



Transnationale Mobilität in Schule
Arbeitspapier 10 (2021)
www.tramis.de/Publikationen
<http://dx.doi.org/10.26092/elib/475>

Yasemin Karakaşoğlu

Auf die Haltung kommt es an!

Ein Essay zur Relevanz einer professionellen Haltung für die *Umordnung* von Bildungsprozessen im Kontext von Migration und Transnationalität



FREUDENBERG
STIFTUNG



GEFÖRDERT VOM



Gewerkschaft
Erziehung und Wissenschaft



Über das Forschungsprojekt

„Auf Dauer? Auf Zeit? Die Vielfalt transnationaler Mobilität als Herausforderung für den institutionellen Wandel von Schule in Deutschland“ – unter diesem Titel wurde ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt an der Universität Bremen begonnen, dessen Ziel die Untersuchung und Gestaltung des institutionellen Umgangs von Schulen mit transnationaler Mobilität ist.

Schüler*innen sind zunehmend von internationalen Erfahrungen und Perspektiven geprägt. Die Vielfalt dieser grenzüberschreitenden Biografien ist groß: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche werden in die Schule aufgenommen. Andere verlassen die Schule wieder oder verbringen einen Teil ihrer Schulzeit im Ausland. Solche Transnationalitätssituationen lassen erkennen, dass für Kinder und Jugendliche mehr als ein Land von Bedeutung ist. Die Frage nach dem adäquaten Umgang mit diesen Situationen wird bisher kaum gestellt.

Projektleitung

Yasemin Karakaşoğlu, Dita Vogel

Bearbeitung

Torben Dittmer, Matthias Linnemann, Dita Vogel

Finanzierung

Bundesministerium für Bildung und Forschung, „Migration und gesellschaftlicher Wandel“

Laufzeit

02/2018 bis 04/2021

Kooperationspartner

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Hauptvorstand, Freudenberg Stiftung

Kontakt

karakasoglu@uni-bremen.de

Universität Bremen
Fachbereich 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften
Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung
Postfach 330440
28334 Bremen

Zitierhinweis

Karakaşoğlu, Yasemin (2021) Auf die Haltung kommt es an! Ein Essay zur Relevanz einer professionellen Haltung für die Umordnung von Bildungsprozessen im Kontext von Migration und Transnationalität. TraMiS-Arbeitspapier 10. Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. DOI: 10.26092/elib/475

Abstract

Dieses TraMiS-Arbeitspapier, das die Form eines Essays hat, will Impulse für die Entwicklung einer differenzsensiblen und diskriminierungskritischen Haltung von Lehrer*innen in der Schule im Kontext von Transnationalität und Migration geben. Praktische Beispiele aus dem Schulalltag zum Umgang mit Mehrsprachigkeit, Transnationalität und religiöser Pluralität verdeutlichen, wie wichtig eine differenzsensible und diskriminierungskritische Haltung für eine respektvolle Interaktion mit Schüler*innen ist. Der Reflexion über die im Schulalltag oft unbewusst artikulierten Einstellungen und Annahmen über eine migrationsbedingte Besonderung von Schüler*innen kommt hierbei eine wichtige Rolle zu. Für die Anbahnung einer solchen Reflexion können allgemeine erziehungswissenschaftliche Diskurse zu Haltung als zentralem Bestandteil pädagogischer Professionalität herangezogen werden, die dieser Beitrag in einer migrationsgesellschaftlichen Perspektive weiterentwickelt. Danach müssen sich Lehrer*innen auch mit gesellschaftspolitischen Diskursen zu Migration und Bildung auseinandersetzen, weil sie darin zwangsläufig involviert sind. Nur wenn sie sich verdeutlichen, wie ihre eigene Wahrnehmung gesellschaftlich beeinflusst wird und wie sie selbst wahrgenommen werden, können sie die Offenheit und Sensibilität erwerben, die sie brauchen, um den Bildungsbedürfnissen und -interessen ihrer Schüler*innen pädagogisch professionell gerecht zu werden.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Alltagserfahrungen mit Othering, Diskriminierung und Rassismus in Schule: Lehramtsstudierende berichten	2
3	Arbeit an Haltungen – Hinterfragen von etablierten Stereotypen zu Migration als Kernkompetenz von Lehrer*innen	3
3.1	Arbeit an Stereotypen	4
3.2	Sensibilisierung für die Macht der Sprache	5
3.3	Das Kulturkonzept kritisch reflektieren – Kultur nicht essentialistisch denken	7
4	Der Zusammenhang von Haltung und Handeln als Spiegel individueller wie kollektiver Phänomene	9
5	Zum Zusammenhang zwischen Stereotypen und Bildungschancen	12
6	Fazit und Ausblick auf Handlungsoptionen	14
7	Literaturverzeichnis	16

1 Einleitung

Bei diesem TraMiS-Arbeitspapier handelt es sich um die leicht überarbeitete Fassung eines Vortrags der Autorin im Rahmen des Nextculture Kulturfestivals mit dem Schwerpunktthema „#UMORDNUNG – Positionen transkultureller Bildung“ am 26. Oktober 2020 auf Kampnagel/Hamburg.

In Form eines Essays werden Erkenntnisse und Überlegungen zur Relevanz von Haltung als Element pädagogischer Professionalität in der Schule der Migrationsgesellschaft als Impuls für Schule und Lehrer*innenbildung präsentiert, die sich in langjähriger theoretischer wie praktischer Auseinandersetzung und in kollegialen Diskussionen zu diesem Thema herausgebildet haben (Karakasoğlu/Mecheril 2019; Karakasoğlu et al. 2019). Im Rahmen des TraMiS-Projekts wurden sie insbesondere im Hinblick auf transnationale Perspektiven weiterentwickelt.

Haltung als Teilbereich wie auch Ausdruck pädagogischer Professionalität von Lehrer*innen im von transnationaler Mobilität und Migration geprägten Schulalltag wird bislang eher selten in der erziehungswissenschaftlichen Literatur zur Lehrer*innenprofessionalität fokussiert. Seit Beginn der 2000er Jahre dominieren kompetenztheoretische Ansätze nach Baumert/Kunter (2006) den Diskurs um die Professionalität im Lehrer*innenberuf und bilden die Grundlagen der einschlägigen Schulleistungsstudien wie PISA oder TIMSS. Während kompetenztheoretische Ansätze, etwa über das Konstrukt der „Interkulturellen Kompetenz“ (Göbel/Buchwald 2017: 60) durchaus Veränderungen von Gesellschaft und Schule durch Migration berücksichtigen, können sie der grundsätzlichen Kritik, ihr Konzept der Professionalität sei reduktionistisch, nicht entgehen. Sie sind reduktionistisch, da sie migrationsgesellschaftliche Veränderungen auf das Aufeinandertreffen von Menschen grundlegend verschiedener Kulturen begrenzen, damit Kulturen absolut setzen und als Differenzmerkmal essentialisieren. Sie werden auch als reduktionistisch kritisiert, weil sie „in erster Linie auf Wissen und Können (...) gründen“ (Zierer et al. 2019: 17), während sie das Wollen und Werten ausblenden, das die Autor*innen im Anschluss an Johann Friedrich Herbart als Kernelemente einer inneren Haltung identifizieren, die die Vermittlung von Wissen und Können leitet. Erst das Zusammenspiel dieser Bereiche führe jedoch zu einer lernförderlichen pädagogischen Professionalität.

Ein ganzes Set an relevanten und vielfältig verknüpften „Mindframes“ macht auch Hattie (Hattie/Zierer 2018) in seiner einflussreichen Metastudie zu Lehrer*innenkompetenzen für die Kennzeichnung „guter Lehrer*innen“ aus. Strukturtheoretische Zugänge zu pädagogischer Professionalität wiederum setzen sich kritisch mit der technologischen Vorstellung von Wissen und Können als unmittelbar auf unterrichtliches Handeln wirkende Kompetenzen auseinander und nehmen über die Reflexion biographischer Erfahrungen das Wollen und Werten stärker in den Blick (Helsper 2002). Durch ihre Fokussierung auf individuelle Voraussetzungen und Biographiearbeit, die als notwendige Grundlage für Reflexivität als pädagogische Kernkompetenz betrachtet wird, gerät jedoch hier die das Wollen und Werten (oder Einstellungen und Haltungen) prägende migrationsgesellschaftliche Komponente aus dem Blick. Was in diesen professionstheoretischen Ansätzen fehlt und in diesem Arbeitspapier als relevant betont wird, ist also eine Auseinandersetzung mit relevanten migrationsbezogenen

gesellschaftspolitischen Diskursen, in die Lehrer*innen involviert sind (Messerschmidt 2016) und die ihre Haltungen und damit auch Handlungen mindestens (mit-)bestimmen.

