leske + Budrich.
- Hegemann, T. (2004). Interkulturelle Kompetenz in Beratung und Therapie. In J. Radice von Wogau, H. Eimmermacher & A. Lanfranchi (Hrsg.), *Therapie und Beratung von Migranten. Systemisch-interkulturell denken und handeln (Praxishandbuch)*. Weinheim: Beltz PVU, S.79-103
- Helmke, A. (1988): Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: unvereinbare Ziele? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 20 (1), S.45-76.
- Helmke, A./Schrader, F. W. (1990): Zur Kompatibilität kognitiver, affektiver und motivationaler Zielkriterien des Schulunterrichts – Clusteranalytische Studien. In: M. Knopf/W. Schneider (Hg.): *Entwicklung. Allgemeine Verläufe – Individuelle Unterschiede – Pädagogische Konsequenzen*. Göttingen: Hogrefe, S.180-200.

- Helmke, A./Weinert, F. E. (1997): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: A. Helmke/F. E. Weinert (Hg.): *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz, S.241-251.
- Helmke, A./Weinert, F. E. (1998): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: F. E. Weinert (Hg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen: Hogrefe (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Bd.3), S.71-176.
- Kalpaka, A. (2004). Umgang mit "Kultur" in der Beratung. In J. Radice von Wogau, H. Eimmermacher & A. Lanfranchi (Hrsg.), *Therapie und Beratung von Migranten. Systemisch-interkulturell denken und handeln (Praxishandbuch)*. Weinheim: Beltz PVU, S. 31-44.
- Kornmann, R. (2003). Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in "Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen". In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Opladen: Leske + Budrich, S.81-95
- Kronig, W./Haerberlin, U./Eckhart, M. (2000): *Immigrantenkinder und schulische Selektion*. Bern: Haupt.
- Lanfranchi, A. (1998): Immigranten: Lern- und Leistungsstörungen der Kinder, der Schule und der Heilpädagogik. In: A. Lanfranchi/T. Hagmann (Hg.): *Migrantenkinder – Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt* Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik, S.21-45.
- Lanfranchi, A. (1999): Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung des Kantons Zürich: Umsetzung, Wirksamkeit, Entwicklung eines Standardcurriculums. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (3), S.307-318.
- Lanfranchi, A. (2001). Schulerfolg durch Kooperation zwischen Migrationseltern und Schule. In S. Rüegg (Hrsg.), *Elternmitarbeit in der Schule. Erwartungen, Probleme, Chancen*. Bern: Haupt, S.23-34.
- Lanfranchi, A. (2002). *Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter*. Opladen: Leske + Budrich
- Lanfranchi, A./Perregaux, C./Thommen, B. (2000): Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zentrale Lernbereiche, Vorschläge, Literaturhinweise. Bern: Schweiz. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK, Dossier 60).
- Lanfranchi, A. (2006). Resilienzförderung von Kindern bei Migration und Flucht. In R. Welter-Enderlin & B. Hildenbrand (Hrsg.), *Resilienz - Gedeihen trotz widriger Umstände*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, S.119-138.
- Lanfranchi, A. (2007). Sonderklassenversetzung und integrative Förderung: Denken und handeln Lehrpersonen kulturell neutral? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 2, S.128-141.
- Mächler, S. & Autorenteam (2000): *Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld*. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Mecheril, P. (1996): Auch das noch. Ein handlungsbezogenes Rahmenkonzept Interkultureller Beratung. *Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis*, 28(1), S.17-35.
- Moser, U./Rhy, H. (2000): *Lernerfolg in der Primarschule. Eine Evaluation der Leistungen am Ende der Primarschule*. Aarau: Sauerländer.
- Müller, R., & Rösselet, S. (2008). Interventions for the improvement of cognitive-academic language proficiency and school success of bilingual migrant students

- in the view of experts. *International Journal of Anthropology*, im Druck - <http://www.sprachlichekompetenzen.phbern.ch/index.php?id=21>[Stand: 7.2.08].
- Nagel, U. (1997): *Engagierte Rollendistanz: Professionalität in biographischer Perspektive*. Opladen: Leske + Budrich.
- Nieke, W. (2000): *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag (2. überarb., ergänzte Aufl.)*. Opladen: Leske + Budrich.
- Oser, F. (1997): Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), S.26-37.
- Perregaux, C. (1998): *Odyssea. Ansätze einer Interkulturellen Pädagogik*. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Prenzel, A. (1995): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich (2. Aufl.).
- Radtke, F.-O. (1996): *Wissen und Können – Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Romano, G. (2001): Braucht die Gesellschaft eine gemeinsame Kultur? Zur Kritik des Kulturbegriffs der Migrationsforschung. In: H. J. Hoffman-Nowotny (Hg.): *Das Fremde in der Schweiz*. Zürich: Seismo, S. 241-258.
- Rosenmund, M./Nef, R. (1998): *Gemeindeschulen vor neuen Herausforderungen. Migrationsbedingte Vielfalt als Problem und Lernanlass*. Zürich: Pestalozzianum.
- Rüesch, P. (1998): *Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern – eine Mehrebenenanalyse*. Bern: Lang.
- Rüesch, P. (1999): *Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung*. Zürich: Orell Füssli.
- Snow, R. E./Swanson, J. (1992): Instructional psychology: Aptitude, adaptation, and assessment. *Annual Review of Psychology*, 43, S.583-626.
- Speck-Hamdan, A. (1999): Risiko und Resilienz im Leben von Kindern ausländischer Familien. In: G. Opp/M. Fingerle/A. Freytag (Hg.): *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München, Basel: Reinhardt, S.221-228.
- Walter, C. (2001): *Schule in kultureller Vielfalt. Beobachtungen und Wahrnehmungen interkulturellen Unterrichts*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wicker, H.-R. (1993): Migration, Ethnizität und Paradoxien des Multikulturalismus in industrialisierten Gesellschaften. In: W. Kälin/R. Moser (Hg.): *Migranten aus der Dritten Welt*. Bern: Haupt, S.205-220.
- Wicker, H.-R. (1997): Introduction: Theorizing Ethnicity and Nationalism. In: H.-R. Wicker (Hg.): *Rethinking Nationalism and Ethnicity. The Struggle for Meaning and Order in Europe*. Oxford: Berg, S.1-42.
- Wicker, H.-R. (1996): Vom Sinn und Unsinn ethnologischer Gerichtsgutachten. *Asyl*, 4, S.118-128.
- Wimmer, A. (1996): Kultur. Zur Reformulierung eines sozialanthropologischen Grundbegriffs. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 48 (3), S.401-425.

Autorenverzeichnis:

Lanfranchi, Andrea, Dr., Professor für Sonderpädagogik an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik in Zürich, Fachpsychologe für Kinder- und Jugendpsychologie, Lehrtherapeut und Supervisor am Ausbildungsinstitut für systemische Therapie und Beratung in Meilen, Mitglied der eidgenössische Kommission für Familien.

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik  
Schaffhausenstrasse 239 \_ CH-8057 Zürich  
Fon: ++41 (0)44 317 11 42, Mobile ++41 79 564 89 30  
[andrea.lanfranchi@hfh.ch](mailto:andrea.lanfranchi@hfh.ch)  
[www.hfh.ch](http://www.hfh.ch)