



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Die Bedeutung von Mehrfachzugehörigkeiten im
schulischen Alltag“

Verfasserin

Viktoria Popp

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 333 299

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Psychologie/Philosophie

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Klaus-Börge Boeckmann

Danksagung

Zuallererst möchte ich mich bei Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Klaus-Börge Boeckmann für die Betreuung und die wertvollen Anregungen während des gesamten Schreibprozesses herzlich bedanken.

Ein großes Dankeschön gebührt den acht freiwilligen LehrerInnen, die sich als InterviewpartnerInnen zur Verfügung stellten. Danke, dass ich an euren/Ihren individuellen Erfahrungen teilhaben durfte und die vorliegende Arbeit dadurch nicht nur maßgeblich geprägt, sondern auch lebendig wurde.

Vielen Dank an die FreundInnen und StudienkollegInnen an meiner Seite, die immer ein offenes Ohr, einen guten Rat und motivierende Worte für mich parat hatten. Vielen herzlichen Dank dafür!

Einen besonderen Dank spreche ich nun abschließend meiner Familie aus, auf die ich mich immer verlassen kann. Danke für eure Unterstützung während meines gesamten Studiums, hiermit meine ich auch das Mitfiebern bei Prüfungen, das Freuen über erzielte Erfolge und das Aufmuntern bei Niederlagen. Stefan, danke für deine Geduld mit mir und vielen Dank an dich, Mama, dass du dir immer Zeit genommen hast alle meine Arbeiten zu lesen!

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	8
1.1. FORSCHUNGSFRAGE UND PERSÖNLICHE STELLUNGNAHME	8
1.2. ZUM BEGRIFF MEHRFACHZUGEHÖRIGKEIT	9
2. THEORETISCHER DISKURS ZUM INTERKULTURELLEN UND RASSISMUS- KRITISCHEN ANSATZ	11
3. INTERKULTURELLER ANSATZ	11
3.1. URSPRUNG DES INTERKULTURELLEN ANSATZES	11
3.2. KULTUR UND INTERKULTURALITÄT	16
3.3. CRITICAL INCIDENTS IN ANWENDUNG AUF DEN SCHULISCHEN BEREICH.....	20
3.4. INTERKULTURELLE KOMPETENZEN	22
3.4.1. <i>Definition interkultureller Kompetenzen</i>	22
3.4.2. <i>Unterschiede in den Anwendungsgebieten der interkulturellen Kompetenz</i>	22
3.4.3. <i>Erwerb interkultureller Kompetenzen – interkulturelles Lernen – Modellbeispiele</i>	24
3.4.3.1. <i>Modell der interkulturellen Handlungskompetenz nach Bolten</i>	25
3.4.3.2. <i>Teilkompetenzen interkultureller Kompetenz</i>	27
3.4.3.3. <i>Lernspirale interkultureller Kompetenz nach D. Deardorff</i>	29
3.4.4. <i>Methoden der Messung interkultureller Kompetenz</i>	32
3.4.5. <i>Förderung und Sensibilisierungstrainings interkultureller Kompetenzen</i>	40
4. RASSISMUSKRITISCHER ANSATZ	43
4.1. URSPRUNG DES RASSISMUSKRITISCHEN ANSATZES	43
4.2. DEFINITION RASSISMUS UND RASSISMUSKRITIK	44
4.3. INTERKULTURELLE KOMPETENZEN	46
4.3.1. <i>Entstehung einer Dominanzkultur</i>	46
4.3.2. <i>Dominanzkultur und schulinstitutionelle Diskriminierung</i>	47
4.3.3. <i>Interkulturelle Fortbildungen</i>	50
4.4. KULTUR.....	52
5. VERGLEICH DER BEIDEN ANSÄTZE.....	53
6. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	55
6.1. INTERESSE UND ZIEL DER FORSCHUNG UNTER EINBEZUG DES INTERVIEWLEITFADENS..	55
6.2. RAHMENBEDINGUNGEN DER INTERVIEWS UND KONSTELLATION DER BEFRAGTEN	56
6.3. FORSCHUNGSMETHODE UND FORSCHUNGSDESIGN	57
6.4. ANALYSE UND AUSWERTUNG DER INTERVIEWS	60
7. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE	62

7.1. ERFAHRUNGEN UND SITUATIONEN MIT MHRFACHZUGEHÖRIGKEITEN IM SCHULISCHEN ALLTAG.....	64
7.1.1. <i>Sprache</i>	67
7.1.2. <i>Feierkultur und Religion</i>	69
7.2. BERÜCKSICHTIGUNG DER MULTIKULTURALITÄT DER SCHÜLERINNEN IN DER UNTERRICHTSPLANUNG	74
7.3. ROLLE DES „WIR“ UND „NICHT-WIR“	78
7.4. DEFINITIONEN VON KULTUR	86
7.4.1. <i>Kulturelle Zuschreibung</i>	91
7.5. FÖRDERUNG INTERKULTURELLER KOMPETENZEN.....	97
7.6. INTERKULTURELLE KOMPETENZEN IN BEGEGNUNGSSITUATIONEN	101
7.6.1. <i>Einsatz interkultureller Kompetenzen im Umgang mit SchülerInnen</i>	101
7.6.2. <i>Einsatz interkultureller Kompetenzen im Umgang mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten</i>	102
7.6.3. <i>Existenz und Nutzen interkultureller Kompetenzen</i>	106
8. RESÜMEE UND AUSBLICK.....	109
9. LITERATURVERZEICHNIS	113
10. ANHANG	123
ABSTRACT.....	123
ROLLENSPIEL AUS HERINGER (2012: 187).....	125
INTERVIEW-LEITFADEN.....	126
TRANSKRIPTION INTERVIEW 7	130
LEBENS LAUF DER VERFASSERIN	139

ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS

Abbildung 1: Schema zur Verortung zentraler Begriffe des interkulturellen Lernens (Grosch & Leenen 1998: 29).....	24
Abbildung 2: Modell der interkulturellen Handlungskompetenz nach Bolten (Bolten 2007: 86)	26
Abbildung 3: Dimensionen und Komponenten interkultureller Kompetenz (Over 2012: 70)	27
Abbildung 4: Die Lernspirale interkultureller Kompetenz nach D. Deardorff (Bertelsmann Stiftung 2006: 7; Over 2012: 74)	31
Abbildung 5: Die abgefragten Elemente (1/2) (Over 2012: 114)	34
Abbildung 6: Die abgefragten Elemente (2/2) (Over 2012: 115)	34
Abbildung 7: Übersicht über die 12 Oberthemen (Resonanzfelder) (Over 2012: 140)	35
Tabelle 1: Vergleich der beiden Ansätze nach theoretischem Diskurs	54
Tabelle 2: Interaktionsthemen in den Interviews	64
Tabelle 3: Zuteilung der Aussagen zu den beiden Ansätzen nach den Interviews	109

1. Einleitung

1.1. Forschungsfrage und persönliche Stellungnahme

Aufgrund meines Berufswunsches Lehrerin zu werden, ist mein Interesse rund um schulische Themen sehr groß. Aber in den letzten Jahren und Jahrzehnten hat sich der schulische Alltag der LehrerInnen verändert. Die reine Stoffvermittlung und erzieherische Tätigkeiten zu übernehmen, reichen heutzutage wahrscheinlich kaum mehr aus, um in den Schulklassen zu bestehen. Die Rede ist hierbei von multikulturellen Klassen. Durch Globalisierung und Migration verändert sich eine Gesellschaft, was ohne Zweifel wichtig und positiv ist. Natürlich ist dadurch auch eine „[...] ethnische und sprachliche Vielfalt zur Realität im Schulalltag geworden [...]“ (Ringeisen, Schwarzer & Buchwald 2008: 9). Aufgrund dieser Tatsache stelle ich mir die Fragen, wie ich mir den schulischen Alltag mit heterogenen Lerngruppen heute vorstellen kann und vor allem aber auch, welche Bedeutung Mehrfachzugehörigkeiten¹ dabei erlangen. Es gibt aber leider keine eindeutig gültigen Antworten auf Fragen, die sich beispielsweise mit dem „richtigen“ Verhalten oder den „nötigen“ Kompetenzen seitens der Lehrkräfte in einem multikulturellen Umfeld beschäftigen. Die Relevanz interkulturelle Kompetenzen mitzubringen, wird immer wieder auch in Hinblick darauf diskutiert, ob diese als „Schlüsselqualifikation des 21. Jahrhunderts“ (Bertelsmann Stiftung 2006; Boecker o.J.; u.a.) betrachtet werden sollen. Dazu gibt es allerdings zwei völlig konträre Ansichten, die ich in meiner Arbeit näher beleuchten werde. Ich möchte nur so viel vorweg nehmen, dass BefürworterInnen des interkulturellen Blickwinkels das Vorhandensein interkultureller Kompetenzen bei LehrerInnen begrüßen und diese auch fördern. Sich, so gut als möglich, auf die Vielfalt im Klassenzimmer einzustellen, um angemessen handeln und reagieren zu können, empfinden VertreterInnen der interkulturellen Ansicht wichtig. AnhängerInnen des rassismuskritischen Gedankens kritisieren jedoch das generelle interkulturelle Konzept. Da durch die Idee über interkulturelle Kompetenzen verfügen oder diese fördern zu müssen, Abgrenzungen zwischen Mehrheits- und Minderheitsangehörige erzeugt werden.

Um einen Einblick in die Beweggründe der beiden Ansichten zu bekommen, werde ich jeweils den Ursprung und die Haltungen bezüglich interkultureller Kompetenzen und Kultur darstellen. Über interkulturelle Kompetenzen zu schreiben, ohne sich über Kultur-Konzepte

¹ Den Begriff der Mehrfachzugehörigkeit werde ich im nächsten Kapitel kurz erläutern.

Gedanken gemacht zu haben, halte ich nämlich für kaum realisierbar. Neben den theoretischen Überlegungen, wie ein positiver Ablauf mit Mehrfachzugehörigkeiten begünstigt werden kann, beschäftige ich mich in meiner empirischen Untersuchung mit der Praxis von LehrerInnen, die in heterogenen Klassen und Gruppen unterrichten. Wie sie sich tatsächlich verhalten und vorbereiten, möchte ich herausfinden. Die Antworten auf meine Interview-Fragen im Zusammenhang mit interkulturellen Kompetenzen, Kultur und Abgrenzungen sollen mir zeigen, ob die Lehrkräfte in Richtung interkultureller oder rassismuskritischer Perspektive denken.

Ich selbst empfinde es als fortschrittlich sich mit der verändernden Gesellschaft auseinanderzusetzen und Wege zu finden, die zu einem Miteinander führen. LehrerInnen beispielsweise, die sich gezielt fortbilden und damit auseinandersetzen, interkulturelle Kompetenzen zu stärken, wollen in meinen Augen damit keineswegs eine Gruppe schaffen, die „anders“, „minderwertig“ oder „benachteiligt“ ist, sondern im Gegenteil erfahren, welche Eigenheiten bestimmte Kulturkreise aufweisen und wie man ganz konkret damit umgehen soll ohne sofort unbehagliche Situationen auszulösen. Sich auf multikulturelle SchülerInnen einzustellen und Rücksicht zu nehmen, würde ich als positiv und wünschenswert einstufen.

1.2. Zum Begriff Mehrfachzugehörigkeit

Den Begriff der Mehrfachzugehörigkeit prägte Mecheril (2003). Unter Mehrfachzugehörigkeit versteht er „Mitglieder von Migrationsfolgegenerationen“ (Mecheril 2003: 9), die in der Regel durch unterschiedliche Bezeichnungen, häufig in Verbindung mit den Wörtern Migrationshintergrund oder Herkunft, benannt werden. Für ihn wirken mögliche Variationen der Charakterisierung einerseits zwar passend, aber andererseits ziemlich einschränkend, weil die Typisierung der Personen auf wenige Merkmale heruntergebrochen wird (Mecheril 2003: 9). Die von ihm als geeignet angesehene Bezeichnung der „natio-ethno-kulturellen (Mehrfach-)Zugehörigkeit“ (Mecheril 2003)

[...] verweist auf Strukturen, in denen symbolische Distinktions- und Klassifikationserfahrungen, Erfahrungen der Handlungsmächtigkeit und Wirksamkeit, als auch biographische Erfahrungen der kontextuellen Verortung nahegelegt sind. Mit diesen drei Facetten sind die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit konstituierenden Aspekte ‚Mitgliedschaft‘, ‚Wirksamkeit‘ und ‚Verbundenheit‘ benannt [...] (Mecheril 2003: 25-26).

Gerade die „Anerkennung sozialer Zugehörigkeit“ (Mecheril 2003: 26) erweist sich als sehr präsent Thema für die heutige Gesellschaft (Mecheril 2003: 26), die daran interessiert ist, wohin man selbst oder jemand anders dazu-, hin- oder zugehört (Mecheril 2003: 118). Unter Zugehörigkeit versteht man eine Zuteilung und auch eine bestimmte Verbindung zu einer Gruppe (Mecheril 2003: 119-120). „Natio-ethno-kulturelle Mehrfachzugehörigkeit“ (Mecheril 2003: 388) erweist sich aber „als von vornherein prekäres Phänomen“ (Mecheril 2003: 388). Prekär deshalb, weil die Angabe der Mehrfachzugehörigkeit bereits aussagt, dass mehrere Zugehörigkeiten bestehen. Ein Mehrfachbezug ist natürlich und üblich und wird sich im Zuge der Migration immer mehr häufen, dennoch sieht Mecheril (2003: 26) den Status von Mehrfachzugehörigkeiten als prekär an, weil ein Mehrfachbezug unweigerlich auf den Bezug von einer oder mehreren „anderen“ Zugehörigkeit/en aufmerksam macht (Mecheril 2003: 27). Von Österreich als Zugehörigkeitsland ausgehend, bedeutet es für einige Menschen, dass sie neben Österreich auch noch mit einem anderen Land oder mehreren anderen Ländern in Verbindung gebracht werden und dadurch wird ihr „Anderssein“ gegenüber Leuten, die sich ausschließlich zu Österreich zugehörig fühlen, aufgezeigt (Mecheril 2003: 27).

Ich habe mich deshalb dafür entschieden den Begriff Mehrfachzugehörigkeiten anstelle der etwaigen Formulierung Menschen mit Migrationshintergrund für den Titel meiner Arbeit zu formulieren, weil er, meiner Meinung nach, positiver klingt. Allerdings geht für mich aus der alleinigen Betrachtung der Bezeichnung Mehrfachzugehörigkeit nicht hervor, ob sich Menschen nur zu mehreren Ländern, Gruppen, Kulturen bzw. Staaten zugehörig fühlen oder „tatsächlich“ mehrfachzugehörig sind. Ich meine damit, dass die Grenzen für mich nicht eindeutig sind. Ist man mehrfachzugehörig, wenn man in zwei oder mehreren Ländern gelebt hat oder hängt Mehrfachzugehörigkeit mit der Staatsbürgerschaft zusammen oder mit der Herkunft der Eltern oder dem Geburtsort? Der Verweis auf einen Migrationshintergrund oder die Angabe der genauen Migrationsgeneration bzw. die Auskunft über das Herkunftsland mögen zwar möglicherweise stigmatisierend wirken, aber man bekommt schon auf den ersten Blick mehr Informationen geliefert und eine Benennung bleibt einem dennoch nicht erspart. Bei der Analyse verschiedener Gesichtspunkte wie Sprache, Lernfortschritt oder Sozialisierung ist sogar eine genaue Klassifizierung notwendig. Für meine Arbeit ist es nicht wichtig, woher etwa SchülerInnen abstammen. Auch alle verwendeten Begriffe innerhalb meiner Arbeit, wie Migrationshintergrund, Herkunft oder Ursprung sind wertfrei anzusehen. Auch in meiner empirischen Untersuchung habe ich, anstatt nach Zahlen oder Prozentsätzen zu fragen, wie viele SchülerInnen einen Migrationshintergrund aufweisen, nur nach vertretenen

Ländern bzw. Sprachen innerhalb des Klassenzimmers gefragt. Ich habe die Frage einerseits so formuliert, weil es nicht unbedingt relevant für meine Untersuchung ist, aber vor allem auch um mögliche Aus- bzw. Abgrenzungen durch diese Fragestellung zu vermeiden, die mir vermutlich VertreterInnen des rassismuskritischen Ansatzes vorwerfen hätten können. Eine genaue Erklärung über die Überlegungen, die RassismuskritikerInnen anstellen, gebe ich im vierten Kapitel. Bevor es aber um die Empirie oder den rassismuskritischen Ansatz geht, beschäftige ich mich vorerst mit dem interkulturellen Ansatz.

2. Theoretischer Diskurs zum interkulturellen und rassismuskritischen Ansatz

Die Frage, was man unter *Kultur* oder *interkulturellen Kompetenzen* versteht, lässt sich nicht eindeutig beantworten. Um einen Überblick über die jeweiligen Ansätze und Definitionen zu bekommen, habe ich die Sichtweisen, wie bereits in der Einleitung erwähnt, in eine interkulturelle und in eine rassismuskritische Perspektive eingeteilt. Diese Gliederung erscheint mir sehr sinnvoll, da die beiden Konzepte eine jeweils grundlegend andere Denkweise darstellen. Mit Mecheril und Scherschel ausgedrückt: „Die Diskursfelder ‚interkulturelle Kommunikation und Kompetenz‘ und ‚Rassismustheorie‘ stehen eher im Verhältnis einer Geschiedenheit zueinander“ (Mecheril & Scherschel 2011: 39).

Beide Standpunkte und die jeweiligen Perspektiven, sowie die Meinungen zu *interkultureller Kompetenz* und *Kultur* zeige ich in den nächsten Schritten auf. Die Unterschiede und Differenzen werden dabei klar zum Ausdruck kommen. Die, etwas kürzer dargestellte, rassismuskritische Perspektive möchte ich als Kritik an der interkulturellen Perspektive verstehen und die grundlegende Distanz zu interkulturellen Konzepten aufzeigen.

3. Interkultureller Ansatz

3.1. Ursprung des interkulturellen Ansatzes

Der Ursprung des interkulturellen Ansatzes beruht auf der Methode der *Critical Incidents*. Ein Critical Incident kann mit *kritischem Vorfall* oder *kritischem Zwischenfall* übersetzt werden.

Die Arbeit mit Critical Incidents kann verkürzt als das Sammeln von Situationen, die entweder als problematisch oder besonders gelungen angesehen werden, mit dem Ziel,

praktische Probleme zu lösen und einen Beitrag zur Entwicklung und Förderung von Kompetenzen zu liefern (Göbel 2003: 1).

Das soll heißen, dass sich je nachdem, ob die Situation kritisch oder gelungen für die Beteiligten ist, negative bzw. positive Konsequenzen ergeben. Aufgrund der späteren Analyse der vorgefallenen Situationen lernen die Beteiligten Strategien der Bewältigung und Verarbeitung kennen. In weiterer Folge wäre es natürlich erstrebenswert, zwischen angenehmen und weniger willkommenen Prozessen differenzieren zu können, um das Ziel der Critical Incidents, nämlich das Fördern und die Entwicklung von Kompetenzen, aber auch das Unterbinden unerwünschter Vorfälle, zu erreichen (Göbel 2003: 1).

Auf dem Portal Interkulturelle Kompetenz online (Interkulturelle Kompetenz online: o. J.) findet sich eine sehr knappe, aber aussagekräftige Definition eines Critical Incident, nämlich „Kritische interkulturelle Interaktionssituation bzw. interkulturell begründetes Missverständnis“. Auch der Ausdruck *kulturelle Überschneidungssituation* kennzeichnet einen Critical Incident. „Der Begriff der Überschneidungssituation geht auf Lewin zurück: die Interaktionspartner befinden sich ‚zur gleichen Zeit in mehr als einer Situation‘, weil sie unterschiedliche Vorstellungswelten in die Begegnungssituation mit einbringen“ (Grosch & Leenen 1998: 31). Schwierigkeiten beim Zusammentreffen von Menschen unterschiedlicher Kulturen zeigen sich durchaus darin, dass Probleme entstehen, sowohl die eigenen Handlungsabsichten auszudrücken als auch die Verhaltensweisen des Gegenübers richtig deuten zu können (Grosch & Leenen 1998: 31; Heringer 2012).

Göbel (2003: 2) merkt an, dass die Methode der Critical Incidents nicht immer, so wie heute, vor allem in Bereichen der Beratung, LehrerInnenausbildung, interkulturellen Forschung sowie interkulturellen Trainings angesiedelt waren, sondern „[...] diente der Ausbildung und Selektion von Piloten, Marineoffizieren und Vorarbeitern“ (Göbel 2003: 2). Critical Incidents entstanden also ursprünglich aus dem Gebiet der Luftwaffenforschung in den 1940-er Jahren in den USA (Göbel 2003: 2). Trotz der vielseitigen Einsatzmöglichkeiten der Critical Incidents beschränke ich mich in meinen weiteren Ausführungen speziell auf das Gebiet der interkulturellen Forschung. Seit den 1980-er Jahren finden Critical Incidents im angloamerikanischen Raum Anwendung. In Gang gebracht wurden Critical Incidents durch die Vertreter Brislin, Cushner, Cherrie und Young im Jahr 1986 (Göbel 2003: 2). „Brislin, Cushner, Cherrie and Young (1986) developed a culture-generic assimilator consisting of

critical incidents covering themes such as anxiety, disconfirmed expectations, time and space, roles, language, and in-group or out-group distinctions“ (Lundby & Jolton 2010: 264).

Brislin, Cushner, Cherrie und Young (1986) nennen also konkrete Situationen und Gefühle, die bei Critical Incidents auftreten können. Auch bei Heringers Definition von Critical Incidents fällt auf, dass er Bezug auf die Gefühle der Personen nimmt. Er gibt nämlich an, dass zumindest einer der Beteiligten ein Problem in der stattfindenden interkulturellen Begegnungssituation aufgrund der kulturellen Unterschiede hat und dieses als unangenehm empfunden wird (Heringer 2012: 75). Diese kulturspezifischen Eigenheiten gilt es zu analysieren, zu reflektieren und zu verinnerlichen, damit überhaupt ein Bewusstsein und neue Erkenntnisse aus entstandenen kritischen Situationen erworben werden können.

Cushner und Brislin (1996) sprechen in ihrem Buch die Menschen, die in einem ihnen fremden Land leben an und geben praktische Hilfestellungen und Anleitungen, wie sie sich auf das Leben einstellen und Critical Incidents bewältigen können. Außerdem wollen sie Basiswissen und Unterstützung in einer interkulturellen Interaktion anbieten (Cushner & Brislin 1996: 2). Nicht nur Cushner und Brislin haben ein Buch zur Unterstützung in interkulturellen Situationen verfasst, sondern ich möchte hier auch Heringers Buch (2012) vorstellen. Der Gedanke der hinter Heringers Absichten steckt, ist wohl mit Cushners und Brislins vergleichbar. Auch Heringers Arbeitsbuch zielt auf die Stärkung und Sicherung der Kompetenzen in interkulturellen Begegnungssituationen ab. In seinem Buch findet man Übungen, darunter sind auch Rollenspiele, Anwendungsbeispiele, interkulturelle Trainings und Filme sowie Lehrstücke (Heringer 2012: 7-8). Dass dieses interkulturelle Arbeitsbuch aber nicht nur positive Rückmeldungen erhält, sondern von Seiten der RassismuskritikerInnen heftige Kritik erntet, werde ich im Kapitel 4.3.1. näher erläutern.

Heringer (2012) nennt viele kulturelle Überschneidungssituationen, die zum Nachdenken über das jeweilige auftretende Problem anregen. Zwei davon möchte ich hier darstellen und kurz diskutieren. Im ersten Beispiel, das ich erläutere, lädt eine Gruppe deutscher Studenten ihren französischen Studienkollegen zum Essen ein. Alle freuen sich und die Situation verläuft gut, solange bis der Kollege seinen Teller leer gegessen hat und keine Bemühungen anstellt sich noch etwas nachzunehmen. Für die Deutschen ist es klar, dass ihr französischer Freund überheblich ist und die deutsche Küche nicht schätzt. Der Franzose hingegen sitzt noch mit knurrendem Magen am Tisch und zieht sich später verwundert zurück, weil er darauf gewartet

hätte, dass er, so wie er es von seiner Kultur her gewöhnt war, mehrmals zum Nachnehmen aufgefordert werden würde (Heringer 2012: 77).

Die nächste Situation ereignet sich abermals bei Tisch. Maja aus Indonesien bringt ihre deutsche Freundin Martina, die zurzeit ein Praktikum an Majas Institut macht, zum Essen bei ihrer Familie mit. Bei Majas Familie handelt es sich um streng gläubige Moslems und Martina befürchtet, dass sie sie nicht akzeptieren werden. Leider ist Martina gerade auch etwas erkältet, weshalb sie sich bei Tisch des Öfteren schnäuzt. Sie wendet sich dabei jedes Mal vom Tisch ab und versucht ihr Schnäuzen zu verheimlichen. Die Familie erweist sich vorerst als sehr nett, bis zu diesem Zeitpunkt als sie beginnen mit der Tochter zu flüstern und Maja Martina anbietet ihr zu zeigen, wo sich das Badezimmer befindet und Martina das Angebot ablehnt. Von dieser Zeit an schlägt die gelassene Atmosphäre um. Martina ist sich nun sicher, dass die Ablehnung ihrer Ungläubigkeit gilt. Sie erkennt allerdings den Kern des eigentlichen Problems nicht, der keine religiösen Wurzeln hat, sondern alleinig in der Hygiene liegt. Menschen, die die Kulturen Asiens verinnerlicht haben, werden mit Reinheitsvorstellungen erzogen, die es nicht zulassen Sekrete oder Körperflüssigkeiten, Schweiß beispielsweise, in Gegenwart anderer Personen abzusondern. Martina bricht dieses Tabu und verletzt dadurch deren Gefühle und Vorstellungen. Maja möchte Martina aus Höflichkeit dennoch nicht darauf hinweisen, da sie dann ein Tabu angesprochen und möglicherweise gebrochen hätte (Heringer 2012: 78-80).

In beiden Beispielen kann man sehr gut erkennen, dass es zu einer Konfliktsituation kommt, die von beiden Seiten falsch interpretiert wird und zu Missverständnissen und zur Verletzung von Gefühlen führt. In der ersten Begebenheit fühlen sich die Deutschen gekränkt, weil ihr Freund keinen Nachschlag mehr verlangt und tun es damit ab, dass er eingebildet ist und eine andere Küche verschmäh. Dass der Franzose die Vorstellung verinnerlicht hat, sich erst nach mehrmaliger Aufforderung zu einer weiteren Portion überreden zu lassen, denken sie höchstwahrscheinlich nicht. Der französische Kollege zieht vielleicht in Betracht, dass sie ihm nicht mehr gönnen und in weitere Folge eventuell, dass die Deutschen nicht gastfreundlich wären. Auch in der zweiten interkulturellen Begegnungssituation fühlen sich die beteiligten Personen unverstanden und gekränkt. Martina denkt nicht einmal daran, dass ihr Schnäuzen die angespannte Stimmung verursacht, weil sie sich für die Verhältnisse ihrer Kultur völlig angemessen benimmt. Die Familie fühlt sich deshalb wahrscheinlich stark gekränkt und das können sie auch nicht vor der Studentin verbergen. Das alles sind natürlich nur Vermutungen

und Interpretationen der Situationen meinerseits. Meiner Meinung nach könnte man diese Situationen vermeiden bzw. abschwächen, indem man die Probleme anspricht und erklärt, wie dieses oder jenes in der jeweiligen Kultur gehandhabt wird. Natürlich kommt es wahrscheinlich darauf an, wie gut die Personen einander kennen. Im ersten Beispiel hätten die deutschen Studenten den französischen Kollegen durchaus fragen können, ob es ihm geschmeckt hat und ihm anbieten können, sich gerne nachzunehmen. Aber die genaueren Umstände kann man aus dem Beispiel leider nicht herauslesen. Das zweite Beispiel halte ich für etwas diffiziler, aber auch hier hätte Maja ihre Freundin beispielsweise schon vor dem Essen darauf hinweisen können, dass sie sich gerne zum Schnäuzen ins Badezimmer zurückziehen kann. Wenn sie ihre Verkühlung selbst erst bei Tisch bemerkt hätte, wäre es angebracht gewesen ihre Eltern beim Flüstern darauf aufmerksam zu machen, dass keine böse Absicht dahinter steckt und nachsichtig zu sein, da Maja sich der Situation mit der Frage, ob sie ihr das Badezimmer zeigen soll, anscheinend bewusst war. Diese Erläuterungen führen mich zu dem Schluss, dass sich in der Sensibilität, der Offenheit, dem Verständnis und vor allem dem Reflektieren über die Verhaltensweisen und die Reaktion des anderen zeigt, wie kompetent Personen in kulturellen Begegnungssituationen umgehen können und dass diese Eigenschaften sicherlich wesentlich zur Ausprägung interkultureller Kompetenzen beitragen, was beispielsweise auch Over (2012: 70) so sieht.

Kurz zusammengefasst geht es bei dem Erleben von Critical Incidents also um die Entwicklung interkultureller Kompetenzen. Durch die Reflexion interkultureller Begegnungssituationen wird das Lernen und Verstehen gerade durch diese dargebotenen Situationen angeregt (Göbel 2003: 2). Das wäre natürlich der ideale Verlauf, doch möchte ich die Tatsache nicht vorenthalten, dass es vor dem Aneignen interkultureller Kompetenzen für Menschen, die wenige interkulturelle Erfahrungen aufweisen, in Situationen der unfreiwilligen Begegnung durchaus zu einer Art Überforderung und einer Stresssituation kommen kann, besser bekannt unter den Begriffen „Kulturstress“ und „Kulturschock“ (Grosch & Leenen 1998: 31; u.a.). Jedoch ist es natürlich möglich, wie bereits erwähnt, sich bis zu einem gewissen Grad auf Begegnungssituationen vorzubereiten und durch die Analyse die Situationen besser nachvollziehen und sich darauf einstellen zu können, um in weiterer Folge Kompetenzen zu fördern. Dass es allerdings Grenzen der Vorbereitung gibt und unvorhersehbare Situationen entstehen können, hebt Lüsebrink (2008: 43) mit seinen kulturkontrastiven Ansätzen hervor. Ausgehend vom „[...] Vergleich unterschiedlicher kommunikativer Codes und unterschiedlicher Wertesysteme [...]“ (Lüsebrink 2008: 44) wird

auch die Begegnungssituation zwischen Personen unterschiedlicher Kulturzugehörigkeit thematisiert. Dabei kann es durchaus zu Schockreaktionen mit „[...] wenig vorhersehbaren Resultaten“ (Müller-Jacquier 2004: 74; zit. n. Lüsebrink 2008: 44) kommen. Neben kulturkontrastiven Ansätzen beschäftigt sich Lüsebrink (2008: 45) auch mit interaktionistischen Ansätzen in Interaktionssituationen. Dabei geht es vorwiegend um „[...] die *Dynamik* von Einstellungen, Vorannahmen, Anpassungsstrategien sowie von Reaktionen und Gegenreaktionen, die sich im *Ablauf* interkultureller Interaktionssituationen beobachten lassen“ (Lüsebrink 2008: 45). Das bedeutet also, dass die Bilder, die die Interaktionspartner über die jeweilige „fremde“ Kultur im Kopf haben, die Interaktion mit Angehörigen dieser Kultur maßgeblich beeinflusst. Deshalb besteht auch die Annahme darüber, dass das Verhalten in interkulturellen Begegnungssituationen anders ist als beim Zusammentreffen zweier Menschen mit derselben Kulturzugehörigkeit (Lüsebrink 2008: 45). Mit der Tatsache, dass sich Personen Stereotype bilden und sich deshalb auch anders verhalten und Reaktionen zeigen, die eventuell abgrenzend sind, beschäftigen sich auch RassismuskritikerInnen. Die Normalität von Stereotypen, die jeder Mensch in sich trägt, halten etwa VertreterInnen des interkulturellen Ansatzes diesen Anschuldigungen entgegen. Etwas genauer komme ich im Kapitel 7.6.3. darauf zurück.

3.2. Kultur und Interkulturalität

Bei der Beschäftigung mit interkulturellen Kompetenzen wird man permanent auch mit den Konzepten Kultur, Interkulturalität und Multikulturalität konfrontiert und diese sind auch essentiell für die Auseinandersetzung mit interkulturellen Kompetenzen. Die Begriffe Inter- und Multikulturalität möchte ich sinngemäß anhand der Definition von Hinz-Rommel (1994: 29) voneinander abgrenzen. „Für Hinz-Rommel (1994, S. 29) ist Multikulturalität die Zustandsbeschreibung einer Situation, in welcher verschiedene Kulturen mit- bzw. nebeneinander bestehen, während Interkulturalität im Zusammentreffen verschiedener Kulturen den interaktiven Aspekt betont. Interkulturalität entsteht also erst durch Kontakt und Austausch“ (Over 2012: 61). Setzt man sich damit auseinander, was unter Kultur verstanden und vorgestellt wird, ist vorab festzuhalten, dass es wohl kaum eine für jeden Geschmack passende und gültige Definition von Kultur geben wird. Da die Menge an vorhandenen Konzepten zu Kultur den Rahmen meiner Diplomarbeit sprengen würde, greife ich einige zentrale Aspekte heraus.

Der von Rathje (2006) geprägte Gedanke der Kohärenzorientierung erweist sich als wesentlich für viele ExpertInnen auf diesem Gebiet. Der Begriff meint nämlich ein traditionelles Verständnis von Kultur, das von einer Gemeinsamkeit und der Vorstellung, dass die Mitglieder dadurch miteinander verbunden sind, ausgeht (Rathje 2006: 12). Wie schon das Adjektiv *kohärent* verrät, entsteht durch Kultur Zusammenhalt zwischen den Menschen (Rathje 2006: 12; Rathje 2004: 52-54). Auch Thomas (2003) orientiert sich an der Kohärenz und beschreibt Kultur als „universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem“ (Thomas 2003: 138, zit. n. Rathje 2006: 12). Unter einem Orientierungssystem versteht Thomas verschiedene Standards, die eine Kultur prägen bzw. die als „normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich“ (Thomas 1996: 112, zit. n. Rathje 2006: 12) für die jeweilige Kultur titulierte werden. Diesen Gemeinschaftsgedanken und die Auffassung, dass Kultur die Menschen verbindet, findet man auch bei der Definition von Maletzke (1996).

In der Kulturanthropologie ist Kultur im Wesentlichen zu verstehen als ein System von Konzepten, Überzeugungen, Einstellungen, Wertorientierungen, die sowohl im Verhalten und Handeln der Menschen als auch in ihren geistigen und materiellen Produkten sichtbar werden. Ganz vereinfacht kann man sagen: Kultur ist die Art und Weise, wie die Menschen leben und was sie aus sich selbst und ihrer Welt machen (Maletzke 1996: 16).

Schon Brislin hat 1983 die Gemeinschaft und auch die gemeinsamen Erfahrungen ins Zentrum der Aufmerksamkeit einer Kultur gestellt. „Eine Kultur ist zu verstehen als eine identifizierbare Gruppe mit gemeinsamen Überzeugungen und Erfahrungen, mit Wertgefühlen, die mit diesen Erfahrungen verbunden sind, und mit einem Interesse an einem gemeinsamen historischen Hintergrund“ (Heringer 2012: 24). Brislin spricht auch die für eine Kultur historisch bindenden Ereignisse an, die mit einem kulturellen Gedächtnis verbunden werden können. Auch für Bolten verkörpert ein Aspekt einer Kultur eine „[...] historisch-dynamische Bedeutung [...]“ (Bolten 2007: 13) und er sieht Kultur als historisch gewachsene Systeme an (Bolten 2007: 25). Nicht nur Bolten, sondern beispielsweise auch Heringer sieht eine Kultur als „flexibel und wandelbar“ (Heringer 2007: 108). Rathje (2006) nennt bezüglich der historischen Komponente einer Kultur als Beispiel Menschen, die in Deutschland aufgewachsen sind und unweigerlich mit der Vergangenheit des Nationalsozialismus konfrontiert werden. Es wird unmöglich sein, diese Tatsache bzw. Teile davon völlig aus dem kulturellen Gedächtnis zu streichen (Rathje 2006: 15).

Trotz des eigentlich positiven Ansatzes der Kohärenzorientierung, hagelt es Kritik an diesem Konzept. Die Kernaussagen, die beispielsweise bei Mall (2003: 196), Mae (2003: 194-195) und Straub (2003: 208) zu finden sind, behandeln die Überlegungen, dass Individuen heterogen sind und deshalb nicht in etwas „Einheitlichem“ zusammengefasst werden können. Der und die Einzelne muss differenziert betrachtet werden. Auch der Vorwurf, dass diese Auffassung von Kultur Differenzen und Ausgrenzungen schafft, auch in dem Sinne, dass „Andere“ konstruiert werden, macht sich breit (Rathje 2006: 13). Trotz der Kritik bzw. der Feststellung Differenzen zwischen Kulturen zu erzeugen, erweisen sich diese allerdings als notwendig für die Herausstellung interkultureller Kompetenzen (Rathje 2006: 13). Bender-Szymanski (2008) bezieht sich auf Laurant, der sogar feststellt, „[...] dass nicht die kulturellen Unterschiede an sich das Problem internationaler Zusammenarbeit darstellen, sondern die weit verbreitete Auffassung, dass diese gar nicht existieren [...]. Dass Menschen aus verschiedenen kulturellen Kontexten über unterschiedliche Deutungs- und Handlungsmodelle verfügen, ist wissenschaftlich unumstritten. [...]“ (Bender-Szymanski 2008: 208).

Geiger verweist außerdem auf die Wichtigkeit von Traditionen und die Kraft kollektiver Mentalitäten (Geiger 2003: 173, zit. n. Rathje 2006: 13). BefürworterInnen der kohärenzorientierten Sichtweise auf Kultur wie Hansen wollen unbedingt klarstellen, dass sich menschliche Kollektive durch Differenz, Heterogenität und Vielfalt auszeichnen und gerade dadurch das Individuelle entstehen kann (Hansen 2000: 182, zit. n. Rathje 2006: 15). Die Individualität aller Mitglieder verleiht Kultur erst ihr dynamisches Potenzial auch im Kontakt mit Individuen anderer Kulturen (Hansen 2000: 185, zit. n. Rathje 2006: 15). Bolten stellt Kulturen als „[...] Resultat interkultureller Prozesse [...]“ (Bolten 2007: 24) dar, die durch „[...] Migrationsbewegungen, Handelsbeziehungen und Kolonialisierungen [...]“ (Bolten 2007: 25) zusammengewachsen sind. Deshalb bestehen Überlappungen zwischen Kulturen und folglich können sie nicht als abgegrenzte „Container“ betrachtet werden (Bolten 2007: 25). Dass sich der jeweilige Bedeutungsvorrat und das kulturelle Gedächtnis innerhalb von Kulturen trotzdem unterscheiden können, streicht die Einzigartigkeit bezogen auf den kulturellen Ursprung hervor (Rathje 2006: 15). Ein weiterer Gedanke, warum Kulturen Unterschiede aufweisen müssen, bestätigt das Wort „Interkulturalität“. Dieses hätte doch keinen Sinn, wenn es keine Interaktion zwischen Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft gäbe, die Differenzen aufweisen (Rathje 2006: 13).