Dabei sei vorab betont, dass dieses Essay den erziehungswissenschaftlichen Diskurs um den Stellenwert des fast altmodisch anmutenden und alltagssprachlich häufig gleichbedeutend mit Einstellungen oder Überzeugungen verwendeten Begriffs der *Haltung* in aller Differenziertheit nicht nachzeichnen wird (dazu ausführlicher Rotter et al. 2019; grundlegend Helsper 2021). Es möchte jedoch unter kursorischem Einbezug einiger erziehungswissenschaftlicher Perspektiven auf das Konzept der Haltung das Augenmerk auf seine besondere Bedeutsamkeit für Schule im Kontext einer von Transnationalität geprägten Migrationsgesellschaft werfen (Karakaşoğlu/Mecheril 2019: 24) und damit eine dezidiert gesellschaftstheoretische Perspektive einnehmen. Die zugrunde gelegte Kernthese dabei lautet: Pädagogische Professionalität in der Schule der Migrationsgesellschaft erfordert – neben Wissen und Können in den Lehrfächern und ihren Didaktiken – die Ausbildung einer Haltung, in der sich die Akzeptanz der Migrationstatsache als Bestandteil gesellschaftlicher Normalität ausdrückt. Dazu gehört eine reflexive Haltung zu eigenen und gesellschaftlich verbreiteten Vorstellungen, die mit Migration im Allgemeinen und einzelnen Gruppen im Besonderen verbunden sind, um eine sowohl differenzsensible wie auch diskriminierungskritische pädagogische Praxis zu entwickeln.

Das gilt allemal für transnationale Migration und Mobilität als gesellschaftlich herausfordernde und transformierende Kräfte, die gängige Konzepte und Inhalte von in nationalstaatlichen Institutionen schulisch vermittelter Bildung erschüttern. Der Beitrag geht somit folgenden Fragen nach: Was macht eine migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen gegenüber sensible Haltung von Lehrer*innen aus? Inwiefern spiegelt sich im Wollen und Werten von Lehrer*innen ihr Bewusstsein als verantwortungsbewusste, mündige Bürger*innen und professionelle Pädagog*innen? Wie drückt sich dies in ihrem Umgang gegenüber populistischen Forderungen, etwa nach „Deutsch auf dem Schulhof“ oder „weltanschaulicher Neutralität im Unterricht“ aus? Welchen Anteil hat eine solche Haltung an der Förderung von Bildungsgerechtigkeit und Bekämpfung von Rassismus in Schulen?

2 Alltagserfahrungen mit Othering, Diskriminierung und Rassismus in Schule: Lehramtsstudierende berichten

Kim¹ schreibt: „Einer meiner ehemaligen Mathelehrer nahm mich des Öfteren bei Fragen an die gesamte Klasse dran, ohne dass ich mich gemeldet hatte, da er der Meinung war, die Asiatin müsse es ja wissen, die seien doch so gut in Mathe. Da Mathe nicht eine meiner Stärken war und ich dementsprechend keine richtige Antwort auf die Fragen geben konnte, hieß es seitens des Lehrers ‚Da hätte ich aber jetzt mehr erwartet‘ (...). Obwohl ich zu diesem Zeitpunkt noch nie in Asien war und dementsprechend keinerlei Berührungspunkte oder persönliche Erfahrungen mit der Kultur und Mentalität habe, wird von mir erwartet, besser in Mathe zu sein, als Schüler*innen die nicht daher kommen.“

¹ Alle Namen wurden zum Zweck der Pseudonymisierung geändert.

Aleyna schreibt: „Vor allem im Latein- und Französischunterricht, wurde ich aufgefordert Vokabeln in meine ‚Muttersprache‘ zu übersetzen, weil es mir so bestimmt leichter fiel. Da selbst meine Eltern in Deutschland aufgewachsen sind, ist die Annahme, ich könne besser Türkisch als Deutsch, eher irrational und es brachte mich jedes Mal in eine unangenehme Situation, dies regelmäßig wiederholen zu müssen. Auch die Lehrkraft im Fach Geschichte hat gerne auf mein ‚Wissen‘ über die Geschichte des Osmanischen Reichs zurückgreifen wollen, obwohl ich aufgrund dessen, dass ich nur in Deutschland zur Schule gegangen bin und dies kein Teil des Curriculums ist, lieber über Deutschland berichtet hätte...“

Sarah schreibt über ein Erlebnis im Praktikum: „Die Lehrerin Frau Mustermann spricht mit ihren Schüler*innen darüber, wie sie in den Ferien außerhalb der Schule mit der englischen Sprache in Berührung kommen. Sie sagt Folgendes: ‚Ich weiß ja nicht, ob ihr da in euren Dörfern in der Türkei überhaupt Internet habt, oder ihr da nur den ganzen Tag mit Ziegenmelken beschäftigt seid.‘“

Diese drei exemplarisch herausgegriffenen Berichte aus ca. 150 Rückmeldungen von Lehramtsstudierenden an der Universität Bremen in 2020 zur Frage, wo ihnen Beispiele für natio-ethno-kulturelle Zuschreibungen in Schule begegnet seien, verweisen auf die Alltäglichkeit der Erfahrung von Schüler*innen, mit ausgrenzenden, im Einzelfall vielleicht interkulturell inspirierten, im Effekt aber kulturalisierenden, diskriminierenden, ja rassifizierenden Sprachhandlungen von Lehrer*innen gegenüber Personen, die „migrantisch markiert sind“, konfrontiert zu werden.

Nicht nur diese Alltäglichkeit, sondern auch die Rahmung durch asymmetrische schulspezifische Machtverhältnisse zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen verunmöglichen vielfach entsprechende Erlebnisse in der Situation selbst als das, was sie sind, nämlich Othering, Diskriminierung und Rassismus, einordnen und thematisieren zu können. Vielen der Studierenden wurde erst durch eine in der Vorlesung vermittelte theoretische Basis und einen an konkreten Fällen geschärften analytischen Blick auf das Erlebte in der Retrospektive möglich zu erkennen und zu benennen, was sie erlebt oder beobachtet haben. Bereits in früheren, ethnographisch angelegten erziehungswissenschaftlichen Studien wurde das Phänomen der sich in entsprechenden Adressierungspraktiken äußernden, abwertenden Haltungen von Lehrer*innen zu Schüler*innen, denen sie das Merkmal des „Migrationshintergrundes“ zuschreiben, beschrieben und als Othering bzw. Diskriminierung eingeordnet (Weber 2003). Angesichts der Persistenz des Phänomens stellt sich die Frage: Wie kann eine Veränderung, eine *Umordnung* der so etablierten diskriminierenden Routinen von Lehrer*innenhandeln im Schulalltag bewirkt werden?

3 Arbeit an Haltungen – Hinterfragen von etablierten Stereotypen zu Migration als Kernkompetenz von Lehrer*innen

Kernthese dieses Beitrags ist es, dass hier der Arbeit an Haltungen eine wichtige Rolle zukommt. Eine Konzentration auf den Begriff der Haltung der pädagogischen Fachkräfte sollte allerdings nicht ausblenden, dass diese eingebettet ist in strukturelle Gegebenheiten und Routinen von Schule, die es den Einzelnen nicht eben leicht machen, eine differenzsensible, diskriminierungskritische Haltung zu bewahren (Karakavaşođlu et al. 2019:

35ff). Auch die häufig im Sinne einer Demokratisierung pädagogischer Verhältnisse geforderte Kommunikation zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen „auf Augenhöhe“ als Ideal stößt an strukturelle Grenzen. Denn in vielfacher Hinsicht (etwa im Hinblick auf das kanonische Wissen, die Bewertungsmacht und Freiwilligkeit der Anwesenheit) ist die in der Beziehung angelegte Asymmetrie konstitutiver „Bestandteil einer jeden pädagogischen Beziehung“ (Rotter et al. 2019: 214).

3.1 Arbeit an Stereotypen

Gerade vor diesem Hintergrund jedoch ist die individuelle Arbeit an Haltungen für die Gestaltung eben dieser Beziehungen unerlässlich. Sie drückt sich u.a. aus in einer selbstkritischen Auseinandersetzung mit alltäglichen Routinen des Austausches von Stereotypen untereinander – etwa im Lehrer*innenzimmer, in dem Topoi wie der „kleine muslimische Macho“, das „fleißige aber schüchterne russische Aussiedlermädchen“ unhinterfragt ausgetauscht werden (Karakasoğlu 2020). Haltung drückt sich aus in der Hinterfragung von verbreiteten Bildern über „die Anderen“ und darin, der Versuchung zu widerstehen, medial verbreitete Bilder als Erklärung für problematische Situationen an Schulen, an denen Menschen „mit Migrationshintergrund“ beteiligt sind, heranzuziehen, überhaupt Kultur als Erklärung für situativ zunächst scheinbar Unerklärliches zu bemühen.

Migrationen können als eine Form der Mobilität, als Bewegung von Menschen im Raum beschrieben werden. Sie überschreiten politische, ökonomische, kulturelle, sprachliche und symbolische Grenzen meist nationalstaatlich verfasster Gesellschaften und stellen so die Gültigkeit dieser Grenzen in Frage. Migration drückt sich aus in Phänomenen der Ein- oder Auswanderung, der Pendel-, Ketten-, Transmigration, der temporären bzw. zirkulären und der illegalisierten Migration.² All diese sind in empirisch je unterschiedlicher Weise politisch und pädagogisch bedeutsam. In Deutschland bleibt die Perspektive auf Migration mit Bezug zur Schule meist auf unidirektionale „Einwanderung“ beschränkt (Schroeder/Seukwa 2018; Karakasoğlu/Vogel 2020) und die pädagogische Anforderung auf eine „Integration“ in das Bestehende, das heißt, die Beherrschung der deutschen Sprache und das Nachvollziehen von politisch oder historisch relevanten Ereignissen für den heute Deutschland genannten Raum.

Auch dass dies eine verkürzte Sicht auf Migration und ihre Folgen für Schule mit sich bringt, muss gelernt werden. Eine professionelle Haltung von Lehrer*innen zur Migrationsgesellschaft braucht eine Basis in der Kenntnis dieser Prozesse und Zusammenhänge. Lehrer*innen sollten ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass sie mit ihrer Haltung maßgeblich dazu beitragen, Schule zu einem Ort mitten in der Gesellschaft zu machen, der von allen gemeinsam gestaltet werden kann. Dazu brauchen sie auch profunde Kenntnisse von ökonomischen, ökologischen, politischen und kulturellen Grundlagen weltgesellschaftlicher Zusammenhänge, in die Migration eingebunden ist, sowie ihrer Auswirkungen in dem konkreten gesellschaftlichen Kontext, in dem sie sich bewegen (Karakasoğlu et al. 2019). Das beinhaltet auch gegenüber gesellschaftlichen Diskursen, die Migration als Bedrohung nationaler Integrität und „Kultur“ diffamieren, entschieden

² Im Handout „Migration und transnationale Mobilität“ haben wir im Projekt TraMiS auf diese vielfältigen Ausprägungen hingewiesen: <http://tramis.de/wissen-und-haltung/>

aufzutreten. Schule ist als Ort zu verstehen, der einen substantiellen Beitrag zur Gestaltung eines neuen gesellschaftlichen supranationalen, transkulturellen „Wir“ leisten muss. Aus dieser Perspektive müssen gewohnte Praxen und Ordnungsschemata von Schule ganz fundamental überdacht werden.

Wir müssen uns vergegenwärtigen, dass Schule prinzipiell als eine Institution zu verstehen ist, die widersprüchliche Ziele miteinander vereinbaren soll. Sie soll sowohl qualifizieren, enkulturieren und sozialisieren wie auch selektieren für spezifische Rollen und Funktionen auf dem funktional differenzierten Arbeitsmarkt. Sie ist zur Erhaltung und Reproduktion der sozialen und politischen Ordnung eingerichtet und ist als nationale (deutsche) Schule mit einem kulturellen Auftrag für die Vermittlung von nationalen Zugehörigkeitsempfindungen zuständig (kritisch dazu Karakasoğlu/Vogel 2020). Angesichts der Unumkehrbarkeit der Veränderung von Gesellschaft durch Migration steht sie spätestens jetzt vor der Aufgabe, sich in diesem Selbstverständnis „umzuordnen“. *Umordnung* – das heißt in diesem Zusammenhang, die etablierte Ordnung zu irritieren, zu hinterfragen und neue Routinen und Praktiken zu entwickeln. Dazu gehört der Umgang mit Sprache und die sich darin äußernden Adressierungspraktiken.

3.2 Sensibilisierung für die Macht der Sprache

Das wichtigste Werkzeug von Lehrer*innen im Hinblick auf den Ausdruck von Haltungen ist die Sprache. Die Einsicht in die Normalität von migrationsgesellschaftlicher Veränderung im Alltagserleben verbindet sich mit der Anforderung, Sprache als Werkzeug der *Umordnung* zu verstehen (Dirim et al. 2018: 51). Sprache – das haben die Eingangsbeispiele gezeigt – ist als Ausdruck von Haltungen bei Lehrer*innen ein wichtiges Instrument und zugleich Merkmal ihrer Professionalität. Um Sprache differenzsensibel und diskriminierungskritisch einsetzen zu können, wird eine über Wissen, Wollen und Werten fundierte Haltung zur gesellschaftlichen Bedeutung von Migration benötigt, eine Einsicht in die Transformation von Gesellschaft durch Migration, in die Unumkehrbarkeit von Prozessen, die mit Migration verbunden sind. Das bringt die Anforderung an Schule mit sich, sich in vielerlei Hinsicht, so auch im Hinblick auf den Umgang mit Sprache quasi „neu zu erfinden“. Umgangssprachliche Metaphern bieten sich hier als Übungsobjekt an. Um ein Beispiel zu nennen, das Vorspiegeln falscher Tatsachen wird nicht selten als „etwas türken“ bezeichnet. Die Gleichsetzung einer negativen Handlung mit einer Nationenbezeichnung diskriminiert diejenigen, die sich mit der Nationenbezeichnung identifizieren. Es gibt keinen Grund an ihr festzuhalten und genügend andere Möglichkeiten, den Sachverhalt auszudrücken. Haltung drückt sich aus im Handeln und damit auch in sprachlichem Handeln, bewusst und unbewusst. Es ist die Aufgabe von Pädagog*innen sich dessen bewusst zu sein, welche Haltung sich in ihrer Sprache ausdrückt und hier auch nachzujustieren, wenn Haltung und sprachliches Handeln nicht (mehr) zusammenpassen.

Haltung als Auseinandersetzung mit Sprache manifestiert sich – so eine Kernbotschaft dieses Beitrags – u.a. auch darin, sich mit toxischen Begriffen, die sich in den pädagogischen Alltagssprachgebrauch eingeschlichen und dort festgesetzt haben, reflexiv auseinanderzusetzen und diese aus dem eigenen Sprachschatz zu verbannen. Oder, wenn das schwierig erscheint, da sie allzu etabliert scheinen, zumindest im Sprechen Distanz ihnen gegenüber erkennen zu lassen.