Die Annahme, dass es individuelle Ausprägungen in einem kollektiven Komplex und individuelle kulturelle Differenzen gibt, ist wichtig für die Erklärung, dass sich Rathjes Kohärenz-Ansatz aus dem Kohäsions-Ansatz entwickelt (Rathje 2006: 16). Der Zusammenhalt, der „Kultur als das Einende“ (Rathje 2006: 16) beschreibt, ist nur möglich, wenn ein Normalitätsgedanke, das heißt, dass Differenzen zwischen Kulturen bekannt sind, vorherrscht. So kann man Kulturen als Kitt verstehen, der dazu führt, dass „Kultur als das Verbindende“ (Rathje 2006: 16) angesehen wird (Rathje 2006: 16). „Interkulturelle Kompetenz kann dementsprechend als die Fähigkeit betrachtet werden, die in interkultureller Interaktion zunächst fehlende Normalität zu stiften und damit Kohäsion zu erzeugen“ (Rathje 2006: 17). Ein interkulturell kompetenter Mensch kann zunächst unbekannte Unterschiede verinnerlichen und sie in weiterer Folge als normal verbuchen. Durch diese aus Normalität entstehende Kohäsion verwandelt sich „Interkultur“ tatsächlich in „Kultur“ (Rathje 2006: 17). Auch Wierlacher fasst Neukonstellationen zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturzugehörigkeit als großes Potenzial auf (Wierlacher 2003: 216, zit. n. Rathje 2006: 18).

Legt man, wie Over (2012: 64), den Kohäsions-Ansatz auf den schulischen Alltag um, lernen SchülerInnen aber auch LehrerInnen unterschiedliche kulturelle Differenzen kennen, die sie akzeptieren und sich den Umgang damit nach und nach aneignen. Mit Rathjes verbindendem „Kitt“ muss das schulische Ziel gemeint sein „[...] vom Nebeneinander in der Heterogenität zum Miteinander in der Vielfalt zu gelangen“ (Over 2012: 64).

Schulkultur kann als Teilaspekt einer Gesamtkultur angesehen werden und zeichnet sich besonders durch das Miteinander, den Umgang, die Beziehungen zueinander und natürlich durch das tägliche Zusammenarbeiten und -leben aus (Over 2012: 65). Die von Thomas (2003: 138) angesprochenen Orientierungssysteme sind für die Strukturierung des Schulalltags wichtig. Neben Lehrplänen, Schulleitbild oder schulischen Programmen spielen persönliche Beziehungen zwischen allen am schulischen Funktionieren Beteiligten eine wesentliche Rolle zur Herausbildung einer Schulkultur. Gemeint sind hier sowohl außerschulische – als auch Vorgänge, die sich innerhalb der Schule ereignen (Over 2012: 65-66). Schulkultur und der Einbezug der unterschiedlichen Kulturen hängt auch mit der Kulturoffenheit zusammen. Zeigen Schulbücher beispielsweise verschiedene kulturelle Themen auf, wird muttersprachlicher Unterricht für SchülerInnen, die nicht Deutsch als Muttersprache sprechen, angeboten und greifen Lehrkräfte unterstützend in etwaige kulturelle Konflikte unter SchülerInnen ein? (Over 2012: 66). Diese Fragen können für jede einzelne

Schule nur individuell beantwortet werden, erlauben aber erste Einschätzungen über die kulturelle Offenheit. Der Begriff einer interkulturellen Schulkultur und der jeweilige Umgang mit Heterogenität kann demnach nur auf eine einzelne Schule bezogen werden (Over 2012: 66).

Bender-Szymanski (2008: 209-210) sieht die interkulturelle Kompetenz bei Lehrkräften auch in der Tatsache, dass diese mit kulturellen Unterschieden ihrer SchülerInnen rechnen. Kulturelle Überlappungen werden in diesem Zusammenhang nicht thematisiert, da für interaktive Prozesse die Auffassung der Verschiedenheit ausschlaggebend ist und die kulturelle Herkunft nicht einfach abgelegt werden kann. „Gerade die *Dekonstruktion* von statisch und transsituational vermeintlich gültig gedachten Standards als angeblich zentralen Orientierungsmustern für eine Kultur ist für einen interkulturell kompetenten Lehrer geboten“ (Bender-Szymanski 2008: 210).

3.3. Critical Incidents in Anwendung auf den schulischen Bereich

Im Bildungsbereich etablierten sich bereits Forschungsprojekte basierend auf der Methode der Critical Incidents, die es möglich machen, interkulturelle Kompetenzen von LehrerInnen und SchülerInnen festzustellen und diese zu stärken. Das erste Projekt, das ich vorstellen möchte, geht von der Universität Bremen aus. Bei dieser Forschung werden mithilfe eines Online-Fragebogens, bei dem die Critical Incident (CI)-Methode Anwendung findet, Lehrkräfte, die in multikulturell heterogenen Schulklassen unterrichten, aufgrund von Fortbildungszwecken untersucht. Lehrpersonen werden in dieser Studie angehalten, problematische, aber im Sinne der CI auch gelungene Situationen, die ihnen persönlich im schulischen Alltag unterkommen, zu schildern und dadurch im Umgang mit SchülerInnen, Eltern, aber auch mit anderen LehrerInnen die Verhaltensweisen zu überdenken und zu neuen Einsichten zu gelangen. Mögliche Fehler können dadurch besser vermieden und Kompetenzen besser weiterentwickelt werden (Over, Mienert, Grosch & Hany 2008: 73).²

Eine weitere Studie im Bereich der Schule und im Zusammenhang mit Critical Incidents führte Over im Jahr 2011 (Over 2012: 53) durch. Lehrkräfte sollten sich bei dieser Befragung an selbst untergekommene kritische Interaktionssituationen im schulischen Alltag erinnern und über zentrale Aspekte, wie: wer daran beteiligt war, was der Grund für das kritische

² An dieser Stelle sei auch auf Ehret (2007) verwiesen, die sich besonders im Bereich der Entwicklung und Förderung in der Jugendarbeit einsetzt.

Erlebnis war und wie man richtig handeln sollte, reflektieren. 13 Themengebiete zeichneten sich als problemschaffend bzw. kritisch ab. Am häufigsten wurde das „Thema Erziehung“ und „Bedürfnisse und Wünsche der Schüler/ Eltern“ (Over 2012: 53) genannt. Thematisiert wurde auch der „Umgang mit Konflikten“, die „Rolle der Frau“, „(kulturelle) Identitätsprobleme“, „Abgrenzung zwischen Kulturen“, und „Sprache“. Vergleichsweise weniger Beispiele gaben die Lehrkräfte unter den Titeln „Glaube“, „Ehre / Rivalitäten“, „Rolle des Mannes“, „Körperlichkeit / Sexualität und damit verbundene Verhaltensweisen“, „Diskriminierung“ und „Sozialer Status“ (Over 2012: 53) an. Critical Incidents können sich, wie eben aufgezeigt, beispielsweise aus differenten Meinungen, Einstellungen oder Verhaltensweisen ereignen und werden in der schulalltäglichen kulturellen Begegnung erlebt. Over (2012: 53-54) zeigt in seiner Studie die Sicht der Lehrpersonen auf und die erhaltenen Ergebnisse geben Anlass zur Reflexion des Erfahrenen. Critical Incidents aus dem Schulalltag bieten auch Gelegenheit für weiterführende Fortbildungen der Lehrenden. Aber auch weitere Studien wurden anhand von Critical Incidents entwickelt (Over 2012: 54). So führten auch Over und Mienert eine Untersuchung durch, die sich mit der Frage der benötigten interkulturellen Kompetenzen von Lehrkräften (Over & Mienert 2010: 33) auseinandersetzt. Diese Befragung und das dahinter stehende Verfahren der Erhebung werde ich im Kapitel 3.4.4. genauer behandeln.

Nicht nur Lehrpersonen haben sich bereits Befragungen zur Stärkung interkultureller Kompetenzen mit Einsatz der CI-Methode gestellt, sondern auch SchülerInnen wurden dahingehend schon getestet. Das Projekt DESI – Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International ist beispielsweise eines dieser Verfahren, in dem Göbel und Hesse (2007) Critical Incidents einflechten und die SchülerInnen mit Multiple-Choice Antwortmöglichkeiten darauf reagieren sollen. Hesses und Göbels Ziel war es, „[...] die Sensibilität von Schülerinnen und Schülern in interkulturellen Situationen abzubilden (Göbel et al., 2003)“ (Over et al. 2008: 73). Die Antworten spiegeln die Kompetenzentwicklung der SchülerInnen wider und so ist es, laut Göbel, möglich, auf gelungene und weniger gelungene Mechanismen der Bewältigung aufgrund der zu bewertenden interkulturellen Begegnungssituationen zu schließen (Over et al. 2008: 73). Die CI-Methode lässt sich in unterschiedlichen Bereichen der Bildung und mit den verschiedensten Menschen, die Multikulturalität erleben, einsetzen. „Eine umfangreiche Sammlung von Situationen ermöglicht dabei eine größtmögliche Objektivität und Repräsentativität der Ergebnisse“ (Over et al. 2008: 74).

3.4. Interkulturelle Kompetenzen

3.4.1. Definition interkultureller Kompetenzen

Die Feststellung, dass für eine gelungene Interaktion zwischen Menschen, die verschiedenen Kulturen angehörig sind, interkulturelle Kompetenzen hilfreich sind, bringt mich zu der Frage, was genau unter interkulturellen Kompetenzen verstanden werden kann. Vorab ist erwähnenswert, dass in Konzepten und Modellen bezüglich interkultureller Kompetenzen keine vollkommene Einigkeit herrscht. Meiner Meinung nach gibt es kein Konzept mit Anspruch auf „Vollkommenheit“. Ich sehe die Modelle zur interkulturellen Kompetenz als Annäherungen und Lösungsvorschläge einer Definition, aber diese stehen wertfrei nebeneinander und enthalten immer individuelle Sichtweisen.

Bei der alleinigen Betrachtung des Adjektivs *interkulturell* ist es essentiell zu wissen, dass es sich hierbei um Austauschprozesse handelt, die zwischen Personen ablaufen, die aus verschiedenen Kulturen abstammen (Grosch & Leenen 1998: 43). In Abgrenzung dazu versteht man unter *multikulturell* die gemeinsame Anwesenheit von Personen vieler unterschiedlicher kultureller Herkunft, (Grosch & Leenen 1998: 43) wie das beispielsweise in einer Schule oder in einem Hörsaal der Fall sein könnte. Der Begriff *Kompetenz* beschreibt generell eine Fähigkeit oder Fertigkeit. Somit wird die *interkulturelle Kompetenz* als Fähigkeit verstanden, „den interkulturellen Handlungs-prozess so (mit)gestalten zu können, dass Missverständnisse vermieden oder aufgeklärt werden können und gemeinsame Problemlösungen kreiert werden, die von allen beteiligten Personen akzeptiert und produktiv genutzt werden können“ (Thomas 2003: 141; zit. n. Rathje 2006: 4). Laut Schönhuth ist es demnach einer interkulturell kompetenten Person möglich, aus dem Zusammentreffen von Personen divergenter Kulturzugehörigkeiten eine angenehme Kooperation untereinander zu schaffen, die gerade das Einbringen dieser Vielfältigkeit zum Ziel hat (Schönhuth 2005: 103).

3.4.2. Unterschiede in den Anwendungsgebieten der interkulturellen Kompetenz

Bei der Frage nach der Relevanz und der Anwendung interkultureller Kompetenzen denkt man vorerst vermutlich an die Interaktion. So auch Rathje, die zwei Anwendungsgebiete interkultureller Kompetenz unterscheidet, nämlich die inter-nationale Interaktion und die inter-kollektive Interaktion. Die inter-nationale Interaktion wird laut Rathje „[...] quasi als die Situation ‚echter‘ Interkulturalität“ angesehen (Rathje 2006: 10). Der Grund für die Aussage ist der, dass Rathje in diesem Fall von der „klassischen“ (Rathje 2006: 10) Idee einer inter-

kulturellen Begegnungssituation ausgeht, in der die Gesprächs- bzw. InteraktionspartnerInnen aus unterschiedlichen (National)kulturen, also aus verschiedenen Ländern abstammen, à la: ein Chinese und eine Amerikanerin treffen aufeinander (Rathje 2006: 10). Das Anwendungsgebiet der inter-nationalen Interaktion beschreibt einen Spezialfall des inter-kollektiven Ansatzes. Denn unter interkulturellen Kompetenzen in der inter-kollektiven Interaktion werden Kompetenzen verstanden, die in der Interaktion von Personen unterschiedlicher Gruppenzugehörigkeiten und zusätzlich differenter Kulturzugehörigkeiten durchaus hilfreich sind. Da natürlich nicht alle kollektiven Interaktionen interkulturelle Interaktionen darstellen, darf auf die Ebene der Kultur und daraus eventuell entstehende kulturelle Differenzen nicht vergessen werden (Rathje 2006: 11). Auf die „[...] problematische Inkonsequenz des internationalen Ansatzes“ (Rathje 2006: 10) sei hier verwiesen. Denn ohne erkennbaren Grund wird zwischen inter- und intrakultureller Interaktion unterschieden. Aber es kann genauso „[...] innerhalb von Gesellschaften (z.B. durch Migration) [...]“ (Rathje 2006: 10) zu interkulturellen Differenzen kommen und nicht nur „[...] zwischen Individuen aus unterschiedlichen Ländern [...]“ (Rathje 2006: 10). Eine Ungenauigkeit der Begriffe zeichnet sich hier also ab.

Erll und Gymnich differenzieren bezüglich der Anwendungsgebiete interkultureller Kompetenzen in ähnlicher Weise wie Rathje. Sie nennen die internationale Interaktion und die innergesellschaftliche Interaktion. Die internationale Interaktion beschreibt wiederum Kontaktsituationen, die zwischen Menschen divergenter Nationalkulturen entstehen. Dazu werden folgende beispielhafte Situationen angeführt: ein italienischstämmiger Mann arbeitet neuerdings in Frankreich oder etwa eine Amerikanerin debattiert mit ihrem Chef aus Pakistan. Mittlerweile werden viele interkulturelle Trainings, die auf internationale Interaktionen spezialisiert sind, angeboten (Erll & Gymnich 2010: 10). Interkulturelle Kompetenzen werden in einer innergesellschaftlichen Interaktion immer wichtiger, denn unter einer innergesellschaftlichen Interaktion versteht man „[...] Interaktionen innerhalb einer multikulturell geprägten Gesellschaft [...]“ (Erll & Gymnich 2010: 10). Innergesellschaftliche Interaktionen ergeben sich in Alltagssituationen und sind von unserem Leben nicht mehr wegzudenken. Beispiele wären Situationen wie das Aufeinandertreffen eines Kindes mit türkischem Migrationshintergrund mit einer deutschen Lehrerin, die Bearbeitung eines Einwanderungsantrages eines Nordafrikaners von einem Beamten französischer Abstammung oder etwa das Zusammenarbeiten eines Chicano-Amerikaners mit einer amerikanischen Frau chinesischer Herkunft (Erll & Gymnich 2010: 10). Auch hier ergibt sich, wie bereits bei den Unter-

scheidungen Rathjes (2006: 10) festgestellt, das Problem, dass sowohl bei der internationalen, als auch bei der innergesellschaftlichen Interaktion die Nationalkulturen immer im Hintergrund stehen. Rathje (2006: 10) merkt deshalb an, dass es keine trennscharfe Abgrenzung zwischen der Interkulturalität einer inter-nationalen Interaktion und einer innergesellschaftlichen Interaktion gibt. Der Gebrauch interkultureller Kompetenzen spiegelt sich höchstwahrscheinlich in Situationen wie geschäftlichen Verhandlungen zwischen ManagerInnen verschiedener kultureller Herkunft wider, doch in der „[...] Interaktion zwischen dem deutschen Politiker Joschka Fischer und seinem türkischstämmigen Parteikollegen Cem Özdemir vielleicht nicht mehr“ (Rathje 2006: 10). Deshalb müssen entstandene Interaktionssituation individuell voneinander betrachtet und voneinander abgegrenzt werden. Auch in der Schule werden interkulturelle Kompetenzen für die innergesellschaftliche Interaktion, laut Erll und Gymnich, vermittelt (Erll & Gymnich 2010: 10).

3.4.3. Erwerb interkultureller Kompetenzen – interkulturelles Lernen – Modellbeispiele

Grosch und Leenen sehen interkulturelle Kompetenz als Ergebnis interkulturellen Lernens an. Nieke (1994: 175-185) ist derselben Meinung und erklärt, wie es tatsächlich zur interkulturellen Kompetenz kommt, indem er die Zusammenhänge von Begriffen, wie: interkulturelle Bildung, interkulturelle Begegnung, interkulturelles Lernen und schließlich interkulturelle Kompetenz in einer Grafik aufzeigt (Grosch & Leenen 1998: 29).

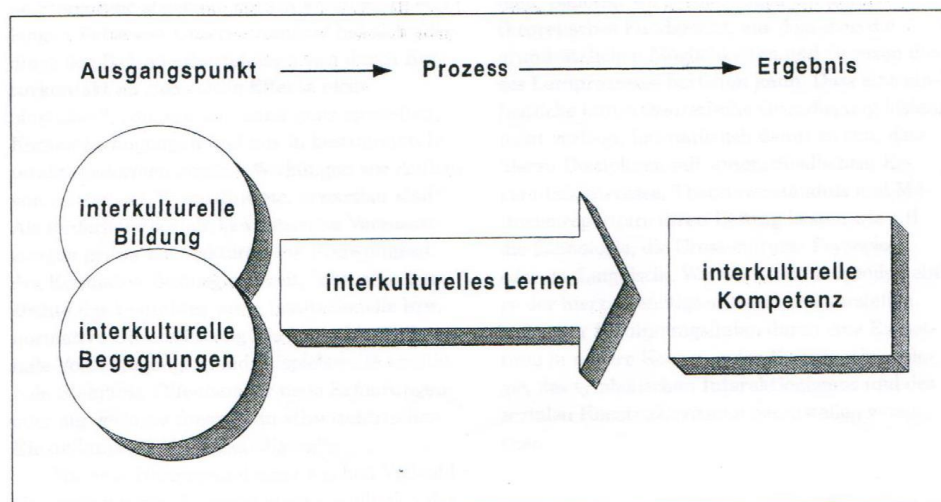


Abbildung 1: Schema zur Verortung zentraler Begriffe des interkulturellen Lernens (Grosch & Leenen 1998: 29)

Zentral bei diesem Schema ist der Prozess des interkulturellen Lernens, der durch interkulturelle Bildung und interkulturelle Begegnungen ausgelöst wird. Als Ergebnis daraus

ergibt sich die interkulturelle Kompetenz. Grosch und Leenen unterstreichen die Tatsache, dass die interkulturelle Kompetenz als Ergebnis angesehen werden muss mit folgender Feststellung: „Es geht um die dauerhafte Fähigkeit, mit Angehörigen anderer Kulturen erfolgreich und kultursensibel interagieren zu können, was wiederum durch interkulturelles Lernen erreicht werden soll“ (Grosch & Leenen 1998: 29).

Modelle interkultureller Kompetenz treten in Form von Listenmodellen oder Strukturmodellen auf. Auch Konzepte, die die Teilkomponenten der interkulturellen Kompetenz berücksichtigen, kann man vorfinden (Göbel & Buchwald 2008: 116). Ich möchte einen Überblick über die wichtigsten Modelle geben.

3.4.3.1. Modell der interkulturellen Handlungskompetenz nach Bolten

Bolten (2007: 86) entwickelte das *Modell der interkulturellen Handlungskompetenz*, bei dem es wichtig ist, festzuhalten, dass es sich bei interkultureller Kompetenz nicht um eine eigenständige Handlungskompetenz handelt. Erst das Zusammenspiel von individueller, sozialer, fachlicher und strategischer Kompetenz, bezogen „[...] auf interkulturelle Handlungskontexte [...]“, (Bolten 2007: 87) bringen die Gesamtheit und Vielseitigkeit interkultureller Kompetenzen zum Ausdruck.

Zu den individuellen Kompetenzen zählt Bolten (2007: 86) Eigenschaften, die grundlegende Einstellungen des Menschen beschreiben, nämlich: Lernbereitschaft, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz und optimistische Grundhaltung. Zu sozialer und strategischer Kompetenz nennt er großteils Fähigkeiten, die da wären: Teamfähigkeit, Empathie, Toleranz, (Meta)kommunikations- und Mediationsfähigkeit sowie Anpassungsfähigkeit bei der sozialen Kompetenz und Organisationsfähigkeit, Wissensmanagement aber auch Problemlöse-/Entscheidungsfähigkeit bei der strategischen Kompetenz. Fachkompetenz setzt Bolten mit Kenntnissen und Erfahrungen gleich, genauer gesagt mit Fachkenntnissen im Aufgabenbereich, Berufserfahrung und Kenntnissen der beruflich –fachlichen Infrastruktur. Im Mittelpunkt des kreisförmigen Modells stehen einerseits die Bedingungen: Fremdsprachenkenntnis und Polyzentrismus und andererseits: eigen-, fremd-/ interkulturelle Prozesse beschreiben/erklären können, die als Grundvoraussetzung angesehen werden (Bolten 2007: 86).

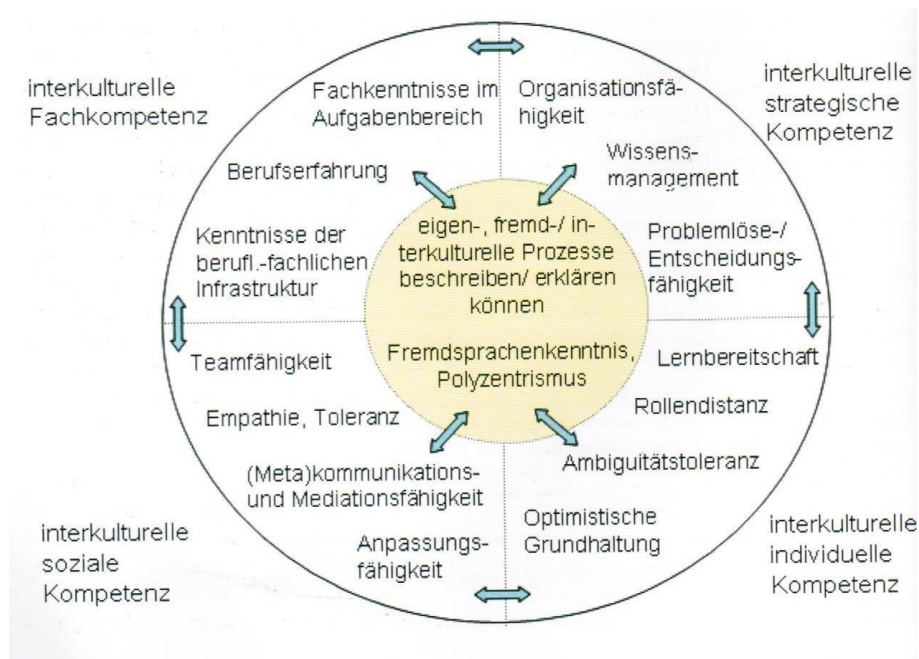


Abbildung 2: Modell der interkulturellen Handlungskompetenz nach Bolten (Bolten 2007: 86)

Boltens Modell über interkulturelle Kompetenz lässt sich sehr gut auf den schulischen Kontext ummünzen (Over 2012: 72), in dem Lehrkräfte als gute Lehrende gelten, wenn sie über fachliche, didaktische, soziale und emotionale Kompetenz verfügen. Eine weniger gute Ausprägung eines dieser Teilbereiche kann nie vollständig durch die anderen Kompetenzen kompensiert werden (Hoffmann: 2013). Ähnlich ist es auch bei den Teilkompetenzen, die die interkulturelle Kompetenz bedingen. Hier könnte beispielsweise eine Person trotz ausgezeichneter Fachkompetenz, aber mangelnder sozialer Kompetenz, einen Nachteil gegenüber einer Person mit etwas weniger fachlicher, aber umso größerer sozialer Kompetenz haben (Bolten 2007: 88). Teilkompetenzen der interkulturellen Kompetenz, wie die fachliche Kompetenz, bei der unter anderem von *Fachkenntnissen im Aufgabenbereich* gesprochen wird, müssten bei der Anwendung auf den Lehrerberuf genauer ausdifferenziert und eventuell fächerspezifisch abgegrenzt werden. Außerdem müsste genau überlegt werden, welche Inhalte in dem jeweiligen Fach diskutiert und bearbeitet werden könnten (Over 2012: 72).

Zusammenfassend können wir **dementsprechend interkulturelle Kompetenz als das erfolgreiche ganzheitliche Zusammenspiel von individuellem, sozialem, fachlichem und strategischem Handeln in interkulturellen Kontexten** definieren. ‚Interkulturelle Kompetenz‘ erweist sich damit als ein synergetischer Prozessbegriff, der folglich auch nicht auf den Bereich der ‚soft skills‘ reduziert werden kann, sondern der das gesamte Handlungsspektrum betrifft. **Jemand ist dann interkulturell kompetent, wenn er in der Lage ist, dieses synergetische Zusammenspiel von individuellem, sozialem,**

fachlichem und strategischem Handeln ausgewogen zu gestalten (Bolten 2007: 87-88; Hervorhebung im Original).

3.4.3.2. Teilkompetenzen interkultureller Kompetenz

Erlil und Gymnich (2010: 11) sind davon überzeugt, dass das Zusammenwirken dreier Teilkompetenzen die interkulturelle Kompetenz hervorbringt. Kognitive, affektive und pragmatisch-kommunikative Kompetenz, die „[...] im Erwerb wie auch in der Anwendung in konkreten Interaktionen – in enger Wechselwirkung miteinander stehen und die auch in sich wieder komplex sind“ (Erlil & Gymnich 2010: 11).

Bolten (2000: 68; 2010: 63), Lüsebrink (2005: 77), sowie Over (2012: 70) unterteilen ähnlich wie Erlil und Gymnich mit dem Unterschied, dass die drei Autoren die dritte Teilkompetenz als verhaltensbezogene Dimension bezeichnen. Bolten, Lüsebrink und Over listen die „Dimensionen und Komponenten interkultureller Kompetenz“ in einer Tabelle auf, die weitgehend selbsterklärend ist (Over 2012: 70).

Affektive Dimension	Kognitive Dimension	Verhaltensbezogene Dimension
▪ Ambiguitätstoleranz ▪ Frustrationstoleranz ▪ Fähigkeit zur Stressbewältigung und Komplexitäts-Reduktion ▪ Selbstvertrauen ▪ Flexibilität ▪ Empathie, Rollendistanz ▪ Vorurteilsfreiheit, Offenheit, Toleranz ▪ Geringer Ethnozentrismus ▪ Akzeptanz/Respekt gegenüber anderen Kulturen ▪ Interkulturelle Lernbereitschaft	▪ Verständnis des Kulturphänomens in Bezug auf Wahrnehmung, Denken, Einstellungen sowie Verhaltens- und Handlungsweisen ▪ Verständnis fremdkultureller Handlungszusammenhänge ▪ Verständnis eigenkultureller Handlungszusammenhänge ▪ Verständnis der Besonderheiten interkultureller Kommunikations-Prozesse ▪ Metakommunikationsfähigkeit (Fähigkeit, die eigene Kommunikation aus kritischer Distanz zu sehen)	▪ Kommunikationswille und -bereitschaft i. s. initiiender Praxis der Teilmerkmale der affektiven Dimension ▪ Kommunikationsfähigkeit ▪ Soziale Kompetenz (Beziehungen und Vertrauen zu fremdkulturellen Interaktionspartnern aufbauen können) ▪ Handlungskonsequenz: Bereitschaft, Einstellungen auch konsequent in Handlungen umzusetzen (sprachlich und außersprachlich)

Abbildung 3: Dimensionen und Komponenten interkultureller Kompetenz (Over 2012: 70)

Erlil und Gymnich (2010: 12) fassen unter der kognitiven Teilkompetenz drei große Bausteine zusammen, erstens das „Wissen über andere Kulturen“ und meinen damit das Wissen bzw. die Kenntnis, die man sich beispielsweise als Vorbereitung auf die Begegnung mit einer Person anderen kulturellen Ursprungs aneignet. Zweitens ist das „kulturtheoretische[s]

Wissen“ als Baustein innerhalb der kognitiven Teilkompetenz zu nennen, bei dem es vorwiegend um das Bescheid wissen über „[...] die Existenz kultureller Unterschiede und deren mögliche Auswirkungen in interkulturellen Interaktionen [...]“ (Erll & Gymnich 2010: 12) geht. Drittens ist die „Selbstreflexivität“ essentiell, also vor allem das „[...] Nachdenken über die eigenen Wirklichkeitsbilder, Selbstbilder, Einstellungen, Verhaltensweisen und Kommunikationsmuster [...]“ (Erll & Gymnich 2010: 12). Auch bei der Tabelle von Over (2012: 70) wird das Verständnis gegenüber anderer Kulturen großgeschrieben. Jedoch legen Bolten (2000: 68; 2010: 63), Lüsebrink (2005: 77) und Over (2012: 70) im Unterschied zu Erll und Gymnich (2010: 12) keinen Wert auf das tatsächliche Aneignen von Wissen über kulturelle Begebenheiten. Die affektive Teilkompetenz laut Erll und Gymnich (2010: 13) ist besonders durch die Elemente: „Interesse an und Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen“, „Empathie und Fähigkeit des Fremdenverstehens“ und „Ambiguitätstoleranz“ charakterisiert (Erll & Gymnich 2010: 13). Empathie und Ambiguitätstoleranz kommen auch in Overs Tabelle (2012: 70) und bei Bolten (2007: 112) vor. Ambiguitätstoleranz definieren Bolten (2007: 112) als „Fähigkeit, das Spannungsverhältnis zwischen unvereinbaren Gegensätzen und Mehrdeutigkeiten ‚aushalten‘ zu können“. Um interkulturell kompetent zu sein, muss man folglich auch ein gewisses Maß an affektiven Kompetenzen mitbringen, die sich auf der Basis der emotionalen Einstellung definiert. Die Auffassung der affektiven Komponente von Erll und Gymnich entspricht in hohem Ausmaß den festgesetzten Punkten der Tabelle von Over (2012: 70). Bei der dritten Teilkompetenz der interkulturellen Kompetenz, nämlich der pragmatisch-kommunikativen Teilkompetenz spielen die Fertigkeiten rund um die Kommunikation, die zu einer gelungen interkulturellen Interaktion beitragen sollen, die entscheidende Rolle (Erll & Gymnich 2010: 13). Besonderes Augenmerk liegt im „Einsatz geeigneter kommunikativer Muster“, gemeint ist hierbei etwa das Kennenlernen von Kommunikationsstrategien, die sich beispielsweise in der Form der Begrüßung kulturspezifisch unterscheiden, aber auch im „Einsatz wirkungsvoller Konfliktlösungsstrategien“ (Erll & Gymnich 2010: 14). Angemerkt sei aber, dass sich die drei erläuterten Teilkompetenzen gegenseitig bedingen und aufeinander aufbauen (Erll & Gymnich 2010: 13).

Bolten (2007: 9) möchte ich in diesem Zusammenhang ebenfalls anführen, der die Eigenschaften *Offenheit* und *Flexibilität* als wichtige Teilkomponenten interkultureller Kompetenz hervorhebt. Für verhaltensbezogene Kompetenzen bedarf es laut Bolten (2007) an „[...] Einfühlungsvermögen, Rollendistanz, Toleranz, Flexibilität oder auch der Fähigkeit, Widersprüche ‚aushalten‘ zu können“ (Bolten 2007: 26). Letzteres kann wohl mit dem Begriff

der Ambiguitätstoleranz gleichgesetzt werden. Diese Kompetenzen wurden alle bereits genannt, jedoch immer in der Kategorie der affektiven Teilkompetenzen und nicht bezüglich verhaltensbezogener Dimensionen. Neben bereits erwähnten Teilkompetenzen der interkulturellen Kompetenz, wie: Ambiguitätstoleranz, Empathie, Flexibilität, Kommunikationsfähigkeit, Kulturwissen, Metakommunikation und Rollendistanz, nennt Bolten (2007: 112-114) weitere interessante Aspekte, die zur interkulturellen Kompetenz beitragen, nämlich: „Akzeptanzgrenzen erkennen und Akzeptanzspielräume aushandeln können“, „Dissensbewusstsein“, „Fremdsprachenkenntnis“, „Interkulturelle Lernbereitschaft“, „Oberflächen-/ und Tiefenstrukturen unterscheiden“, „Polyzentrismus“, „Selbstdisziplin“, „Synergiebewusstsein“ und „Thematisieren können“. All diese Begriffe können, meiner Meinung nach, mit Akzeptanz, Toleranz, Ambiguitätstoleranz und Bereitschaft an sich selbst zu arbeiten, umschrieben werden.

3.4.3.3. Lernspirale interkultureller Kompetenz nach D. Deardorff

Ein weiteres Modell zur Erklärung, wie es zur interkulturellen Kompetenz kommt bzw. welche Faktoren sich prägend auf das Konzept der interkulturellen Kompetenz auswirken, entwickelte Deardorff. Ihre Lernspirale beinhaltet mehrere Ebenen von Komponenten, die miteinander verzahnt sind. Die miteinbezogenen Kriterien ergaben sich durch die Delphi-Befragung, an der 23 Experten auf dem Gebiet der interkulturellen Kompetenz, zum Großteil aus den USA stammend, teilnahmen (Bertelsmann Stiftung 2006: 13). „Die Experten [...] haben in verschiedenen Forschungsdisziplinen promoviert und sind für ihre Arbeit zur Interkulturalität national bzw. international anerkannt“ (Bertelsmann Stiftung 2006: 13). Die Studie setzte sich aus zwei aufbauenden Befragungsschritten und einer Bewertungsphase der Ergebnisse zusammen (Bertelsmann Stiftung 2006: 24). Im ersten Teil der Fragebogenerhebung wurden Definitionen von interkultureller Kompetenz angeführt und die größte Zustimmung unter den Fachleuten ergab diese Definition „Die Fähigkeit, effektiv und angemessen in interkulturellen Situationen zu kommunizieren, auf Grundlage eigenen interkulturellen Wissens, eigener Fähigkeiten und Einstellungen“ (Bertelsmann Stiftung 2006: 14). Als weitere Frage ergab sich, was genau unter „eigenem interkulturellem Wissen“ und „eigener Fähigkeiten und Einstellungen“ verstanden werden soll. Deshalb wurden im zweiten Teil der Befragung 22 Eigenschaften und Fähigkeiten genannt, die bezüglich der Wichtigkeit und Unverzichtbarkeit für die interkulturelle Kompetenz eingestuft werden sollten (Bertelsmann Stiftung 2006: 15-17). „Verstehen anderer Weltanschauungen“ (Bertelsmann Stiftung 2006: 17) wurde als einziges Element von allen Experten gewählt und somit als

essentiellste Teilkompetenz der interkulturellen Kompetenz gesehen (Bertelsmann Stiftung 2006: 17). Deardorff versuchte die Ergebnisse aus den beiden Erhebungen zusammenzufassen und drei Ebenen erschienen vorrangig, nämlich „Haltung und Einstellung“, „Wissen und Fähigkeiten“ und „Interne und externe Konsequenzen“ (Bertelsmann Stiftung 2006: 17-18).

Der Punkt „Haltung und Einstellung“ kann auch auf bereits unter Punkt 3.4.3.2. erwähnte Teilkompetenzen umgemünzt werden, nämlich auf die affektive Teilkompetenz. Die Haltung und Einstellung bezieht sich auf neue Lerninhalte. Weiters werden Aspekte, wie: „Offenheit“, „Respekt“ in Bezug auf die „Wertschätzung aller Kulturen“, „Neugier“ und „Entdeckergeist“ als Komponenten der interkulturellen Kompetenz genannt (Bertelsmann Stiftung 2006: 17). „Wissen und Fähigkeiten“ ähnelt inhaltlich den kognitiven und verhaltensbezogenen bzw. pragmatisch-kommunikativen Teilkompetenzen nach Erll und Gymnich (2010). Dies lässt sich aus der folgenden Definition ablesen:

Für die Entwicklung Interkultureller Kompetenz sind des Weiteren kulturspezifische Informationen von Bedeutung (um in verschiedenen Kulturen interkulturell kompetent handeln zu können, muss man also zunächst spezifisches Wissen über diese Kulturen sammeln) sowie ein sozio-linguistisches Bewusstsein, das heißt Bewusstsein für die Relation zwischen Sprache und Bedeutung in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext (Bertelsmann Stiftung 2006: 18).

Für Deardorff spielt jedoch die Beherrschung der Sprache in der interkulturellen Interaktion keine zentrale Rolle. Eine verständnisvolle Haltung gegenüber anderer Weltanschauungen, Normen und Werten einzunehmen, steht im Vordergrund. Außerdem stellte sich in der Delphi-Befragung heraus, dass die untersuchten ExpertInnen die verhaltensbezogene im Gegensatz zu der wissensbezogenen Ebene in ihrer Priorität bevorzugten (Bertelsmann Stiftung 2006: 9). „Dennoch steht fest, dass weder Sprache noch Wissen allein jemanden interkulturell kompetent machen, genauso wenig wie Reisen ins Ausland oder Leben im Ausland“ (Bertelsmann Stiftung 2006: 31). Deardorff benannte den Punkt „Wissen und Fähigkeiten“ in ihrer Lernspirale interkultureller Kompetenz „Handlungskompetenz“.

„Interne und externe Konsequenzen“ beschreiben erwünschte Wirkungen der interkulturellen Kompetenz. Die interne Wirkung wird auch „Reflexionskompetenz“ und die externe oder beobachtbare Wirkung „Konstruktive Interaktion“ genannt. Interne Wirkung zeigt sich durch „Anpassungsfähigkeit, Flexibilität, Empathie und die Relativierung einer ethnozentrischen Sicht durch die Herausbildung einer von Abstammung losgelösten Perspektive“ (Bertelsmann

Stiftung 2006: 18). Externe Wirkung meint das „angemessene und effektive Verhalten und Kommunizieren in interkulturellen Situationen“ (Bertelsmann Stiftung 2006: 18).