Migrationshintergrund

„Frau Karakasoglu, was kann ich tun, bei meinem Kind wurde ein Migrationshintergrund diagnostiziert, als wir es zur Einschulung anmelden wollten. Was passiert jetzt mit ihm? Womit muss ich rechnen? Kann ihm das zum Nachteil gereichen?“ Das sind aufgewühlt vorgetragene Fragen einer Mutter, die mich als Expertin für Schule und Migration am Telefon konsultiert. Ich erkläre, dass das etwas mit Förderressourcen, die der Schule zugeteilt werden, je nach Anteil der in der Schule angemeldeten Kinder mit Migrationshintergrund zu tun hat. Sie erwidert: „Er hat einen türkischen Namen, aber ich lebe seit langem von seinem Vater getrennt, er kann kein Wort Türkisch, er spricht nur Deutsch, er braucht keine Deutsch-Förderung!“ Ich rate ihr daraufhin ganz pragmatisch: „Ich verstehe, aber die damit verbundenen zusätzlichen finanziellen Ressourcen werden nicht individuell verteilt, sondern nutzen in jedem Fall denjenigen, die Unterstützung gebrauchen können“. Worauf beruht diese Verunsicherung der Mutter? Ich vermute, sie antizipiert den gesellschaftlichen Diskurs zur negativen Konnotation des Labels „Migrationshintergrund“. Diese ist empirisch belegt. Scarvaglieri/Zech (2013) haben für die Bezeichnungspraxis „Migrationshintergrund“ im öffentlichen Diskurs Zeitungsausschnitte, in denen der Begriff vorkam, anhand der Bebilderung und sogenannten Ko-Okkuranzen (mit dem Begriff verbundene Formulierungen, Adjektive etc.) untersucht und sind zu dem Schluss gekommen, dass der Begriff „Migrationshintergrund“ überwiegend negative Assoziationen über Menschen aufruft, „die förderbedürftig, benachteiligt und nicht ausreichend integriert sind und die Gesellschaft aus diesen Gründen vor Probleme stellen“ (Scarvaglieri/Zech 2013: 222).

Mehrheitsgesellschaft

Ein anderer Begriff ist der der „Mehrheitsgesellschaft“, häufig auch wissenschaftlich verwendet. Hier wäre kritisch die Frage zu stellen, wer konstituiert in westdeutschen Großstädten wie Bremen, Hamburg oder Frankfurt die „Mehrheitsgesellschaft“? Welches Kriterium markiert die Zugehörigkeit zu dieser Mehrheitsgesellschaft? Bedeutet das nur, keinen Migrationshintergrund zu haben, nach der offiziellen Definition des Statistischen Bundesamtes? Das würde in Hamburg oder Bremen allerdings für eine Minderheit der Schulanfänger*innen gelten. Die Mehrheit wären diejenigen mit dem offiziellen Migrationshintergrund, aber sie und ihre Familien sind vermutlich nicht gemeint mit Mehrheitsgesellschaft. Oder geht es um politische Machtverhältnisse? Der Begriff der „Mehrheit“ im Zusammenhang mit „Gesellschaft“ markiert Vorrang, Vorrecht, in demokratischen Strukturen weckt er Assoziationen mit demokratisch begründeten mehrheitsrechtlichen Ansprüchen gegenüber den anderen, den Minderheiten.

Brennpunktschule

Ein weiterer toxischer Begriff, der im Kontext von Schule weit verbreitet ist, ja immer dann, wenn er im medialen und Alltagssprachgebrauch zur Anwendung kommt, weiter keiner Erklärung zu bedürfen scheint, ist der der „Brennpunktschule“. Klar ist, er steht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit einem hohen Migrant*innenanteil. Er wird unhinterfragt häufig verwendet im Kontext von Schule – auch von den Lehramtstudierenden, die ich bei ihren Praktika an Schulen begleite und die sich teils neugierig teils ängstlich dazu äußern, was sie wohl an der ihnen zugewiesenen „Brennpunktschule“ erwarten mag? Hier wäre kritisch zu fragen, und damit auch das mit dem Begriff evozierte Bild zu explizieren: Was bitte brennt in dieser Schule? Der Begriff weckt Assoziationen mit der Gefahr einer Kernschmelze, einer derartigen Verdichtung von

Problemlagen im konkreten Raum der Schule, dass es dort gefährlich brennt, und dass mit besonderen Maßnahmen gelöscht werden muss. Dazu stellen Bremm et al. (2016: 326) fest, die Bezeichnung „Brennpunktschule“ oder auch analog dazu „Schule in schwieriger sozialer Lage“

(...) impliziert gleichermaßen eine Wertung und Haltung gegenüber dieser Lage, die zu Reifikation führen kann. In diesem Sinne würde eine Schule in sozialräumlich benachteiligter Lage von den schulischen Akteuren grundsätzlich auch mit der Wertung ‚schwierig‘ versehen, was Erwartungen, Zuschreibungen bis hin zu Handlungspraxen evozieren kann, die wiederum zur Folge haben, dass durch die Schule Benachteiligungen nicht nivelliert, sondern im Gegenteil noch verstärkt werden.

Hier wäre im Sinne der Erarbeitung einer angemessenen Haltung die Frage zu stellen: Wozu dient dieses Labeling? Warum muss dermaßen sortiert werden und warum wird dies so selten hinterfragt? Auch hochengagierte pädagogische Fachkräfte an Schulen, die dieses Label der „Brennpunktschule“ tragen, setzen sich nicht unbedingt in ein reflexives Verhältnis zu dieser Bezeichnung, ja übernehmen sie auch in ihr Selbstbild als an dieser Schule besonders engagierte Pädagog*innen.

3.3 Das Kulturkonzept kritisch reflektieren – Kultur nicht essentialistisch denken

Auch das dem Wissen, Können, Wollen und Werten zugrundeliegende Konzept von Kultur spielt hier eine zentrale Rolle. Kim, Aleya und Sarah sind mit kulturellen Zuschreibungen bzw. kulturellen Differenzierungen konfrontiert, in denen natio-ethno-kulturelle Herkunft zu einem vererbten Merkmal geronnen ist, das ihnen durch Lehrer*innen als relevante, machtvollere Akteur*innen zugewiesen und in deren Alltagssprachgebrauch selbstverständlich aufgerufen wird. Zur professionellen Haltung in der Schule der Migrationsgesellschaft gehört daher eine Reflexion der Relevanzsetzung von Kultur als vermeintlicher Kerndimension von Migration, die das Verhältnis zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund bestimmt. Dieses Verständnis findet sich u.a. wieder in Konzepten der Vermittlung „interkultureller Kompetenz“ als Fähigkeit, die durch Migrant*innen mitgebrachten fremdkulturellen Ausdrucksformen in ihrer kulturbezogenen Logik zu verstehen und darüber kulturelle Missverständnisse im Schulalltag zu vermeiden. Eine derartige Zuweisung von kultureller Fremdheit gegenüber Migrant*innen, die es durch Aneignung interkultureller Kompetenz aufzulösen gelte, bedient ein dichotomes Gesellschaftsbild, das zwischen „uns“ als nicht-migrantisch Markierten und „den Anderen“ grundsätzlich unterscheidet, und Gefahr läuft, jegliche Formen transkulturellen Wandels als Merkmal der Migrationsgesellschaft, die alle Mitglieder, nicht nur die Migrant*innen umfasst, auszublenden.

Vor diesem Hintergrund ist auch die Gleichsetzung von Bildung in der Migrationsgesellschaft mit „Interkultureller Bildung“ kritisch zu bewerten. Die Kritik bezieht sich auf die mit dieser Bezeichnung verbundenen Relevanzsetzung von Kultur als zentraler Differenzkategorie in der Migrationsgesellschaft, die Effekte sozialer Ungleichheit und migrationsgesellschaftlicher Macht- und Hierarchiebeziehungen ausblendet. Zur Benennung einer kritischen pädagogischen Perspektive auf migrationsgesellschaftliche Verhältnisse mag „Interkulturelle Bildung“ daher tatsächlich wenig geeignet sein. Dennoch

ist m.E. die Verwendung des Kulturbegriffs im Zusammenhang mit Bildung unumgebar, auch und gerade in der Migrationsgesellschaft. Denn Migration ist eine Bewegung über Grenzen, die gewohnte kulturelle Praxen bei allen Beteiligten irritiert, infrage stellt, damit aber auch Möglichkeiten der Neudeutung – also auch *Umordnung* mit sich bringt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass etablierte kulturelle Systeme sowohl eingebettet in und zugleich Ausdruck von Macht- und Hierarchiebeziehungen sind, der Relationalität von Oben und Unten, von Statusbeziehungen, die aber auch ausgehandelt werden (können). Das gilt selbstverständlich nur dann, wenn wir Kultur als System verstehen, das aus Sprache, Religion, Sitten, Normen etc. als durch Menschen geschaffenen Manifestationen eines Weltverständnisses besteht, in dem sich Welt- und Selbstverhältnisse ausdrücken. Die mit Migrationen einhergehende Irritation von kulturellen Selbstverständlichkeiten ist auch eine Option, etablierte Vorstellungen von Kultur(en) infrage zu stellen. Ein solches Potential der Irritation und *Umordnung* kultureller Bezüge kann jedoch nur entfaltet werden, wenn a.) der Konstruktionscharakter von Kultur dabei bewusst transportiert wird und das Bekenntnis der Zugehörigkeit zu einem bestimmten (nicht nur national, ethnisch, sprachlich, sozial etc. definierten) kulturellen Kontext b.) auf Freiwilligkeit basiert. Friedensnobelpreisträger Sen (2007) betont in diesem Sinne in seinem Plädoyer für „kulturelle Freiheit“:

Kulturelle Freiheit, die aus meiner Sicht für die Würde des Menschen unverzichtbar ist, darf nicht mit dem bloßen Eintreten für kulturelle Vielfalt verwechselt werden. Ebenso wenig besteht kulturelle Freiheit in der Feier kultureller Traditionen, an denen jeder Einzelne angeblich festzuhalten habe. Kulturelle Freiheit in multikulturellen Gesellschaften heißt zunächst also, dass man der reflexhaften Verteidigung des kulturellen Erbes erst einmal widerstehen muss. Was dann selbstverständlich die Möglichkeit einschließen muss, Traditionen nach wohlüberlegter Prüfung auch zu bejahen. (Sen 2007)

Ein solcher Umgang mit kulturellen Zugehörigkeiten setzt jedoch voraus, dass Kultur weder als naturwüchsig gegeben, noch als statisch festgeschrieben verstanden wird. Die ursprüngliche Bedeutung von Kultur als Konzept ist ja gerade das einer Konstruktion. Als Gegensatz zu Natur betonte Kultur das Menschengemachte und eben nicht das biologisch Vererbte, fraglos Gegebene (Steenblock 2010: 166). Wenn im Zuge der deutschen Nationalstaatsbildung im 19. Jh. die „deutsche Kultur“, u.a. manifestiert im Einheitlichkeit anstrebenden Hochdeutschen, zu einem Merkmal gerann, dass qua nationaler Herkunft vererbbar ist, dann war dies ein rhetorischer Schachzug, der half, den ethnisch verstandenen Nationalstaat zu begründen und einen so geprägten Nationalismus als Ideologie zu befördern. Es war eine bewusste Entscheidung neuer Eliten, kein naturwüchsiger oder zwangsläufiger Prozess. Indem „Kultur“ ethnisch oder national essentialisiert wird, als Vorstellung einer untrennbaren Verbindung mit Herkunft, wird Kultur zu einem gefährlichen Kampfbegriff, der ohne Kontextualisierung und historische Einordnung absolut gesetzt wird. Das geschieht, wenn etwa beim Beschwören „unserer deutschen kulturellen Werte“ in der Leitkulturdebatte der 2010er Jahre vor allem die Gleichberechtigung der Geschlechter angeführt wird, die de facto z.B. bezogen auf das Recht der Frauen selbst zu bestimmen, ob sie außerhäuslich berufstätig sein wollen, erst seit 1972 rechtlich in Deutschland abgesichert ist. Von bestehenden Lücken bei der praktischen Umsetzung der als „kulturelles Gut“ beschworenen Gleichberechtigung zeugt das jährliche Monitoring des Gender Pay Gap. Es ist gerade die Fluidität von Kultur, die Gestaltungsmöglichkeit, die auch kontrovers auszuhandelnde Verständigungen über Kultur

und kulturellen Wandel, die für *Umordnungen* in der Gesellschaft sorgt, so dass sich möglichst alle mit ihren Impulsen einbringen und sich als Teil des Ganzen verstehen können.

4 Der Zusammenhang von Haltung und Handeln als Spiegel individueller wie kollektiver Phänomene

Doch was ist Haltung als pädagogische Kompetenz (Rotter et al. 2019) eigentlich? Haltung kennen wir im Alltagskontext als Grundeinstellung, die jemandes Denken und Handeln prägt. In ihr drücken sich die Selbst- und Weltverhältnisse, die Menschen im Laufe ihres Lebens und Erlebens entwickelt haben, aus, ihre Überzeugungen, Wertungen und Einstellungen. Im professionellen Kontext sollte Haltung im Idealfall durch die Reflexion eben dieser Einstellungen, Überzeugungen und Wertungen weiterentwickelt werden. Haltung ist damit nicht einfach nur der Ausdruck einer Meinung, sondern eine professionelle Kompetenz, die im Prozess stetiger Professionalisierung zu erwerben und weiterzuentwickeln ist. Zierer et al. (2019) identifizieren in ihren empirischen Studien zu Haltung das Zusammenspiel von intra- wie intersubjektiv erworbenen Überzeugungen, Wertungen und Einstellungen als Kernelemente einer professionellen Haltung (ebenda, 21).

Zentral ist die Auseinandersetzung mit Haltung auch aufgrund der bereits erwähnten Asymmetrie in den pädagogischen Beziehungen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen. Das zeigt sich etwa in der Tatsache, dass die einen dort freiwillig aus beruflichen Gründen sind, die anderen einer gesetzlich vorgeschriebenen Pflichtenwesenheit folgen oder auch, dass die Einen die Leistung der anderen bewerten und damit auch über ihre Optionen auf weitere Lebenswege Bewertungen abzugeben haben.. Dessen sollten wir uns bewusst sein.

Wie kann nun Haltung im alltäglichen schulischen Geschehen der Interaktion zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, das von der Notwendigkeit geprägt ist, spontan handeln zu müssen, ohne auf normierte Handlungsmuster zurückgreifen zu können (bekannt als „Technologiedefizit der Pädagogik“) wirksam werden? Die Schulpädagogin Claudia Solzbacher bezeichnet Haltung als eine Art „Inneren Kompass“. Sie stellt fest:

Eine professionelle Haltung kann zweifellos nur eine authentische, stabile kontextsensible Haltung sein und dafür benötigen wir neben diversen Reflexionen über das Feld und über uns selbst auch eine mentale ‚Beweglichkeit‘. (2016: 7)

Sie spricht davon, dass dem ersten Impuls, einer sogenannten Erstreaktion, die häufig eher Vorbehalte ausdrückt gegenüber Neuem, eine professionell ausgebildete Zweitreaktion folgen müsse, die aus der Kombination von Empathiefähigkeit mit Reflexionsfähigkeit erwachse.

Gut ausgebildete Selbstkompetenzen von PädagogInnen sind hierfür die Grundlage. Selbstkompetenzen bezeichnen die Kompetenzen, die dazu beitragen, in schwierigen Situationen handlungsfähig zu bleiben. Sie heißen deshalb so, da sie von dem Entwicklungsstand eines Systems abhängen, dem Selbst. (2016: 7)

Auch Bourdieu stellt seinen Begriff des Habitus in einen unmittelbaren Zusammenhang mit Haltung, wenn er ihn als „eine allgemeine Grundhaltung, eine Disposition gegenüber der Welt, die zu systematischen Stellungnahmen führt“ (Bourdieu 2005: 31) definiert. Entscheidend für den Zusammenhang, in dem dies in dem hier vorgelegten Essay zitiert wird, ist die Verwendung des Adjektivs „systematisch“. Denn als Habitus wird dem Begriff Haltung eine überindividuelle, weitere Dimension zugesprochen. In diesem Sinne steht er nicht nur für individuelle Einstellungen, sondern für die Möglichkeit, die z.B. der Raum Schule bietet, diese zum Ausdruck bringen zu können. Im Anschluss an die antike und mittelalterliche europäische Philosophie kommen im Habitus „Haltungen, Gestimmtheiten und Gewohnheiten zum Ausdruck, die zwar individuell verkörpert werden, die aber über die Grammatik der sozialen Räume ihrer Aneignung auch auf kollektive Phänomene verweisen“ (Rieger-Ladich 2010: 119).