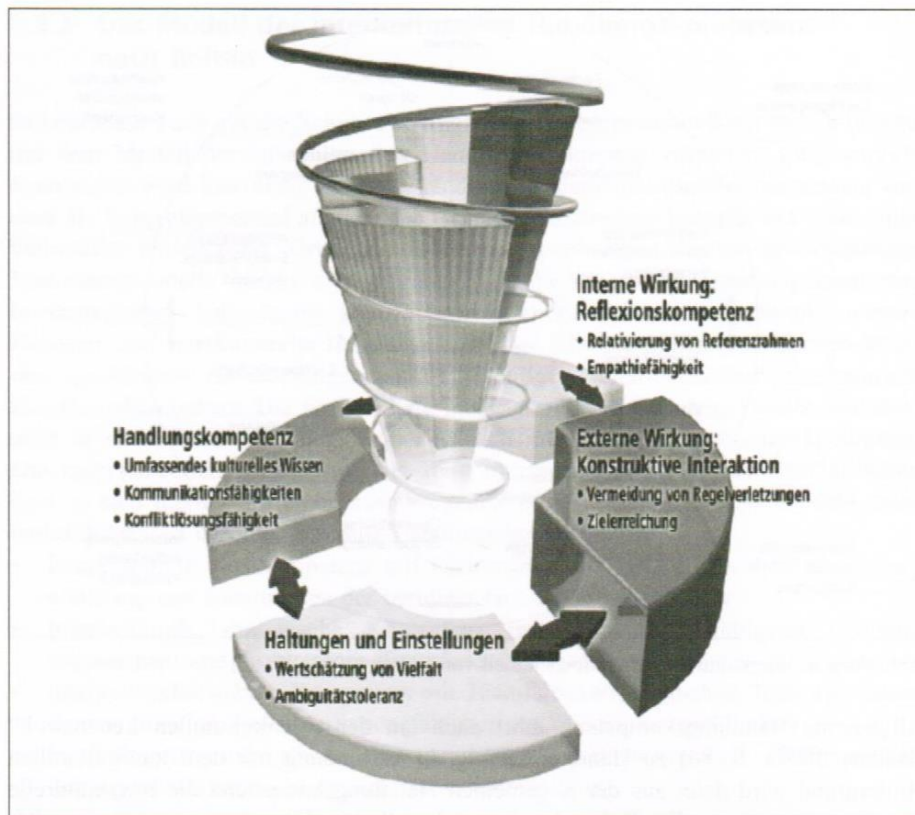


Abbildung 4: Die Lernspirale interkultureller Kompetenz nach D. Deardorff
(Bertelsmann Stiftung 2006: 7; Over 2012: 74)

Alle erwähnten Teilkompetenzen (Haltungen und Einstellungen, Handlungskompetenz, sowie interne und externe Wirkung) erstrecken sich in der Lernspirale von Deardorff. Wichtig ist neben den Teilkompetenzen, dass Deardorff „[...] die Prozesshaftigkeit und Komplexität des Erwerbs interkultureller Kompetenz [...]“ (Over 2012: 73) herausstreicht.

Für interkultureller Kompetenzentwicklung ist, laut Deardorff, der prozesshafte Charakter ausschlaggebend, denn um interkulturell kompetent zu sein, bedarf es mehr an Erfahrung als man bei einem Auslandsaufenthalt oder in Form eines interkulturellen Seminars erfährt. Erst der Lernprozess und die gesammelten Erfahrungen tragen zu interkultureller Kompetenz bei (Bertelsmann Stiftung 2006: 34). „Die Entwicklung Interkultureller Kompetenz ist komplex, mehrdimensional und muss auf verschiedene Arten sowie auf verschiedenen Ebenen erfolgen“ (Bertelsmann Stiftung 2006: 31). Die Autoren der Bertelsmann-Stiftung schließen aus Deardorffs Ergebnissen folgende Definition von interkultureller Kompetenz:

„Interkulturelle Kompetenz beschreibt die Kompetenz, auf Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu interagieren“ (Bertelsmann Stiftung 2006: 5).

Eine wichtige Erkenntnis aus Deardorffs Policy Paper möchte ich noch anführen und zwar, dass „interkulturelle Kompetenz als Lernziel“ (Bertelsmann Stiftung 2006: 31) angesehen werden kann. Das bringt mich zu den Ausführungen von Grosch und Leenen (1998), die interkulturelle Kompetenz ebenfalls als Ergebnis im Lernprozess unterstreichen. Außerdem kamen die ExpertInnen in der Delphi-Befragung zu dem Schluss, dass interkulturelle Kompetenz durch spezielle Methoden der Bewertung gemessen werden könnte (Bertelsmann Stiftung 2006: 31).

3.4.4. Methoden der Messung interkultureller Kompetenz

Modelle und Definitionen, die versuchen interkulturelle Kompetenz zu fassen, gibt es viele. Jedoch stellt sich dabei natürlich die Frage, ob interkulturelle Kompetenz in irgendeiner Form greifbar ist und ob sie sich überprüfen, besser gesagt, messen lässt. Tatsächlich gibt es bereits Messverfahren, die darauf abzielen interkulturelle Kompetenz zu messen (Over et al. 2008: 70). Dabei muss aber beachtet werden, dass „[...] mit einzelnen Messverfahren nur bestimmte (Teil-) Konstrukte operationalisiert und gemessen werden“ (Over et al. 2008: 70). Zu den wichtigsten Verfahren zählen, laut Over, Mienert, Grosch und Hany (2008: 70-75), das Fragebogenverfahren, kognitive Strukturtests, die Critical Incident Methode, die ich bereits im Kapitel 3.3. vorgestellt habe, die Repertory Grid Technik und das Assessment-Center-Verfahren (Over et al. 2008: 70-75).

Bei den weiteren Ausführungen bezüglich der Messung interkultureller Kompetenz beschränke ich mich auf den Bereich der Schule und stelle zwei repräsentative Studien dazu vor. Die erste Studie fand im Jahr 2008 mit 44 Lehrpersonen und zwei Sozialpädagogen an einer Bremer Gesamtschule im Sekundarstufenbereich I statt. Die Initiative für dieses Forschungsprojekt ging von dem Lehrpersonal aus, das mit dem Wunsch der Verbesserung der Zusammenarbeit bezüglich ihres multikulturell geprägten Schulalltags an die Universitätsabteilung der Universität Bremen trat (Over 2012: 101-102). Diese Bremer Schule besuchten zum Zeitpunkt der Erhebung ca. 650 SchülerInnen, mehr als die Hälfte der SchülerInnen wiesen einen Migrationshintergrund auf. Insbesondere die Lehrkräfte fühlten sich mit dieser Situation der Heterogenität überfordert, die das Nicht-Verstehen

unterschiedlicher Sprachen an der Schule, die zum Teil einengenden religiösen Auffassungen und die vorherrschende Gewalt beklagten. Gewalt äußerte sich vorwiegend verbal zwischen den SchülerInnen, Erniedrigungen sexueller Natur wurden auch gegen Lehrerinnen gerichtet. Probleme ergaben sich auch durch die hohe Arbeitslosigkeit der Eltern, Unterprivilegiertheit und Armut (Over 2012: 101).

Aufgabe für die Projektbeteiligten der Universität Bremen war es nun „[...] einerseits die Spiralbewegung der Probleme zu stoppen und andererseits Maßnahmen zu entwickeln, die zu einem besseren Umgang mit der kulturellen Vielfalt in der Schule führen sollten“ (Over 2012: 101). In weiterer Folge arbeiteten Mitarbeiter der Universität Bremen sowie das Kollegium und die Schulleitung der Bremer Gesamtschule an Maßnahmen der Schulentwicklung mit dem Ziel eine „interkulturell kompetente Schule“ (IKKS) zu erschaffen (Over 2012: 102). Das interviewgeleitete Forschungsdesign entsprang der Repertory-Grid-Technik (RGT) und wurde mit dem Interview- und Analyseverfahren nextexpertizer entwickelt (Over 2012: 101, 105).

Die Repertory Grid Technik geht zurück auf Kellys 1955 entworfene „Theorie der persönlichen Konstrukte“, in der es um individuelle und subjektive Erfahrungen und Meinungen und nicht um objektive Schilderungen geht. So zeichnet sich die „Realität“ (Over et al. 2008: 74) der befragten ExpertInnen in den jeweiligen Forschungsfeldern am besten ab (Over et al. 2008: 74). Die Repertory Grid Technik bildet den Ausgangspunkt für das softwaregestützte Programm nextexpertizer, das die Bearbeitung „[...] größerer Datenmengen und Befragungsstichproben [...]“ (Over et al. 2008: 74) möglich macht. Die Repertory Grid Technik lässt sich mit einem systematischen Interview vergleichen, bei dem für alle Befragten eine standardisierte Fragestruktur vorliegt. Wichtig bei der RGT ist, dass das Individuum im Vordergrund steht und ein ideographisches Verfahren Anwendung findet. Durch die stark individuell orientierte Struktur sind „[...] die Testgütekriterien wie Reliabilität und Validität nur eingeschränkt anwendbar [...]“ (Over 2012: 112). Der Aufbau und die Fragenstruktur der Studie gestaltete sich folgendermaßen. In den 90 minütig angesetzten Interviews wurden 31 Elemente, die sich vorab als essentiell herausgestellt hatten, abgefragt und von den Probanden individuell bewertet. Abbildung 5 und Abbildung 6 (Over 2012: 114, 115) veranschaulichen die Elemente, die sich weiters in Soll-Konzepte, Entwicklungen und Sonstige einteilen lassen (Over 2012: 104, 113-115.)

Abgefragte Elemente (k = 31)			
Soll-Konzepte	mein Erfolgskonzept für eine interkulturell kompetente Schule	Soll-Profil für Schule Sicht Schüler	Soll-Profil für Schule Sicht Kollegium
	Soll-Profil für Schule Sicht Eltern	Soll-Profil für Schule Sicht Behörde	idealer Umgang mit kulturell bedingten Unterschieden
Entwicklungen	Umgang mit kulturell bedingten Unterschieden in der Gesellschaft gestern	Umgang mit kulturell bedingten Unterschieden in der Gesellschaft heute	Umgang mit kulturell bedingten Unterschieden in der Gesellschaft morgen
	unsere Schule gestern	unsere Schule heute	unsere Schule September 2008 real
	Unterricht gestern	Unterricht heute	Unterricht morgen real
	Anforderung aller an Lehrkräfte gestern	Anforderung aller an Lehrkräfte heute	Anforderung aller an Lehrkräfte morgen

Abbildung 5: Die abgefragten Elemente (1/2) (Over 2012: 114)

Abgefragte Elemente (k = 31)			
Entwicklungen	Bild meiner Schule in der Öffentlichkeit gestern	Bild meiner Schule in der Öffentlichkeit heute	Bild meiner Schule in der Öffentlichkeit morgen
	Rolle der Schule im Stadtteil heute	Rolle der Schule im Stadtteil morgen	meine Schule 2011 real
Sonstige	Unterrichten in der 5.-7. Klasse	Unterrichten in der 8.-10. Klasse	das Kollegium
	ich als Lehrer	Gestaltung der Räumlichkeiten meiner Schule	Schüler mit Migrationshintergrund
	Schüler ohne Migrationshintergrund		

Abbildung 6: Die abgefragten Elemente (2/2) (Over 2012: 115)

Wie aus den Abbildungen 5 und 6 (Over 2012: 114-115) hervorgeht, sind nicht nur die eigene Sichtweise und die aktuelle Situation ausschlaggebend für das Konzept einer interkulturell kompetenten Schule. Meiner Meinung nach ist das Hineinversetzen in andere Blickwinkel, wie in die der SchülerInnen, der Eltern, der Behörde oder der Gesellschaft im Allgemeinen wichtig und richtig, da hier die Möglichkeit des Perspektivenwechsels geboten wird. Over

bringt diesen Gedankengang auf den Punkt mit der zweifelnden Überlegung, „[...] ob im Alltag überhaupt darüber nachgedacht wird, wie z.B. die Schule aus Sicht von Schülern eigentlich *sein sollte*“ (Over 2012: 115). Durch die Aufspaltung der Frageelemente in gestern, heute und morgen kann man eine individuell empfundene Entwicklungstendenz bezüglich „Umgang mit kulturell bedingten Unterschieden in der Gesellschaft“, dem Empfinden der eigenen Schule gegenüber, sowie welches Bild und welche Rolle die Schule nach außen repräsentiert, aber auch allgemein die Anforderungen an Lehrkräfte und den Unterricht erkennen (Over 2012: 114-115).

Die gewonnen Antworten aus den 46 Interviews ergaben 480 Einzelaussagen, das entspricht 240 bipolaren Konstrukten. Ein Konstrukt ergibt sich aus der Bevorzugung einer Antwortalternative der Interviewten, indem sie sich im ersten Interviewdurchgang zwischen „Ähnlichkeit“ oder „Verschiedenheit“ der Elemente, beispielsweise „Unterricht heute“ und „Unterricht morgen“ entscheiden mussten (Over 2012: 104-105, 131). Die große Menge an erhaltenen Aussagen und Meinungen wurde zu 61 Themen und diese Themen wiederum zu 12 Resonanzfelder bzw. sogenannten Oberthemen zusammengefasst. Mit Hilfe des Computerprogramms nextexpertizer wurden die Ergebnisse in einem kreisförmigen Diagramm nach Übereinstimmung der Themen sortiert und außerdem verrät die Lage der Resonanzfelder die positive bzw. negative Ausrichtung der Antworten (Over 2012: 131). Anstelle der kugelförmigen Darstellung der Inhalte entschied ich mich für die kompakt zusammengefasste Tabelle (Over 2012: 140) der 12 Resonanzfelder und das Aufzeigen der positiven bzw. negativen Ausrichtung:

Positive Resonanzfelder		Negative Resonanzfelder	
1	Vielfalt aktiv gestalten	7	Fehlende Integration
2	Respekt und Engagement	8	Überlastung und Hilflosigkeit
3	Raum für Interkulturalität	9	Heterogenität ignorieren
4	Offenheit und Austausch	10	Resignierte Einzelkämpfer
5	Individualisierter Unterricht	11	Klassischer Frontalunterricht
6	Integration durch Interaktion	12	Mit Disziplin zu Integration

Abbildung 7: Übersicht über die 12 Oberthemen (Resonanzfelder) (Over 2012: 140)

Bei der Auswertung der Interviewergebnisse stellten sich außerdem drei zentrale Diskursfelder bzw. Spannungsfelder, nämlich „Haltung zur kulturellen Vielfalt“, „Umgang mit kultureller Vielfalt in der Schule“ und „Zuschreibung der Verantwortung“ heraus. Anhand

dieser Elemente wurde die „[...] kollektive interkulturelle Kompetenz des Kollegiums abgebildet“ (Over 2012: 148). Im ersten Punkt konnten die Befragten Haltungen zwischen „Abgrenzung“ und „Offenheit“ angeben, bezüglich des Umganges mit kultureller Vielfalt gab es innerhalb der Pole „Überlastung“ und „aktives Gestalten“ Wahlmöglichkeiten und die Verantwortung für Integration konnte mit „Veränderungsdruck liegt bei der Institution“ bzw. „Veränderungsdruck liegt bei den Schülern“ den Verantwortlichen, laut subjektiver Meinung, zugeschrieben werden (Over 2012: 118-123). Bei der „Haltung zur kulturellen Vielfalt“ sind die Ergebnisse der Befragten klar auf der Seite „Offenheit“ zu verbuchen (Over 2012: 119). Genaue Details zu den Ergebnissen lassen sich bei Over (2012: 118-126) nachlesen. Ich möchte mich hier nur auf eine sehr komprimierte Darstellung der wichtigsten Erkenntnisse beschränken. Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass das befragte Kollegium zwar eine offene Haltung zur kulturellen Vielfalt einnimmt, aber sich im Umgang mit alltäglicher Heterogenität eher überfordert und überlastet fühlt. Im Unterricht ist dieses Gefühl noch stärker ausgeprägt als im allgemeinen Schulalltag. Interessant ist auch das Ergebnis, dass die Verantwortung und der Veränderungsdruck bezogen auf die Integration eher der Institution Schule obliegt (Over 2012: 121-123).

Die Antwort auf die Frage, wie eine interkulturell kompetente Schule nun auszusehen hat, ist nicht einheitlich unter dem Lehrerkollegium hervorgegangen. Stattdessen konnten vier empirische Gruppen festgelegt werden, die in den gleichen Gruppen ähnliche Vorstellungen vom Ideal einer interkulturell kompetenten Schule hatten. Die VertreterInnen der ersten beiden Gruppen plädierten „[...] eher in Richtung des Pols der Veränderung der Schule [...]“ (Over 2012: 127). Hingegen „[...] sind die Gruppen drei und vier eher an der Anpassung der Schüler orientiert“ (Over 2012: 127). Anhand dieser Studie lassen sich vier positive und zentrale Themen für eine IKKS herauskristallisieren, nämlich: „Aktives Gestalten“, „Individualisierung“, „Offenheit“ und „Interaktion“. Das Thema „Disziplin“ wird nicht eindeutig positiv oder negativ bewertet, die Aspekte: „Ignoranz“, „Nebeneinander her“ und „Überlastung“ haben aber eindeutig keinen Platz in einer IKKS (Over 2012: 144). Zu bedenken bei den Ergebnissen dieser Studie ist, dass es sich hier keineswegs um eine Idealvorstellung einer interkulturell kompetenten Schule handelt, sondern um die Wahrnehmungen und die Auffassungen eines LehrerInnenkollegiums in einer ganz spezifischen Schule. Also ist „[...] interkulturelle Kompetenz als schulspezifisch und damit einmalig anzusehen“ (Over 2012: 151). Ein großer Unterschied zu anderen Konzepten oder Modellen zur interkulturellen Kompetenz ist außerdem, dass es sich nicht um eine individualsbezogene Auffassung handelt, sondern

hier „[...] erscheint es folgerichtig, die interkulturelle Schulkultur als Träger einer quasi kollektiven interkulturellen Kompetenz aufzufassen, die, wie individuelle interkulturelle Kompetenz auch, verschiedene Ausprägungsspezifitäten oder Entwicklungsstände aufweisen kann“ (Over 2012: 148). Im Vergleich zu dieser empirischen Studie zur kollektiven interkulturellen Kompetenz behandeln die bereits vorgestellten Modelle von Bolten und Deardorff individuelle interkulturelle Kompetenzen (Over 2012: 148). Das Modell einer kollektiven interkulturellen Kompetenz beruht aber in Abgrenzung dazu „[...] auf einer inneren Dimension (Haltungen), einer äußeren Dimension (Umgang, alltägliches Handeln) und einer quasi übergeordneten dritten Dimension, die als Schnittstelle des eigenen Systems Schule mit der Umwelt aufgefasst werden kann“ (Over 2012: 148).

Die zweite Studie kann als Weiterentwicklung der Erhebung einer IKKS (Over & Mienert 2010: 40) angesehen werden und bietet ein Beispiel für die Definition einer individuellen interkulturellen Kompetenz, weil dabei tatsächlich Eigenschaften beschrieben werden, die eine interkulturell kompetente Lehrkraft besitzen sollte. Diese Untersuchung wurde in Form einer Interviewstudie mit 42 Lehrkräften, die an Schulen unterrichten, an denen ein Mindestanteil von 15% der SchülerInnen einen Migrationshintergrund aufweist, durchgeführt. Die Schulen decken fünf verschiedene Schultypen ab, sowohl den Primar- als auch den Sekundarbereich und befinden sich in drei verschiedenen Bundesländern in Deutschland. Das Ziel der Forschung war es, anhand der Aussagen der LehrerInnen auf Dimensionen interkultureller Kompetenz von Lehrkräften schließen zu können (Over & Mienert 2010: 33, 41-42). Grundlage des gesamten Vorhabens bildete das Assessment-Center-Verfahren, genauer gesagt das Förder-Assessment-Center für interkulturelle Kompetenz (FACIL). Bei FACIL gibt es weitere speziellere Anwendungsmöglichkeiten. Das in dieser Studie verwendete Verfahren heißt Förder-Assessment-Center für Mitarbeiter der internationalen Jugendarbeit (FAIJU) (Over & Mienert 2010: 33, 40). Diese im Bildungsbereich eingesetzte Förderung unterstreicht allgemein sowohl die Kompetenzentwicklung als auch die Weiterentwicklung von interkulturellen Kompetenzen speziell der Lehrkräfte an multikulturellen Schulen (Over et al. 2008: 75). Bezüglich der Gütekriterien dieser Messung werden „hohe Akzeptanz“ und „befriedigende Werte“ bestätigt (Ehret 2007: 205, zit. n. Over et al. 2008: 75). Die Erhebung wurde, wie in der ersten Studie, mit Hilfe der Repertory-Grid-Methode und des Auswertungs- und Analyseverfahrens nextexpertizer unterstützt (Over & Mienert 2010: 40-41).

Aus 600 Einzelaussagen, 80 Themenfeldern und 12 zentralen Oberthemen ergaben sich schließlich sechs Dimensionen, die die interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften (IKKL) beschreiben (Over & Mienert 2010: 33, 42). Die Dimensionen „Schülerorientierung“, „Individualzentrierte pädagogische Kompetenz“, „Kulturelle Sensibilität“, „Führungskompetenz“, „Teamarbeit“ und „Konfliktfähigkeit“ bezeichnen, laut dieser Studie, also eine interkulturell kompetente Lehrkraft. (Over & Mienert 2010: 46). Auf den ersten Blick fällt auf, dass diese Konzepte wie eine allgemeine Beschreibung der Kompetenzen von Lehrkräften klingen. Einzig das Element „Kulturelle Sensibilität“ lässt auf ein interkulturelles Thema schließen. Trotz dieser Feststellung sind es genau diese sechs Dimensionen, die die Lehrkräfte bezüglich der Frage nach den benötigten Kompetenzen im interkulturellen Schulalltag angegeben haben (Over & Mienert 2010: 46-47). Bei der Kompetenz der „kulturellen Sensibilität“ geht es vorrangig um die Wertschätzung und die Berücksichtigung kultureller Werte bzw. Besonderheiten der SchülerInnen unterschiedlichen kulturellen Ursprungs. Die Thematisierung der Heterogenität und das Einbringen verschiedener Erfahrungen und das Teilen von Wissen bezüglich unterschiedlicher Kulturen werden im Unterricht sowie im Schulalltag miteinbezogen und als Bereicherung einer „interkulturellen Schulkultur“ gesehen (Over & Mienert 2010: 43). Der Bogen soll sich zwischen einer kultursensiblen individuellen Förderung und dem Loslösen der Zuschreibung eines „kulturellen Hintergrundes“ spannen und so „[...] jeden Einzelnen vorrangig als Träger der ‚interkulturellen Schulkultur‘[...] verstehen“ (Over & Mienert 2010: 43). Over und Mienert (2010: 45) führen außerdem an, dass sich die Anwendung kulturellen Wissens in Begegnungssituationen vorteilhaft auswirkt.

Auch bei dieser Erhebung kam man zu dem Ergebnis, dass sich interkulturelle Kompetenz aus Teilkompetenzen zusammensetzt. Over und Mienert (2010) vergleichen das Ergebnis ihrer empirischen Studie mit Boltens Modell (2007), bei dem es sich um „[...] Teilkompetenzen allgemeiner sozialer, fachlicher, methodischer und personaler Kompetenz handelt [...]“ (Over & Mienert 2010: 47), münzen es auf eine IKKL um und definieren interkulturelle Kompetenz wie folgt:

Interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften bezeichnet die spezifischen Kompetenzen, die Lehrkräfte im Umgang mit Heterogenität im multi- bzw. interkulturellen Schulalltag benötigen. Sie beinhaltet methodische, fachliche, soziale und personale Teilkompetenzen, die im Umgang mit Heterogenität benötigt werden und bezieht sich auf alle Aufgabenbereiche der jeweiligen Lehrkraft. Die einzelnen Teilkompetenzen

unterscheiden sich dabei bzgl. der schulspezifischen Umgebungsbedingungen (Over & Mienert 2010: 35-36).

Auch die Tatsache muss berücksichtigt werden, dass diese Studie zwar unterschiedliche Schulen, Schultypen und Bundesländer miteinbezieht, das Ergebnis jedoch bei Befragung anderer ExpertInnen auf diesem Gebiet etwas abweichen könnte. Diese sechs vorgestellten Dimensionen enthalten für die befragten Lehrkräfte alle essentiellen Teilaspekte für eine interkulturell kompetente Lehrkraft und bieten den SchülerInnen so ausgewogene Bedingungen in Sachen Bildung und Erziehung (Over & Mienert 2010: 48).

Die beiden hier vorgestellten Verfahren zur Messung interkultureller Kompetenz sind nur ein Auszug aus den entwickelten Messverfahren. Jedoch ist anzumerken, dass es im Schul- und Bildungsbereich wenige Methoden gibt, die sich auf die Heterogenität der Schülerschaft, also auf die Behandlung und den Umgang einer kulturellen Vielfalt spezialisiert haben. (Over et al. 2008: 70). Bezüglich der Befragung anhand von Fragebögen beispielsweise gibt es dennoch zwei wichtige Erhebungen, die ich kurz erläutere. Die erste Untersuchung hatte sich zum Ziel gesetzt „[...] einen Fragebogen zur Erfassung zentraler Dimensionen von interkultureller Kompetenz bei Lehrern zu entwickeln“ (Maas, Over & Mienert 2008: 81). Die Fragebögen wurden online von 150 Personen, die großteils den Beruf des Lehrers / der Lehrerin ausübten, beantwortet. (Maas et al. 2008: 81). Es stellten sich zufriedenstellende Ergebnisse ein, nämlich eine Ausrichtung auf vier Kernthemen einer interkulturell kompetenten Lehrkraft und zwar: „Konstruktiver Umgang mit kultureller Vielfalt“, „Multikulturelle Ausrichtung der Schule“, „Kulturelle Vielfalt respektieren“, „Sensibilität für kulturelle Einflüsse“ (Maas et al. 2008: 87-92). Diese Studie kann, bezogen auf das Ziel der Erhebung, mit der Studie von Over und Mienert zur IKKL verglichen werden, ergibt aber meines Erachtens aufgrund der unterschiedlichen Verfahren auch unterschiedliche Ergebnisse. Over und Mienert erschlossen die Dimensionen einer IKKL aus den Antworten der Interviewten und Maas, Over und Mienert gaben vier Skalen, in denen sich weitere Unterthemen befanden, vor.

Die zweite Fragebogenuntersuchung spezialisierte sich auf die Entwicklung „[...] eines Fragebogens zur Erfassung der interkulturellen Unterrichtsgestaltung von Lehrkräften – FIUG [...]“ (Lichtblau, Over & Mienert 2008: 97). 130 Lehrkräfte und Referendare nahmen im Schuljahr 2007/2008 an dieser Befragung teil (Lichtblau et al. 2008: 97). Anhand der vorgegebenen Themen „Integration statt Assimilation“, „Kooperation statt Konkurrenz“ und „Interkulturelle Kompetenz“ (Lichtblau et al. 2008: 98-100) wurde ein Fragebogen entworfen,

der als Anstoß für die Weiterentwicklung von Konzepten zur „[...] Erfassung der Gestaltung von interkulturellem Unterricht [...]“ (Lichtblau, Over & Mienert 2008: 97) dienen soll. Bei dieser Studie ist jedoch anzumerken, dass sie bezüglich Gütekriterien nicht zu 100% aussagekräftig ist und eine geplante Überarbeitung noch aussteht (Lichtblau et al. 2008: 108-109).

Es gibt noch weitere Methoden und Verfahren zur Messung interkultureller Kompetenz. Meine Auswahl fiel auf die erläuterten Studien, da sie den Bereich Schule umfassen und in den letzten Jahren stattfanden, also durchaus noch Aktualität aufweisen.

3.4.5. Förderung und Sensibilisierungstrainings interkultureller Kompetenzen

Nach den Überlegungen, was unter interkultureller Kompetenz verstanden und wie diese ermittelt werden kann, drängt sich außerdem die Frage auf, wie man interkulturelle Kompetenzen fördern und ausbauen kann. Für internationale Begegnungssituationen macht es beispielsweise Sinn, mit dem Arbeitsbuch und den darin enthaltenen Beispielen von Heringer (2012) zu arbeiten, um sich in interkulturelle Begegnungssituationen hineinzudenken und über mögliche Missverständnisse reflektieren zu können. Für die eigene bevorstehende Geschäftsreise beispielsweise, kann einem spezifisches Wissen über die jeweilige Kultur zugutekommen und möglicherweise strahlt man dadurch auch mehr Sicherheit oder Verständnis in einer interkulturellen Interaktionssituation aus. Auch Göbel und Buchwald (2008) sowie Ward, Bochner und Furnham (2001) sind der Meinung, „[...] dass eine Vorbereitung auf interkulturelle Situationen sinnvoll ist und das gegenseitige Verständnis erleichtern kann [...]“ (Göbel & Buchwald 2008: 115). Erfahrung und Offenheit sind dennoch wichtige Aspekte.

Anders muss man bei der Förderung interkultureller Kompetenzen in einer innergesellschaftlichen Interaktion, die den Bereich der Institution Schule umfasst, vorgehen. In diesem Zusammenhang möchte ich das WiSK-Programm „[...] zur Förderung der sozialen und interkulturellen Kompetenz an Schulen [...]“ (Strohmeier & Spiel 2012: 178) vorstellen. Dieses Schulprogramm wurde in Zusammenarbeit mit dem bm:ukk, der Fakultät für Psychologie der Universität Wien (verantwortliche Bildungspsychologinnen: Strohmeier, Atria, Hoffmann und Spiel) und den Pädagogischen Hochschulen an Schulen in Österreich durchgeführt. Das Schulentwicklungsprojekt spricht sowohl die Schul- als auch die Klassenebene an und bezieht LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern mit ein, weil nur durch die Kooperation aller Beteiligten soziale und interkulturelle Kompetenzen gefördert werden

können. Das gezielte Training, Übungen zur Perspektivenübernahme, Anleitungen, sich für das Klassengeschehen verantwortlich zu fühlen und das Besprechen der Reaktionen und Bewältigungsstrategien von Konfliktsituationen trugen wesentlich zu einer nachgewiesenen Erhöhung von sozialen und interkulturellen Kompetenzen und auch zur Senkung des Aggressivitätspotenzial der SchülerInnen bei (Strohmeier & Spiel 2012: 178-179).³

Interkulturelle Kompetenzen werden im WiSK-Programm als Spezialfall sozialer Kompetenzen definiert, die Sensitivität im Umgang mit Menschen anderer Herkunftsländer, Muttersprachen oder (Sub)kulturen einschließen. Die Sensitivität beinhaltet u.a. Metawissen (d.h. das Wissen, dass die Wahrnehmung und das Verhalten der Menschen auch durch kulturelle Muster geprägt werden), eine respektvolle Haltung sowie die Achtung der Würde jedes Menschen (Strohmeier & Spiel 2011: 158; Strohmeier & Spiel 2012: 178).

Wie es bereits Ziel des vorgestellten WiSK-Programms war, die interkulturellen Kompetenzen der SchülerInnen zu stärken, beziehe ich mich auch in den folgenden Ausführungen dieses Unterkapitels auf die Förderung interkultureller Kompetenzen der SchülerInnen, da schließlich nicht nur Lehrende, sondern auch SchülerInnen wesentlich an interkulturellen Prozessen in der Schule beteiligt sind. Göbel und Buchwald (2008: 121-122) vertreten die Meinung, dass die Förderung interkultureller Kompetenzen der SchülerInnen generell von verschiedenen Einflüssen abhängt. Zu nennen wären hier die Persönlichkeit, Ansichten und die Kompetenz der Lehrkraft, die Einstellungen und Voraussetzungen der SchülerInnen und das Einbringen interkultureller Themen in den Unterricht. Um SchülerInnen für den Kontakt mit anderen kulturellen Gewohnheiten zu sensibilisieren und zum Aufbau interkultureller Kompetenzen sind alle Unterrichtskonzepte und Trainings, die dies zum Ziel haben, zentral. Die Autorinnen setzen beim theoretischen Modell der Teilkompetenzen an und sind überzeugt, dass „[...] die Förderung von interkultureller Kompetenz durch Lernsituationen und Vermittlungsformen erreichbar [ist], die kognitive, affektive und verhaltensbezogene Lernprozesse integrieren und praktische Erfahrungen und Verhaltensänderungen ermöglichen“ (Göbel & Buchwald 2008: 124). Folglich sind hier die Weiterentwicklung theoretischen Wissens und Kenntnisse über andere Kulturen, soziale Kompetenzen, wie: Empathie- Team und Kommunikationsfähigkeit sowie Kompetenzen der Selbstreflexion angesprochen. Durch Vorträge, Filme, schriftliches Arbeitsmaterial, interkulturelle Spiele, Simulationen, Rollenspiele und internationale SchülerInnen- Austauschprogramme, um hautnahe Erfahrungen zu machen, wird interkulturelles Lernen ermöglicht und diese Methoden

³ Weitere Informationen zu dem WiSK Schulprogramm findet man auch in Atria und Spiel (2007), in Strohmeier, Atria und Spiel (2008/2010) sowie auf der Internetadresse des bm:ukk.

tragen wesentlich zur Stärkung interkultureller Kompetenzen der SchülerInnen bei (Göbel & Buchwald 2008: 124-128).

Bolten (2007: 108-110) betont, dass „interkulturelle Kompetenz“ als eigenständiges Schulfach allerdings keinen Sinn macht, da interkulturelle Kompetenz durch andere Teilkompetenzen bedingt wird und es sich um verschiedene Handlungskontexte handelt, die im fächerübergreifenden Unterricht bzw. in den verschiedenen Fächern, in denen andere Zugänge zentral sind, bearbeitet werden müssen. Auch fächerübergreifender Projektunterricht wäre ein erstrebenswerter Ansatz. Bolten nennt die Notwendigkeit von praktischer Erfahrbarkeit interkultureller Situationen und spricht sich für internationale Schulpartnerschaften und Kommunikationsmöglichkeiten über das Internet aus. Dass auch Lehrende immer mehr gefordert sind, interkulturelles Wissen und Erfahrungen mitzubringen, um SchülerInnen überhaupt darauf vorbereiten zu können, spielt eine wichtige Rolle (Bolten 2007: 110-112).

In den österreichischen Lehrplänen der Volks- Haupt- und Sonderschulen, der Neuen Mittelschulen sowie der Allgemein höheren Schulen findet man das Unterrichtsprinzip „interkulturelles Lernen“ fest verankert.⁴ Der Einbezug interkultureller Themen in den Lehrplänen greift, meiner Meinung nach, auch auf die Ausbildung der Lehrpersonen zurück. Aus dem Konzept der „PädagogInnenbildung NEU“⁵, das 2013 beschlossen wurde, geht hervor, dass die interkulturelle Kompetenz von angehenden Lehrenden gefördert werden und so der Umgang mit heterogenen SchülerInnen optimiert werden soll. Trotz des Vermerks, interkulturelles Lernen in den schulischen Alltag einzubauen, um den SchülerInnen interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln, muss ich kritisch anmerken, dass diese Forderung doch viel Handlungsspielraum zulässt und zum großen Teil im Ermessen der jeweiligen Lehrperson liegt. Um dazu tiefer in die Materie einzutauchen, wage ich mich kurz aus Österreich hinaus und möchte eine Studie Edelmanns (2006: 241) anführen, die in der Schweiz durchgeführt wurde. Edelmann fand heraus, dass sich sechs Typen von LehrerInnen bezüglich des Umganges mit Heterogenität der SchülerInnen unterscheiden. Ich beschränke mich auf einen knappen Überblick der sechs Typen. Charakteristisch für den „abgrenzend-distanzierten Typus“ und den „stillschweigend-aner kennenden Typus“ ist, dass die Thematisierung der Heterogenität keine Rolle spielt. Beim zweiten Typus wird, im Gegensatz zum Ersten, die kulturelle Vielfalt zumindest anerkannt, trotzdem aber nicht besprochen. Der

⁴ Eine Zusammenfassung sowie die Weiterleitung zu den angesprochen Lehrplänen sind im Literaturverzeichnis zu finden.

⁵ siehe Literaturverzeichnis

„individuell-sprachorientierte Typus“ und der „kooperativ-sprachorientierte Typus“ setzen auf die Vielfalt der Sprachen und sehen diese als Ressource an. Der erste Lehrertypus ist bei der Umsetzung jedoch auf sich alleine gestellt, während der zweite Typus Unterstützung aus dem LehrerInnenkollegium erfährt. Für den „individuell-synergieorientierten Typus“ und den „kooperativ-synergieorientierten Typus“ stehen die Berücksichtigung und die Wertschätzung der kulturellen Heterogenität an oberster Stelle. Die explizite Behandlung schlägt sich auch in Unterrichtskonzepten nieder. Im Unterschied zum „individuell-synergieorientierten Typus“ werden beim „kooperativ-synergieorientierten Typus“ alle am Schulprozess beteiligten Personen miteinbezogen und so entsteht eine Schulkultur, die durch Teamarbeit geprägt ist (Edelmann 2006: 242-243; Over 2012: 48-49).

Daraus kann man schließen, dass bezüglich multikultureller Klassen eigenes Interesse der Lehrpersonen, das schulische Leitbild, die Zusammenarbeit des LehrerInnenkollegiums und der Migrationsanteil in den Klassen ausschlaggebend für eine erfolgreiche Förderung interkultureller Kompetenzen der SchülerInnen ist (Over 2012: 48).

4. Rassismuskritischer Ansatz

4.1. Ursprung des rassismuskritischen Ansatzes

Die rassismuskritische Perspektive hat ihren Ursprung in den Postcolonial Studies, die sich grundsätzlich mit unterschiedlichen Themen, deren Hauptaugenmerk aber auf der Differenz liegt, beschäftigen und sich in mehreren Wissenschaften, besonders aber den Geisteswissenschaften wie Literatur- oder Kulturwissenschaften etabliert haben (Lindner 2011: 1-3). Postcolonial Studies umspannen die Zeit vom Kolonialismus an und reichen bis in die heutige Zeit hinein (Grimm 1997: 1). Anstoß zu Postcolonial Studies gab Said, der in seinem Buch *Orientalism* 1978 seine Entdeckungen aufzeigte, dass es Literatur gibt, die zu einer westlich bzw. orientalistisch orientierten Sichtweise neigt und sich in Abgrenzung zu dem Okzident repräsentiert (Lindner 2011: 3; Grimm 1997: 2) und löste so große Aufmerksamkeit und weitere Untersuchungen, wie beispielsweise durch Bhabha und Spivak aus. Die beiden übten besonders Kritik an Literatur- und Kulturwissenschaften (Lindner 2011: 3). Thematiken, wie: Geschlechterdebatten, Rassismus und Migration entstanden dabei aus den Postcolonial Studies (Lindner 2011: 7). Im Prinzip geht es den Postcolonial Studies um die Herausbildung eines „anderen“, der sich in Bezug auf die Dominanzstellung des Westens in jeglicher Hinsicht

herauskristallisierte (Lindner 2011: 4). Auch mit Saids bekanntem „Opfer-Täter-Dualismus“ lässt sich dieses Phänomen beschreiben (Grimm 1997: 3). Bhabba (1994: 38) verbreitete den Gedanken der Hybridität als Form des Widerstands und versuchte „[...] über den Begriff der Hybridisierung seine Vorstellung von ‚kultureller Differenz‘ vom Multikulturalismus abzugrenzen und begreift die Gespaltenheit der Sprache als zentrale Metapher für seine Kulturtheorie“ (Grimm 1997: 4). Dass Multikulturalismus und Rassismus in allgemeiner Betrachtung, aber besonders auch in der Verbindung mit dem Nationalsozialismus (Lindner 2011: 15, 17) für die RassismuskritikerInnen eine zentrale Rolle spielen, werde ich in den nächsten Kapiteln genauer ausführen.