Daran schließt sich die Frage an, inwiefern es Lehrer*innen im sozialen Raum Schule überhaupt möglich ist, eine diskriminierungskritische und differenzsensible Haltung zu zeigen. Zwei Beispiele – sozusagen Evergreens – zum Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt in Schule, zu denen die Diskussion in den vergangenen Jahren nicht abreißt, verweisen auf die Herausforderungen an Einzelne, Haltung als Selbstkompetenz in einem bildungs- und migrationspolitisch hoch verminten gesellschaftlichen Diskurs, der nicht nur auf Schule ausstrahlt sondern sich dort auch in besonderer Weise manifestiert, auszubilden. An je einem Beispiel zu Sprache und Religion, den zwei meist umkämpften Ausdrucksformen von Kultur – wahrgenommen als Differenzmerkmal – in der Migrationsgesellschaft, soll dieser Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen und pädagogischen Diskursen verdeutlicht werden.

Mit Sprache wird hier exemplarisch der Diskurs über erlaubte und nicht erlaubte Sprachen in der Interaktion von Kindern und Jugendlichen fokussiert, der sich durch den gesamten Bildungsverlauf von der Kita bis zum Schulabschluss zieht. Unter dem Stichwort „Deutsch auf dem Schulhof“, werden Sprachverbote (als Verbot der migrantischen Familiensprachen, nicht offizieller Schulfremdsprachen wie Englisch oder Französisch) als Disziplinierungsmaßnahmen ausgesprochen. In der Sprachwissenschaft wird das damit deutlich werdende Sprachregime, bei dem migrantische Sprachen zu illegitimen Ausdrucksformen auf dem Schulgelände deklariert werden, mit Linguizismus bezeichnet. Da nicht jede, sondern lediglich bestimmte Sprachen mit geringem Sprachprestige und großer Verbreitung in der Migrationsgesellschaft davon betroffen sind, stellt dies eine Form des sprachlichen Rassismus dar (Rösch 2019). Andere Ausdrucksformen von Linguizismus sind diskriminierende Bezeichnungs- und Kategorisierungspraktiken (siehe Eingangsbeispiele sowie toxische Begriffe in Kapitel 3.2 dieses Essays), sowie eine fehlende Reflexion der eigenen sprachbezogenen Positionierung (Rösch 2019: 183). Letzteres meint die unhinterfragte Annahme, dass die eigene Sprachkompetenz in Deutsch etwa, die über spezifische Sozialisations- und Bildungsprozesse und in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext erworben wurde, Maßstab für das „richtige Deutsch“ sein müsste, an dem sich alle Schüler*innen messen lassen müssen.

Doch zurück zur Maßnahme „Deutschpflicht auf dem Schulhof“. Diese wird häufig begründet mit dem notwendigen Respekt vor den anderen, Respekt vor der Tatsache, dass sie ggf. die Sprache, die migrantische Subjekte als Alltagssprache sprechen, nicht verstehen. Es gehe damit um den Schutz der anderen, derjenigen ohne den sogenannten Migrationshintergrund, die die migrantischen Sprachen nicht beherrschen, vor dem Gefühl der Irritation und Ausgrenzung. Es geht vielfach aber auch um die Unterstellung, hier

würden geheime negative Botschaften über andere ausgetauscht, denen man so versucht, Einhalt zu gebieten (Dirim et al. 2018). Pädagogisch begründet (unter Ausblendung sprachwissenschaftlicher Erkenntnisse zum Aufwachsen unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit), wird dies auch mit der Fürsorge für die mehrsprachigen Schüler*innen, die Gelegenheit haben sollen, im Schulalltag jenseits des Unterrichts, im „Sprachbad“ der Pause, ihre deutschen Sprachkompetenzen zu verbessern.

Auf der anderen Seite wird der Wert der Mehrsprachigkeit nicht nur in der Wissenschaft, sondern auch in Kultusministerien grundlegend anerkannt, in allgemeinen Verlautbarungen meist programmatisch als „Wertschätzung von Mehrsprachigkeit“ ausgedrückt, inzwischen aber für einzelne Länderkontexte durchaus auch verbunden mit praktischen Empfehlungen für eine didaktische Umsetzung. Ein gutes Beispiel dafür ist ein vom nordrhein-westfälischen Bildungsministerium herausgegebenes Diskussionspapier zur Mehrsprachigkeit, das Schulen Anregungen für den professionellen Umgang mit Mehrsprachigkeit gibt (Bainski et al. 2017). Als Gesamtziel einer Didaktik der Mehrsprachigkeit wird dort u.a. ausgewiesen:

Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, ihre Gesamtsprachigkeit, ihre sämtlichen sprachlichen Ausdrucks- und Verstehensfähigkeiten für das Lernen zu nutzen und sie auf diese Weise auch in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. (Bainski et al. 2017: 33)

In zehn Punkten werden dort praktische Aspekte einer Didaktik der Mehrsprachigkeit aufgeführt. Bei den meisten Punkten geht es um Sprachreflexion und Deutschförderung. In weiteren Punkten geht aber auch darum, den Unterricht mit Blick auf Mehrsprachigkeit zu öffnen, Mehrsprachigkeit im Unterricht zu aktivieren (Translanguaging) und den Fachunterricht mit dem herkunftssprachlichen Unterricht zu verzahnen. Zu diesen didaktischen Strategien, die bisher eher weniger betont werden, haben wir im TraMiS-Projekt ein Handout unter dem Stichwort „Mit allen Sprachen lernen“ entwickelt. Es geht von der pädagogischen Grundhaltung aus, dass der Einsatz aller Sprachen, über die Schüler*innen verfügen, nicht nur zum Lernen erlaubt sei, sondern dass dieser auch aktiv gefördert, durch geeignete Materialauswahl erleichtert und pädagogisch-didaktisch professionell begleitet werden sollte.³

Mit Religion als zweitem Kernaspekt, an dem sich migrationsgesellschaftliche Haltungen offenbaren, wird Bezug genommen auf Diskurse über die Legitimation, ein Kopftuch im Unterricht zu tragen, bei Schüler*innen und Lehrer*innen. Mit dem Verweis auf die Notwendigkeit, den Schulfrieden erhalten zu wollen (Kulacatan/Behr 2020) wird auch hier die Gefühlswelt des antizipierten nicht-muslimischen oder zumindest nicht Kopftuch tragenden Gegenübers (Verunsicherung, Angst, Abscheu, Unbehagen) als Begründungsfolie für die Sinnhaftigkeit von Verboten des Tragens eines Kopftuches bei Lehrer*innen (bei Schüler*innen wurde bereits in den 2000er Jahren zugunsten der Schüler*innen mit Kopftuch entschieden) zugrunde gelegt. Die mit dem Kopftuch verbundene negative Bedeutungszuweisung beim Gegenüber wird damit zum Kriterium für die Erlaubnis bzw. das Verbot gemacht, den Kopf bedecken zu dürfen. Auch hier wird eine pädagogische Begründung ohne empirische Belege vorgebracht, es heißt dann etwa, Schüler*innen des gleichen religiös-kulturellen Hintergrundes müssten geschützt werden vor dem

³ <http://tramis.de/wissen-und-haltung/>

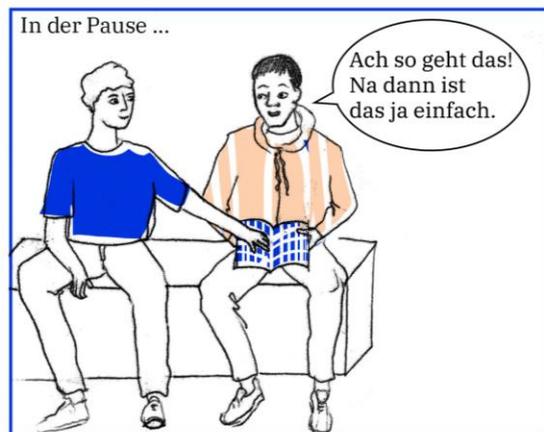
übergreifigen Versuch fundamentalistischer Gruppen, ihnen ihr Verständnis von Islam über das Vorbild der Lehrer*in aufdrücken zu wollen. Auch hier gibt es zahlreiche Beispiele aus der Schule aus den Rückmeldungen von Studierenden, die auf das unreflektierte Diffundieren der medialen, gesellschaftlichen Diskurse in die Haltungen von Lehrer*innen verweisen. Wie anders zu deuten wäre sonst die Bemerkung einer Lehrerin auf den Hinweis einer kopftuchtragenden Schülerin, dass sie die von der Lehrerin gerade vorgestellte mathematische Formel nicht verstanden habe, sie möge doch das Kopftuch abnehmen, dann würden ihre Ohren frei und sie würde dann schon verstehen – eine Bemerkung, die den mit dem Kopftuch verbundenen Ausdruck religiöser Zugehörigkeit und Gefühle nicht nur ignoriert, sondern das Bekenntnis als Hindernis für die Aufnahme von Bildung versinnbildlicht.

In beiden Fällen (Sprache und Religion) haben wir es mit Reaktionen auf die Irritation der etablierten gesellschaftlichen und in der Institution Schule repräsentierten Ordnungen zu tun. Das bisherige Normalitätsverständnis wird durch die Anwesenheit der über pauschale Differenz-Merkmalzuweisungen wie Sprache und Religion als migrantisch identifizierten Anderen und ihrer Ansprüche, eigene Normalitäten in den Schulalltag einzubringen, fundamental erschüttert. In einem gesellschaftspolitisch aufgeladenen Diskursraum, der Migration und ihre Begleiterscheinungen potentiell als Gefahr markiert, können individuelle Selbstverständlichkeiten (Sprache, Religion) als unzulässige Abweichungen von der Norm, als politische Kampfansage an Integration gedeutet werden (Kulacatan/Behr 2020; Karakaşoğlu 2020; Dirim et al. 2018).

5 Zum Zusammenhang zwischen Stereotypen und Bildungschancen

Lehrer*innen sind machtvolle Akteur*innen in Schule, auch wenn sie sich selbst angesichts der vielfachen, oft auch widersprüchlichen Anforderungen an sie in Schule nicht selten hilflos fühlen. Dass Einstellungen und Kenntnisse von Lehrkräften zu Migration und migrationsgesellschaftlichen Veränderungen von Schule und Gesellschaft unmittelbar auf den Glauben ihrer Schüler*innen an sich und ihre Leistungen einwirken, hat eine Studie des BIM und SVR (2017) empirisch nachgewiesen. Negative Haltungen zu Veränderungen von Schule durch Migration, die sich in diskriminierenden Zuschreibungen gegenüber Schüler*innen äußern, haben Einfluss auf den Glauben der Schüler*innen daran, dass sie von ihren Lehrkräften als klug und wissbegierig wahrgenommen werden, dass ihnen Leistung zugetraut wird, dass ihre Perspektiven respektiert werden, oder eben nicht (BIM/SVR 2017). Der negative Effekt von Erwartungen wird „Stereotype Threat“, also die Bedrohung durch das Stereotyp, genannt.

Abbildung 1: Comic zu stereotypen Vorstellungen über geflüchtete Jugendliche



Quelle: Transnationale Mobilität in Schulen, <http://tramis.de/wissen-und-haltung/>
 Illustration: Arinda Crăciun

Wie das in der Praxis aussehen kann, haben wir im Projekt TraMiS exemplarisch am Beispiel eines geflüchteten Jugendlichen verdeutlicht und dazu ein Comic entwickelt (Abbildung 1). Zu sehen sind hier drei Szenen, in denen (mögliche) Alltagssituationen dargestellt sind, in denen der Jugendliche sich jeweils sehr konkret und teilweise auch mit seinen Peers interaktiv mit seinen beruflichen Zukunftsvorstellungen, der Lösung für die Mathematikaufgabe und der Reflexion über ungleiche demokratische Mitwirkungsmöglichkeiten von Menschen in Deutschland befasst. In allen drei Fällen wird er von seinen Lehrer*innen beobachtet und sein Verhalten bzw. Gesichtsausdruck im Sinne ihrer stereotypen Erwartungen an ihn gedeutet und nicht im Sinne des tatsächlichen Sachverhalts. Die sich hier abbildende Haltung der Lehrer*innen lässt kaum Unterstützung beim Erreichen seiner Bildungsziele erwarten.

6 Fazit und Ausblick auf Handlungsoptionen

Die hier unter dem Begriff und Konzept der „Haltung“ diskutierten Perspektiven gilt es meines Erachtens in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen in allen drei Phasen als wesentliche Elemente der Ausbildung pädagogischer Professionalität aufzugreifen. Es geht dabei um Professionalisierung im Sinne einer kontinuierlichen Reflexion über die Verbindung zwischen der persönlichen Haltung und dem Handeln als Lehrer*in in komplexen Migrationsverhältnissen, in denen die Positionen und Rollen von Lehrer*innen und Schüler*innen nicht nur durch die übliche Asymmetrie in ihrer pädagogischen Beziehung geformt werden, sondern über migrationsgesellschaftliche Diskurse in spezifischer Weise gerahmt sind. Die Impulsbeispiele verweisen auf entsprechende Zusammenhänge: Die Erwartung der Lehrerin an Kim, aufgrund ihrer asiatischen Herkunft besonders begabt zu sein, mathematische Probleme zu lösen, verweist auf darin erkennbar werdende, rassifizierende Zuschreibungen, die über im öffentlichen Diskurs verbreitete Vorannahmen über „Asiat*innen“ zurückgeführt werden könnten. Aleyna wird im Unterricht durch verschiedene Lehrer*innen proaktiv auf ihre migrantische Herkunft angesprochen, im einen Fall mit Verweis auf die Verwendung ihrer „Muttersprache“ bei der Arbeit mit Vokabeln in einer schulrelevanten Fremdsprache – offenbar mit der Absicht, ihr damit Lernerleichterungen zu verschaffen – und im anderen Fall mit Verweis auf Kenntnisse zur Geschichte des Osmanischen Reichs. Beide Versuche, antizipierte spezifische kulturelle Wissensressourcen Aleynas im Unterricht zu berücksichtigen, werden von Aleyna als unzulässige Kulturalisierung erlebt und zurückgewiesen, da diese ihr Selbstverständnis als normale Schülerin untergraben. Im Fall der Beobachtung von Sarah unterstellt die Lehrer*in den Schüler*innen, dass diese qua antizipierter Herkunft (Dörfer in der Türkei) in den Ferien keine bildungsrelevanten Erfahrungen machen, da dort weder Zugang zur englischen Sprache möglich sei (Internet) noch ihre antizipierte pauschale Einbindung in rurale Beschäftigung (Ziegen melken) dafür Zeit ließe. Eine solche Zuschreibung von grundsätzlicher Bildungsunfähigkeit qua Herkunft verweist nicht nur auf bei der Lehrer*in vorliegende Stereotype über türkische Schüler*innen, deren öffentliche Artikulation in pejorativer Absicht verweist auf die Annahme, dass diese Form der Bloßstellung legitim sei, da geteilte Meinungen über eine gesellschaftliche Gruppe ausgesprochen werden.

Die drei Beispiele verweisen zwar auf unterschiedliche Haltungen gegenüber der Tatsache der Migration, in allen drei Fällen spielen migrationspezifische Stereotype aber eine

zentrale Rolle im sich in den Äußerungen der Lehrer*innen offenbarenden pädagogischen Verhältnis. Kims Lehrer*in verbindet mit ihrer pauschalen Zuschreibung positiver Attribute gegenüber der asiatischen Herkunft von Kim vielleicht keine bewusst rassistische Einstellung und doch rassifiziert ihre Erwartung Kim als mathematikaffine Asiatin, da sie eine mit ihrer ethnischen Herkunft assoziierte Leistungserwartung formuliert. Was könnte die Lehrer*in besser machen? Sie könnte entsprechende Erwartungen in ihrer Adressierung von Kim nicht an (nationale) Herkunft knüpfen, sondern an individuelle Leistungsfähigkeit und -bereitschaft. Dem Erstimpuls, automatisch von einer klaren Verbindung zwischen Herkunft und Bildungszielen auszugehen, könnte sie versuchen zu widerstehen oder zumindest im Nachgang darüber reflektieren, woher diese Art der Fokussierung auf (ethnische) Herkunft in ihren Leistungserwartungen rührt.