4.2. Definition Rassismus und Rassismuskritik

Mit dem Begriff *Rassismus* wird in erster Linie die Erzeugung eines Herrschaftsgedankens verbunden, der von einer Idealvorstellung ausgeht und hinsichtlich abweichender Vorstellungen und Einstellungen, die politischer, ethnischer, körperlicher oder religiöser Natur sind, abgrenzt (Mecheril & Melter 2010: 151-152). Interessant für meine Forschungszwecke stellt sich die Tatsache heraus, dass rassistische Unterscheidungen eben nicht nur die Biologie oder den menschlichen Körper betreffen, sondern es geht auch vermehrt um den von Balibar (1990) geprägten Begriff des „Kultur-Rassismus“ (Mecheril & Melter 2010: 152; Mecheril & Scherschel 2011: 49). Dieser beschäftigt sich, wie der Name schon sagt, mit Differenzen, die in den Kulturen begründet liegen und unvereinbar scheinen (Mecheril & Melter 2010: 152). Mecheril und Melter (2010: 152) sprechen von einem postkolonialen Rassismus, der einen „Rassismus ohne Rassen“ beschreibt, da es sich nicht um biologische Determinanten, wie es beispielsweise im Nationalsozialismus üblich war (Balibar 1992: 28), sondern um übergeordnete Konzepte handelt. Balibar (1992: 28) bezeichnet den „Rassismus ohne Rassen“ beziehend auf „[...] den Komplex der Immigration [...]“ (Balibar 1992: 28) auch als den „gegenwärtigen Rassismus“. Balibar (1992: 28) beschreibt die Ansichten des kulturellen oder differentialistischen Rassismus als:

[...] Rassismus, dessen vorherrschendes Thema nicht mehr die biologische Vererbung, sondern die Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen ist; eines Rassismus, der – jedenfalls auf den ersten Blick – nicht mehr die Überlegenheit bestimmter Gruppen oder Völker über andere postuliert, sondern sich darauf ‚beschränkt‘, die Schädlichkeit jeder Grenzverwischung und die Unvereinbarkeit der Lebensweisen und Traditionen zu behaupten (Balibar 1992: 28).

Dieses Zitat spricht die neuen Wege des Rassismus nach dem Zweiten Weltkrieg an, der auf Kultur-Konzepten basiert. Eine „[...] Unvereinbarkeit der Lebewesen und Traditionen [...]“ (Balibar 1992: 28) wird jedoch nicht bewiesen, sondern stützt sich lediglich auf Behauptungen. Mecheril und Melter (2010: 153) behaupten in diesem Zusammenhang, dass der Begriff „Kultur“ den Begriff „Rasse“ abgelöst hat. Mit kulturellen Rassismus wird, im Gegensatz zum kolonialen Rassismus, weniger eine Minderwertigkeit angesprochen, als vielmehr eine Abhängigkeit von dieser bei „uns“ gültigen Kultur (Mecheril & Melter 2010: 153). In beiden Fällen stellt sich aber eine Ungleichheit heraus, der eine rassistische Einstellung zu Grunde liegt (Mecheril & Melter 2010: 153). Die tatsächliche Über- oder Unterordnung menschlicher „Rassen“, hier möchte ich auch auf die damals geprägte übergeordnete Stellung von Weißen verweisen, wurde zur Zeit des Nationalsozialismus verstärkt in den Köpfen verankert und bildet, gerade für den deutschsprachigen Raum, einen möglichen Ausgangspunkt für die Entwicklung des Rassismus. Von Diskriminierungsphänomen über Fremdenfeindlichkeit bzw. Xenophobie, haben wir es heute auch mit komplexeren Strukturen, die im Phänomen des Rassismus wurzeln, zu tun (Mecheril & Scherschel 2011: 39-41). Die „[...] Unterscheidung zwischen *Wir* und *Nicht-Wir*, zwischen *Fremden* und *Nicht-Fremden*, zwischen *Nicht-Anderen* und *Anderen* [...]“ (Mecheril & Scherschel 2011: 46) sagt bereits implizit bzw. eigentlich explizit, dass es „Andere“ und „Fremde“, die sich von „uns“ unterscheiden und von denen „wir“ uns abgrenzen, gibt und drückt so wiederum ein Machtverhältnis aus. Mecheril und Scherschel fassen wie folgt zusammen:

„Rassismus“ ist eine Bezeichnung für bestimmte Diskriminierungs- und Distinktionspraxen auf der Ebene von *Wir*-Zuschreibungen. Rassistische Diskurse konstruieren nicht nur die Objekte, sondern auch die Subjekte des Rassismus. Indem in spezifischer Weise geregelt ist, wie die Fremden und Anderen sind, ist auch immer das Nicht-Fremde und Eigene festgelegt [...]. Rassistische Zuschreibungen bestätigen und produzieren in mehrwertiger Weise – subtil und in gewisser Unabhängigkeit von den Intentionen der beteiligten Akteure – Verhältnisse der Dominanz zwischen Gruppen mit Hilfe von Herabwürdigungsprozessen. Im Zentrum des rassistischen Denkens steht hierbei die mit Bewertungen und den Mitteln, diese Bewertungen praktisch wirksam werden zu lassen, versehene *binäre Unterscheidungen zwischen Wir und Nicht-Wir* (Mecheril & Scherschel 2011: 47).

Die Rassismuskritik setzt nun genau bei den Vorwürfen des Rassismus an und möchte zuallererst auf die Missstände aufmerksam machen, diese untersuchen und ein Umdenken erzielen. Eine Unterscheidung und Differenzierung zwischen derselben „Rasse“ Mensch soll weder in Handlungen, Institutionen oder anderen Strukturen eine Rolle spielen dürfen. Gleichberechtigte Verhältnisse innerhalb der Gesellschaft, in der eine kulturelle Zugehörig-

keit keinen Anlass zur Diskriminierung bietet, wäre Ziel der Rassismuskritik (Mecheril & Melter 2010: 172). RassismuskritikerInnen fordern neben gerechtfertigter Verhältnisse und Korrektheit, nämlich einer „political correctness“, auch die explizite Auseinandersetzung mit diesem Thema, damit Diskriminierung und Rassismus nicht ausgeblendet werden, sondern darüber reflektiert wird (Mecheril & Scherschel 2011: 51).

4.3. Interkulturelle Kompetenzen

Interkulturelle Kompetenzen werden von Seiten der RassismuskritikerInnen als Wissen und Fertigkeit aufgefasst, die Nicht-MigrantInnen benötigen, um mit MigrantInnen umgehen und handeln zu können. Genau hier setzt das Moment der Abgrenzung und der Erzeugung von „Wir“ und „Nicht-Wir“ – Gruppen an (Kalpaka & Mecheril 2010: 78).

Denn dadurch, dass versucht wird, interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln, wird das „Nicht-Wir“ vom „Wir“ abgegrenzt und die Angehörigen der „Nicht-Wir“ - Gruppe als Andere und Fremde wahrgenommen. Die Gefahr, laut RassismuskritikerInnen, ist hier, dass die Anderen in Abhängigkeit und als untergeordnete Gruppe gegenüber der Majoritätsgesellschaft angesehen werden. Vereinfacht dargestellt kann man sagen, dass RassismuskritikerInnen das Konzept der interkulturellen Kompetenzen als rassialisierendes Konzept ansehen. Diesen Ansatz vertritt unter anderen auch Dirim (2013).

4.3.1. Entstehung einer Dominanzkultur

Dass „Andere“ konstruiert werden, beschreibt Rommelspacher unter dem Begriff *Dominanzkultur*, indem sie vier Ebenen in den Beziehungen zwischen den Menschen aufzeigt (Rommelspacher 2011: 29). Durch den Begriff der *Naturalisierung* „[...] werden soziale und kulturelle Differenzen naturalisiert und somit soziale Beziehungen zwischen Menschen als unveränderliche und vererbare verstanden [...]“ (Rommelspacher 2011: 29). Mit der *Homogenisierung* werden die Menschen „[...] in jeweils homogenen Gruppen zusammengefasst und vereinheitlicht [...]“ (Rommelspacher 2011: 29). *Polarisierung* streicht die soziale Differenzierung in den Vordergrund und verdeutlicht so die Unterschiede und Unvereinbarkeit der Menschen und schließlich gelangt man zur *Hierarchisierung*, die eine Rangordnung und somit die Über- und Unterordnung aufzeigt (Rommelspacher 2011: 29). Mecheril und Scherschel (2011: 39) sprechen genau dieses Aufzeigen einer Über- und Unterordnung als zentral in Rommelspachers Konzept der Dominanzkultur an.

Eggers (2010: 60) hat zwar kein Konzept einer *Dominanzkultur* entworfen, aber das Konzept der *Differenzmarkierung*, mit dem sie ebenfalls auf Diversität und das Produzieren und Artikulieren gesellschaftlich hergestellter Ordnungssysteme, konkret auf „[...] Strukturen der Über- und Unterordnung [...]“ (Eggers 2010: 61), aufmerksam machen will. Die eigene Zugehörigkeit, ob in kultureller oder auch geschlechtsspezifischer Hinsicht, gibt Auskunft über die Positionierung in den Ordnungssystemen. Diese Hierarchien, Differenzierungen und Herrschaftsbeziehungen dürfen, laut Eggers, auf keinen Fall als Normalität abgetan werden (Eggers 2010: 60-61).

An einem sehr plakativen Rollenspiel, das Heringer (2012: 187) in seinem Werk in den Anhang gestellt hat, möchte ich dieses Beispiel mit Rommelspachers Ebenen der Dominanzkultur, aber auch auf allgemeine Weise im Sinne von RassismuskritikerInnen analysieren.⁶ Dirim (2013) thematisierte dieses Beispiel in ähnlicher Weise. Das Rollenspiel handelt von einem Arztbesuch, bei dem „ein türkisches / irakisches Ehepaar“ (Heringer 2012: 187) als Patient und Patientin fungieren. Schon hier wird nicht einmal zwischen einem türkischen oder irakischen Paar unterschieden, was, mit Rommelspacher gesprochen, einer Homogenisierung gleichgesetzt werden kann. Außerdem wird eine Hierarchisierung der Geschlechter erzeugt, weil nicht die Frau, sondern nur der Mann mit dem Arzt sprechen darf. Als Requisit wird ein „Kopftuch für die muslimische Patientin“ (Heringer 2012: 187) vorgeschlagen. Es wird also einerseits angenommen, dass alle türkischen bzw. irakischen Frauen muslimischen Glauben haben und andererseits, dass alle „diese“ Frauen ein Kopftuch tragen. Bei der Rollenanweisung kann man wieder Homogenisierungsmomente in Bezug auf die nicht eindeutig angegebene Nationalität des Patienten / der Patientin herauslesen. Auch Hierarchisierungen, in denen der deutsche Arzt der türkischen oder irakischen Frau übergeordnet wird, schwingen bei diesem Rollenspiel implizit mit. Ganz speziell dieses Beispiel, aber generell das gesamte Werk Heringers wird aus Sicht der RassismuskritikerInnen heftiger Kritik unterzogen, da, wie ich gerade zu zeigen versuchte, Abgrenzungen und Momente des „Wir“ und „Nicht-Wir“ entstehen.

4.3.2. Dominanzkultur und schulinstitutionelle Diskriminierung

Dirim und Mecheril (2010: 136) nutzen Rommelspachers Dominanzkultur auch als Ausgangspunkt für den schulischen Kontext und stellen fest, „[...] dass Migrantenkinder *aufgrund ihres ethnisch-kulturellen Hintergrundes* in der Schule weniger gut abschneiden.

⁶ Auch in meiner Arbeit wird dieses Beispiel im Anhang zu finden sein.

Die diskursive Legitimität der Benachteiligung identifizierter Anderer entsteht und gilt aufgrund *selbstverständlich erscheinender Macht- und Herrschaftsverhältnisse*“ (Dirim & Mecheril 2010: 136). Diese Aussage impliziert wiederum das Bestehen von Ordnungsverhältnissen und in weiterer Folge die Verankerung des Rassismus-Gedankens und Diskriminierungsmomenten, die auch im schulischen Alltag zum Vorschein kommen (Dirim & Mecheril 2010: 136). Aus dem nationalen Bildungsbericht Österreichs 2012, herausgegeben von Bruneforth und Lassnigg (2012: 22) geht hervor:

Die familiäre und soziale Herkunft von Kindern ist ein wesentlicher Kontextfaktor der Schule. In Österreich besteht ein starker Zusammenhang zwischen Herkunft und Schulerfolg [...]. Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund, niedrigem sozioökonomischem Status oder Bildungsniveau haben häufig eine schlechtere Ausgangslage, um in der aktuellen Schule erfolgreich zu sein.

Gründe dafür, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund schlechtere Leistungen im Vergleich zu SchülerInnen ohne Migrationshintergrund erzielen, liegen häufig in den familiären Gegebenheiten verborgen. Das österreichische Schulsystem ist Eltern von Migrantenkindern meist weniger geläufig und sie können ihren Kindern manchmal die nötige Unterstützung nicht bieten. Auch der durchschnittlich geringere Bildungsabschluss sowie beruflicher Status der Eltern mit Migrationshintergrund wirken sich negativ auf die schulischen Leistungen der Kinder aus. Ein weiterer Faktor, der mangelnde Leistungen nach sich ziehen kann, sind die Defizite in der deutschen Sprache, die weiterhin als Unterrichtssprache gilt (Bruneforth & Lassnigg 2012: 22-23). Bruneforth und Lassnigg (2012: 24) geben an, dass die Faktoren Herkunft und Schulleistung demnach in einem gewissen Verhältnis zueinander stehen und dadurch etwaige Chancenungleichheiten bedingen. „Österreichweit gehören ein Drittel der Kinder der 4. Schulstufe zu mindestens einer der drei sozialen Gruppen mit erhöhtem Bildungsrisiko: nichtdeutsche Alltagssprache, bildungsferner Haushalt und/oder niedriger Berufsstatus der Eltern“ (Bruneforth & Lassnigg 2012: 24).

Dirim und Mecheril (2010: 136) unterscheiden unter dem Überbegriff „Disponiertheit-Kontext-Dissonanz“ Arten der „(schulinstitutionellen) Diskriminierung“. Auch bei Gomolla und Radtke (2000: 326-327) wird zwischen „direkter und indirekter institutionalisierter Diskriminierung“ differenziert. Anzumerken bei Konzepten der institutionellen Diskriminierung ist allerdings, dass sich die Auswirkungen der Schlechterstellung Migrationsanderer auf schlechtere schulische Leistungen bzw. Chancenungleichheiten beziehen, die aber aufgrund von kulturellen, ethnischen oder religiösen Zuschreibungen

motiviert sind (Dirim & Mecheril 2010: 133; Gomolla & Radtke 2000: 331; Gomolla & Radtke 2007: 20-21). Gomolla und Radtke (2007: 20-21) verweisen ganz konkret auf die Institution Schule, die diese Ungleichbehandlung konstruiert. Das Konzept der direkten Diskriminierung meint nun die ungleiche Behandlung Migrationsanderer, indem andere Normen und Regeln geltend gemacht werden. Diese Vorgehensweise bringt diskriminierende und benachteiligende Konsequenzen mit sich. Sowohl gesetzliche, administrative, informelle als auch organisatorische Belange werden damit angesprochen (Gomolla & Radtke 2000: 326; Dirim & Mecheril 2010: 132-133). Indirekte Diskriminierung liegt vor bei „[...] der Anwendung von gleichen Regeln und Normen, die bei verschiedenen Gruppen grundsätzlich ungleiche Chancen ihrer Erfüllung zur Folge haben [...]“ (Gomolla & Radtke 2000: 326). Die Autoren thematisieren hier beispielsweise den Umgang mit Fertigkeiten der deutschen Sprache und die daraus vermeintlich different resultierenden Leistungen (Gomolla & Radtke 2000: 326). Dirim und Mecheril kommen schließlich zu dem Schluss: „Sowohl Formen der schulinternen Ungleichbehandlung als auch Formen der Gleichbehandlung können sich im Effekt als Benachteiligung von Migrationsanderen auswirken“ (Dirim & Mecheril 2010: 132-133).

Die Unterscheidung „Wir“ und „Nicht-Wir“ bzw. „Fremd“ und „Nicht-Fremd“ wird als problematisch angesehen und öffnet Diskriminierungen aufgrund verschiedener kultureller Zugehörigkeiten Tür und Tor. Ich möchte hier weniger auf die individuelle Ebene der Ausgrenzung, sondern auf Institutionen und Organisationen, die Schlechterstellungen erzeugen, eingehen (Dirim & Mecheril 2010: 133-134).

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), Differenzierungen des Schulungsangebots und teilweise durch Ausgrenzung (Lanfranchi 2008: 233).

Bender-Szymanski (2008: 204) beschreibt, dass sich Diskriminierungen individueller und institutioneller Art nicht ausschließen und bezieht sich auf Radtke (1995: 858), die die ausgrenzenden Strukturen der Gesellschaft, die beispielsweise an Schulen zu sehen sind, kritisiert. Als Lösungsansatz schlägt Bender-Szymanski (2008: 204) vor, dass interkulturell kompetente Lehrende – den Begriff, den RassismuskritikerInnen eher ablehnen – bzw. das Kollegium einer Schule angehalten sind, eine wertschätzende Atmosphäre zu schaffen. Ein

Kritikpunkt am Konzept der interkulturellen Kompetenz ist also, dass dadurch „Andere“ und in der Hierarchie untergeordnete Personengruppen erzeugt werden. Macht-, Herrschafts- und Diskriminierungsmomente schwingen dabei, wie aufgezeigt, mit.

Weitere Kritik äußert sich auch im pädagogischen Kontext der Schule, weil dabei vermehrt LehrerInnen ohne Migrationshintergrund gemeint sind, die „[...] interkulturelle Kompetenz benötigen, da ihnen die Zielgruppe und ihre (kulturellen) Hintergründe mehr oder weniger fremd seien“ (Dirim & Mecheril 2010: 80). Bei interkulturellen Trainings, Förderungen oder Fortbildungen werden demnach eher Mehrheitsangehörige angesprochen, die auf den Umgang mit Minderheiten vorbereitet werden sollen. Menschen mit Migrationshintergrund werden, wenn, dann vorrangig für die Arbeit mit Migrationsanderen eingesetzt und kaum in der Zusammenarbeit mit Nicht-MigrantInnen (Dirim & Mecheril 2010: 80). Die Lücke im Konzept ist nun, dass es aufgrund der Annahme, interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz beziehe sich implizit auf die Majoritätsgesellschaft, Professionalisierungen für MigrantInnen großteils ausbleiben (Dirim & Mecheril 2010: 81). Mögliche Konsequenzen können sich aus der nur mangelnden Qualifizierung von PädagogInnen mit Migrationshintergrund ergeben. Gemeint ist die eventuelle Nichteinstellung an Schulen mit genau diesem Argument der nicht ausreichenden interkulturellen Qualifizierung. Von geforderter „interkultureller Öffnung“ kann hier keineswegs die Rede sein (Dirim & Mecheril 2010: 81). Ein weiterer Nachteil, der mit der Unterrepräsentation von Lehrenden mit Migrationshintergrund einhergeht, ist der, dass diese Personen zumeist als ExpertInnen in landeskundlichen Fragen bzw. als „lebendes Beispiel“ angesehen werden (Dirim & Mecheril 2010: 81). Dirim und Mecheril (2010: 81) stellen in einem nächsten Schritt folgende Annahme auf: „Wenn unter ‚interkultureller Kompetenz‘ die Fähigkeit verstanden wird, mit ‚kulturell Anderen‘ kompetent umzugehen, dann sind Migrationsandere, weil sie ‚kulturell anders‘ sind, allein aufgrund ihrer Lebensgeschichte ‚interkulturell kompetent‘ – so zumindest die implizite Annahme vieler Bildungsangebote“. In diesem Definitionsbeispiel wird, laut Dirim und Mecheril, eine Kulturalisierung erzeugt. Außerdem gelten für Menschen ohne Migrationshintergrund in Bereichen der Qualifizierung, des Wissens oder des Berufes scheinbar andere Maßstäbe (Dirim & Mecheril 2010: 81).

4.3.3. Interkulturelle Fortbildungen

In diesem Kapitel möchte ich Grundzüge aus der Praxis Foitziks (Foitzik 2010: 265) beschreiben, der bereits viele Fortbildungen im interkulturellen Bereich leitete und diese

dabei immer im Hinblick auf rassismuskritische Ansätze hinterfragte, weil er der Meinung ist, dass „[...] eine rassismuskritische Perspektive immer wieder ‚zu kurz‘ kommt“ (Foitzik 2010: 269). Auch in Foitziks Anschauung sind Ordnungsverhältnisse, verbunden mit Macht und Differenz, sowie die Abgrenzung von „Wir“ und „Nicht-Wir“ Leitgedanken (Foitzik 2010: 265-266).

Die Logik des Interkulturellen folgt eher einer horizontalen Differenz, betont damit das Nebeneinander verschiedener Gruppen und deren kulturelle Unterschiede. Eine rassismuskritische Perspektive thematisiert dagegen eine vertikale Differenz, sieht diese Gruppen also nicht herrschaftsfrei und gleichberechtigt nebeneinander stehen, sondern betont deren strukturell unterschiedliche Machtposition (Foitzik 2010: 265).

Foitzik (2010: 266) spricht von der „Normalität des Rassismus“ und meint damit die Selbstverständlichkeit des Rassismus im Alltag und untersucht interkulturelle Fortbildungen in den Punkten der *Konstruktion*, *Abwertung* und *Macht* bezüglich ethnisch „Anderer“. Er geht davon aus, dass im Zuge von interkulturellen Fortbildungen vertikale Strukturen, die Machtverhältnisse betonen, nicht thematisiert werden. Konstruktion und Abwertung ergeben sich bereits bei der Idee interkultureller Fortbildungen oder Projekte, die das Ziel haben, interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln. Denn mit dem Hintergrund etwas über die „Anderen“ zu erfahren, werden soziale Gruppen konstruiert und dadurch kulturelle Differenzen bzw. Kulturzugehörigkeiten als problemschaffend dargestellt (Foitzik 2010: 267).

Der Prozess der Benennung von Gruppen macht den Anderen erst zum Anderen. Indem ich eine Person als Mitglied dieser Gruppe wahrnehme, wird sie, ob sie will oder nicht, zu einem Teil dieser Gruppe. Ich stelle mit der Benennung eine Realität her (Foitzik 2010: 267).

Die kulturelle Differenz der Menschen bzw. Prozesse der Gruppenkonstruktion, die mit dem Begriff ***Othering*** beschrieben werden können, rücken ins Zentrum des Interesses. Aber, wie Foitzik angibt, können verschiedene kulturelle Prägungen tatsächlich Auswirkungen auf das Handeln haben und in Interaktionen zu Missverständnissen führen (Foitzik 2010: 267). Foitzik (2010: 271-273) beschreibt *Verunsicherung* als Handlungskompetenz, die in einer Migrationsgesellschaft wesentlich ist. Sowohl in der konkreten Begegnungssituation, als auch in Situationen des Otherings. Foitzik bespricht in seinen interkulturellen Fortbildungen beispielsweise die Frage: „Woher kommst du?“ und will darauf aufmerksam machen, dass dabei bereits Unterschiede und Ausgrenzungen enthalten sind. Die vermeintlich harmlose Frage impliziert, laut Foitzik, rassistische Andeutungen. Das ist eines der Beispiele, die Ver-

unsicherung bei den Teilnehmenden auslöst und so regt Foitzik eine rassismuskritische Auseinandersetzung und erste Annäherungen auf diesem Gebiet in seinen Seminaren an.

4.4. Kultur

Mecheril und Scherschel (2011: 49) verstehen unter *Kultur* lediglich einen anderen Begriff für *Rasse*, der aber prinzipiell in ähnlicher Weise aufzufassen ist. Denn auch durch *Kultur* wird versucht „[...] ein System der Differenz zwischen den Gruppen zu konstruieren“ (Mecheril & Scherschel 2011: 49) und in weiterer Folge Ausgrenzungen als legitim anzusehen. Auch Messerschmidt (2010: 49) beispielsweise versteht unter Kultur die Zuordnung zu einer Identität und sieht den Kulturbegriff ebenfalls als versteckten Rassismus an.

Die Kulturkategorie bietet ein Instrumentarium zur Distanzierung von ‚Anderen‘, die als nicht zur Gesellschaft dazu gehörend betrachtet werden. Mit dem Hinweis auf eine kulturell bedingte Fremdheit kann die Distanzierung auf ‚anständige‘ Weise erfolgen, da sie den diffamierenden Rassebegriff nicht mehr benötigt (Messerschmidt 2010: 49).

Mit dem Begriff der Kultur verbindet Messerschmidt „[...] Zuschreibungen wie Nation, Religion und Ethnizität [...]“ (Messerschmidt 2010: 50). Auch bei Messerschmidt ist die Meinung verankert, dass durch *Kultur* Dominanz und Überlegenheitsbehauptungen angestellt werden und das „Wir“ so vom „Nicht-Wir“ getrennt wird (Messerschmidt 2010: 51). Macht, Über- und Unterordnung sowie die Thematisierung des „Wir“ und „Nicht-Wir“ spielen beispielsweise bei Kalpaka und Mecheril (2010: 92-93) in Bezug auf Kultur eine wesentliche Rolle. „[...] Konzepte[n] zu ‚interkulturellem Lernen‘ oder ‚interkultureller Kompetenz‘[...] stellen insofern ein mögliches Versteck von Rassekonstruktionen dar“ (Kalpaka & Mecheril 2010: 88).

Laut Arens und Mecheril (2009: 7-8) wird der Begriff *interkulturell* besonders in pädagogischen Kontexten mit *Migration* gleichgesetzt. Problematisch sehen die beiden die möglichen diskriminierenden Handlungen des schulischen Alltags, wenn beispielsweise LehrerInnen auf Konzepte wie „Kultur“, „kulturelle Differenz“ oder „ethnisch-kulturelle“ Herkunft zurückgreifen. Interkulturelles Lernen bedeutet für Arens und Mecheril eine Art Sonderveranstaltung, die für die „Anderen“ konzipiert ist oder als Projekt aufgezogen wird, das nicht in direkter Verbindung mit dem Regelunterricht gesehen werden kann. Die Heterogenität der Schülerschaft und das mitgebrachte differente Wissen sollte größere Anerkennung finden. Arens und Mecheril (2009: 8-9) fordern eine allgemeine Neuerung der Lehrpläne, die

sich auf die Migrationsgesellschaft, in der wir leben, einstellt. Anstelle der Einheitssprache Deutsch als Unterrichtssprache könnte man über die Einführung mehrsprachigen Unterrichts nachdenken. Auch in Fächern, wie Geschichte oder Religion könnte man die kulturelle Vielfalt der SchülerInnen stärker miteinbeziehen. Arens und Mecheril (2009: 8) stehen hinter dem Leitsatz „Jede ist anders anders“ und unterstreichen die Tatsache, dass Österreich in seiner Gesamtheit eine plurale Gesellschaft ist, die nicht im „Wir“ und „Nicht-Wir“ leben, sondern folgendes anerkennen sollte: „Wir sind different“ (Arens & Mecheril 2009: 8).

5. Vergleich der beiden Ansätze

Die folgende Tabelle bietet eine Gegenüberstellung der wesentlichen Argumente, die VertreterInnen des interkulturellen und des rassismuskritischen Ansatzes befürworten. Die Analysekatgorie beschränkt sich auf die Frage des „angebrachten“ bzw. „unangebrachten“ Verhaltens von LehrerInnen im Umgang mit multikulturellen SchülerInnen. Außerdem gebe ich zu jeder Aussage nur einen Vertreter/eine Vertreterin an, die den Gedanken und weitere Autoren des jeweiligen Ansatzes vertritt.

Verhalten der LehrerInnen in multikulturellen Klassen	Interkulturelle Perspektive	Rassismuskritische Perspektive
Besprechung und Auseinandersetzung mit verschiedenen Kulturen und kulturellen Gewohnheiten	+ Jede Form der Annäherung ist positiv (Projekte, interkulturelles Lernen, SchülerInnenaustausch etc.) (Bolten 2007)	+ Thematisierung ist gut, weil dadurch rassistische Gedanken womöglich eingedämmt werden (Mecheril & Scherschel 2011) - Dadurch werden „Andere“ erzeugt; kann zur direkten Diskriminierung führen; Projekte sind Veranstaltungen für die „Anderen“ (Arens & Mecheril 2009)
Nicht-Besprechung kultureller Themen	- Interkulturelles Lernen und gegenseitiger Austausch sind wichtig (Heringer 2012)	- Nicht-Thematisierung kann zur indirekten Diskriminierung führen (Dirim & Mecheril 2010)

Wissen aneignen (auch die Weitergabe des Wissens an die SchülerInnen)	+ Wissen ist vorteilhaft in interkulturellen Begegnungssituationen; interkulturelle Fortbildungen werden befürwortet (Bolten 2007)	- Das Aneignen von Wissen erzeugt „Andere“, z. B. in interkulturellen Fortbildungen (Foitzik 2010)
Verfügen über interkulturelle Kompetenzen	+ Sehr wichtig im Umgang mit multikulturellen SchülerInnen (auch Persönlichkeit, Einstellung, Handeln etc. zählen zur interkulturellen Kompetenz) (Over 2012)	- Schon alleine das Konzept von interkulturellen Kompetenzen erzeugt „Andere“ (Dirim 2013)

Tabelle 1: Vergleich der beiden Ansätze nach theoretischem Diskurs

Die VertreterInnen der interkulturellen Perspektive plädieren klar für eine Auseinandersetzung und Besprechung von Unterschieden, die sich in Handlungsweisen, Einstellungen und im Wissen der SchülerInnen äußern können. Voneinander zu lernen und das ganz bewusst ist wichtig und richtig im Sinne der interkulturellen Perspektive. Wissen und interkulturelle Kompetenzen als LehrerIn zu besitzen ist erstrebenswert, um Offenheit und Toleranz ausstrahlen zu können und um dieses Wissen und diese Kompetenzen auch den SchülerInnen weitergeben zu können. Bei der rassismuskritischen Perspektive geht nicht immer klar hervor, wie sich eine Lehrkraft in einer multikulturellen Klasse richtig verhalten soll. Einerseits soll man sich mit allen Kulturen auseinandersetzen, um nicht aus- oder abzugrenzen, aber eigentlich kann es auch als direkte Diskriminierung aufgefasst werden, weil man durch das Hervorheben kultureller Unterschiede bereits „Andere“ erzeugt. Im Gegenteil kann es aber auch zur indirekten Diskriminierung führen, wenn man kulturelle Begebenheiten nicht bespricht. Sich Wissen und kulturelle Kompetenzen anzueignen ist ebenfalls kritisch, weil alleine dadurch schon Ausgrenzungen vorprogrammiert sind. Das Problem vor dem VertreterInnen der rassismuskritischen Perspektive stehen, ist das, dass durch das Einüben von beispielsweise Verhaltensregeln bei Tisch oder Begrüßungsritualen oder das Aneignen von Wissen „Andere“ erzeugt werden. Denn es geht in interkulturellen Fortbildungen darum, dass Mehrheitsangehörige über Angehörige der Minderheit Bescheid wissen und dieser Moment erzeugt eine Abgrenzung von „Wir“ und „Nicht-Wir“. Trotz all den Problemen, die RassismuskritikerInnen in den Konzepten rund um das Interkulturelle sehen, müssen sich die Lehrpersonen in heterogenen Klassen irgendwie verhalten, ob die Herangehensweisen immer richtig sind, sei dahingestellt.

Meiner Meinung nach müssen die LehrerInnen individuell in ihren Klassen entscheiden, ob, wann und in welcher Weise Besprechungen zu interkulturellen Themen angebracht sind. Manche Situationen fordern Auseinandersetzungen bestimmt heraus und ich kann mir auch vorstellen, dass SchülerInnen aus eigenem Antrieb über die Kulturen der MitschülerInnen Bescheid wissen wollen. Daher denke ich, dass es sicherlich kein Nachteil sein kann, wenn Lehrpersonen über gewisse interkulturelle Kompetenzen verfügen.

6. Empirische Untersuchung

6.1. Interesse und Ziel der Forschung unter Einbezug des Interviewleitfadens

Grundgedanke und gleichzeitig Ziel meiner Forschung ist es herauszufinden, wie LehrerInnen in der Praxis des schulischen Alltags mit Mehrfachzugehörigkeiten umgehen, welche Bedeutung ihnen beigemessen wird und vor allem welche der beiden vorgestellten Perspektiven bei den LehrerInnen auf größeren Anklang stößt. Mich interessiert, ob dem interkulturellen oder dem rassismuskritischen Blickwinkel mehr Beachtung geschenkt wird und welcher der beiden Ansätze als praxisrelevanter erscheint und auch welche Intuitionen die Ansichten auslösen. Anhand von Interviews⁷ möchte ich gerne über Erfahrungen und Situationen, die sich in einem multikulturellen Schulalltag ereignen, berichtet bekommen. Auch der Frage, ob es zu beobachtbaren „Wir“ und „Nicht-Wir“- Abgrenzungen kommt, die sowohl durch Lehrkräfte hervorgerufen werden, aber auch unter den SchülerInnen eine Rolle spielen können, möchte ich nachgehen. Weiters werde ich den Lehrkräften zwei Definitionen von *Kultur* darlegen, die sich jeweils zu den Kategorien *interkulturell* und *rassismuskritisch* einordnen lassen und ihre persönlichen Ansichten und ihre eigene Auffassung einer Kultur erfragen. Interessiert bin ich auch an der Frage, ob es in den Augen der LehrerInnen Unterschiede in Verhaltensweisen oder Äußerungen gibt, die auf verschiedene kulturelle Zugehörigkeiten zurückzuführen sind oder ob es weniger um kulturelle Unterschiede und mehr um individuelle Eigenschaften geht. Das theoretisch ausführlich behandelte Thema der *interkulturellen Kompetenzen* werde ich auch im praktischen Teil berücksichtigen und besonders den Nutzen und die persönliche Teilnahme an interkulturellen Fortbildungen und Seminaren ins Zentrum der Aufmerksamkeit stellen. Außerdem bin ich interessiert daran zu erfahren, was LehrerInnen von interkulturellen Kompetenzen halten und ob diese, ihrer

⁷ Der Interview-Leitfaden befindet sich im Anhang.

Meinung nach, in Begegnungssituationen mit SchülerInnen oder Eltern hilfreich sind. Diesen Hauptthemen, die sich jeweils in Unterfragen gliedern, werde ich nachgehen, um eine Antwort darauf zu bekommen, wie LehrerInnen an Schulen in Wien und Wien-Umgebung tatsächlich den täglichen Schulalltag mit multikulturellen SchülerInnen empfinden und meistern und um mir Anregungen zu holen, wie ein positiver Umgang mit Mehrfachzugehörigkeiten stattfinden kann.

6.2. Rahmenbedingungen der Interviews und Konstellation der Befragten

Zuerst dachte ich daran Interviews mit Lehrkräften an Wiener Schulen ausschließlich im Sekundarbereich zu führen, weil auch ich in Zukunft im Sekundarbereich tätig sein werde und außerdem die Situationen mit SchülerInnen aufgrund des höheren Alters eventuell repräsentativer wären. Danach kam ich aber zu dem Schluss, dass Mehrfachzugehörigkeit keine Frage des Alters ist, sondern sich in allen Schulstufen ereignet und sich auch in den unterschiedlichen Schultypen in unterschiedlicher Ausprägung zeigt. Deshalb führte ich im Zeitraum von Februar 2014 bis April 2014 acht Interviews mit Lehrkräften, wobei vier Lehrkräfte an einer Volksschule im Raum Wien unterrichten, drei Lehrkräfte an zwei verschiedenen Gymnasien in Wien lehren und eine Lehrkraft sowohl an einer Volksschule als auch an einer Neuen Mittelschule (NMS) in Wien tätig ist. Bei den gewonnenen Ergebnissen aus den geführten Interviews werde ich bei Bedarf den Primar- mit dem Sekundarbereich vergleichen und mögliche Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten herausstreichen.

Allgemein haben mir alle Lehrpersonen, egal wie lange sie bereits unterrichten, bestätigt, bereits viele Erfahrungen im Umgang mit multikulturellen SchülerInnen gemacht zu haben. Eine Lehrerin aus der Volksschule, die bereits seit 1976 unterrichtet, gab an, es in letzter Zeit vermehrt mit multikulturellen Klassen zu tun zu haben. Ein befragter Gymnasiallehrer weist auch bereits 36 Dienstjahre auf. Vier weitere Kolleginnen aus der Volksschule und der AHS geben an zwischen 19 und 27 Jahren zu unterrichten. Von den zwei noch nicht erwähnten Lehrerinnen ist eine seit vier Jahren im Schuldienst und die andere befindet sich im ersten Dienstjahr. Diese Gruppe weist schon einmal eine gute Konstellation auf, weil durch die Dauer der Beschäftigung und der Zeit, in der man begonnen hat zu unterrichten eventuell unterschiedliche Einstellungen zu Tage treten. Der Ansicht, die die Lehrerin aus dem achten Interview vertritt, dass LehrerInnen auf Traditionen beharren und die bewährten Wege ungern verlassen, weil Veränderung auch Angst macht, würde ich mich nicht anschließen. Ich habe

nämlich wirklich bei allen Interviews sehr viel Engagement und Tatendrang bezüglich Vielfalt im Klassenzimmer erleben dürfen. Ich war sehr überrascht, dass Multikulturalität an den Schulen scheinbar so alltäglich geworden ist, dass es als nichts Spezielles oder Außergewöhnliches beschrieben wurde.

Nicht nur bezüglich der Dienstjahre erweist sich diese Gruppe aus Interviewten als sehr repräsentativ, auch bezüglich der Geschlechterverteilung. Aus der Statistik Austria (Statistik 2013) lässt sich nämlich ablesen, dass je höher das Bildungsniveau ist, auch die Anzahl der männlichen Lehrer ansteigt. Das heißt, dass an Volksschulen kaum männliche Lehrkräfte vertreten sind. So befindet sich auch nur ein Lehrer aus einer AHS unter meinen insgesamt acht Interview-Beiträgen. Erwähnenswert empfinde ich ebenfalls noch, dass eine der acht Lehrpersonen selbst einen Migrationshintergrund aufweist. Um unterschiedliche Blickwinkel einfangen zu können, habe ich außerdem verschiedene Schulen, Schultypen und Schulstandorte gewählt.

6.3. Forschungsmethode und Forschungsdesign

Ich beziehe mich bei meinen Interviews auf das Verfahren qualitativer Analyse und in weiterer Unterteilung möchte ich ein problemzentriertes Interview führen. Wie Lamnek (2010: 333) herausstreicht, ähneln sich problemzentriertes und narratives Interview in der Hinsicht, dass beide Verfahren mit dem Erzählprinzip arbeiten. So besteht auch mein Interview-Leitfaden ausschließlich aus offenen Fragen, die zum Erzählen anregen sollen. Die Interviews werden, charakteristisch für die qualitative Erhebung (Lamnek 2010: 316), persönlich und in Form von Einzelbefragungen durchgeführt. Die Gründe für ein qualitatives Interview liegen, wie Hopf (2005: 350) treffend erklärt in „[...] der Ermittlung von Expertenwissen über das jeweilige Forschungsfeld, der Erfassung und Analyse der subjektiven Perspektive der Beobachteten oder Erhebungen zu ihrer Biographie [...]“. Da ich mich bei meinen Interviews mit persönlichen und individuellen Erfahrungen, Empfindungen und Einstellungen von Lehrenden, die ich als ExpertInnen ansehe, beschäftige, trifft diese Definition auf mein Analyseinstrument zu. Ich halte die Methode des problemzentrierten Interviews nicht nur deshalb für meine Zwecke am sinnvollsten, weil die Lehrpersonen frei auf die gestellten Fragen antworten können und so die Situation eines offenen Gesprächs entsteht, sondern es ist mir auch wichtig schon vorab einen genauen Interviewleitfaden festzulegen, der auf meine Problemstellung abzielt (Mayring 2002: 67).

Neben der *Problemzentrierung* nennt Mayring (2002: 68) zwei weitere Aspekte, die zentral für die Form der qualitativen Analyse bzw. des problemzentrierten Interviews sind und außerdem von Witzel (1982: 72; zit. n. Mayring 2002: 68) festgelegt wurden, nämlich *Gegenstandsorientierung* und *Prozessorientierung*. Bei der *Problemzentrierung* geht es darum, dass Probleme gesellschaftlicher Natur Behandlung finden und sich der Forscher / die Forscherin bereits vor dem Interview objektiv mit dem Thema auseinandersetzt. Die *Gegenstandsorientierung* umfasst die dezidierte Beschäftigung mit dem speziellen Gegenstand und schließt die Übernahme bereits bestehender Konzepte aus. Bei der *Prozessorientierung* wird einerseits das Problemfeld genau analysiert und andererseits werden Daten dazu eingeholt und in weiterer Folge überprüft.

Auch das Kriterium der *Offenheit*, wie bereits erwähnt, das bedeutet die interviewte Person kann frei und offen antworten, ist essentiell für die qualitative Analyse und die problemzentrierte Interviewmethode. An den Antworten merkt man nämlich sofort, ob die Frage überhaupt verstanden wurde. Außerdem erfährt man immer subjektive Meinungen und die befragte Person kann während des Interviews eigene gedankliche Strukturen entwickeln (Mayring 2002: 68). Auch Lamnek (2010: 318) streicht den Leitgedanken der Offenheit als „[...] das zentrale Prinzip interpretativer Sozialforschung, das natürlich auch qualitativen Interviews eigen ist [...]“ (Lamnek 2010: 318), hervor. Durch die offenen Fragestellungen werden die Befragten außerdem nicht in eine vorgegebene Richtung gelenkt, sondern erwähnen die individuell relevanten Aspekte (Lamnek 2010: 315). Zum Stil des Interviewers bzw. der Interviewerin lässt sich anmerken, dass dieser bei qualitativen Interviews eher weich sein sollte (Lamnek 2010: 313-314). Unter einem weichen Kommunikationsstil seitens des / der Befragenden versteht man ein Gespräch, das auf eine Sympathie- und Vertrauensebene setzt, indem man versucht, diese Eigenschaften auszustrahlen (Lamnek 2010: 313). Da das qualitative Interview eher einer Alltagskommunikation ähnelt, ist die Dauer eines Gespräches vorher nicht absehbar. Abhängig von vielen Faktoren, können sich Interviews zwischen einer halben Stunde und mehreren Stunden oder sogar Tagen erstrecken (Lamnek 2010: 323). Im Vergleich zu anderen Forschungsmethoden (Mayring 2002: 69), stellen sich die Angaben von Personen, die an einem problemzentrierten Interview teilnehmen „[...] in der Regel auch ehrlicher, reflektierter, genauer und offener als bei einem Fragebogen oder einer geschlossenen Umfragetechnik [...]“ (Mayring 2002: 69) dar. Ein wichtiger Grund für diese gesteigerte Offenheit und Ehrlichkeit ist die größere Vertrauensbasis, die in einem problemzentrierten Interview zwischen den am Interview Beteiligten herrscht (Mayring 2002: 69).

Dass zu einem problemzentrierten Interview nicht nur das eigentliche Interview zählt, soll der dargestellte Ablauf (Mayring 2002: 69-71) verdeutlichen. Zuerst steht die *Problemanalyse* im Mittelpunkt des Interesses. Danach werden essentielle Themenbereiche in den Interviewleitfaden aufgenommen und somit die *Leitfadenkonstruktion* erstellt. Bevor die Interviews tatsächlich geführt werden, soll eine *Pilotphase* stattfinden, in der die Interviews geprobt und die Fragen gegebenenfalls abgeändert werden. Außerdem dient diese Phase der InterviewerInnenschulung. Danach kommt es zur eigentlichen *Interviewdurchführung*. Ein Interview enthält *Sondierungsfragen*, die als Einstieg in das Themengebiet gedacht sind und um vorab einschätzen zu können, wie groß das Interesse des Interviewten / der Interviewten an der Thematik ist. Neben Sondierungsfragen gibt es auch noch *Leitfadenfragen*, die explizit auf die Beantwortung der zentralen Fragen abzielen. Für den Ablauf eines problemzentrierten Interviews spielen auch sogenannte *Ad-hoc-Fragen* eine wichtige Rolle, die sich aus dem Gespräch ergeben und spontan gestellt werden. Den letzten Punkt des Ablaufmodells eines problemzentrierten Interviews stellt die *Aufzeichnung* dar, die mittels Tonband- oder bzw. und durch Protokollaufzeichnungen vorgenommen werden kann (Mayring 2002: 69-71). Auch ich hielt mich an diesen von Mayring (2002: 69-71) vorgestellten Ablauf und änderte bzw. ergänzte nach der Pilotphase Fragen meines Interview-Leitfadens. Ich möchte auch betonen, dass ich Ad-hoc-Fragen sehr begrüße, da man durch gezieltes Nachfragen und schon alleine durch das gezeigte Interesse, meiner Erfahrung nach, meistens einen noch tieferen Einblick in angesprochene Thematiken und Schilderungen bekommt.

Die Methode des problemzentrierten Interviews (Mayring 2002: 70) bietet sich besonders für die Anwendung in Forschungsgebieten, die hauptsächlich auf Theorie basieren, an. Das problemzentrierte Interview weist außerdem eine teilweise Standardisierung durch den Leitfaden auf. Bei teilweiser Standardisierung bezieht man z.B. Ad-hoc-Fragen mit ein, die nicht im Leitfaden verzeichnet sein können (Mayring 2002: 70). Hopf (2005: 351) hält fest, dass man bei qualitativen Interviews unterscheiden kann zwischen interviewenden Personen, die sich möglichst an einen vorgefertigten Interview-Leitfaden halten oder InterviewerInnen, die sehr offene Interviews führen. In der Regel findet jedoch eine Vermischung beider Varianten statt und die Interviews „[...] sind als relativ flexibel eingesetzte teilstandardisierte Interviews zu beschreiben: Die Forscher orientieren sich an einem Interview-Leitfaden, der jedoch viele Spielräume in den Frageformulierungen, Nachfragestrategien und in der Abfolge der Fragen eröffnet“ (Hopf 2005: 351). Lamnek (2010: 306) spricht von einer „Asymmetrie in der

qualitativen Forschung“ (Lamnek 2010: 306), die man allerdings mit einem Alltagsgespräch vergleichen kann. Das heißt also, dass es durchaus möglich ist, auf Fragen seitens der Interviewten näher einzugehen, aber auch auf Antworten und Erzählungen der interviewten Personen zu reagieren bzw. genauer nachzufragen (Lamnek 2010: 306). Im Gegensatz dazu steht das standardisierte Interview, in dem weniger Flexibilität bezüglich der Abweichung des Interviewleitfadens herrscht und daher der oder die Befragte den Löwenanteil des Gesprächs füllt (Lamnek 2010: 306). Durch die Orientierung an den Leitfadenfragen lassen sich mehrere Interviews sehr gut miteinander vergleichen und auch die Auswertung gestaltet sich nicht allzu schwer (Mayring 2002: 70).

6.4. Analyse und Auswertung der Interviews

Wie Schmidt (2005: 447) bereits feststellte, ist die Anzahl der unterschiedlichen Auswertungstechniken auf dem Gebiet der Analyse qualitativer Interviews enorm. In weiterer Folge nehme ich Bezug auf Auswertungsvorgänge von Lamnek (2010), Schmidt (2005) und Mayring (2002). Während sich Schmidt und Mayring eher auf die Analyse und den konkreten Auswertungsvorgang der Interviews beziehen, setzt Lamnek bereits bei der Transkription der Interviews an und deshalb möchte ich Lamneks Auswertungsphasen zuerst anführen.

Lamnek (2010: 367) nennt vier Phasen zur Auswertung qualitativer Interviews, die jedoch sehr allgemein gehalten sind und durchaus variiert und spezifiziert werden können. In der ersten Phase der Transkription geht es hauptsächlich darum, das aufgezeichnete Material zu Papier zu bringen, sich auf Transkriptionssysteme zu beziehen, Anonymisierungen vorzunehmen und Aufnahmen mehrmalig zu hören, um gegebenenfalls Unklarheiten und Fehler zu korrigieren (Lamnek 2010: 367-368). In der nächsten Phase wird die Einzelanalyse vorgenommen, die sich mit der speziellen Analyse jedes einzelnen Interviews beschäftigt. Konkret ausgedrückt, werden die Informationen, die wichtig für die Auswertung erscheinen, in den Vordergrund gerückt und Passagen, die weniger aussagekräftig sind, weggelassen. Der übrig gebliebene Text wird interpretiert und auch jedes einzelne Interview wird einer Wertung unterzogen (Lamnek 2010: 368). Die dritte Phase, die generalisierende Phase, geht über das individuelle Interview hinaus und beschäftigt sich mit dem Vergleich aller Interviews. Übereinstimmungen und Unterschiede werden herausgearbeitet und so eventuelle gleiche Grundhaltungen erkannt bzw. differente Meinungen gesondert dargestellt (Lamnek 2010: 368-369). In der vierten und letzten Phase der Kontrollphase werden, um Fehlinterpretationen ausschließen zu können, die gesamten Transkriptionen in ungekürzter Form nochmals gelesen

bzw. bei weiterhin bestehenden Unklarheiten auch Teile des Materials wieder angehört (Lamnek 2010: 369).

Schmidt (2005: 448) beschreibt für die Auswertung der Interviews fünf aufeinander folgende Schritte. Grundlegend für diesen Auswertungsvorgang ist allerdings das Zusammenspiel des theoretischen Wissens mit den gemachten Erfahrungen und gewonnenen Erkenntnissen während des gesamten Prozesses. Im ersten Schritt der Auswertung werden nun anhand des Materials Kategorien gebildet, die im nächsten Schritt „[...] zu einem Auswertungs- oder Codierleitfaden zusammengestellt [...]“ (Schmidt 2005: 451) werden. Der dritte Schritt beschreibt nun die tatsächliche Codierung der Interviews unter Verwendung des vorher erstellten Codier- bzw. Auswertungsleitfadens (Schmidt 2005: 448). Im vierten Schritt geht es um eine übersichtliche Darstellung der Ergebnisse in Form von Tabellen (Schmidt: 2005: 454). An der Übersicht orientierend, wird im fünften und abschließendem Schritt versucht, vertiefende Fallinterpretationen durchzuführen. Hierbei kommt der Einzelfallanalyse große Bedeutung zu (Schmidt: 2005: 455).

Mayring (2002: 115) misst der Kategorienbildung in der qualitativen Inhaltsanalyse besonderen Stellenwert bei. „Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ (Mayring 2002: 114). Die vorliegenden Texte werden also bearbeitet und durch die Bildung der Kategorien wird definiert, was in welche Kategorie eingeordnet werden kann. Sinnverwandte Aussagen werden derselben Kategorie zugeordnet. Passen Textstellen nicht in vorgegebene Kategorien, konstruiert der Forscher / die Forscherin neue Kategorien (Mayring 2002: 114-117). Mayring (2002: 116) erstellt dazu ein Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung, das aus sechs aufeinander folgende Punkte besteht. Erstens beschäftigt man sich mit dem Gegenstand der Analyse, der Fragestellung und der Theorie. In einem zweiten Schritt geht es um das Festlegen eines Selektionskriteriums und der Kategoriendefinition. Als Nächstes folgt der zeilenweise Materialdurchgang, bei dem die Kategoriendefinition und die Subsumption, also das gemeinsame Einordnen in dieselbe Kategorie bzw. eine neue Kategorienformulierung stattfinden. Nach einem Materialdurchgang von etwa zehn bis fünfzig Prozent, kommt es zur Revision der Kategorien. Der vorletzte Schritt bezeichnet den endgültigen Materialdurchgang, bis es im sechsten Punkt um die Interpretation und Auswertung geht.

Ich persönlich hielt mich an all diese beschriebenen Modelle. Ausgehend von einer theoriegeleiteten Forschung, bezog ich mich schon bei der Erstellung des Interviewleitfadens und während des gesamten Prozesses der Interview-Durchführung bzw. Auswertung auf bereits vorhandene theoretische Konzepte. Natürlich erstellte ich auch, wie bei Lamnek (2010: 367-368) ausgeführt, Transkriptionen zu meinen Interviews, setzte mich intensiv mit den erhaltenen Texten auseinander und formulierte passende Kategorien. Außerdem kontrollierte ich das Material mehrmals, damit sich keine Fehler einschlichen und interpretierte abschließend die Interviews. Ich legte für die Unterteilung meiner Interviews folgende sechs grobe Kategorien fest: Erfahrungen und Situationen mit Mehrfachzugehörigkeiten im schulischen Alltag, Berücksichtigung der Multikulturalität der SchülerInnen in der Unterrichtsplanung, Rolle des „Wir“ und „Nicht-Wir“, Definitionen von *Kultur*, Förderung interkultureller Kompetenzen und Interkulturelle Kompetenzen in Begegnungssituationen.

7. Darstellung der Ergebnisse

In der folgenden Präsentation der Ergebnisse verwende ich beispielsweise für Interviews die Bezeichnungen (I-V_1) oder (I-G_2), wobei I immer für Interview, V bezeichnend für Aussagen von LehrerInnen der Volksschule, G dementsprechend Aussagen von Gymnasiallehrenden kennzeichnen und die Ziffer als Nummerierung und Zuordnung der Interviews steht. Die Beiträge der Lehrerin (I-V_7), die sowohl an einer Volksschule als auch an einer NMS unterrichtet, habe ich trotzdem mit einem V gekennzeichnet. Da ich die Natürlichkeit der Sprache herausstreichen möchte, beließ ich die Interviews so, wie sie gesprochen wurden und transkribierte auch das Interview der Lehrerin 1 in einen mundartlichen Sprachgebrauch.

Um sich ein ungefähres Bild der in den Ergebnissen beschriebenen Situationen machen zu können, möchte ich kurz darstellen, welche Nationalitäten im aktuellen Schuljahr (2013/2014) in den konkreten Klassen der LehrerInnen vertreten sind. Wie bereits erwähnt, verzichtete ich allerdings auf die Frage, wie viele SchülerInnen einen Migrationshintergrund aufweisen, sondern fragte danach, welche Muttersprachen bzw. Länder durch die SchülerInnen in den Klassen vertreten sind, um eventuelle Ausgrenzungen zu vermeiden.

Lehrerin 1,3,4 und 5 unterrichten an Schule A. In den Klassen der Lehrerin 1 befinden sich SchülerInnen aus Österreich, Polen, Serbien und Albanien. Lehrerin 3 erzählte, dass Kinder aus Serbien, Polen, Bosnien, China und Ungarn in ihren Klassen sind. Eine Unsicherheit gab

es bezüglich einer bosnischen oder kroatischen Abstammung. Lehrerin 4 führte die Muttersprachen, nämlich: Deutsch, BKS, Tschechisch und eventuell Ungarisch, an. Lehrerin 5 sprach auch von vertretenen Muttersprachen und zwar: Serbisch, Kroatisch und Bangla. Eine Lehrerin gab an, dass alle SchülerInnen der Schule A bereits in Österreich geboren sind.

Lehrerin 2 und Lehrer 6 unterrichten an Schule B, die nicht öffentlich, sondern privat geführt wird. Lehrerin 2 ging jedoch nicht genau auf meine Frage ein, sondern erklärte, dass ein Drittel der SchülerInnen andere Nationalitäten als Österreich aufweisen und in ihrer DaF-Gruppe sowieso alle unterschiedlicher Herkunft sind. Lehrer 6 meinte, dass immer wieder SchülerInnen anderer Herkunft an der Schule sind und zählt beispielsweise: Tschechien, Ungarn, Lettland, Rumänien und Bulgarien auf.

Lehrerin 7 aus Schule C unterrichtet neben ihrer Volksschul-Stammklasse und einer Parallelklasse, die erste und zweite Klasse einer NMS. Sie unterrichtet aktuell SchülerInnen aus Afghanistan, der Mongolei, Mazedonien, Serbien, Tschetschenien und Österreich. Da sie lächelte als sie Österreich sagte, fragte ich nach, ob eventuell wenige ÖsterreicherInnen in der Klasse sind. Sie bestätigte das und sagte, dass in ihrer Klasse vier von zwanzig SchülerInnen österreichischer Herkunft sind.

Lehrerin 8 aus Schule D nannte folgende Muttersprachen der SchülerInnen ihrer beiden Klassen: Türkisch, Rumänisch, Bosnisch, Kroatisch, Polnisch, Mazedonisch, Serbisch, Arabisch, Tschetschenisch, Bulgarisch, Hindi und Persisch.

In Anlehnung an die Tabelle von Over (2012: 53) bezüglich häufig genannter Interaktionsthemen in einem multikulturellen Schulkontext, führe auch ich eine Tabelle mit den Themenbereichen an, die meine interviewten LehrerInnen bezüglich Auffälligkeiten in einem heterogenen Schulalltag oft ansprachen.

Thema	Nennungen insg.	Interview/vorwiegend im Kapitel
Feierkultur und Religion	8	I-V_1, I-G_6, I-G_8 / 7.1. I-V_1, I-G_6 / 7.1.2.

		I-V_1, I-G_2, I-V_3, I-V_4, I-V_5 / 7.2. I-V_7 / 7.3.
Stellung der Frau	6	I-V_1, I-V_3, I-V_4, I-V_7, I-G_8 / 7.4.1. I-G_2, I-V_3 / 7.6.2.
Sprache	6	I-V_3 / 7.1. I- V_1, I-G_2, I-V_4, I-V_5, I-G_8 / 7.1.1.
Glaube bzgl. Sexualerziehung	2	I-V_1, I-V_7 / 7.1.2.

Tabelle 2: Interaktionsthemen in den Interviews

In weiterer Folge finden nun die tatsächlichen Antworten der LehrerInnen, die Interpretationen meinerseits und Bezüge auf die Literatur Raum.

7.1. Erfahrungen und Situationen mit Mehrfachzugehörigkeiten im schulischen Alltag

Im Zuge der allgemeinen Sondierungsfragen als Einstieg in das Interview erkundigte ich mich auch vorab nach den Erfahrungen im Umgang mit multikulturellen Schulklassen bzw. multikulturellen Gruppen. Neben konkreten Schilderungen bestimmter erlebter Situationen, interessierte mich auch besonders, ob Vielfalt und Multikulturalität im schulischen Alltag für die Interviewten allgemein eher als positiv oder negativ erlebt werden und ob sich eventuell auch Schwierigkeiten daraus ergeben. Die Lehrkräfte strichen vorwiegend positive Aspekte hervor und betonten das Profitieren und die Bereicherung durch unterschiedliche Kulturen. Diese Feststellung wird durch die nächsten Interview-Ausschnitte (I-G_6, I-V_5, I-V_4, I-V_1, I-G_8, und I-V_3) untermauert.

Das ist schon ein sehr positiver Aspekt bei uns, weil wahrscheinlich durch die soziale Strukturierung hier, die Leute, die herkommen, alle gleich, wie soll ich sagen, einen gleichen Status haben. Das heißt, nachdem wir eben das Internationale wirklich auch leben und jetzt nicht nur – ah - theoretisch irgendwie hinschreiben auf ein Schulprospekt, sondern wir sind eben wirklich international, fällt das nicht auf. Also, ein Gastschüler für ein Jahr ist nichts Aufregendes. Vielleicht ist es in einer anderen Schule, in einer sehr engen community, würde das vielleicht mehr auffallen – „Oh, mein Gott, ein fremdes Gesicht oder eine andere Sprache oder so.“ Bei uns sind es die Kinder so gewöhnt, dass das absolut problemlos ist (I-G_6).

[...] Es ist in keinster Weise ein Unterschied. Es ist ein ganz normaler Schulalltag eigentlich. Jeder erledigt brav seine Arbeiten und da gibt's nichts, keinen Unterschied oder keine Schwierigkeiten oder – Aber, ich muss dazu sagen, ich habe wirklich sehr liebe Eltern und die wirklich bemüht sind, mitzuarbeiten, ja. Also, ich habe keine Eltern in der Klasse, die weniger bereit sind, mitzuarbeiten. Das gibt es natürlich auch, und die nicht so interessiert sind am Bildungsweg des Kindes, dann hat man Schwierigkeiten. Aber, das habe ich, Gott sei Dank, nicht (I-V_5).

Hm... also, ich sag nicht, dass das Schwierigkeiten sind, vor allem, ich finde sehr wichtig, dass man – ja, dass man das positiv hervorhebt und – ahm – zum Beispiel, da weiß ich noch in der zweiten Klasse, da hat ein Kind mal gesagt: „Hey, ich kann ein Wort auf schwedisch.“ Und der hat dann das schwedische Wort für Insel gesagt und dann fragte ich die anderen: „Hey, wie heißt Insel in euren Sprachen?“ Und dann habe ich aufgeschrieben und dann in den Sprachen, die ich kann und wollte ihnen zeigen, „hey, Leute, es ist cool, wenn man viele Sprachen kann und man sehen kann, wie andere Sprachen miteinander verwandt sind genauso wie Menschen miteinander verwandt sind und das – quasi – ja, Kinder ich bin da bei euch... zu helfen viele Sprachen zu lernen und so‘. Also, dass sie das – ich sehe das immer als was, das positiv betrachtet werden muss [...] (I-V_4).

Wir hom zum Beispü – i versuch‘ die Kinder immer wieder zu motivieren, in ihrer Muttersprache wos zu sog‘n – zum Beispü ana von de‘ Polen – in der Ersten hob i erna a Tulpe mitgebracht – hot er g‘sogt, er weiß nur was‘ auf Polnisch heißt, tulipa oder so... sog i: „Wow, super, jetzt hob‘n wir olle a polnisches Wort gelernt.“ – Oiso i versuch‘ scho‘ des – oder i versuch‘ auch die Albaner zu motivieren, dass i manchmal a kurzes Gedicht – do sog‘ i – konnst ma ned irgend... – monche moehens, monche ned... monche trauen se ned (I-V_1).

Ja. Das ist eine Haltungsgeschichte in meinen Augen. Ich sehe es wirklich als Bereicherung, zum Beispiel – wie feiern wir Feste oder auch voneinander lernen, also Begrüßungsformeln – Bereicherung: Wie lebst du? Lässt sich gerade in Deutsch gut erklären, ja. Wie lebst du? Wie feiert ihr? Ich hänge es meistens an Feierkultur auf (I-G_8).

[...] – ah- wir haben nämlich zu Beginn eine Zeichnung gehabt – alle Kinder dieser Welt – und da war das Thema eben, wir sind eigentlich alle gleich und ja – also es war eher positives Thema in der Klasse. [...] Ja, wird behandelt schon, vor allem sagen wir immer „Es ist ja ein Wahnsinn, wie gut sie es haben, die wachsen bilingual auf, die sind uns einiges voraus, ned – was heißt sogar manchmal dreisprachig, weil Englisch an der Schule auch unterrichtet wird“ (I-V_3).

In dem Interview I-V_5 wurde auch sehr stark auf die Komponente des Mitwirkens und der Mitarbeit der Eltern hingewiesen, um einen reibungslosen schulischen Ablauf zu ermöglichen. Die Elternarbeit erweist sich aber keineswegs als Angelegenheit, die aus-

schließlich in Volksschulen Beachtung findet. Auch im Sekundarbereich, wie ich im Kapitel 7.6.2. aufzeigen werde, stellt sie sich als essentiell dar.

Ich erfuhr aber auch von einer brutalen Situation in einer multikulturellen Schulklasse, die sich zur Zeit der Jugoslawien-Kriege zwischen SchülerInnen einer meiner interviewten Lehrkräfte abspielte.

I kann mi erinnern, wos extreme Schwierigkeiten gebn hot und zwor hob i on ana Hauptschule unterrichtet und zwor zur Zeit vom - äh - Krieg in Jugoslawien - und do hom wirklich die Serben und die Kroaten san mit Messer aufeinander los gongen - also die hom diese Konflikte in die Klass' trogn - des wor a Polytechnischer Lehrgong und de san wirklich mit Messer aufeinand los gongen und Milošević - oiso Parolen g'schrian - jo- oiso des wor schlimm - des wor domois schlimm, damois im Krieg - oba jetzt eigentlich zur Zeit kann i ned sog'n, dass' Probleme gibt - wei die Kinder eigentlich olle do geboren san und sehr gut Deutsch kennan (I-V_1).

Man muss sich natürlich vor Augen führen, dass die Schilderung, in der Gewalt zum Einsatz kam, keine aktuelle Situation beschreibt. Aber, dennoch bringt sie mich zum Nachdenken, wie man als Lehrperson handeln und reagieren soll, welche Spannungen unter den SchülerInnen herrschen müssen und ob es überhaupt noch zu verantworten ist, wenn man als SchülerIn oder LehrerIn jeden Tag von Angst geplagt in die Schule kommt. Von derartigen Problemen wurde mir in den weiteren Interviews aber nichts mehr erzählt. Trotzdem wurden Beschimpfungen und Ausgrenzungen, die ich vorwiegend im Kapitel 7.3. behandeln werde, angesprochen.

Aus den oben angeführten Interview-Ausschnitten kann man herauslesen, dass die Multikulturalität der SchülerInnen und die daraus resultierende Vielfalt im Klassenzimmer heute sehr positiv aufgenommen und als nichts Spezielles, sondern etwas ganz Natürliches und Wünschenswertes betrachtet wird. Diese Ansichten werden sowohl von Volksschul- als auch von AHS- LehrerInnen vertreten. Die Herkunft der SchülerInnen spielt keine tragende Rolle und wird daher auch nicht als schwierig oder belastend dargestellt. Deutlich wird bei den Interview-Antworten aber auch, dass versucht wird, Beispiele zu nennen, die im Zusammenleben und –arbeiten in der Schule vermehrt in heterogenen Lerngruppen große Beachtung finden, wie unterschiedliche Sprachen und die Feierkultur von vorwiegend religiösen Festen. Bevor ich mich den Festen und dem Jahreskreis, der immer wieder angesprochen wurde, widme, beleuchte ich zuerst weitere Aussagen, die bezüglich unterschiedlicher Sprachen getätigt wurden. Obwohl ich dem Aspekt der Sprache in meiner theoretischen Arbeit keine

bzw. nur geringe Beachtung schenkte, will ich ihn nun im praktischen Teil aufgreifen, weil dieser in den Interviews immer wieder erwähnt wurde und daher gerade im schulischen Alltag einen hohen Stellenwert einnimmt.

7.1.1. Sprache

Bei der ersten nachfolgenden Meinung (I-V_4) werden verschiedene aufeinander treffende Sprachen als positiv erlebt. Dabei muss man aber bedenken, dass diese Lehrperson SchülerInnen unterrichtet, die Deutsch „auf einem fast muttersprachlichen Niveau [...] sprechen“ (I-V_4). Sie gibt aber auch an, dass sie sich durchaus vorstellen kann, dass in einer sprachlich heterogenen Gruppe Schwierigkeiten sowohl für den Lehrer / die Lehrerin als auch für die SchülerInnen auftreten können.

Also, ich muss sagen, ich hab nur durchaus positive Erfahrungen, weil ich auch keine Kinder in der Klasse habe, die, also zumindest wie ich das persönlich erlebe, ich habe nicht das Gefühl, dass sie Deutsch so schlecht verstehen oder sprechen, dass sie gar nicht mitkommen. Also, ich hab‘ Kinder, die zwar eine andere Muttersprache oder Erstsprache haben, aber die Kinder sind auch da geboren und ja sprechen Deutsch auf einem fast muttersprachlichem Niveau beziehungsweise sprechen Deutsch als eine zweite Erstsprache, meiner Meinung nach. Aber, ja, ich meine, ich kann mir schon gut vorstellen, wenn man in eine Klasse reinkommt als Lehrer oder Lehrerin und nur Deutsch spricht und dann eine sehr heterogene Gruppe hat, dass das sicherlich Schwierigkeiten bereiten würde, auf jeden Fall (I-V_4).

Bei den nun folgenden Darstellungen (I-V_1 und I-G_8) merkt man durchaus, dass verschiedene Sprachen nicht immer nur eine Bereicherung für den Schulalltag, besonders natürlich für den Unterricht bedeuten, sondern auch als Herausforderung bzw. bei schlechter Beherrschung der deutschen Sprache als Hürde im Lernprozess angesehen werden. Die ersten beiden Ausschnitte behandeln die Frage, ob fehlende Deutschkenntnisse eventuell das Erlernen der deutschen bzw. englischen Sprache erschwert. Die zwei Aussagen (I-V_1 und I-G_8), stammend aus Volksschul- und AHS – Vertreterinnen, kann man sehr gut miteinander vergleichen, da es in beiden Fällen um das grundlegende Erlernen der deutschen bzw. englischen Sprache geht und sich daher Probleme aufgrund begrenzter Kenntnisse des Deutschen nicht stellen.

Oiso, i glaub‘, in der Volksschule is‘ des nu ned so massiv, weil jo olle eigentlich bei de‘ basics o‘fongan – jo - oiso de Buchstaben und so – do fongt ma wirklich so – on der Basis o, dass ah in der Zweiten des ois nu gleich is‘, oiso de Schere is‘ donn erst Dritte, Vierte, wonn‘ s donn ums Aufsatz schreim geht, wonn‘ s um Grammatik geht, do kuman donn erst wirklich de Probleme oder um Textverständnis bei mathematischen Aufgaben

– oiso wie g'sogt, so Redewendungen wie: ‚einen Stern reißen‘ – de verstengan ned was des haßt: ‚ich hab‘ einen Stern gerissen‘ – dass des eigentlich zwei Bedeutungen hot – jo, des is‘, owa sunst – [...] (I-V_1).

Englisch ist weitaus besser, weil da fange ich bei null an. Ahm - also da sind die Schwierigkeiten nicht ganz so. Die Kinder ziehen ihre Querschlüsse dann. Aber Englisch ist nicht wirklich das Problem, würde ich sagen. Da ist es höchstens eher arbeitshaltungsmäßig das Problem – [...] Also, das ist oft eine Arbeitshaltungs-Geschichte, da ist es nicht die fehlende Muttersprache (I-G_8).

Auch bei dem nächsten Statement (I-G_2) über Erfahrungen und Situationen, die sich in einem multikulturellen Schulalltag ereignen, wird sehr stark auf die Sprache Bezug genommen, die nicht einheitlich ist und deshalb zu gesteigerter Berücksichtigung und Aufmerksamkeit seitens der Lehrkräfte führt.

Na, ich find‘, die größte Herausforderung sind Gruppen mit unterschiedlichen Nationalitäten, einfach deswegen, weil sie unterschiedliches kulturelles Wissen haben und unterschiedliche Spracherfahrungen haben, unterschiedliche - äh - Didaktik-Modelle im Sprachenlernen bis jetzt erlebt haben und daher auch unterschiedliche Erwartungen haben und das ist dann natürlich schwer allen Anforderungen gerecht zu werden oder sagen wir mal eine Herausforderung verlangt auch eine gewisse Toleranz und Akzeptanz der Studenten und dass manche Nationen anders ans Sprachlernen herangehen. Und das Zweite ist natürlich, dass unterschiedliche Herkunftssprachen auch vorhanden sind, die dann – ähm - für den einen ist Deutsch als Fremdsprache schwieriger und für den anderen wieder leichter, also da gibt's unterschiedliche Geschwindigkeiten des Erlernens und das Dritte sind natürlich dann die Sprachbegabungen (I-G_2).

Weitere Ansätze, die auch ein Grund für etwas schlechtere schulische Leistungen bei SchülerInnen mit nicht deutscher Muttersprache sein können und die Förderung der SchülerInnen von zu Hause nicht oder nur bis zu einem gewissen Grad möglich ist, bezieht sich auf die Beherrschung der deutschen Sprache der Eltern.

Ja, das ist schon ein bisschen problematisch. Manche sprechen zu Hause halt wirklich die Erstsprache, also die Muttersprache und weniger dann Deutsch zu Hause. Das schlägt sich dann natürlich ein bisschen im Aufsatz dann nieder, das merkt man schon ein bisserl. [...] Ja, aber das ist ja selber auch schwierig für die Eltern, die selber nicht so gut Deutsch sprechen, dann mit den Kindern in Deutsch zu sprechen. Also, ich seh‘ das von der Seite der Eltern das auch ein, dass man dann in der Muttersprache spricht. Aber, es ist unterschiedlich [...] (I-V_5).

Man muss halt sehr aufpassen. Man wird sehr sensibel was Sprache betrifft. [...] Das ist das Eine und das Zweite ist, weil sie doch aus relativ bildungsfernen Schichten kommen, sprich Mama ist Analphabetin. Ja, das kann durchaus vorkommen, Mama kann nicht schreiben. Sie würde es nicht zugeben, aber man sieht es bei der Unterschrift

dann. Und sind halt dann diese ganz, ganz kulturellen Gegensätze. Also, von unserer Zivilgesellschaft her, dass jetzt die Mama, die nicht schreiben kann, nicht Deutsch kann, hat jetzt ein Kind in der ersten AHS sitzen, das natürlich den Sprachanforderungen eigentlich nicht entspricht, aber für sie hat das Kind natürlich eine so hohe Sprachkompetenz und ich sage dann, das ist nicht ausreichend, ja. Also, das ist in meinen Augen ein ganz sensibler Bereich geworden, ja. Auch zu sagen, dass diese Sprachkompetenz für das was hier unterrichtet wird, nicht ausreicht. Weil das hat ja auch zur Folge, dass so manche Kinder dem anderen Unterricht nicht folgen können, ja (I-G_8).

Ein weiterer Ansatz beschreibt, dass die SchülerInnen auch während des Unterrichts, hier bezieht sich die Aussage auf den Sportunterricht, eine andere Sprache als Deutsch sprechen. Der nicht negative, sondern eher natürliche Affekt einer wandelbaren, sogenannten pidgin-Sprache wird hier angesprochen. Vielleicht könnte man aber in einem Zweitschritt daraus folgern, dass Vermischungen des Deutschen und anderer Sprachen durchaus zu größeren Fehlerquellen im schriftlichen Bereich führen könnten, wenn man beispielsweise die Aufforderung: „Gib mir Schultasche!“, wie im folgenden Interview (I-G_8), so in einem Aufsatz übernehmen würde.

Ja, ein paar sagen dann, bitte sag‘ es in Deutsch, wir sind ja im Unterricht und weil nur ein paar doch dann das Sprachbad in Deutsch nehmen sollten, wobei es oft ein pidgin-Sprachbad ist. Dass nämlich dann auch die anderen eine verkrümmte Sprache annehmen, also auch nicht ganze Sätze: „Gib mir Schultasche!“ Und das sagen dann durchaus Leute, die es können. Also, es wird dann so ein pidgin-Deutsch d‘raus, so ein – was sprachlich oft passiert, ja (I-G_8).

7.1.2. Feierkultur und Religion

Bei der Frage nach Erfahrungen im Umgang mit der Multikulturalität der SchülerInnen bzw. was man in einem multikulturellen Schulalltag eventuell berücksichtigen soll, ist neben der Sprache auch der Aspekt der Religion sehr oft angesprochen worden. In dem ersten Beispiel, das von der Lehrerin aus dem Interview (I-V_1) in Volksschule A stammt, ergibt sich ein organisatorischer Mehraufwand durch SchülerInnen, die nicht im christlichen Glauben erzogen werden.

[...] des Einzige, was vielleicht a bissl schwierig ist, ist dieser Jahreskreis, den man in der Volksschule jo wirklich genau durchmocht – jetzt Advent - jo – i erinner‘ mi in der ersten Klass‘, i hob den Adventkranz in der Klasse, wir ham auch, waß ich, Adventkranzweihe gemeinsam, und do miassn hoit diese Nicht-Religiösen extra beschäftigt werden und des is‘ hoit in meiner Klasse a großes Problem, weil [...] die nicht in Religion gehen, de miassn in der Religionsstund‘ in ondare Klass‘n gehen [...] weil man doch eigentlich die religiösen Feste schon begehen in der Schule, in der Volksschule, jetzt jo, entweder se mochen mit - [...] und de onderen Kinder miassn

beaufsichtigt werden von anderen Lehrern - und was i gonz interessant beobachtet hob beim Einschreiben [...], do wor a türkische Familie [...] und der hat beim Einschreiben dezidiert gesagt, die Kinder dürfen auf keinen Fall irgendwie in eine Kirche oder bei irgendwas Religiösem mitmachen [...] – das ist schwierig und ich muss auch sagen, ich bin nicht bereit, dass ich in meiner Klasse auf diese herkömmlichen religiösen Soch‘n verzichte – es wird a im Sachunterricht über die gonz‘n, waß ich, Bräuche im Advent, ob des jetzt Barbara oder Nikolaus oder Martin, diese Soch‘n, des mocht man in der Volksschule anfoch – [...] – oder i moch‘ zum Beispiel Lehrausgänge in die Kirche – anfoch des in der dritten Klasse geht’s um Sachunterricht: der Ort - jo- und do geh ma auf die Polizei und zur Feuerwehr und auch in die Kirche, weil des anfoch a wichtiges Bauwerk ist und do gengan olle mit [...] weil Lehrausgang ist Bestandteil des Unterrichts und do miassn s‘ dabei sein [...] ober es hot sich do eigentlich noch nie jemand beschwert oder so (I-V_1).

Das Feiern christlicher Feste und das Bescheid wissen über Bräuche wird nicht nur in den Religionsunterricht verlagert, sondern diese Traditionen sind auch stark in anderen Unterrichtsfächern, wie Sachunterricht und im allgemeinen Schulalltag fest verankert. Dafür, dass diese Themen auch in einer multikulturellen Klasse angesprochen werden sollen, setzt sich die Lehrerin aus dem Interview I-V_1 sehr ein. Auch aus dem nächsten Interview-Ausschnitt kann man herauslesen, dass der Jahreskreis sehr wichtig ist und ebenfalls von der Gesamtheit der SchülerInnen daran teilgenommen wird. Hier versteht der Vertreter des Gymnasiums diese Feierkultur als Tradition und Allgemeingut, nicht speziell auf religiöse Hintergründe bezogen.