Aleynas Lehrer*innen wollen möglicherweise kultursensibel und Mehrsprachigkeit wertschätzend handeln mit dem Verweis auf eine andere „Muttersprache“ als Deutsch und mit der Adressierung kulturspezifischen historischen Wissens, doch verweisen auch ihre Äußerungen auf eine pauschale Zuweisung von Defiziten und Ressourcen gegenüber einer spezifischen natio-ethno-kulturellen Herkunft sowie auf eine Ignoranz gegenüber der individuellen kulturellen Selbstverortung von Aleyna und ihrer konkreten Lebensverhältnisse. Hier wäre der Lehrerin anzuraten aufmerksamer als bisher zu beobachten, ob die Schülerin selbst bislang entsprechende nationale oder historische Bezüge hergestellt hat, diese als Identität stiftend zu empfinden scheint und eine Ansprache auf der Ebene ihr entgegen käme oder ob diese Zuweisung spezifischer Kulturkenntnisse auf Zuschreibungsprozessen seitens der Lehrerin beruht und sie damit die Schülerin ethnisiert. Ein offenes Gespräch mit der Schülerin über die eigene Intention bei der Bezugnahme auf zugeschriebene national-kulturelle Wissensbestände kann helfen, Intention und Wirkung auf beiden Seiten angemessen transparent zu machen und für zukünftige Interaktionen der reflexiven Bearbeitung zuzuführen.

Beide Lehrerinnen könnten, nachdem sie für die Sicht ihrer Schüler*innen durch kasuistische Ansätze in der Lehrer*innenfortbildung sensibilisiert wurden, zukünftig ihre Klassen zu Beginn darüber informieren, dass sie sich bemühen wollen, nicht diskriminierend und rassifizierend in Äußerungen und Handlungen vorzugehen. Sollte es ihnen dennoch passieren, würden sie sich über kritische Rückmeldungen seitens der Schüler*innen freuen, da sie diesbezüglich an sich arbeiten wollten. Damit würden sie eine differenzensible und diskriminierungskritische Haltung zeigen und zugleich Fehlerfreundlichkeit demonstrieren und auch von den Schüler*innen einfordern.

Im Fall der Lehrerin in Sarahs Bericht stellt die offensichtlich vorliegende Verfestigung von rassistischen Stereotypen über anatolische Lebensverhältnisse und die Ferienbeschäftigung der Schüler*innen eine größere Herausforderung für Sensibilisierungsbemühungen in Fortbildungen dar. Hier wäre es wichtig, an Schulen unabhängige Obleute oder Vertrauenslehrer*innen mit einer professionellen Haltung gegenüber Diskriminierung und Rassifizierung im Schulalltag zu haben sowie auch unabhängige Beschwerdestellen, an die sich die betroffenen Schüler*innen wenden könnten, um die erlebte rassistische Beleidigung der Lehrerin zur Sprache bringen und Hilfe einfordern zu können.

7 Literaturverzeichnis

- Bainski, Christiane/Benholz, Claudia/Fürstenau, Sara/Gantefort, Christoph/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim (2017): *Diskussionspapier Mehrsprachigkeit NRW. Ansätze und Anregungen zur Weiterentwicklung sprachlicher und kultureller Vielfalt in den Schulen*. Düsseldorf.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): *Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, (9). S. 469–520.
- BIM/SVR (2017): *Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können*. Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM); Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich). Berlin.
- Bourdieu, Pierre (2005): *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. In: Schriften zu Politik & Kultur, VSA-Verlag Hamburg (1).
- Bremm, Nina/Klein, Esther Dominique/Racherbäumer, Kathrin (2016): *Schulen in "schwieriger" Lage?! Begriffe, Forschungsbefunde und Perspektiven*. In: DDS – Die Deutsche Schule, 108 (4). S. 323–339.
- Dirim, İnci/Knappik, Magdalena/Thoma, Nadja (2018): *Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen*. In: Dirim, İnci/Mecheril, Paul (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 51–62.
- Göbel, Kerstin/Buchwald, Petra (2017): *Interkulturalität und Schule. Migration - Heterogenität - Bildung*. Paderborn, Stuttgart: Ferdinand Schöningh.
- Hattie, John/Zierer, Klaus (2018): *Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Helsper, Werner (2002): *Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung*. In: Breidenstein, Georg/Helsper, Werner/Kötters-König, Catrin (Hrsg.): Die Lehrerbildung der Zukunft - eine Streitschrift. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 67–86.
- Helsper, Werner (2021): *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Karakasoğlu, Yasemin (2020): *Der Islam und die Muslim*innen als Provokation schulischer Normalitätsvorstellungen. Anforderungen an die religious literacy von schulischen Akteur*innen im Spannungsfeld von Geschlecht, Religion und Bildung*. In: Kulacatan, Meltem/Behr, Harry Harun (Hrsg.): Migration, Religion, Gender und Bildung. Beiträge zu einem erweiterten Verständnis von Intersektionalität. Bielefeld: transcript Verlag. S. 83–106.
- Karakasoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (2019): *Pädagogisches Können. Grundsätzliche Überlegungen zu Lehrer*innenbildung in der Migrationsgesellschaft*. In: Cerny, Doreen/Oberlechner, Manfred (Hrsg.): Schule – Gesellschaft – Migration. Beiträge zur diskursiven Aushandlung des schulischen Lern- und Bildungsraums aus theoretischer, empirischer, curricularer und didaktischer Perspektive. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 17–32.
- Karakasoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul/Goddard, Jeannette (2019): *Pädagogik neu denken! Die Migrationsgesellschaft und ihre Lehrer_innen*. Weinheim: Julius Beltz.
- Karakasoğlu, Yasemin/Vogel, Dita (2020): *Transnationale Mobilität als Herausforderung einer Theorie der (deutschen) Schule. Theoretische Überlegungen zu institutionellen Wandlungsnotwendigkeiten*. TraMiS-Arbeitspapier (7). Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. Bremen.
- Kulacatan, Meltem/Behr, Harry Harun (Hrsg.) (2020): *Migration, Religion, Gender und Bildung. Beiträge zu einem erweiterten Verständnis von Intersektionalität*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Messerschmidt, Astrid (2016): *Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik der Migrationsgesellschaft*. In: Doğmuş,

- Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 59–71.
- Rieger-Ladich, Markus (2010): *Habitus*. In: Lexikon Pädagogik. 100 Grundbegriffe. Reclam. S. 119–121.
- Rösch, Heidi (2019): *Linguizismus-(kritik) in der Lehrkräftebildung*. In: Schmörlzer-Eibinger, Sabine/Akbulut, Muhammed/Bushati, Bora (Hrsg.): Mit Sprache Grenzen überwinden. Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration. Münster, New York: Waxmann. S. 179–194.
- Rotter, Carolin/Schülke, Carsten/Bressler, Christoph (Hrsg.) (2019): *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Scarvaglieri, Claudio/Zech, Claudia (2013): „ganz normale Jugendliche, allerdings meist mit Migrationshintergrund“. *Eine funktional-semantische Analyse von „Migrationshintergrund“*. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik, 58 (1).
- Schroeder, Joachim/Seukwa, Louis Henri (2018): *(Dis-)Kontinuitäten im Übergang*. In: Dewitz, Nora von/Terhart, Henrike/Massumi, Mona (Hrsg.): Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem. Weinheim: Beltz Juventa. S. 141–157.
- Sen, Amartya (2007): *Der Freiheit eine Chance. Warum wir die Idee der multikulturellen Gesellschaft nicht aufgeben dürfen*. In: Die Zeit (50).
- Solzbacher, Claudia (2016): *Was ist eigentlich eine professionelle Haltung? Ist sie lehrbar und erlernbar?* In: Service Nationale de la Jeunesse (Hrsg.): Etudes et Conférences: Die Pädagogische Haltung. Luxemburg. S. 6–8.
- Steenblock, Volker (2010): *Kultur*. In: Lexikon Pädagogik. 100 Grundbegriffe. Reclam. S. 166–168.
- Weber, Martina (2003): *Heterogenität in Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Springer.
- Zierer, Klaus/Weckend, Denise/Schatz, Christina (2019): *Haltungsbildung ins Zentrum rücken: Theoretische Grundlagen und erste empirische Ergebnisse aus der Lehrerbildung*. In: Rotter, Carolin/Schülke, Carsten/Bressler, Christoph (Hrsg.): *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 15–29.