Wir machen alles im Jahreskreis, was gleichsam alle Kinder machen. [...] Faschingsfest, weil Faschingsdienstag ist, ja. [...] Natürlich gibt es am Aschermittwoch am Abend einen Heringssalat, weil man das in Österreich... Aber, das hat jetzt nichts mit Katholizismus zu tun oder kein Fleisch essen, sondern das sind Traditionen und, ich glaube, das ist auch ganz wichtig, dass man die den Kindern vermittelt. Also, wenn wir weiterschauen, wir werden hier natürlich Ostersträüße haben und Ostereier färben in der Freizeit. Aber die Ostereier machen natürlich die Kunsterzieherinnen als Designsache oder was auch immer und da werden Leute – alle mitmachen, weil das halt hübsch aussieht. [...] Und am Martinstag gehen die Kinder da mit dieser Laterne und singen und ich glaube nicht, und da sind natürlich auch internationale Leute dabei, auch von anderen Konfessionen oder was. Nachdem das aber eine Tradition ist, die nicht religiös ausgerichtet ist, sondern weil das schon Allgemeingut ist, machen wir das ganz einfach, ja. Ahm – ich weiß zum Beispiel, dass irgendwann jetzt dieses Marteniza-Fest ist in Bulgarien. Also man schenkt einem Mädchen ein rotes Band – oder irgendwelchen befreundeten Leuten ein Band und wenn der oder die dann den ersten blühenden Strauch sieht, bindet man das Bändchen drum herum. Das bringt also – wir haben etliche bulgarische Mädchen, die dann hundert Bandeln haben und jedem in der Klasse eines schenken. Also, verstehen Sie, auch das ist jetzt aber nichts Spezielles. Das ist halt, wir wissen, dass das dort so gemacht wird zum Beispiel, ja, und natürlich ist Weihnachten ein Schwerpunkt. Aber Weihnachten ist ein Schwerpunkt auf der ganzen Welt und ja, natürlich gibt es eine Weihnachtsfeier hier, wo wir dann auch auf zweiundzwanzig Sprachen Weihnachten wünschen zum Beispiel, wo jede Sprachgruppe

vertreten ist und dann ins Mikrofon in seiner oder ihrer Sprache zum Beispiel schöne Weihnachten wünscht, ja [...]. Also, das sind Allgemeingüter, die jetzt nicht religiös ausgerichtet sind [...]. Fazit ist, dass wir in Österreich sind, ja und wenn Sie hier sitzen, sehen Sie da hinten die österreichische Fahne und Sie sehen dort oben ein Kruzifix hängen, weil das so Tradition ist und weil ich schon so alt bin und weil das halt so war, ja. Aber, das ist nicht aufoktroyierend oder sonst irgendetwas, sicher nicht (I-G_6).

Im Interview I-G_6 geht es sehr stark um Traditionen, die beibehalten werden und weniger bzw. eigentlich überhaupt nicht darum, warum und wie diese entstanden sind, sondern um die Tatsache, dass gemeinsam gefeiert und die alt bewährten Traditionen weiter geführt werden, auch weil dies besonders in einer Schule einen großen Stellenwert einnimmt. Dass auch nicht christliche Feste oder Traditionen, wie das erwähnte Marteniza-Fest aus Bulgarien in österreichischen Schulen Eingang finden, zeugt von Offenheit und Interesse an eventuell unbekannten Brauchtümern.

Das tatsächliche Problem, das im Interview I-V_1 angesprochen wurde, Kinder beaufsichtigen zu müssen, die den katholischen Religionsunterricht nicht in Anspruch nehmen wollen, ist sicherlich nicht von der Hand zu weisen. Vielleicht ist die Beaufsichtigungsfrage auch eher eine Tatsache, die sich im Volksschulbereich ereignet. Doch im nächsten Interview (I-G_6) erfuhr ich, dass durchaus die Möglichkeit besteht, beispielsweise russisch-orthodoxen Religionsunterricht in Anspruch zu nehmen, der allerdings nicht an der jeweiligen Schule stattfindet.

[...] Ja, also vieles müssen wir auslagern. Wir können alles anbieten, aber wir können nicht alles selbst machen, ja. Dasselbe ist mit dem Religionsunterricht, ja. Im Haus haben wir nur katholischen Religionsunterricht und evangelischen Religionsunterricht, aber Schüler, die zum Beispiel russisch-orthodoxen Religionsunterricht haben möchten, werden beurlaubt und können zwei Mal in der Woche in die [...] gehen, weil ich das jetzt gerade weiß. Also, dort gibt es dann einen Professor, der auch die Prüfungen abnimmt und uns die Noten schickt, ja auch das geht. Wir haben auch vor zwei Jahren eine jüdische Matura, also das heißt ein mosaisches Bekenntnis gehabt, also das heißt, da kommt ein Vorsitzender, ein eigener Prüfer zur Matura, ja, also das geht alles. Wir können nur nicht alles selbst hier anbieten, weil zu wenig Nachfrage ist. Sie wissen eine Gruppe, sei es jetzt im Unterricht oder im Religionsunterricht muss eine gewisse Mindestanzahl an Schülern aufweisen. Wenn die nicht zustande kommt, wird kein Kollege zugewiesen, ja (I-G_6).

Das Angebot und Engagement der Schule auf die Frage, wie man sich auf die Bedürfnisse von multikulturellen SchülerInnen einstellt und was man anbieten kann, hängt natürlich sehr stark in der Verantwortung der individuellen Schulen.

In zwei Interviews aus der Volksschule und der Neuen Mittelschule (I-V_1 und I-V_7) wurden in Bezug auf Religion Erfahrungen angesprochen, die sich im Zuge des Sexualunterrichts ereigneten.

[...] I hob nur g'hobt vor acht Jahren a Mädchen mit - des wor eine Roma - jo - und do homa in da Klasse - äh - Sexualtherapeuten g'hobt - Sexualunterricht - und da durfte sie nicht mitmachen. [...] Ja, sowas, das darf sie nicht, da gibt's so Sexualtherapeuten, die in die Klassen kuman, wo de Lehrer draußen san, wo eben a Mann und a Frau, de Buben und Mädels getrennt, wo sie halt alle Fragen stellen dürfen, die s' hom, des ist in da Vierten, oiso mit zehn Jahren, do hot s' ned mitmochen dürfen, genauso hot die ned auf Projektwoche mitföhr'n dürfen (I-V_1).

Auf meine Frage antwortend, wie man in so einer Situation reagiert:

Jo, einfoch nur sogn, de Projektwochen sind Teil des Unterrichts, genauso diese Sexualerziehung, owa über des setzt er sich hinweg und do kannst moch'n - do kannst nix machen - du bist einfach machtlos (I-V_1).

Die Lehrerin im Interview I-V_1 spricht vom Vater des Mädchens, gegen dessen Willen sie sich nicht hinwegsetzen kann. Ich möchte diese Situation aus dem Interview mit einem Beispiel von Bender-Szymanski (2008: 220) vergleichen, das zwar den Sportunterricht betrifft, trotzdem handelt es sich um Mädchen, die aufgrund ihres muslimischen Glaubens dem Unterricht fernbleiben. Bender-Szymanski (2008: 219-220) erläutert, dass der Lehrer / die Lehrerin grundsätzlich dazu angehalten ist, auch in nicht eindeutigen Situationen ein adäquates Urteil zu fällen. Folgendes ist jedoch zu beachten:

Der Konflikt zwischen den Grundrechten der Schülerinnen auf Glaubensfreiheit und dem staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag müsse durch Abwägung *aller* Gesichtspunkte zu einem *schonenden* Ausgleich gebracht werden (moral point of view). Kann ein solcher Ausgleich nicht hergestellt werden, können die Interessen der Schülerinnen Vorrang *vor* den Interessen der Schule haben (Bender-Szymanski 2008: 220).

Auch im nächsten Interview (I-V_7) kam dieses Thema der Sexualerziehung zur Sprache:

Ja. Also, mir ist wirklich aufgefallen, dass ich da doch sehr überfordert bin. Obwohl ich immer geglaubt habe, ich bin ein offener Mensch, ja. Alle Kulturen – und mich stört nie etwas – ahm. Weil wir haben Lebensraum-Stunden, das ist so wie Sachunterricht in der Volksschule, ist das halt auf die NMS ausgeweitet, das heißt, Nebenfächer, wie Geschichte, Geografie, Biologie werden als sogenannte Lebensraum-Stunden unterrichtet. Und wir haben so Epochen- Lernen nennt man das quasi, wo man ein Thema, zum Beispiel *die Welt*, ja – oder *das Weltall* über drei Wochen oder manchmal sogar über fünf Wochen aus verschiedenen Gesichtspunkten erarbeitet. Und da hatten wir – ah - das Thema *Mensch* und auch *Sexualerziehung* und da habe ich im Vorfeld

schon in der Pause so gehört, wo sich muslimische Kinder unterhalten haben, wir dürfen das nicht lernen. Das ist ein Tabuthema. Daraufhin habe ich mich erkundigt bei unserem islamischen Religionslehrer, ob das der Wahrheit entspricht, weil ich es nicht einmal wusste und er hat gesagt, das ist nicht so, natürlich sollen die Kinder das lernen. Aber, es gibt Untergruppen bei Muslimen, die das wirklich so streng nehmen, dass sie ihren Kindern das nicht erlauben. Aber, hier in der Schule ist es auf jeden Fall in Ordnung, dass wir das unterrichten. [...] Und ich war gut vorbereitet für die Stunde, deshalb wollte ich natürlich, dass alle Kinder begeistert mitarbeiten und es war eine der schlimmsten Stunden, weil es war vierte Stunde, die Kinder waren schon müde und ich hab‘ gesagt: „Doch, ich habe mich extra erkundigt, ihr sollt das auch lernen.“ Aber, da hat sich eine Gruppendynamik entwickelt, dass die Kinder weinend aufs Klo gegangen sind, weil ich dann so überfordert war und gesagt hab‘: „Doch, du machst jetzt mit.“ Und das Kind zum zehnten Mal: „Nein, ich darf das nicht.“ Und ich: „Doch, du darfst das, außer du hast eine blöde Religion.“ Weil ich selbst schon so wütend war und natürlich hätte ich das nie sagen dürfen, aber es ist halt irgendwie so aus mir heraus gekommen und ich habe das gar nicht böse gemeint. Aber, das war dann – dann war’s wirklich vorbei die Stunde, weil dann war ich nur noch die Ausländer-Hasserin und eine sehr schwierige Stunde (I-V_7).

In dieser Situation ging jedoch kein Verbot den Sexualunterricht nicht besuchen zu dürfen von den Eltern aus:

Genau, die Kinder haben das von sich aus gesagt und wir haben ja doch die Hälfte der Kinder ist mit muslimischen Glauben (I-V_7).

Ich fragte, ob es Rückmeldungen seitens der Eltern nach diesem Vorfall gab:

Nein, das nicht. Weil das von den Kindern auch angedroht wurde. Aber, ich habe gerade in dieser Situation gemerkt, wie wenig ich über die andere Kultur weiß und wie gekränkt die Kinder sofort sind, ja (I-V_7).

Die erlebte Situation der Lehrerin im Interview I-V_7 lief völlig anders ab als geplant. Sie versuchte natürlich den SchülerInnen klar zu machen, dass sie alle am Unterricht teilnehmen sollen und dies auch dürfen. Dazu gab es beispielsweise von Leffers (2004) einen Bericht über zwei Schülerinnen mit muslimischen Glauben, denen per Gerichtsbeschluss das Fernbleiben vom Sexualkundeunterricht aufgrund des Schulgesetzes untersagt wurde. Im Fall der Lehrerin aus Interview I-V_7 schaffte sie es trotz allen Versuchen nicht ihre Forderungen durchzusetzen. Der Konflikt, der hier zwischen Kulturen bzw. religiösen Ansichten entsteht, ist sicherlich nicht leicht zu bewältigen. Bender-Szymanski (2008: 220) hielt fest, dass bei Konflikten im schulischen Bereich das bestehende „[...] Machtgefälle zwischen Lehrern und Schülern [...]“ (Bender-Szymanski 2008: 220) nicht zu verachten sei. Außerdem kam Bender-Szymanski (2008: 220) durch ihre Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass es

LehrerInnen in Konfliktsituationen oftmals nicht möglich ist über die aufgetretenen Probleme zu sprechen, weil dies die SchülerInnen in diesen Momenten nicht zulassen. Dieser geschilderte Fall trat auch bei der Lehrerin im Interview I-V_7 auf.

7.2. Berücksichtigung der Multikulturalität der SchülerInnen in der Unterrichtsplanung

Einen äußerst wichtigen Bereich im Umgang mit heterogenen Lerngruppen beschreibt der Einbezug dieser Vielfalt in die Unterrichtsgestaltung. Die Themenkomplexe, die im Unterricht behandelt werden, beziehen sich wiederum vorwiegend auf die Feierkultur und die Sprache. Außerdem war ich in meinen Interviews auch daran interessiert zu erfahren, ob die LehrerInnen die Multikulturalität der SchülerInnen explizit berücksichtigen und darauf eingehen oder ob der Wunsch, etwas über andere Kulturen zu lernen bzw. über erlebte Erfahrungen und kulturelles Wissen zu berichten von den SchülerInnen selbst ausgeht?

Ja, also, je nachdem, wenn's von den Kindern erwähnt wird, dann tue ich das in der Gruppe, das diskutiere ich mit ihnen schon und ja, entweder auf die Sprache bezogen beziehungsweise auf kulturelle Gewohnheiten (I-V_4).

Also, ja, wie gesagt, wie es sich ergibt, also ich tue das jetzt nicht speziell planen. Aber es ergibt sich immer wieder im Lauf des Jahres irgendwas, wo man das miteinbeziehen kann und wo die Kinder dann kommen und da darüber reden wollen und das zeigen wollen und das finde ich gut. [...] Ja und ich möchte ja auch nichts erzwingen, es soll ja von den Kindern kommen, meiner Meinung nach. Wenn es kommt, dann finde ich das gut und dann greifen wir das auf. Wird aber wirklich auch positiv angenommen (I-V_5).

In den Interviews der Volksschullehrerinnen wurde transportiert, dass die SchülerInnen gerne von sich aus im Unterricht über spezielle Feiertage, Bräuche oder über das Essen erzählen im Gegensatz zu einer Interview-Aussage stammend von einer Vertreterin des Gymnasiums:

Die sind schon sehr mit sich selbst beschäftigt, das erzählen sie höchstens im privaten Bereich, der Freundin oder dem Freund. Ich glaube, die sind schon zu alt (I-G_8).

In den Interviews werden aber auch noch Lehrmaterialien angesprochen, die sich in einem multikulturellen Kontext eignen, wie zum Beispiel Geschichten aus Lesebüchern, die von Kindern aus „fremden“ Ländern stammen. Auch die Projektarbeit erweist sich immer wieder als geeigneter Faktor. Im Interview I-G_8 spricht diese Lehrperson aber auch an, dass sie beispielsweise die Türkensagen im Lehrstoff als nicht angemessen in einer heterogenen Lerngruppe empfindet. Auffallend im Aussagenvergleich der Volksschul- und Gymnasial-

lehrenden ist, dass die Feierkultur und kulturelle Begebenheiten im Allgemeinen sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich thematisiert werden. Die sprachlichen Barrieren spielen jedoch eher im AHS-Bereich eine größere Rolle. Dies liegt aber meines Erachtens an den verschiedenen Ausgangsbasen. Zu berücksichtigen ist natürlich die Anzahl der SchülerInnen, die Deutsch nicht auf einem muttersprachlichen oder annähernd muttersprachlichen Niveau sprechen bzw. schreiben. Da sich aus den Interviews der Schule A ergab, dass viele SchülerInnen über sehr gute bis gute Deutschkenntnisse verfügen und alle SchülerInnen in Österreich geboren wurden, stellt sich die sprachliche Berücksichtigung wahrscheinlich eher in geringerem Ausmaß. Das mag aber auch daran liegen, dass, wie in I-V_1 bereits erwähnt wurde, in der Volksschule mit dem Erlernen der Buchstaben so an der Basis angefangen wird, dass sich Eigenheiten der deutschen Sprache bzw. Schwierigkeiten erst am Ende der Volksschulzeit bzw. im Sekundarbereich zeigen.

Ja, na wir haben so ein Europaprojekt gehabt, da gehen wir vor Weihnachten alle Bräuche durch – wir besprechen – ahm - beim Europaprojekt, das haben wir klassenübergreifend mit der anderen vierten Klasse gemacht, da haben sich die Kinder mind-maps gemacht und die Kinder immer in Gruppen ein Land beschrieben, ihre Sitten, ihre Religion, also – ja - das war sehr nett... und das kommt schon immer wieder - und auch in den Lesebüchern ist diesbezüglich sehr viel drinnen – und auch Berichte von Mirko aus... erzählt und dann – jo... gibt nette Sachen... ja (I-V_3).

[...] Also, ich persönlich nehme diese Thematik nur dann an, wenn es von den Kindern kommt. Ich mein‘, die [...] sagt: „Wir feiern Bayram. Darf ich das den Kindern erzählen und ich habe Speisen mitgenommen.“ Ja, dann ist das sehr nett, dann setzen wir uns im Sitzkreis zusammen und sie erzählt uns und ich sag‘ dann: „Ich find das schön, dass du uns von deiner Kultur erzählst“ und ich versuche dann schon immer zu sagen, jeder hat seine Kultur, aber wir sind halt trotzdem eine Gemeinschaft. [...] wenn was kommt von den Kindern, dann nehmen wir das wirklich auf und sprechen darüber. Sie sind dann auch sehr interessiert und ja. Ich mein, Weihnachten ist zum Beispiel so ein Fest, wo wir Weihnachtsferien und so weiter haben. Ja, manche Kinder sagen, wir feiern nicht Weihnachten und erzählen mir dann, wie sie das feiern. Oder serbisch-orthodoxe Kinder zum Beispiel feiern ja dann erst einen Tag später, nach den Weihnachtsferien, am 7.Jänner, glaube ich, haben die. Ja, und die erzählen uns dann auch, wie sie das feiern und so (I-V_5).

Moch i auf jeden Fall – oder über Weihnachten feiern – hot ah jeder erzählt, wie sie Weihnachten feiern, obwohl die albanischen Moslems hom an Christbaum – de hom olle Christbäume und es gibt Geschenke am 24. Oiso, de hom do eigentlich unser Kultur angnomma – se hom g‘sogt, im Kosovo is‘ es so, obwohl ich weiß es nicht, weil de san jo nie im Kosovo g‘wesen – fohr‘n owa donn oft zu den Feiertogen – und mei Serbisch-Othodoxer ist natürlich am 7.Jänner daheim, weil da ham ja die das Weihnachtsfest [...] najo, de muslimischen Mädchen, oiso unlängst ist sie kuma mit Zuckerl und do hot sie g‘ sagt, sie hab‘n heute das Zuckerfest – oiso, des hot s‘ uns scho‘ erzählt und hot jedem Kind a Zuckerl ausgeteilt – des ist, i glaub‘, des Ende vom Ramadan, ist des Zuckerfest,

oiso, i find's schon interessant, weil man dadurch a bisserl näher die anderen Kulturen kennenlernt, oiso mir g'foit des sehr [...] oda se kuman anfoch söwa und sog'n, mir hom heit des Zuckerfest. [...] Jo, wir hom imma Raum und Zeit, um persönliche Soch'n zu erzöh'n, waß i, Montag in der früh, Wochenendgeschichten erzähl ma und do erzöh'n die anderen schon a von ihren kulturellen... Ja, das interessiert alle (I-V_1).

Der positive Aspekt des näheren Kennenlernens anderer Kulturen durch den direkten Austausch der SchülerInnen wird im Interview I-V_1 explizit erwähnt. Im nächsten Interview (I-V_7) bemühen sich die Lehrkräfte sogar darum, Lebensmittel und Getränke für die SchülerInnen zu besorgen. Auch in den weiteren Interview-Ausschnitten (I-G_2 und I-G_8) wird berichtet, was und in welcher Form Multikulturalität im Unterricht Behandlung findet. Verweisen möchte ich an dieser Stelle an das bereits erwähnte Interview (I-G_8), das aussagt, dass der Lehrstoff, hier der Bereich der Sagen, Lehrpersonen durchaus in einen Zwiespalt geraten lässt.

Ja, doch. Bei uns wird schon sehr geschaut bei uns, dass die Kinder sich immer einbringen können – oder jetzt bei Geburtstagsfeiern schauen wir auch, dass wir aus dem ägyptischen Lebensmittelgeschäft Süßigkeiten oder Getränke besorgen, weil ja, es vielleicht auch wichtig ist für die Kinder. [...] Ja, sie erzählen sehr gerne von den Sommerferien, wo sie wieder in Serbien waren oder - also, da arbeiten auch immer alle gut mit. [...] Also, ein Schüler, der frisch aus der Mongolei gekommen ist, der dufte dann einmal in einer Deutschstunde über die Mongolei etwas schreiben oder ahm - jetzt haben wir das Thema *Fairness* und da geht es halt um den Welthandel und ah - da gab's bei dem offenen Lernbuffet so ein Buch mit Flaggen drinnen. Die durften sie dann zeichnen und man hat sofort gesehen, die Kinder, die noch nicht lange da sind, die haben sofort mal aus ihrem Heimatland die Flagge gesucht und haben sie dann jedem stolz gezeigt. Also, das macht den Kindern wirklich großen Spaß, wenn sie aus ihrem Land dann...(I-V_7).

Ja, ja, da gibt's auch immer wieder Arbeitsaufträge, dass man eine Präsentation macht oder gewisse Themen in Frankreich zum Beispiel oder Nationalfeiertage, oder wie gefeiert wird oder Essen oder kulturelle Unterschiede oder Gesprächsabstand oder irgend in der Art und Weise... mh... wen darf man die Hand geben, wer darf sich niedersetzen und so weiter. [...] Also, ich lass' immer wieder kulturelle Unterschiede erklären oder - ähm - körpersprachliche Unterschiedlichkeiten und ich find', das ist sehr interessant und macht immer wieder Reflexionsphasen, was auch spannend ist für die Fremdsprachen-Deutschlernenden zum Beispiel in Österreich. Spanier finden, weiß ned, dass die U-Bahnen so sauber sind oder dass man nur ein Ticket haben muss und nicht gleich kontrolliert wird oder solche Sachen, das kommt immer wieder vor, also... (I-G_2).

[...] Beispiel: erste Klasse – Lehrstoff: Sagen - und wenn man sich Wiener Sagen anschaut, kommen unheimliche viele Türkensagen, die vermeide ich halt, ja. Das heißt nicht, dass nicht eine vorkommen kann, weil eben wir zwei Türkenkriege haben. Aber man schaut genau, weil man will ja niemanden so stigmatisieren oder als Feindbild

darstellen, was ja kontraproduktiv wär‘, weil da sind ja immer die Türken die Bösen. Ahm – und sonst habe ich meinen Unterricht aber komplett umgestellt, ja, weil erstens einmal die Sprachkompetenz eine ganz andere ist, weil die alle nicht muttersprachig sind [...] (I-G_8).

Zu den Angaben von I-G_8 passen die Ausführungen, die Bender-Szymanski (2008: 225) beschreibt. Sie kommt nämlich bei ihren Analysen, was eine interkulturell kompetente Lehrkraft ausmacht, zu dem Schluss, dass sich ein Lehrer / eine Lehrerin darüber im Klaren sein muss, welche Themen in einem multikulturellen Kontext zur Sprache gebracht werden können und welche besser keiner Thematisierung bedürfen. Bei einer Nichtthematisierung sind das Nachdenken über die Gründe sowie die eventuell auftretenden negativen Auswirkungen wichtig. Das Hinzuziehen der Meinungen der KollegInnen ist außerdem sehr ratsam.

Die Erfahrungen einer Lehrerin im Interview I-G_2, die eine DaF- Gruppe unterrichtet, sind zwar nicht eins zu eins mit den Schilderungen der anderen Interviews zu vergleichen, die sich auf einen einigermaßen gewohnten Regelunterricht beziehen, weil die SchülerInnen der DaF- Gruppe Deutsch als eine Fremdsprache lernen und das Sprachenniveau von niedrig bis sehr hoch variiert. Trotzdem möchte ich diese Sichtweise nicht außer Acht lassen und den Beobachtungen Raum geben.

[...] Die DaF-Gruppe ist natürlich einheitlich uneinheitlich – ja - in den verschiedenen Niveaus und den verschiedenen Nationalitäten und da bedarf es sicher einer großen Flexibilität, dass man die Niveaus unterschiedlich realisiert und die Aufgabenstellungen unterschiedlich sind, aber erstaunlicherweise – es geht wirklich gut, weil ich glaub‘, dass ist so ein Stückchen gelebte Toleranz, dass man einfach weiß, dass der eine eben gewisse Texte nicht machen kann und man gibt ihm mehr Zeit und der andere hat dann wieder die Möglichkeit andere Übungstexte zu machen und dann muss halt wieder der andere zurückstecken, aber für den Lehrer ist es sicher eine Herausforderung, weil er verschiedene Arbeitsaufgaben braucht... mh... (I-G_2).

Anmerken möchte ich hier, dass der erwähnte Aspekt der Toleranz in der interkulturellen Literatur (Over 2012: 70; Bolten 2000: 68; Lüsebrink 2005: 77) bereits einen Teilaspekt der interkulturellen Kompetenz beschreibt. Auf die nächste Frage an die Professorin (I-G_2), wie eine Unterrichtsplanung aussieht, die Rücksicht auf die verschiedenen Niveaus nimmt, bekam ich die Antwort:

Sicher, ja klar, mh... da spielt dann sicherlich auch ein gewisser Aspekt an Erfahrung mit, weil man weiß, welches Niveau was kann und wo man doch vielleicht dann übergreifend – ein Schüler hat vielleicht dann... [...] Wenn man für alle Übungen im

Wortschatzbereich, Redewendungen oder idiomatische Wendungen – manchmal so Einheiten schafft, dann ist das halt ein besonderes Glücksgefühl, dass da dann mal für alle was dabei ist – ja - aber... (I-G_2).

Folgendermaßen gestaltete sich die Antwort auf die Frage an eine AHS – Lehrerin, ob und inwiefern es im Lehrplan geregelt ist, dass man Vielfalt in den Unterricht miteinbezieht:

Ist frei, „do as you like it“ – typische AHS – Geschichte (I-G_8).

Ob die Lehrperson selbst versucht, die multikulturelle Gruppe zu berücksichtigen, wurde wie folgt beantwortet:

Ja, das macht man. Aber, ob es wirklich alle machen, das weiß ich nicht. Wir haben damit umzugehen. Finde deinen Weg, ja, also...(I-G_8).

Als Fazit über die Aussagen, ob und wie der Multikulturalität der SchülerInnen im Klassenzimmer gerecht wird, kann man durchaus festlegen, dass erstens Themen und Ausmaß der Behandlung nicht im Lehrplan geregelt sind und sich zweitens die Lehrkräfte auch nicht immer sicher sind, inwiefern es angebracht ist, Vielfalt in den Unterricht miteinzubeziehen. Individuell ist auch die Einstellung darüber, ob Einheiten selbst im Voraus genau geplant werden sollen oder ob sich Stunden über kulturelle Themen und Bräuche einfach ergeben. In der Volksschule herrscht allerdings noch ein reger Austausch, der von den SchülerInnen gewollt wird, gerade bezüglich Feste feiern und spezielle Gewohnheiten, während an der AHS die Themen gezielter von den Lehrpersonen ausgewählt und behandelt werden. Dass die LehrerInnen in vielerlei Hinsicht, gerade aber auch bezüglich der Multikulturalität der SchülerInnen auf sich alleine gestellt sind, beklagt die Lehrerin aus Interview I-G_8:

[...] Das Hauptproblem ist nicht die Sprache, das Hauptproblem ist Verhalten. Und da gibt's im Prinzip an der Schule keine Support-Systeme, ja. Also, keine Hilfen (I-G_8).

7.3. Rolle des „Wir“ und „Nicht-Wir“

Da die rassismuskritische Perspektive generell zwischen „Wir“ und „Nicht-Wir“ unterscheidet, wollte ich anhand meiner Fragen dazu auch Einschätzungen aus der Praxis einholen, ob sich die Lehrkräfte erinnern können auch schon unabsichtlich und unreflektiert zwischen „Wir“ und „Nicht-Wir“ unterschieden zu haben. Als Hilfestellung zu dieser Frage und um eventuelle Erinnerungen aus dem Verborgenen hervorzuholen, stellte ich meinen InterviewpartnerInnen vorher drei Beispiele aus dem schulischen Alltag vor, in denen eine

„Wir“ und „Nicht-Wir“ Abgrenzung stattgefunden hatte. Die meisten Lehrpersonen sind auch auf die Beispiele näher eingegangen und haben Verbesserungsvorschläge und natürlich viele kritische Anmerkungen dazu geliefert. Diese Beiträge möchte ich aber nur sehr komprimiert darstellen und beschränke mich auf einige wenige Aussagen.

Das erste vorgestellte Beispiel (Dirim 2012) handelt von einer Arbeitsaufgabe, in der die SchülerInnen Bezeichnungen für Nahrungsmittel aus einem Arbeitsblatt herausfiltern sollten. Ein Junge mit deutschem Migrationshintergrund nannte das Wort *Kartoffeln* und wurde von der Lehrerin korrigiert, weil es **bei uns** nicht Kartoffel, sondern Erdapfel heißt. Sie erzeugte also eine „Wir“ und eine „Nicht-Wir“ Gruppe und grenzte den Jungen aus.

Vielleicht, dass das hin und wieder vorkommt, also dieses Kartoffel, Tomaten, Schlagsahne [...] Also, ich denk mir, die hat das sicher nicht böse gemeint, also, die hat einfach gemeint, in unserem Sprachgebrauch [...]. Es gibt Arbeitsblätter, die aus Deutschland kommen und das merkst du dann extrem [...]. Aber, die Kinder sollen das wissen, die Bücher werden ja auch international geschrieben. [...] Aber, man kann darauf hinweisen, dass man bei uns in Österreich, weniger bei uns, als in Österreich nennt man das vielleicht Erdapfel (I-V_3).

Ich akzeptiere schon Kartoffeln und Tomate. Aber, ich sage schon, dass es vielleicht bei uns in Wien üblich ist, dass man beides gebrauchen kann. [...] Ich sag‘ halt dann dazu, wir sagen, ja. Aber, ich versuche das ganz wertfrei zu sagen, weil gerade Sprache sich total vermischt und das kann schon mal sein, dass ich sag *Kartoffeln*. Also, ich finde es halt immer schön, weil es mir auch so gut gefällt - Erdapfel und Paradeiser – Paradiesfrucht. Aber ich versuche es überhaupt nicht zu werten. [...] (I-G_8).

Sowohl die Lehrerin aus der Volksschule (I-V_3) als auch die AHS-Lehrerin (I-G_8) bringen den gleichen Gedanken zur Sprache. Sie weisen zwar im Unterricht darauf hin und vermitteln den SchülerInnen das Wissen, dass es Unterschiede zwischen österreichischem und deutschem Deutsch gibt, aber keinesfalls die Absicht haben, jemanden dadurch auszugrenzen. Das zweite Beispiel (Dirim 2012) schildert eine ähnliche Situation, die sich an einer Hamburger Volksschule ereignete. Eine Vertretungslehrerin mit türkischem Migrationshintergrund ging zu einem Schüler, ebenfalls mit türkischem Migrationshintergrund, und ermahnte diesen auf Türkisch, dass er seinen Tisch aufräumen soll und fügte hinzu: „Was sollen denn **die Deutschen von uns** denken?“

Ja, also [...] es ist wir gegen sie [...] ja, aber das mit dem türkischen Beispiel, das ist interessant, weil die Deutschen, dass die Lehrerin sich selbst nicht als Deutsche sieht, auch wenn sie dort geboren, ich mein, ich weiß nicht, ob sie dort geboren und aufgewachsen wär‘, ja, aber das ist so ein Fall von, ich weiß nicht, ob du den Edward

Said gelesen hast *Orientalismus* den Begriff, ob der dir vertraut ist. Also das ist so - ähm - das ist so ein Theoretiker gewesen, der dann behauptet hat, dass der Westen quasi den orientalistisch bestimmten Ländern - ähm - Attributen zuschreibt und das ist genau die umgekehrte Version, also die von einem östlichen Land - ähm - wie soll ich sagen, ja, sie schreibt den Deutschen irgendwelche Eigenschaften zu, das ist interessant. Aber, ja ich mein, vielleicht, weil sie selber so viel Ausgrenzung erlebt hat, dass das quasi eine Stresssituation war (I-V_4).

Interessant ist, dass sich diese Lehrperson auf Said bezieht, den ich im Kapitel 4.1. bereits kurz erwähnte. Was sie allerdings mit der Aussage genau meinte, dass die Lehrerin aus dem Beispiel den Deutschen Eigenschaften zuschreibt, ist mir nicht genau klar. Ich persönlich empfinde das eher als typisches Beispiel, in dem die Lehrerin sich und den Jungen, die beide einen türkischen Migrationshintergrund haben, in die Opferrolle stellt und in Anhängigkeit und im Sinne der Anpassung zu den Deutschen sieht. Die Lehrerin nimmt an, dass die Deutschen schlecht über „sie“ denken. Vor allem erzeugt sie dadurch ganz offensichtlich eine „Wir“ und „Nicht-Wir“ Gruppe, das, besonders als Lehrerin, bedenklich ist. Das dritte Beispiel (Heiser 2012) ereignete sich auch an einer Schule in Deutschland. Die neue Geografie-Lehrerin markierte die Städte, aus denen ihre SchülerInnen kommen mit Fähnchen auf einer Landkarte. Als der Junge mit türkischem Migrationshintergrund „Stuttgart“ sagte, ließ das die Lehrerin nicht zu und fragte so lange weiter, bis sie fragte, woher er ursprünglich abstammt. Als er dann *Türkei* antwortete, war die Lehrerin glücklich. Obwohl der Junge selbst schon in Deutschland geboren und noch nie in der Türkei war, setzte sie dann sein Fähnchen außerhalb der Landkarte, weil sie nur eine Karte hatte, in der Deutschland und dessen Nachbarländer verzeichnet waren.

Ja, ah - wie gesagt, verstehe ich vollkommen, wieso der Junge sich aufgeregt hat, weil, auch wenn er sich darum bemüht als Deutscher gesehen zu werden, wird er es nicht sein, ich mein, es hat vor kurzem dieses Buch *Wir kommen*, ich weiß nicht, ob du das schon kennst, das wurde von einem Jungen in Linz geschrieben, der sich aufregt, obwohl er in Österreich geboren und aufgewachsen ist, wird er immer der Türke sein. Ja, also, ich weiß nicht, ob das damit zu tun hat, dass - ähm - erst seit, weiß ich nicht, - äh - fünfzig Jahren, dass Deutschland, Österreich eben Einwanderungsländer geworden sind, eben mit dieser Gastarbeiterwelle, weil es gibt Länder, wie Australien, Kanada, Schweden, sie sind seit viel, viel, viel länger Einwanderungsländer und das ist vielleicht noch nicht so weit... (I-V_4).

Die Lehrkraft (I-V_4) versetzt sich hier, im Gegenteil zu den anderen Interviewten, die die Beweggründe und Verbesserungsvorschläge seitens der Geografie-Lehrerin beleuchteten, in die Rolle des Schülers. Möglicherweise deshalb, weil sie selbst einen Migrationshintergrund aufweist. Das im Interview angesprochene Buch stammt von Türkmen (2012), in dem er seine

Probleme schildert, immer schon als Türken und nicht als Österreicher wahrgenommen zu werden. Aber, er zeigt auch in Vergleichen durchgehend auf, welche Vorzüge die Türkei hat und schafft ununterbrochen „Wir“ und „Nicht-Wir“ – Abgrenzungen. Es hört sich so an, als wolle sich Türkmen für die Türkei und alle TürkInnen rechtfertigen, wie man im folgenden Beispiel sieht:

Egal, ob ihr, und mit ‚ihr‘ meine ich ganz Mitteleuropa, die Türkei mögt oder nicht, egal, ob ihr uns türkische Migranten integriert oder nicht, egal, ob ihr die Türkei in der EU haben wollt oder nicht, der türkische Einfluss in Europa wird steigen. Miteinander sind wir, und mit ‚wir‘ meine ich in diesem Fall die Türken hier in Mitteleuropa und alle Menschen, die innerhalb der aktuellen politischen Grenzen der Türkei leben, euch zahlenmäßig überlegen. Wir sind jünger und hungriger, unsere Wirtschaft entwickelt sich besser und wir sind stärker (Türkmen: 2012: 27).

Beim Lesen macht sich das Gefühl breit, als müsse sich Türkmen (2012) ständig gegen die ÖsterreicherInnen behaupten und manövriert sich dadurch selbst sehr stark in die Opferrolle. Bei meiner nächsten Frage an die Lehrpersonen, ob sie selbst bereits SchülerInnen unterschiedlicher Herkunft abgrenzten, gab keine Lehrkraft an, dies selbst zu tun. Tatsächlich wirkten die LehrerInnen etwas verwundert über meine Frage.

Na sowos - oiso in da Voiksschui is mo sowos nu ned unterkuma - na - überhaupt ned (I-V_1).

Nein, das find ich nicht gut, wenn man so - ich und die anderen, ich mein, wir sind da eine heterogene Gruppe, aber eben eine Gruppe, denk ich mir und mit - jeder hat unterschiedliche Qualitäten und Stärken und - ähm - davon kann jeder einen Nutzen ziehen (I-G_2).

Nein, eigentlich nicht. [...] Nein, eigentlich solche Situationen wär‘ mir jetzt nicht irgendwie bewusst beziehungsweise ich denk‘ nicht darüber nach, woher das Kind jetzt kommt, das sage ich ganz ehrlich, wir sind da eine Klasse, wir sind eine Gemeinschaft. [...] Na, also, eigentlich, aber wie gesagt, ich seh‘ jetzt nicht wirklich so die Nationalität oder ich muss ganz ehrlich sagen, ja ich weiß zwar von den Kindern dann - und ja, ich hab sicherlich die Schülerstammdaten durchgelesen, aber so wirklich, dass ich das jetzt so genau weiß, zum Beispiel, wer jetzt österreichische Staatsbürgerschaft hat und wer nicht und so, das ist für mich nicht relevant, ja. Das sind einfach liebe Kinder, die Eltern sind sehr lieb, mit denen kann man wirklich sehr gut zusammenarbeiten, das ist mir wichtig. Dass es im Unterricht gut rennt, dass wir eine gute Klassengemeinschaft haben, dass wir nett zueinander sind, dass wir halt Probleme, wenn wir haben durch Gespräche lösen und nicht durch aufeinander hinwauen auf den anderen oder solche Geschichten. Aber, das ist dann egal eigentlich, ob ein Migrationshintergrund besteht oder nicht besteht. Das ist irgendwie so nebensächlich für mich und ich denke auch für die Kinder in der Klasse (I-V_5).

Also, ich hoffe nicht. Also, schauen Sie mal... Also, ich glaube, dass gerade, schauen Sie, der Unterschied zu anderen Schulen ist einmal die Ganztagschulform hier, ja. Also Sie wissen, es gibt kein Externat, das heißt, alle Kinder sind grundsätzlich einmal von acht Uhr in der Früh bis achtzehn Uhr am Abend da. [...] Das sind alle, das heißt die hängen schon mal fünf Tage in der Woche ununterbrochen, den ganzen Tag zusammen. Das Lustige ist, dass sich das natürlich auch in die Freizeit hineinzieht. Das heißt, wenn sie am Freitag oder Samstag in die City auf *Saturday night fever* machen, gehen sie natürlich wieder mit denselben Gesichtern weg. Also, das ist - da ist - ein starkes Wir. Ja, aber nicht abgrenzend untereinander [...]. [...] das ist ihr zu Hause, das ist eine, wie soll ich sagen, sehr starke Identifikation mit dem Standort, nicht so sehr mit einer Nationalität, denn wenn man einmal da ist, dann ist man da, egal von wo. Ich glaube schon auch, dass unsere Kolleginnen und Kollegen schon sehr darauf eingespielt sind, dass wir Publikum haben, internationales. [...] Aber für mich sind sowieso alle Kinder immer gleich, natürlich, ja. [...] (I-G_6).

Zentral bei den Interviews sind immer wieder Aspekte der Gemeinschaft. Die Klassengemeinschaft zählt als sehr verbindendes Moment, zu der alle SchülerInnen, unabhängig einer Nationalität oder kultureller Herkunft dazu gehören. Ich denke, dass meine InterviewpartnerInnen auch unbewusst nie jemanden abgrenzen würden, weil sie ihre SchülerInnen als Gesamtheit und Einheit sehen. Dieses Gefühl wurde mir bei jedem einzelnen Interview stark vermittelt.

In den nächsten Ausschnitten beschreiben die Interviewten Situationen, die sie bei KollegInnen bereits wahrgenommen haben und die Lehrerin aus Interview I-V_4 spricht auch an, dass sie selbst bereits Ausgrenzungen erlebt hat, die sich allerdings nicht im schulischen Kontext zugetragen haben.

Doch schon, also ich kann man mich erinnern, das war schon vor ein paar Jahren gewesen, aber da war so eine kleine Tafel, wo verschiedene Sachen d'rauf gestanden sind und da war ein Witz, zum Beispiel über die Griechin, ja – die Griechin kauft dir um fünfhundert Euro einen Griechen und der kann alle Dinge für dich machen, die du nicht machen kannst, unter anderem bis um elf am Nachmittag zu schlafen, den ganzen Tag im Gasthaus zu verbringen, ich mein, ehrlich gesagt, finde ich das etwas unprofessionell, wenn man weiß, dass der oder die Mitarbeiter / Mitarbeiterin griechischer Abstammung ist und ich mein, ein paar Mal hab ich auch schon gehört, ich bin eine scheiß Ausländerin, also, nicht von den Kolleginnen, ich mein im Allgemeinen, ich hab schon sehr wohl Ausgrenzung erlebt, sicher (I-V_4).

Ich hab das miterlebt bei meiner Teamkollegin, da ging es darüber – genau, also da gab es mit einer Kollegin einen Vorfall, wo die muslimischen Kinder verkündet haben, sie kommen nächsten Tag nicht in die Schule, weil sie einen Feiertag haben, wobei ich jetzt nicht weiß, welcher Feiertag das ist. Aber, die durften halt einen Feiertag halten. Aber, meine Kollegin hat dann extrem darauf gepocht, aber der Feiertag ist schon dazu da, dass ihr in die Moschee geht und nicht zu Hause liegt vor dem Fernseher. Weil wir, also

Christen hat sie nicht gesagt, aber wir anderen kommen schon her und lernen. Und es hat keine positive Stimmung natürlich hervorgebracht. Aber meiner Kollegin ist das nicht einmal aufgefallen. Also, meine andere Kollegin hat ihr eh gesagt, sie würde das niemals sagen. Aber ich im ersten Dienstjahr - sag ich dann nichts. Ich mag es mir auch mit niemandem verscherzen. Aber, gestört hat es mich schon (I-V_7).

Ja. Und dann gab es noch einen zweiten Vorfall. Da war ich auch überfordert mit der ganzen Klasse [...]. Und da – jedenfalls gab es Streit mit zwei Schülern und mir als Lehrerin und am Ende des Streitgesprächs ist herausgekommen: „Ja, ihr könnt uns eh nicht leiden.“ Und ich so: „Wir? Wer ist wir?“ Also das ursprüngliche Problem war gar nicht das Problem, eigentlich war das Problem, dass sich die Kinder gar nicht angenommen oder angekommen fühlen, sondern die übernehmen sehr viel aus den Medien, aus der Zeitung und glauben, dass alle so denken wie H. C. Strache oder was in der Kronen-Zeitung steht oder ich weiß es nicht. Aber, das war so überraschend für mich, dass aufgrund eines anderen Streitthemas auf einmal herauskommt, ihr könnt uns ja eh alle nicht leiden, weil die Ausländer gehören eh alle nach Hause geschickt (I-V_7).

Auf die Frage, wie man in so einer Situation reagiert, bekam ich folgende Antwort:

Ihnen erklären, dass in Zeitungen nicht immer die Wahrheit steht oder dass es so viele Vorurteile gibt und ihnen irgendwie zu vermitteln, nein, wir denken nicht so, wir sind anders. [...] Ja, es war... Ja, also das sitzt sehr tief in den Kindern (I-V_7).

Auf solche Situationen angemessen zu reagieren und spontan die richtigen Argumente auf diese Vorwürfe zu finden, ist sicherlich nicht einfach und verlangt so einiges von Lehrpersonen ab. Zumal, wie aus den Interviews hervorgegangen ist, die Lehrkräfte selbst ja diese Trennung in „Wir“ und „Nicht-Wir“ nicht vornehmen. Dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund teilweise so denken oder sich so fühlen nicht richtig dazu zugehören, ist problematisch. Daher ist es wichtig, diese Gefühle zur Sprache zu bringen. Bender-Szymanski (2008: 225), aber auch Fritzsche und Hartung (1997: 19-20, zit. n. Bender-Szymanski 2008: 225) zeigen auf, dass die LehrerInnen, die kulturelle Differenzen im Unterricht behandeln, großes Ansehen seitens der SchülerInnen genießen. Die Frage, die sich mir natürlich zwangsläufig stellt und auch bei Bender-Szymanski (2008: 224) angesprochen wird, ist die, ob durch die Thematisierung kulturbedingter Unterschiede nicht gerade Ausgrenzungen und eine „Wir“ – „Nicht-Wir“ Herstellung geschaffen werden? Vorerst muss natürlich die konkrete Situation beleuchtet werden, um eine individuelle Antwort zu erhalten, da man in diesem Fall nur schwierig allgemeingültige Aussagen treffen kann. Generell sieht Bender-Szymanski aber das Ansprechen kultureller Themen als wichtigen Faktor an, um eventuelle Stereotypen abzubauen und eine transparente Sicht der Dinge zu vermitteln. So können mögliche Konflikte im Keim erstickt und auf die Bedürfnisse aller eingegangen werden. Auch die Thematisierung und damit wird auch Interesse an den verschiedenen

Kulturen bezeugt, machen eine interkulturell kompetente Lehrperson aus (Bender-Szymanski 2008: 224-225).

Ich stellte auch die Frage, ob das „Wir“ und „Nicht-Wir“ unter den SchülerInnen eine Rolle spielt und es dadurch eventuell zu Abgrenzungen oder Ausgrenzungen kommt. Sechs von acht Befragten verneinten diese Frage und gaben an, dass sie derartige Vorfälle noch nicht erlebt haben. Zwei Lehrpersonen bestätigten, dass es zwischen den SchülerInnen aufgrund unterschiedlicher Abstammungen zu Ausgrenzungen kommt. Diese Abgrenzungen unter den SchülerInnen wurden einerseits in einer Volksschule bzw. Neuen Mittelschule, andererseits aber auch in einem Gymnasium beobachtet, deshalb kann man sagen, dass sicherlich nicht an allen, aber an bestimmten Schulen Ausgrenzungen sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe stattfinden.

Bei uns überhaupt nicht, bei uns gar nicht, find ich nicht, nein (I-G_2).

Nein, bei uns überhaupt nicht (I-V_3).

Nein, nein, dass da eine Ausgrenzung stattfindet, nein, gar nicht. Aber, wie gesagt, ich bin seit der ersten Klasse sehr dahinter, dass es eine gute Klassengemeinschaft gibt und das geht jetzt darum, dass wir höflich miteinander sind, dass wir gute Umgangsformen zueinander haben, dass im Vordergrund das Miteinander steht und das Einander helfen und wenn es Probleme gibt, dass man darüber spricht und wenn man keine Lösung findet, geht man zur Lehrerin, aber unabhängig jetzt ganz von Nationalitäten eben (I-V_5).

Also, ich hab nichts beobachtet, muss ich sagen mit den Schülern. Also, da sehe ich nicht, dass jemand sagt, ok du kommst von dort und deswegen kann ich nicht mit dir sprechen, also das sehe ich nicht, dass da aufgrund von Migrationshintergrund Ausgrenzung stattfindet (I-V_4).

Mit einem Beispiel untermauerte die Lehrerin ihre Angabe, dass es auch beim Tragen von traditionellen Gewändern keine Abgrenzung untereinander gibt, sondern dass dies gut aufgenommen wird:

Also, ich kenne ein Beispiel von einem Mädchen aus Bangladesch. Sie ist einmal mit Henna auf die Hände und so irgendwie – hat für mich, so weit ich weiß, eher wie ein traditionelles Kleid beziehungsweise ein Oberteil ausgesaut und ja, da hat niemand was gesagt, also...(I-V_4).

Bei den nächsten beiden Interviews (I-V_7 und I-G_8) kommt es durchaus aufgrund von unterschiedlicher Abstammung zu Konflikten unter den SchülerInnen:

Ja, also, doch. Ahm – ein Mädchen aus dem Iran, welches ursprünglich aus der Mongolei stammt, die wird aufgrund ihres Äußeren, weil sie auch ein Kopftuch trägt, wird sie ganz blöd angemacht von wenigen Kindern und wird noch dazu durch tschintschangtschung - so beleidigt also, was gar keinen Sinn ergibt, aber sie wird, sagen wir, beleidigt und ausgegrenzt. Und für ein Kind aus Afghanistan ist es unverständlich, wie man Schweinefleisch oder Gummibärli essen kann oder Alkohol trinken oder rauchen kann, das ist alles ganz, ganz schlimm und unverständlich für ihn. Und der geht auch manchmal aus der Klasse raus und sagt: „Scheiß Christen.“ Was sich dann die wenigen Mädels auch nicht gefallen lassen (I-V_7).

Auf die schlussfolgernde Frage, ob also Ausgrenzungen untereinander und gegenseitiges Beschimpfen stattfinden, bekam ich als Antwort:

Ja, und die Kinder beschimpfen sich auf Türkisch, dann schimpfen andere Kinder auf Serbisch zurück. Also, das ist an der Tagesordnung, dass in ihrer Sprache geschimpft wird (I-V_7).

Weiters interessierte mich, ob die SchülerInnen die verschiedenen Sprachen gegenseitig überhaupt verstehen:

Ja, schon doch. Ich weiß auch schon ein paar Schimpfwörter (lacht). [...] Ich setze das auch manchmal im Unterricht ein, weil ich schneller die Aufmerksamkeit bekomme, wenn ich solch ein Wort in den Mund nehme. Wo ich auch nicht weiß, ob das jetzt die beste Lösung ist, aber ich probier's (I-V_7).

Ich würde die Aussage der Lehrperson, dass sie selbst Schimpfwörter verwendet, um Aufmerksamkeit zu erlangen, im Interview I-V_7 so deuten, dass sie entweder verzweifelt ist und mit den Schimpfwörtern einen unschönen und alles andere als vorbildlichen Weg gefunden hat, damit zurecht zu kommen. Oder sie setzt absichtlich Wörter in türkischer oder serbischer Sprache ein, vielleicht sogar Wörter, die die Jugendlichen besonders ansprechen, was ja Schimpfwörter oder Modewörter in der Jugendsprache sein können, um zu zeigen, dass sie sich den SchülerInnen anpasst und auch die Bedeutung davon versteht bzw. vielleicht auch in der Hinsicht, dass die SchülerInnen im Gegenzug nun etwas von ihr lernen sollen, weil sie ja auch bereit ist, Dinge von den SchülerInnen zu lernen und in den schulischen Alltag einzubauen.

Das Problem mit Abgrenzungen und Beschimpfungen in anderen Sprachen als Deutsch kennt auch die Lehrkraft aus dem Interview I-G_8, zwar nicht persönlich, aber aus Schilderungen

ihrer KollegInnen. Hier werden Beschimpfungen und andere Aussagen als abgrenzend denen gegenüber empfunden, die bestimmte Ausdrücke nicht verstehen, weil man ja nicht weiß, wer oder was damit gemeint ist.

Das passiert schon. Ich glaube, das ist sehr wertvoll mit dem Turnen zu sprechen. Weil die haben dann das massive Problem, dass durchaus dann Gruppen in ihrer Muttersprache reden, wo sich die anderen ausgegrenzt fühlen, weil es oft dann so ein emotionaler Ausdruck ist oder Beschimpfungen, die er nicht versteht. Ahm - ich halte es im Prinzip schon so, dass ich finde, sie sollten in der Schule zumindest versuchen, Deutsch miteinander zu reden. [...] Im Unterricht sicher. Nur, wenn wer irgendwas nicht versteht, dann versuche ich das dann so zu erklären, dass es hoffentlich wer versteht. In den Pausen hört man alles. Aber, ich weiß, dass es durchaus ein Problem ist im Sportunterricht, wenn sie sich dann etwas in der Muttersprache zurufen, weil es auf einer emotionalen Ebene ist, ja. „Fang den Ball“ oder sonst irgendwas, ja. Aber, ich denke mir, das Problem vom Turnen das habe ich, Gott sei Dank, nicht, aber ich weiß, dass es doch immer wieder auftaucht, wie machen wir das dann jetzt (I-G_8).

7.4. Definitionen von Kultur

Die nächste Frage im Rahmen meiner Interview-Erhebung beschäftigt sich damit, eine Definition von Kultur zu finden. Um zu erfahren, welche Seite von Kulturverständnis in den Köpfen der LehrerInnen eher verankert ist, stellte ich zur Orientierung zwei Ansichten vor. Sie konnten sich einer oder beiden Erläuterungen anschließen, Anmerkungen dazu machen und es stand ihnen natürlich auch frei eine eigene Erklärung einer Kultur anzuführen. Ich bot ihnen eine Kultur-Definition von Maletzke an, der die interkulturelle Sichtweise vertritt und eine von Mecheril und Scherschel, die auf der rassismuskritischen Seite zu verbuchen sind. Die unten angeführten Erläuterungen, die auch in meinem Interview-Leitfaden aufscheinen, las ich den interviewten Lehrkräften vor.

Die erste Definition stammt von Maletzke (1996: 16):

Kultur [ist] im Wesentlichen zu verstehen als ein System von Konzepten, Überzeugungen, Einstellungen, Wertorientierungen, die sowohl im Verhalten und Handeln der Menschen als auch in ihren geistigen und materiellen Produkten sichtbar werden. Ganz vereinfacht kann man sagen: Kultur ist die Art und Weise, wie die Menschen leben und was sie aus sich selbst und ihrer Welt machen.

Mecheril und Scherschel (2011: 49) vertreten die zweite Ansicht:

Kultur ist ein anderer Begriff für Rasse, aber „[...] mit (potenziell) ähnlichem Gehalt“ (Mecheril & Scherschel 2011: 49) Denn dadurch wird versucht „[...] ein System der Differenz zwischen den Gruppen zu konstruieren“ (Mecheril & Scherschel 2011: 49) und in weiterer Folge „[...] Ausgrenzungen zu legitimieren“ (Mecheril & Scherschel 2011: 49).

Die Ergebnisse aus der Befragung ergaben, dass fünf von acht Lehrpersonen die zweite, rassismuskritische Sicht einer Kultur völlig ablehnten und eher aufgebracht über die Zeilen reagierten. Von den übrigen drei Lehrkräften schloss sich eine Lehrperson der ersten Definition an, dachte aber zumindest über die zweite Möglichkeit nach. Eine weitere Lehrerin legte sich nicht ganz genau fest. Sie konstruierte eine eigene Definition von Kultur. Nur eine Lehrperson besprach beide Definitionen und gab an, dass Abgrenzungen zwar immer stattfinden, aber dass die ideale Vorstellung einer Kultur, die des Miteinander ist.

Na, des Erste natürlich – des is gonz klor – oiso für mi is‘ Kultur anfoch a Möglichkeit Vielfalt zu erleben, wonn i verschiedene Kulturen in da Klass‘ hob... (I-V_1).

Das fällt mir leicht. Also, es ist klar, dass ich mich an das Erste natürlich anschließe. Ah, ich darf Ihnen da das Leitbild [...] geben, [...]. Und wenn ich das auch hier so zitieren darf das [...] ist ein Ort des Miteinanders – gleich das erste Wort, wie Sie sehen, ja – an dem eine Vielfalt an Kulturen, Meinungen und Interessen erfahren werden kann. Ich glaube, das ist also schon das Grundsätzliche. Zweiter Absatz: Für unser Zusammenleben sind Toleranz, gegenseitiger Respekt und ein offenes Gesprächsklima selbstverständliche Werte. [...] Natürlich, das Erste. Also, nicht ausgrenzend, nicht definierend, sondern immer ein Gemeinsames jeden ins Boot holen, ja. Also, das ist, glaube ich, eine Grundvoraussetzung des menschlichen Zusammenlebens. Alles andere ist von mir auch auf jeden Fall abzulehnen, ja, auch aus meiner eigenen Überzeugung (I-G_6).

Ich würde mich eher dem Ersten anschließen. Das ist die Art und Weise, wie Menschen leben und was sie aus sich selbst und ihrer Welt machen, also... [...] Kultur ist was Gemeinschaftliches, genau. Ja, würde ich eher... - also ich seh‘ das so (I-V_5).

Bei dem Interview I-G_8 fiel mir die Lehrerin ins Wort, als ich schon fast am Ende der Darlegung der rassismuskritischen Sichtweise angelangt war, mit den Worten:

Nein, das brauchen Sie gar nicht nachlesen. Das ärgert mich, da werde ich ganz böse d‘rauf (I-G_8).

Dann erklärte sie ihre Aufgebrachtheit:

Also, ich kann es nur für mich sagen. Ich denke, Sie werden in jedem Lehrkörper durchaus auch Anhänger der zweiten Kulturdefinition finden, ganz böse gesagt. Also, ich denke mir, die gibt es auf allen Ebenen, bekannt und unbekannt. Sie finden sie sicher da auch, ja, weil ja die Beschäftigung mit dem Anderen ja auch Arbeit macht. Man darf nicht vergessen, ich muss meine alt hergebrachten Wege verlassen. Veränderung macht Angst. Und da wird auch den Lehrern nicht sehr geholfen in dem Bereich, ja. Der Lehrer ist da sehr auf sich selbst und seinen eigenen Konzepten angewiesen. [...] Es gibt sicher so einen Lehrkörper: Wir sind wir. Die müssen sich ja

anpassen oder so, aber die gibt's sicher. Aber es werden ja auch nicht wirklich jetzt Konzepte den Lehrern angeboten, um es durchaus zu lernen, es als Vielfalt zu sehen. Und zwischen offiziellem Sagen und eigentlichem Handeln im Klassenzimmer ist noch einmal ein Sprung, ja. Ich kann zwar sagen, das tue ich, aber in Wirklichkeit tue ich es nicht, ja. Also, dann dieses Zurückziehen in die eigene Welt. Man würde es nicht können – offiziell sagen, ja. Aber, ich bin mir sicher, dass Grundhaltungen sicher da sind. Nicht überwiegend, aber sie wird es geben (I-G_8).

Ich glaub' schon, dass des... ich bin eher auf der ersten Seite, dass es ein Miteinander sein sollte – ahm - wobei, ich denk mir, man darf nicht alles zu blauäugig sehen – ahm - es gibt diese Kulturunterschiede, die san' ah gut, meiner Meinung nach. Man kann vom Anderen lernen, man kann's miteinbeziehen und ich denk' mir, da ist Anpassung einfach ein wichtiges Wort. Und früher diese Kopftuchdebatten, die will ich jetzt gar nicht ansprechen [...] aber ich denk' mir, es wird aber besser – ja - aber ich glaub', – ähm - dass es wichtig ist, wenn ich heut' in ein anderes Land zieh', dann muss ich mich einfach anpassen und genauso gut muss derjenige mich aber gut aufnehmen und muss mir auch einiges erlauben oder einiges zulassen, was für mich und mein Leben, meine Religion wichtig ist - ja. Also, ich denk' mir, so ein blauäugiges - nur alles ist super und wir – des spielt's eh ned, ja. Aber, trotzdem bin ich eher für diese positive Formulierung, also ich seh' es jetzt nicht als extreme Abgrenzung. Noch dazu, wo heute immer mehr alles multikulti ist – ah der Weg der Globalisierung – heute ist ja alles irgendwie, i mein', so schnell kannst gar ned schauen, is jo des... des hat's ja früher gar ned gegeben, ja und denk' ich mehr werden schon Grenzen überschritten und denk' ich mir soll's schon verbindend sein und ned irgendwie abgrenzend. [...] Also, es ist legitim, dass jeder seine Kultur hat, aber es muss ja funktionieren, dass es miteinander geht, ja. Also, ich respektier' einiges, ich kann mich anpassen, dann kommt man auch auf einen gemeinsamen Nenner, oder? (I-V_3).

Zwei essentielle Ansichten möchte ich aus dem Interview I-V_3 herausstreichen, nämlich erstens, dass Kulturunterschiede, aber auch Anpassung wichtige Faktoren sind und zweitens, dass aufgrund der Globalisierung sowieso „Grenzen überschritten“ werden. Bezüglich Kulturunterschiede und Anpassung möchte ich auf Rathje (2006: 12-17) bzw. auf das Kapitel 3.2. in dieser Arbeit verweisen. Den Kern der in der dort dargelegten Literatur hat die Lehrerin aus dem Interview I-V_3 mit der Aussage, dass Kulturunterschieden, aber auch der Anpassung große Bedeutung zukommt, ganz gut getroffen. Denn bei Rathjes „Kohärenz-Ansatz“ (Rathje 2006: 16) geht es um die „Herstellung von Kohärenz durch Anpassung und Integration“ (Rathje 2006: 16). Dass es überhaupt zu einer Kohärenz bzw. Einigung kommen kann, ist es wichtig, dass Kulturunterschiede, also Differenzen innerhalb der Kulturen bekannt sind und als normal betrachtet werden (Rathje 2006: 16). Zu der Aussage der Lehrerin aus dem Interview I-V_3, dass „Grenzen überschritten“ werden, möchte ich auf Bolten (2007: 24-25) bzw. wiederum auf Kapitel 3.2. aufmerksam machen. Bolten (2007: 24-25) argumentiert in gleicher Weise:

Kulturen sind historisch zu großen Teilen Resultat interkultureller Prozesse, zu denen insbesondere Migrationsbewegungen, Handelsbeziehungen und Kolonialisierung zählen. Folglich existieren zwischen Kulturen mehr oder minder große Überlappungen: Kulturen sind an ihren Rändern ‚ausgefranst‘ und lassen sich nicht als Container darstellen (Bolten 2007: 24-25).

Die nächste Ansicht einer interviewten Lehrerin über Kultur lautet wie folgt:

Ja, also ich tue mir sehr schwer mich einem Zitat anzuschließen oder einer Definition. Also, ich hätte gerne, dass es eher nach diesem Mecheril oder Scherschel, auf der Welt, dass es so funktionieren würde, dass wir alle gleich sind, aber, ich glaub‘ schon, dass es so etwas wie Kultur gibt. Ich vergleiche das gerne mit Musik, weil in der Musik irgendwie auch so viel herauskommt, also aus dem Lebensalltag oder so. Also, zum Beispiel in Österreich – Volksmusik und Volksfeste oder Walzer und schön auf einen Ball gehen und zum Beispiel aus der Türkei eher was mit ganz verschlungen Melodien, erinnert vielleicht eher so an ein Beisammensitzen am Strand oder so. Also, aber, ja, ich würde eher doch noch zu der ersten Definition... (I-V_7).

Im Interview I-V_7 hat die Lehrerin mit der Aussage „[...] dass wir alle gleich sind, ich glaub‘ schon, dass es so etwas wie Kultur gibt“ wohl gemeint, dass es gut wäre, wenn alle gleich behandelt werden würden, aber dass es nun mal Unterschiede gibt, die man nicht verleugnen kann und auch gar nicht soll.

Mit der Idee, dass Kultur auch Differenzen schaffen kann, wollten sich die Befragten nicht anfreunden. Die erste Definition von Kultur (Maletzke 1996: 16), die hervorhebt, dass Kultur Menschen verbindet, weil sie gemeinsame Werte und Weltanschauungen vertreten, wurde als positiv bewertet. Mir ist in den Gesprächen aber aufgefallen, dass niemand von einer bestimmten Kultur gesprochen hat, sondern dass sie immer in einer Einheit gedacht haben, in der alle vereint sind. Durch die Interviews gewann ich die Einsicht, dass diese ständigen Macht- und Abgrenzungsgedanken der RassismuskritikerInnen für die befragten LehrerInnen fehl am Platz sind. Wir sind zu einer Kultur zusammengeschmolzen, das heißt, dass Kultur für die Interviewten überhaupt nicht als Moment der Abgrenzung aufgefasst wurde, sondern Kultur wird als etwas Verbindendes und Gemeinsames beschrieben. Neben Maletzke (1996: 16) vertreten aber auch noch weitere AnhängerInnen der interkulturellen Perspektive die Ansicht, dass Kultur etwas Verbindendes und Gemeinsames ausdrückt. Beispielhaft möchte ich an dieser Stelle Heringer (2007: 107) nennen: „Kultur ist entstanden, sie ist geworden in gemeinsamem menschlichen Handeln“. Die Bezeichnung einer „Kultur des Miteinander“ wurde in meinen Interviews mehrmals erwähnt und streicht auch deutlich einen Gemeinschaftsgedanken hervor. Niemand will absichtlich Ausgrenzung schaffen, sondern Kultur ist

genau die Verbindung, die Menschen jeder kulturellen Herkunft gemeinsam haben. Denn „Wir“ sind „Wir alle“, die diese Kultur prägen und ausmachen. Nach diesen Interviewaussagen und dem Nachdenken darüber, möchte ich Kultur mit Sprache vergleichen, die sich auch verändert und in einem ständigen Wandel begriffen ist, so wie Kultur sich verändert und genau durch die Veränderung der Globalisierung oder der Einwanderungsgesellschaft ist Kultur etwas, das alle betrifft und deshalb auch alle miteinschließt. Nicht nur ich bin auf den Gedanken gekommen, dass sich Kultur mit Sprache vergleichen lässt, sondern beispielsweise auch Heringer (2007: 107). Die Dynamik und Wandelbarkeit einer Kultur streichen zum Beispiel Bolten (2007: 13), Heringer (2007: 108) sowie Boeckmann (2013) hervor.

Aus meiner Untersuchung ging natürlich nicht hervor, wie andere Leute oder Berufsgruppen eine Kultur definieren würden, aber in meinen geführten Interviews vertraten die LehrerInnen immer ein starkes „Wir“. Warum sollten sie auch in ihrer Schule oder ihrer Klasse jemanden aus- oder abgrenzen? Eine Schule oder eine spezielle Schulkasse bedeutet immer eine Einheit. Verschiedenheit ist immer gegeben und drückt sich in unterschiedlichen Gesichtspunkten aus, wie: Geschlecht, Persönlichkeit, Einstellung, Werte, Religion oder etwa Kultur. Aber, trotzdem verbindet uns alle eine gemeinsam geschaffene Kultur. Wierlacher (2003: 216, zit. n. Rathje 2006: 18) sieht „[...] diese neue Ordnung zwischen Menschen verschiedener Kulturen zu stiften und fruchtbar zu machen [...]“ als interkulturelle Kompetenz an. Auch Rathje (2006: 17) ist davon überzeugt, dass eine sogenannte „Interkultur“ zu einer „Kultur“ umfunktioniert werden kann, „[...] indem über Normalität Kohäsion erzeugt wird“ (Rathje 2006: 17).

Im nächsten Interview-Ausschnitt (I-V_4) kommt wiederum die Gesamtheit zur Sprache, aber dieses Mal in Hinsicht auf etwas geistig Intellektuelles, das einen weiteren Aspekt herausstreicht. Verweisen möchte ich hier auf Bolten (2007: 12), der sich auf Platon bezieht, da dieser unter Kultur auch eine „Geisteskultur“ verstand und für Heringer (2007: 107) bedeutet Kultur „[...] eine menschliche Institution, die auf gemeinsamem Wissen basiert“ Heringer (2007: 107).

Ja, puh.. ich hab mich schon ein bisschen, auch im Rahmen meines Studiums, ein bisschen mit dem Begriff auseinander setzen müssen. Also, ja, Kultur quasi als Gesamtheit der geistigen Erzeugnisse seitens des Mensch‘, sehe ich das schon irgendwie ein. Als mögliche Ausgrenzungsform, ja, wobei, ich denk mir, damit eine Kultur überleben kann – ähm- muss die Kultur irgendwie dazu in der Lage sein – ähm- ja, verschiedene Einflüsse von außen – ähm - mit denen zurechtzukommen. Also, das

eine hybride Kultur quasi entstehen kann. Ja, also, wie gesagt, ich würd sagen, es bezieht sich eher auf was geistig Intellektuelles, also, die Produkte. Aber, ja, es muss nicht unbedingt etwas sein, das ausgrenzt, sondern – ähm - es ist etwas, was für die Überlebung der Menschen notwendig ist (I-V_4).

Bei Betrachtung der beiden Kultur – Definitionen bestreitet die nächste Lehrperson aus dem Interview I-G_2 nicht, dass es zu ungewollten Abgrenzungen kommt. Aber, dass Abgrenzung nicht unbedingt aufgrund unterschiedlicher kultureller Aspekte stattfindet, sondern, dass es, abgesehen von Nationalitäten immer wieder zu Abgrenzungen aufgrund von Unterschiedlichkeiten führt. Auch die Macht, die Stereotype auslösen können, darf nicht vergessen werden.

Naja, die sind beide eigentlich relativ einseitig - beide Aspekte, denn ich glaub immer, dann darf auch nicht vergessen, dass ja Kultur nicht gleich Kultur in jeder Gesellschaft gleich gesehen wird und es gibt privilegiertere Gruppen und unter-... und nicht so privilegiertere Gruppen – ja - und da spielen natürlich soziale Schicht eine große Rolle und Herkunftsfamilie und Geld und Politik und so weiter, also ich glaub, dass es sicher zu Abgrenzungen kommt immer wieder, aber die Frage ist erstens einmal aufgrund der Vorurteile, zweitens aber auch dann aufgrund des Sichtbarwerdens verschiedener Unterschiede, die aber nicht nur unbedingt von unterschiedlichen Nationalitäten geprägt ist, sondern auch aufgrund sozialer – äh - Herkunft, Familien – Herkunfts- äh-Aspekten, glaub ich, also – ja - [...] Mh... ja, natürlich, es wird auch ausgegrenzt, keine Frage, das soll ja nicht sein, aber, dass es passiert, wissen wir alle und wenn man die Stärken der anderen Kultur sich vor Augen führt, dann käm's zu einem Miteinander, weil dann kommt's zu einem Profitieren von beiden Seiten und das wäre mein Anliegen im Unterricht auch das Sichtbarwerden durchaus gewisser Unterschiede, keine Frage, aber auch das Zunutze machen der Kenntnisse der anderen (I-G_2).

7.4.1. Kulturelle Zuschreibung

Die Fragen, ob man Unterschiede in Verhaltensweisen, Äußerungen oder in bestimmten Situationen, die man im schulischen Alltag erlebt, auf verschiedene kulturelle Zugehörigkeiten zurückführen kann, oder ob es „kulturelle“ Unterschiede in dem Sinne gar nicht gibt, weil alle Individuen individuell sind, also unabhängig irgendeiner kulturellen Zuschreibung, stellte ich den LehrerInnen und erhielt sehr interessante Antworten. Zumal kamen sechs von sieben befragten Frauen, wenn auch nicht genau als Antwort auf diese Frage, aber im Laufe der Interviews auf das Thema zu sprechen, dass es durchaus kulturbedingte Unterschiede in Einstellungen bezüglich einer niedrigeren Wertstellung der Frau gibt. Ich beginne mit der Darstellung der Antwort der ersten interviewten Lehrkraft bezüglich kultureller Zugehörigkeit.

I hob a moslemisches Mädchen, des is' ane von de Albanerinnen, die is' Moslemin und de is' relativ verhaltensauffällig - jo - oiso de hat sich a ADHS - und do muas i sogn is'

da Vater a extrem dahinter, dass sie *brav* in der Schule is' - oiso - und i hob des Gfühl, dass sie daham do unter Druck g'setzt wird - wenn sie - und er frogt a öfter noch, ob sie eh *brav* ist, weil sie trotscht sehr vü, sie - ja - sie is' hoit sehr lebhoft- jo- und hot Mathematik-Schwierigkeiten, aber die wird daheim - wird richtig gedrillt mit ihr - der Vater, der is' voi dahinter, mit der Mutter hab ich noch kein Wort gesprochen. Sie wor zwor amoi mit beim Elternsprechttag, spricht aber kein Wort mit mir, obwohl sie kein Kopftuch trägt - und - ober der Vater is' extrem dahinter, oiso i denk', - ahm - dass österreichische Eltern ned so massiv dahinter warn - oiso do is' irgendwo scho nu dieses - wie soi i sog'n - des: i muas wos lerna und i muas foign in da Schui (I-V_1).

Im Interview I-V_1 werden gleich mehrere Beobachtungen bezüglich kultureller Zuschreibung angesprochen. Die Feststellung, dass der Vater will, dass seine Tochter *brav* in der Schule ist, beobachtete auch Bender-Szymanski (2008: 215) in geführten Interviews. Beispiele wurden vorgestellt, die aussagen, dass die Väter sehr besorgt um ihre Töchter sind und dass ihnen wichtig ist, dass sie *brav* sind bzw. dass es auch von den Mädchen selbst ausgeht, dass sie *brav* sein wollen (2008: 215). Angedeutet wurde im Interview I-V_1 auch, dass die Mutter des Kindes wenig Mitspracherecht hat. Deshalb fragte ich nach, wie sie das Verhältnis zwischen Kind und Eltern einschätzt:

Jo, der Vater sogt und da Vater erkundigt sich und - do is' a anderes muslimisches Mädchen, do is' ah nur der Vater präsent, der perfekt Deutsch spricht, die Mutter kann überhaupt ned Deitsch – jo – is' owa ah ned - hot Kopftuch und von der hob i ned amoi a Telefonnummer, obwohl i d'rum gebeten hob - des is' nur - des mocht ois der Vater und wonn des Mädchen kronk is', muas i den Vater anruf'n und der verständigt donn sei Frau, dass des Kind hoit (I-V_1).

Bei dieser Aussage (I-V_1) kommt die Botschaft doch sehr stark an, dass die Mutter wenig bis gar nichts mitzureden hat und der Vater sich um alles kümmert. Obwohl hier das Problem meines Erachtens nicht nur in einer Minderstellung der Frau liegt, sondern auch in der Tatsache, dass die Frau überhaupt nicht Deutsch spricht. Ob der Mann bestimmt, dass sie die deutsche Sprache nicht lernen soll oder es andere Gründe dafür gibt, geht aus den Schilderungen allerdings nicht hervor. Weitere Situationen, die die männliche Dominanz hervorheben, beschreibt die Lehrperson (I-V_1) in Hinblick auf die Verhinderung muttersprachlichen Unterrichts durch einen Vater und die Situation beim Einschreiben, bei der, aufgrund des Ausbleibens des Vaters ein männlicher Verwandter der Lehrerin mitteilte, dass nichts Religiöses geduldet wird. Diesen Interview-Ausschnitt, in dem es um das Einschreiben geht, präsentierte ich bereits an anderer Stelle in Bezug auf die Aussage der Verweigerung religiöser Erziehung. Jetzt möchte ich herausstreichen, dass, wenn der Vater verhindert ist, nicht die Mutter, sondern ein männlicher Verwandter die Angelegenheiten regelt.

De san ah ned... eine Mutter meiner Klasse wollte einen Albanisch-Unterricht für die Kinder organisieren, weil in meiner Klass' san vier Kinder mit albanischer Muttersprache [...] und sie wollte eine Sprache – jo - albanische Sprache organisieren und de onderen wollt'n des ned [...] und die wor'n dagegen - na, brauchen sie nicht, wollen sie nicht - daheim wird nicht Deutsch gesprochen. [...] Jo, einfoch, wonn der Vater der Meinung is', so ist es, donn is' so. [...] und was i gonz interessant beobachtet hob beim Einschreiben, i wor heuer beim Einschreiben dabei, do wor a türkische Familie, des haßt, es wor de Frau, die nichts gesprochen hat und ein männlicher Verwandter, der ober ned der Vater wor, weil der Vater wor unterwegs und der hat beim Einschreiben dezidiert g'sagt, die Kinder dürfen auf keinen Fall irgendwie in eine Kirche oder bei irgendwas Religiösem mitmachen [...] (I-V_1).

Nicht nur Beobachtungen, dass Frauen bzw. Lehrerinnen in manchen Kulturen geringeres Ansehen genießen, auch die Erfahrung, dass es bezüglich der Ordnung und Disziplin durchaus auch zu Schwierigkeiten kommen kann, machten die Lehrpersonen aus den nächsten Interviews (I-V_3, I-V_4, I-V_5, I-V_7 und I-G_8). Dass die elterliche Einstellung zur Schule und die Beteiligung am schulischen Prozess sehr unterschiedlich sein können und möglicherweise auch kulturell bedingt sind, geht ebenfalls aus den Interviews hervor. Sehr wichtig ist aber, dass meistens auch angemerkt wird, dass es sich um Beobachtungen und angestellte Vermutungen handelt. Von einer allgemeinen Gültigkeit möchte niemand sprechen.

Ja, ned von heuer [...] Ich glaub, das waren Serben oder so Zigeuner unter Anführungszeichen, sag ich das jetzt mal so vorsichtig – ja, die sind wahnsinnig präpotent dem Lehrer gegenüber [...] die haben Verwandte, die waren bei der Kollegin und genau die selbe Art, also so was die Frau sagt, dass zählt eh amal ned viel. Scho' in diese Richtung, sind mitunter schleißig in der Ordnung ihrer Sachen – ähm - ja, da hab ich schon mitunter a paar Probleme g'habt, ja – machen sich's relativ leicht, sind mitunter wochenlang, weil's irgendwo a G'schäftl hom, in waß i ned, Serbien, wo auch immer – und – ähm - kommen Wochen ned her und do passen donn irgendwelche Tanten auf und dann sind wir d'raufgekommen, die Tanten sind keine Tanten [...] wobei die Kinder sind lieb und ich glaub, dass das immer angepasster wird – ja... (I-V_3).

Diese Lehrerin (I-V_3) vertritt bezüglich kultureller Zuschreibung die Meinung, dass Verhaltensweisen von Kultur zu Kultur nicht immer gleich sind. Die nächsten beiden Lehrerinnen (I-V_4 und I-V_5) kommen auf unterschiedliche Verhaltensweisen und Einstellungen zu sprechen:

Das ist schwierig, das ist wirklich schwierig, ich mein, gut, verallgemeinernd würd ich sagen, ich hab schon die Tendenz beobachtet, dass bestimmte Gruppen – ähm, ja, ihrer Einstellung bezüglich der Schule – dass manche Gruppen mehr bemüht sind, vor allem, dass mehr Einsatz seitens der Eltern – ahm - wo es bei anderen Gruppen nicht der Fall ist. Aber, ich mein, ich will nicht sagen, dass es ausschließlich auf die kulturelle – auf

ein kulturelles Faktor zurückzuführen ist, ich mein, das kann genauso gut sein, dass man einfach bildungsfern sozusagen ist, also ich würd sagen vielleicht in Bezug auf das beziehungsweise es könnten auch Unterschiede sein in Bezug auf, keine Ahnung, Disziplin, das vielleicht manche ein bisschen länger brauchen bis sie ruhig sind, aber wie gesagt, ich weiß nicht, ob das wirklich viel mit kulturell zu tun hat, aber ich könnt' mir schon vorstellen, wie vielleicht in manchen Kulturen die Frau eine niedrigere Wertstellung hat, dass das dann doch ein Faktor ist, dass man sich nichts von einer Frau sagen lassen möchte (I-V_4).

Nein, eigentlich nicht. Also, die Eltern, die wir haben sind, was Freundlichkeit anbelangt, in Ordnung. Wir haben nur zwei Kinder drinnen aus Serbien, die halt, diese Pünktlichkeit nicht wissen oder, wie soll man sagen, diese Pünktlichkeit nicht d'rauf haben, die halt dieses sich an Regeln halten, wenn sie eine Unterschrift bringen sollen, wenn was im Mitteilungsheft drinnen steht, ja. Da muss man wirklich oft ermahnen und oft dahinter sein, bis das endlich kommt. Aber, das ist diese Mentalität, die diese Leute halt haben, die da ein bisschen Einfluss nimmt. Aber, das ist schon ein bisschen schwierig auch, muss ich ganz ehrlich sagen, weil das natürlich auch bremst. Dieses ganze Organisatorische... die auch die Schulsachen nicht so in Ordnung haben wie andere Kinder, die halt dann einen Kleber ur lang nicht haben, ja – wo die Eltern dann nicht so dahinter sind. Aber, das sind nur zwei Kinder. Die anderen, das sind andere Kinder aus Serbien, die durchaus alles in Ordnung haben und alles wirklich passt (I-V_5).

Die Lehrerin berichtete weiter über Erfahrungen von Roma und Sinti:

Ja, ja, die sind von dieser Bevölkerungsgruppe. Also, denke ich schon, dass das vielleicht in diesem Kulturkreis, dass das so dieses so alles ein bisschen locker nehmen und so herkommt. Wobei die anderen Kinder, die aus Serbien stammen, nicht diese Roma und Sinti sind. Also, ich hab das jetzt schon so beobachtet, weil gerade die zwei. Aber, vielleicht gibt's eh auch andere, die sowohl dieses Regelverhalten und alles sehr wohl haben. Also, ich möchte jetzt nicht behaupten zu wissen, ob das jetzt wirklich an der Kultur liegt oder ob es eine individuelle Geschichte ist, genau (I-V_5).

Auch die Wichtigkeit des religiösen Aspektes bei muslimischen Kindern spricht die Lehrerin im Interview I-V_7 an:

Also, ich hab's bis vor einem Jahr noch nicht geglaubt, dass es solche Unterschiede gibt, aber jetzt merke ich, – ah - dass, muslimische Kinder ihre Religion viel wichtiger nehmen, dass die viel mehr in den Lebensalltag integriert wird. Also, da darf man gar kein falsches Wort sagen und das Kind ist schon beleidigt. Oder auch, ich habe einen Schüler mit türkischem Migrationshintergrund und der zeigt mir gegenüber gar keinen Respekt. Aber, der zweite Schüler mit türkischem Migrationshintergrund hat großen Respekt vor mir, doch der andere lässt sich nicht gern etwas von mir sagen und ich bin auch oder lass mich dann auch irgendwie wahrscheinlich beeinflussen und denk' mir, naja, bei denen zu Hause wird die Mutter auch nicht so viel zu sagen haben. Aber, ob das wirklich so ist, das weiß ich gar nicht (I-V_7).

Ich merkte an, dass ich in meinen Interviews schon öfter gehört hatte, dass manche Lehrerinnen den Eindruck hatten, dass die Frau vielleicht weniger Wert wäre und fragte, wie diese Lehrerin das empfindet. Da sie ja erklärte, dass es bei den Burschen in ihrer Klasse bezüglich des Respekts ihr gegenüber unterschiedliche Verhaltensweisen gäbe.

Genau ja. Mhm... [...] Aber, man merkt, wie schnell man auch selber gleich in ein Vorurteil hinein rutscht (I-V_7).

Diese Lehrerin (I-V_7) bestätigte die Anschuldigungen nicht und sprach eher von Vorurteilen, die entstehen. Vorsichtig fragte ich nach, ob sie vielleicht geringeres Engagement seitens der Eltern mit Migrationshintergrund feststellte:

Doch, also, das kann man, das würde ich nicht sagen, dass die nicht schauen. Sie bringen trotzdem alles mit und zahlen alles regelmäßig und so Kleinigkeiten. Aber, es gibt zum Beispiel einen Schüler, der fehlt ständig und ich glaube halt, also der fehlt ständig am Montag und am Freitag und da glaube ich schon, der ist mit serbischem Migrationshintergrund und da habe ich schon das Gefühl, dass die Eltern die Schule nicht sehr wichtig nehmen. Aber, das ist zum Beispiel einer von zwanzig. Natürlich gibt's da immer wieder Ausnahmen (I-V_7).

Auch hier will die Lehrerin nichts verallgemeinern und schon gar nicht alle SchülerInnen mit Migrationshintergrund über einen Kamm scheren. Sehr bedacht bezüglich kultureller Verhaltensweisen und der Stellung der Frau spricht sich diese Lehrperson (I-G_8) aus:

Ich überlege gerade – also natürlich, wenn es so Gruppen, Gruppensprache gibt, dass gerade in der Sozialisierungsphase, also sprich in der ersten Klasse, wenn alle zusammenkommen, dass halt dann eher die Türkisch zu den Türkisch gehen. Auch aufgrund vielleicht ihrer gemeinsamen Religion, wo sie dann gemeinsam den islamischen Religionsunterricht besuchen, wobei sich viele abmelden. Unter den Schülern weniger, aber die Position der Frau ist gerade bei den Türkischen, Südöstlichen immer noch eine schwierige, ja. Also, nicht Mama sagt, Papa sagt, ja. Auch zu akzeptieren, wenn eine Frau sagt, dass das so ist, wie wenn Papa sagen würde. Also diese Verhaltensmuster sind sicherlich kulturell irgendwo bedingt. Dass es dann wahrscheinlich Frauen, eine Zeit lang, oder was weiß ich, wissen müssen, dass sie das auch ansprechen müssen, ja. Ich bin hier nicht jetzt Frau, sondern ich bin Lehrer. Ich sag dir... das muss man halt schon klar sagen. Und man muss es auch den Eltern klar transportieren, weil das kann im Einzelfall dann schon so sein: Ich Papa – du Frau. Und ich bin halt vorsichtig bei jemandem, den ich nicht kenne, ihm die Hand entgegen zu strecken. Also, ich würde nie einen Islami eine Hand entgegen strecken, den würde ich in Verlegenheit bringen, ja. Also, auch ein bisschen sensibilisieren, nicht jedem die Pfote hinhalten, wie im Kindergarten trainiert. Ja, das ist aber meine persönliche Haltung. Aber, ich möchte niemanden in Verlegenheit bringen da nachzudenken, ich meine, jetzt ist das schon wurscht, aber Islamische dürfen einer Frau, die gerade die Regelblutung haben nicht die Hand geben, ja. Das ist bei mir schon egal, ich bin schon

drüber, ja. Vielleicht ist es jetzt einfacher geworden, aber ich möchte niemanden in Verlegenheit bringen, dass aufgrund dessen irgendeine kulturelle Haltung verletzt. Das sind sicherlich kulturelle Gegebenheiten, ja. Sonst feiern sie genauso ihre Weihnachten, kriegen wahrscheinlich Geschenke. [...] Aber, ich glaube, dass ist irgendwie verflacht. Und sie haben, was noch kulturell bedingt ist, mittlerweile des Staates her die Möglichkeit an ihren Zuckerfesten und ihren Feiertagen zu Hause zu bleiben, wenn sie um Beurlaubung ansuchen. Also, sie müssen um Beurlaubung ansuchen, aber im Prinzip haben sie das Recht an ihren Feiertagen frei zu bekommen, weil es eine staatlich anerkannte Religion ist. Ich weiß es nicht, ob bei allen jetzt, ja, Polen ist klar, die sind katholisch... - also man wird dann auch irgendwie toleranter (I-G_8).

Großen Respekt vor anderen Einstellungen zeigt die Lehrerin (I-G_8) durch ihr Reflektieren über andere Werthaltungen und die daraus resultierende Verhaltensweise des nicht automatischen Händeschüttelns. Obwohl ich mir denke, dass genau so eine Situation zu einer kulturellen Überschneidungssituation führen könnte. Denn der muslimische Mann könnte bereits verinnerlicht bzw. sich informiert haben, dass es in Österreich beispielsweise üblich ist, sich zur Begrüßung die Hand zu geben. Macht diese Frau das aus Respekt eben nicht, könnte er sich denken, dass sie ihn eventuell ablehnt, obwohl sie eigentlich genau das Gegenteil damit bewirken wollte. Im umgekehrten Fall, wie die Lehrerin beschrieben hatte, könnte sie mit ihrem Händeschütteln den Mann natürlich verletzen bzw. in seiner Ehre kränken. Diese Situation entspricht einem Critical Incident, da sich kulturell geprägte Verhaltensweisen überschneiden. Unterschiede in Verhaltensweisen, die kulturellen Ursprung haben, hat auch die Lehrperson im Interview I-G_2 beobachtet:

Oja, gibt's sicher, so hat zum Beispiel einmal ein lettischer Schüler gesagt, dass die Österreicher alle so unfreundlich wären in der Schule und daraufhin, auf die Frage: warum und wieso - hat er gemeint, weil ihm kein Lehrer in der früh die Hand gibt und das sind natürlich ganz besondere Aha-Erlebnisse dann, weil man natürlich das überhaupt nicht, also ich wusste das nicht, dass das üblich ist, dass man in Lettland einem die Hand schüttelt in der früh und er hat das natürlich nicht ausgesprochen und dadurch war für ihn das unfreundlich. Also, das sind schon ganz lustige Sachen - also lustig - lustig nicht für ihn, aber für mich als lustiges Aha-Erlebnis, weil ich halt überhaupt an sowas nicht denke (I-G_2).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die interviewten Lehrpersonen, unabhängig davon, ob sie an einer Volksschule oder im Sekundarbereich unterrichten, der Meinung sind, dass es kulturell bedingte Einstellungen und Verhaltensweisen gibt. Vorsicht ist natürlich geboten, dass man sich nicht vorschnell Stereotype bildet, sondern genau beobachtet und nur aufgrund erlebter Situationen Ansichten über bestimmte Einstellungen oder Verhaltensweisen kulturellen Ursprungs vertritt.

7.5. Förderung interkultureller Kompetenzen

Bezüglich der Förderung interkultureller Kompetenzen fragte ich in meinen Interviews, ob es die Möglichkeit gibt, an interkulturellen Fortbildungen teilzunehmen bzw. ob die Lehrkräfte bereits an interkulturellen Seminaren oder Kursen teilgenommen haben. Weiters fragte ich, ob sie der Meinung sind, dass man so etwas wie interkulturelle Kompetenzen im Umgang mit kultureller Vielfalt überhaupt braucht. Die meisten Befragten meinten, dass man als LehrerIn eine gewisse Sensibilität und ein Gefühl dafür hat und nicht unbedingt spezielle Schulungen benötigt. Neben dem Charakter und der Persönlichkeit der Lehrkraft spielen für andere Lehrpersonen sehr wohl auch Wissen und Interesse für andere Kulturen eine wichtige Rolle.

Oiso in der Studienzeit kann i mi ned erinnern, die Möglichkeiten zu Fortbildungen gibt es – owa es is – es kann jo jeder Lehrer die Fortbildung mochen, die er wü [...] - gibt ka Vorschrift, oiso wir messn fünfzehn Stunden im Jahr machen, des is‘ verpflichtend, owa wos wir do moch‘n, is‘ vollkommen wurscht [...] - wir hom eigentlich relativ vü Lehrmittel dazu, wir hom wirklich sehr vü Soch‘n für Deutsch als Zweitsprache und wir ham auch Internetzugänge zu so – äh - Arbeitsmittel, wos gonz vü gibt, oiso do nimm i ma sehr vü, des is‘: unterrichtsmaterial.de und des verwend i sehr vü, weil i hob ja zwei Stunden Zusatzunterricht für Kinder mit nicht deutscher Muttersprache (I-V_1).

Mich interessierte, ob diese Lehrerin schon einmal an einer Lehrerfortbildung mit interkulturellem Thema teilgenommen hat:

Brauch i ned, i nimm des ausm Internet und i man, in der Volksschule is‘ des so, dass die Kinder jo hauptsächlich – es geht ums Leseverständnis, des is‘ bei uns an erster Stelle, de lesen irgendwos, wissen ned, wos des is‘ und donn versucht man ihnen zu erklären, was das bedeutet (I-V_1).

Diese Lehrkraft (I-V_1) sieht keinen dringenden Bedarf an der Teilnahme an Fortbildungen oder Seminaren zur Förderung interkultureller Kompetenzen. Die nächste Lehrerin (I-V_5) empfindet interkulturelle Fortbildungen etwas verwerflich, da dadurch gerade eine „Wir“ – „Nicht-Wir“ Abgrenzung stattfindet. Sie bezieht sich auf das vorgelesene Zitat von Mecheril und Scherschel (2011: 49) und teilt die Meinung der RassismuskritikerInnen, dass durch Vorbereitungen und Fortbildungen „andere“ erzeugt werden.

[...] Aber, ich glaube, wenn man Wohlwollen und Höflichkeit, Freundlichkeit und dieses Miteinander in sich trägt, brauche ich nicht speziell mich irgendwie fortbilden oder vorbereiten, ja. [...] Ich täte das sogar arg finden, muss ich ganz ehrlich sagen. Wenn ich mich speziell, da täte ich ja auf – das wär ja die Situation, die gerade vorher vorgelesen worden ist, nicht, dass ich vielleicht anfangs, doch denke, anders zu sein, nicht - und ich will ja den nicht anders sehen, sondern gleich wie die anderen. [...] Ja, das ist total vielschichtig. Also, ich finde Wohlwollen ist sehr wichtig, aber Wohlwollen

jedem gegenüber. [...] Ja, genau, dass man das positiv sieht – dass man das Glaserl halt halb voll und nicht halb leer. Aber, allen auch gleich gegenüber – Aber, wie gesagt, ich mache mir gar nicht so viele Gedanken, weil für mich sind alle eigentlich gleich und meine Arbeit ist es den Stoff zu vermitteln, schauen, dass die Kinder das begreifen und können auf verschiedene Art und Weise – das steht im Vordergrund. [...] In höheren Schulen ist das vielleicht anders, im AHS-Bereich oder so (I-V_5).

Im Kapitel 7.6. argumentiert die Lehrperson aus dem Interview I-V_5 in gleicher Art und Weise. Die Lehrerin aus dem Interview I-G_8 spricht sich dafür aus, dass es den LehrerInnen selbst überlassen sein soll, interkulturelle Fortbildungen in Anspruch zu nehmen oder auch nicht:

Vielleicht macht der ein oder andere was. Also, es gibt Leute, die Deutsch als Fremdsprache – Ausbildung haben. Ich hab‘ das jahrelang unterrichtet. Jetzt habe ich keine Zeit mehr dazu. Ahm – das ist individuell, das weiß ich nicht. Ich denk‘ schon, weil ich weiß nicht einmal, ob wir Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache haben. Ich würde sagen, dass liegt im individuellen... (I-G_8).

Als ich sie auf ihr eigens gebrachtes Beispiel aus Kapitel 6.4.1. ansprach, dass es wie mit dem Händeschütteln eventuell von Vorteil ist, Wissen über fremdkulturelle Verhaltensweisen zu haben und man dieses Wissen eventuell in Seminaren erfährt, blieb sie ihrer Ansicht treu:

Individual... weil wir haben auch Multikulturalität nicht als Schwerpunkt (I-G_8).

An Schule A teilten drei Kolleginnen die Meinung, dass interkulturelle Fortbildungen zwar interessant und hilfreich sein können, aber sie sich selbst auf andere Gebiete spezialisiert haben und das Thema der interkulturellen Kompetenz an ihrer Schule geringere Relevanz aufweist.

Naja, es war schon ein Thema, jetzt bei uns speziell, ich will jetzt keinen Blödsinn sagen, glaub ich, is‘ ned so, aber natürlich wird was angeboten. Aber, wenn man in dieses PH-Programm reinschaut, da gibt’s doch immer wieder einiges – ahm - aber speziell, also seit die letzten Jahre jetzt, wenn ich zurückdenk‘, weniger, weil es bei uns jetzt nicht wirklich so Thema ist, muss man wirklich sagen. Bei uns gibt’s einfach andere Sachen, Umgangston oder Elternarbeit, ja, wir haben auch sehr provokante, fordernde Eltern, aber das jetzt nichts mit irgendwelchen Kulturen zu tun – das ist einfach – ja (I-V_3).

Themen, wie beispielsweise Elternarbeit beziehen sich natürlich auf alle Eltern gleichermaßen. Die nächsten Fragen an diese und weitere Lehrperson waren, ob sie selbst bereits an interkulturellen Fortbildungen teilgenommen haben und ob sie der Meinung sind, dass diese Kurse einen Nutzen haben.

Oja, i – interkulturelle Fortbildungen – ich glaub‘, ich hab schon mal was gemacht, irgendwann einmal in der Richtung, aber jetzt speziell in den letzten Jahren könnt ich mich jetzt nicht erinnern. [...] Also, interessant ist das auf jeden Fall, keine Frage. Ich müsste jetzt wirklich lügen, mir fällt jetzt nicht wirklich ein Thema ein, das sich aufs Interkulturelle... ich mein, dass das oft ein Thema ist, dass das irgendwo mit drinnen verankert ist, ist klar, das ergibt sich einfach. In vielen Seminaren, in denen ich schon war, war das Thema „Wie machen wir das bei Kindern mit nicht deutscher Muttersprache?“ - wie auch immer. Aber ned implizit, dass es jetzt nur um den Punkt gegangen ist, kann ich mich jetzt nicht erinnern. [...] Weil du sagst, genau, Seminare... ich hab auch eins gemacht, ist aber auch schon länger her, eh in Bezug auf Deutsch für Kinder – da haben wir Materialien gekriegt, einfach auf was schaue ich, Artikel, Fallfehler in der Vierten – einfach, dass man auf das eingeht (I-V_3).

Ja, also – äh- das gibt’s sicher auf der PH. Es gibt sicher verschieden Fortbildungen zu dem Thema. Ich hab kein Lehramtsstudium, also ich weiß nicht, in wie fern das sonst auf der Uni gehandhabt wird, aber ich kenn schon ein paar Seminare, die angeboten werden. Selber habe ich keine besucht. Aber dafür ist mein Studium, mein Bachelor-Studium transkulturelle Kommunikation, also da haben wir uns schon mit den verschieden Kulturbegriffen oder eben die Gleichwertigkeit aller Kulturen und so auseinandergesetzt (I-V_4).

Ja, kann man belegen so Seminare. Wir haben eine Fortbildung von fünfzehn Stunden im Jahr am Nachmittag und da gibt’s an der PH [...] gibt’s zum interkulturellen Lernen und so Seminare, die man besuchen kann. Aber, ich glaube auch in [...] an der Pädagogischen Hochschule und in [...] Wien auch. Also, immer und überall und wenn man interessiert ist, es gibt schon Angebote. Puh, in neunzehn Jahren habe ich sicher schon mal eines gemacht, aber in letzter Zeit eigentlich nicht, da habe ich mich auf Sprachheilpädagogik spezialisiert. Nein, in letzter Zeit nicht. Oja, denke ich schon. Es kommt halt darauf an, welchen Inhalt, man kann sich die Inhalte aussuchen. Wenn man sich für einen Inhalt interessiert, denke ich schon, dass man etwas mitnehmen kann (I-V_5).

Unbedingte Befürworterin von Förderungen der interkulturellen Kompetenz ist die Lehrerin aus dem Interview I-G_2:

Ich glaub‘ schon, dass gibt es schon, also in letzter Zeit bin ich sehr viel in der Praxis, was eh die beste Schule ist. Aber ich habe durchaus schon Fortbildungen gemacht, zum Beispiel, dass man – wie man mit Chinesen in der Gruppe umgeht, hat mich damals amal so – wir hatten sehr viele chinesische Studenten und dass man da besonders Wert legt, was ist wichtig eben in einem Umfeld, wo sehr viele Chinesen sind, das hilft schon sehr viel weiter – ja - weil, man nicht gerade selber in China gelebt hat, dann weiß man’s nicht und das ist sicher sehr wünschenswert – wäre sehr gut, wenn man da – das immer wieder macht (I-G_2).

Ob man interkulturelle Kompetenz auch mit der Zeit und in der Situation erfährt, fragte ich weiter:

Auch, auch, aber ich glaub‘ schon, dass man sich bewusst da bilden soll, das stimmt schon, hab‘ ich sicher auch gemacht, also am Anfang meiner Unterrichtstätigkeit (I-G_2).

Für den Lehrer aus dem Interview I-G_6 ist eine positive Grundhaltung der LehrerInnen ausschlaggebend, um interkulturell kompetent zu sein:

Ja, wir haben einhundertsechsfünfzig Professorinnen und Professoren, die da arbeiten. Auch die haben verschiedensten Hintergrund, ja, auch Ehepartner / Ehepartnerinnen aus anderen kulturellen Kreisen. Ich glaube, wenn man sich um einen Posten im [...] bemüht, hat man schon eine gewisse Grundhaltung, dass man das schätzt und das auch selbst mittragen möchte. Gerade nicht die Berührungsängste, schon allein von den Fremdsprachen, ja. Jede Englisch-Kollegin fährt einmal nach England, ja, und das ist die natürlichste Sache der Welt. Also, ich glaube, viele Kolleginnen und Kollegen haben von vornherein genau dieses Interesse auch, ja. Also, was ich so mitbekomme, viele reisen auch gerne privat. Viele sind auch – haben auch Anschauungen über den Tellerrand, wie man so sagt, sind selbst gern im Ausland, haben selbst gern Kontakte und auch ich mache Dienstreisen jedes Jahr (I-G_6).

Keine interkulturellen LehrerInnen – Fortbildungen, aber Seminare zu interkulturellen Themen wurden von der Lehrperson im Interview I-V_7 besucht:

Nein, also ich habe auf einer kirchlich-pädagogischen Hochschule studiert und da hat man auch so Seminare, wo es um religiöse Ansichten geht und da bin ich jetzt im Nachhinein schon froh darüber, dass wir wenigstens über unsere eigenen Vorurteile doch sehr viel nachgedacht haben (I-V_7).

Spezielle Vorschläge, wie man sich auf Begegnungssituationen vorbereiten könnte, nennt diese Lehrerin und empfindet es als essentiell, sich Wissen über nicht bekannte Kulturen anzueignen:

Ja, also das sind dann die NMS- Kinder mit elf, zwölf Jahren. Ahm - die dann einen Hass haben auf Russland auch wenn sie ein paar hundert Kilometer entfernt sind. Und um das zu verstehen, glaube ich eben, dass geschichtliches Wissen sehr von Vorteil ist und reisen, Bücher lesen oder so (I-V_7).

Wissen und viele Erfahrungen gesammelt zu haben ist wichtig:

Ja, schon. Und ich möchte das auch jetzt nachholen, auch mehr Dokumentationen anschauen und ja, auch mal östliche Länder zu reisen. Also, nicht in Kroatien am Strand, sondern irgendwie ein bisschen Kultur kennen lernen (I-V_7).

Ob es als interkulturelle Kompetenz angesehen werden kann, sich Wissen anzueignen, wurde aus der Sicht dieser Lehrerin folgendermaßen beantwortet:

Ja, kann man schon so sagen, ja. Und es gibt natürlich auch Fortbildungen zu diesem Thema (I-V_7).

7.6. Interkulturelle Kompetenzen in Begegnungssituationen

Zu dem Themenbereich der interkulturellen Kompetenzen in Begegnungssituationen stellte ich meinen InterviewpartnerInnen mehrere Fragen. Ich wollte wissen, ob die LehrerInnen denken, dass man interkulturelle Kompetenzen im Umgang mit den SchülerInnen bzw. den Eltern braucht. Ob sie allgemein der Meinung sind, dass es so etwas wie interkulturelle Kompetenzen überhaupt gibt und ob diese erlernbar oder erfahrbare sind, waren weitere Fragen.

7.6.1. Einsatz interkultureller Kompetenzen im Umgang mit SchülerInnen

In diesem Kapitel wird die Notwendigkeit interkultureller Kompetenzen in einer heterogenen Gruppe von SchülerInnen besprochen:

Na, oiso des Problem stöt se in in der Volksschule ned [...] jo, owa do kann im mi an ka Situation erinnern, wo i sog, do brauch i jetzt wos Spezielles – oiso, es geht eigentlich, i denk‘ ma, wonn ma do a bisserl a G‘spia hot dafia, donn... (I-V_1).

Im Interview I-V_1 spricht die Lehrperson davon, dass man nichts „Spezielles“ braucht und meint damit, dass die Kompetenzen, die eine Lehrkraft sowieso mitbringt, ausreichen, um in einem multikulturellen Schulalltag zu bestehen. Die Persönlichkeit, der Charakter und die Einstellung des Lehrers/der Lehrerin tragen aber bereits auch maßgeblich zur interkulturellen Kompetenz bei, das bestätigt auch Bolten (2007: 86) mit der Anmerkung: „Vorsicht Mythos: ‚Interkulturelle Kompetenz‘ ist keine eigenständige Handlungskompetenz!“⁸ Auch in der Studie von Over und Mienert (2010: 46) deuten die interkulturellen Kompetenzen nicht auf „spezielle“ interkulturelle Kompetenzen hin, sondern darunter werden eher „generelle“ Kompetenzen einer Lehrkraft beschrieben, die aber bereits eine interkulturell kompetente Lehrkraft ausmachen. Das „Wissen über andere Kulturen“ (Erll & Gymnich 2010: 12), das unter die „kognitive Teilkompetenz“ (Erll & Gymnich 2010: 12) der interkulturellen

⁸ Verweisen möchte ich hier auf die Unterteilung der interkulturellen Kompetenz in Teilkompetenzen nach Bolten (2000: 68), Lüsebrink (2005: 77), Over (2012: 70) und Erll und Gymnich (2010: 12).

Kompetenz fällt, ist für die Lehrerin im Interview I-G_2 sehr wichtig, um auch Missverständnissen vorzubeugen.

Ja, na, das muss man, das wird oft zu wenig ausgesprochen, das ist auch – äh - ich als Lehrerin kann schon aussprechen, wenn ein Schüler etwas tut, das nicht üblich wäre, sagen wir mal in Österreich, dann würde ich das klären und ihm sozusagen auch gleich als Wissen vermitteln, aber der Schüler oft kann der das dann nicht sagen [...] der hat da jetzt noch nicht diese Reflexionsphase oder vielleicht hat er auch nicht den Mut, manche haben ja unterschiedliche Autoritätsstrukturen, dass der dann einem Lehrer das sagen würde, dass würde er sich nicht trauen vielleicht. Aber, dass dann da unbewusst was mitschwingt über Monate, Wochen, das kann schon sein und da kam's dann tatsächlich schon einmal zu einem Zwischenfall, genau, jetzt erinnere ich mich – eine Japanerin hat kaum Deutsch gekonnt und ich hatte das Bild des Japaners vor mir, ich sollte ihn also nur ja nicht bloß stellen in der Gruppe oder – heißt im Klartexte eine Frage stellen, die er vielleicht nicht beantworten kann und hab ihn ganz alleine ruhig gelassen und arbeiten lassen und der hat dann einmal das mir wirklich zum Vorwurf gemacht, dass ich ihn nicht einbezogen hab', was ich aber sehr unjapanisch jetzt sagen – wenn man das überhaupt als Wort in den Mund nehmen darf - sagen kann, weil ich mit so einer Reaktion, gerade aus Japan, nicht gerechnet hätte. Andere Situation war, einem japanischen Schüler ist schlecht, ich möchte, dass er sich niedersetzt und er steht immer wieder auf und auf die Frage: Bitte bleib sitzen, sagt er mir, er kann nicht sitzen, wenn ich steh'. Also, das sind halt verschiedene Erfahrungen meinerseits, wo ich mir dann selber Geschichten dazu zusammenreime und glaube, ein gewisses kulturelles Wissen zu haben, was dann aber für den einzelnen dann vielleicht doch wieder nicht zutrifft und dadurch kommt's zu kulturellen Missverständnissen (I-G_2).

Auch gemachte Erfahrungen tragen meines Erachtens dazu bei, interkulturelle Kompetenzen zu erwerben. Das Vorhandensein von Stereotypen, das ich im Kapitel 7.6.3. kurz besprechen werde, muss auch mitbedacht werden. Auf die Frage, ob die Lehrerin glaubt, dass dieses Wissen auch mit interkultureller Kompetenz zusammenhängt, bekam ich die Antwort:

Ja, sicher, aber das ist, glaub' ich ein lebenslanges Lernen, also, ich glaub' nicht, dass man das so schnell auch hinkriegt, da gibt's immer wieder, weil ja dann doch jeder Mensch doch wieder anders ist (I-G_2).

Eine Lehrperson ist sicherlich mit „lebenslangem Lernen“ und dem immer wieder neuem Einstellen auf unterschiedliche Charaktere konfrontiert, das schon alleine viele Kompetenzen, die auch zu interkulturellen Kompetenzen zählen, zu Tage fördert.

7.6.2. Einsatz interkultureller Kompetenzen im Umgang mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten

Das nächste Kapitel behandelt die Frage, ob interkulturelle Kompetenzen im Umgang mit Eltern oder Erziehungsberechtigten anderen kulturellen Ursprungs womöglich notwendiger

erscheinen als in der Begegnungssituation mit SchülerInnen, weil bei den Erwachsenen eventuell Handlungs- oder Denkweisen (noch) stärker verankert sind als bei deren Kindern. Ich gab meistens als Beispiele zum Nachdenken die Art der Begrüßung, Verhaltensweisen, Einstellungen oder Äußerungen an, auf die sie sich beziehen konnten.

Kann ich mir vorstellen, was ich von Kollegen weiß, ist das schon schwierig. Ich hab wenig Elternkontakte, weil ich viele erwachsene Schüler hab‘ und von den kleineren Schülern sind also die Eltern meist sehr kooperativ, also ich hab‘ jetzt nicht - dadurch, dass wir eine Privatschule sind, wissen sie ja auch, was sie da erwartet, aber ich könnt‘ mir vorstellen, dass es da an manchen öffentlichen Schulen durchaus zu Konflikten kommt. Was weiß ich, der Mann nicht mit der Lehrerin vielleicht spricht oder so – oder der Schüler vielleicht geschlagen wird sogar zu Hause [...] das hab‘ ich schon immer wieder gehört (I-G_2).

Bei mir nicht in der Klasse, überhaupt nicht, nein. [...] Naja, wir haben schon so Seminare gehabt, oder ich hab schon teilgenommen daran, eben Elternabende führen und da sind das schon Punkte – ja, weiß ich nicht, wie, wenn der türkische Papa kommt und zur Lehrerin sagt, sie ist eh nichts Wert und am Tisch haut - ja, nach dem Motto- (I-V_3).

Die Lehrerinnen (I-G_2 und I-V_3) sprachen in Bezug auf den Elternkontakt Probleme an, die eventuell durch verschiedene kulturell geprägte Einstellungen entstehen können. Ganz konkret verweisen sie auf die Stellung der Frau, die als Lehrerin womöglich weniger respektiert wird. Die nächste Lehrkraft (I-V_4) befürwortet es, Wissen über Kulturen zu haben, die einem selbst weniger vertraut sind.

Genau, also du meinst, ob es vorteilhaft ist im Umgang mit den Eltern Vorwissen über ihre Kultur zu haben? Ja, also, ich kann mir schon vorstellen, dass das sicherlich nicht schadet, wenn man weiß, zum Beispiel, ok, ich setz‘ mich da hin - so- und dann habe ich jemanden aus einem Land, wo zum Beispiel – so zu sitzen – da zeige ich meine Fußsohle – dass das sehr unhöflich sein könnte. Dass man das weiß für ein Gespräch ist sicherlich nicht schlecht. Aber, ich persönlich habe das – ähm - nicht wirklich erlebt, weil ich auch nie, weil ich eine Unterstützungs-Lehrkraft bin, da hab‘ ich nie wirklich so Elterngespräche führen müssen. Aber, für die, die das machen müssen, ist das sicherlich von Vorteil (I-V_4).

Gleich im Gespräch mit der nächsten Lehrperson (I-V_5) fragte ich, ob sie sich speziell vor einem Elternsprechtag überlegt, wie sie sich verhalten soll und auch ob sie schon darüber nachgedacht hat, wie sie sich hinsetzt, weil das im vorigen Gespräch zur Sprache kam.

Ja, das sag ich jetzt ganz ehrlich, also so extrem, dass ich mir da vorher überlege, wie ich mich hinsetzte, ich mache da keinen Unterschied. Nein, also für mich ist jeder gleich, sage ich jetzt einmal und nein -. Das wär jetzt für mich jetzt wieder zu extrem,

wenn ich mir da jetzt überlegen müsste, jösas, der ist jetzt so... - Es ist jetzt aber auch, es kommt jetzt von den Eltern auch nicht so rüber, dass, wie soll ich sagen, dass ich jemanden anecke oder so, ja. Höflichkeit ist sowieso gegeben und ja. Nein, eigentlich nicht (I-V_5).

Diese Einstellung vermittelt auch wieder eine Botschaft und zwar, dass es vielleicht gar nicht immer so vorteilhaft ist, sich spezielles Wissen oder Verhaltensweisen anzueignen, um über interkulturelle Kompetenz zu verfügen. Möglicherweise ist es genau dieses ganz normale und ungezwungene Verhalten, das wünschenswert ist. Diese Lehrperson kann sich jedenfalls nicht den Vorwurf machen, jemanden auszugrenzen, weil sie alle gleich behandelt und auch keinen Hehl daraus macht. Obwohl aus Sicht der RassismuskritikerInnen, verweisen möchte ich hier auf Dirim und Mecheril (2010: 132-133) und auch auf Kapitel 4.3.2. in dieser Arbeit, beides ausgrenzend sein kann, sowohl Menschen mit Migrationshintergrund gleich als auch anders als Menschen ohne Migrationshintergrund zu behandeln. Also können auch Gleichbehandlung und sogenannte „Normalitätsunterstellungen“ (Dirim & Mecheril 2010: 133) zu Diskriminierungen führen.

Im nächsten Interview (I-V_7) werden die Faktoren Offenheit und Wissen genannt. Die Eigenschaft Offenheit führen vor allem Bolten (2000: 68), Lüsebrink (2005: 77) und Over (2012: 70) als Teilkompetenzen interkultureller Kompetenz an.

Na, ich persönlich versuche halt immer freundlich den Eltern gegenüber zu sein und ich habe ihnen auch zum Beispiel einen schönen Feiertag gewünscht, einfach, dass sie das Gefühl haben, dass wir das respektieren und gutheißen. Also, Offenheit, viel Wissen, ist sicher von großem Vorteil (I-V_7).

Offenheit, aber auch Kenntnisse über Kulturen zu haben, die einem selbst fremd sind, empfindet die Lehrperson aus dem Interview I-V_7 wichtig. Die Lehrerinnen im Interview I-V_7 und I-G_8 sprechen auch einen sehr wichtigen Punkt in der Begegnungssituation mit den Eltern an, nämlich die Sprachprobleme, mit denen sie zu kämpfen haben. Außerdem wird im Interview I-G_8 „die Sozialisation der Eltern“ angesprochen. Sowohl eine schlechtere Beherrschung der deutschen Sprache als auch ein „niedriger sozioökonomischer Status“ können sich in weiterer Folge, laut Bruneforth & Lassnigg (2012: 22) bzw. Kapitel 4.3.2. in dieser Arbeit, negativ auf die schulischen Leistungen auswirken.

Ja, also, das hat mich sehr überrascht, dass Mütter, die schon zwanzig Jahre hier wohnen, wirklich kein Wort Deutsch sprechen und dass die Kinder oder Freunde oder

Bekannte mitnehmen zum Elternsprechtag, oder wenn sie etwas wissen wollen, dann nehmen sie einen Dolmetscher mit (I-V_7).

Naja, es ist nur schwierig, wenn man mit Eltern sprechen soll, die nicht Deutsch verstehen. Also, da ist wirklich die Sprache das große Problem und Übersetzer kann man sich keine Kinder nehmen, weil das ist ganz heftig, das denken viele nicht, weil ich kann nicht nachprüfen, was wird übersetzt, wie wird es übersetzt. Ahm – man kann höchstens die Kollegin von islamischer Religion oder fragen – bulgarisch würd ich nicht können, würd ich nicht wissen. Das ist wirklich ein Sprachproblem, weil man dann wirklich was sagen soll, ja. Weil die sagen dann, nicken mit dem Kopf „Ja, ja“ und man weiß ganz genau, die verstehen das nicht. Und was soll ich dann tun? Das ist dann ganz schwierig. Ich versuche halt dann oft mit dem Kind direkt zu reden. Aber, ob das dann weiter vermittelt und was das Kind dann zu Hause sagt, ist das Nächste. Also, es ist ein Mega-Sprachproblem, ja. Was natürlich für die Eltern dann auch eine Hemmschwelle ist in die Schule zu kommen. Das ergibt das eine aus dem anderen, ja. Und gemeinsame Aktivitäten, multikulturelle Aktivitäten mit den Eltern klingt so schön, müsste man sich dezidiert überlegen, weil Elternarbeit ist ganz was Wichtiges und die alt hergebrachte kann man schmeißen – solche Information, da habt ihr und dann geht ihr glücklich nach Hause. Nur alles andere, so Kultur der Eltern kennenlernen ist jederzeit ... Also, ich würde nicht mehr wissen, wann ich es in meinen Tag hinein bastle. Und das geht ja auch nicht so, dass ich halt irgendwas tue, sondern da ist ja ein Konzept dahinter, was wünschenswert wäre, aber auch bei bestem Willen muss ich sagen, auch ich kann nicht mehr, ja. Da fehlen mir die Kapazitäten schlechtweg (I-G_8).

Meine Anmerkung, ob es wirklich die Aufgabe einer Lehrkraft ist, diesbezüglich etwas zu organisieren, wurde wie folgt beantwortet:

Genau, das ist so das: Was ist die Aufgabe, wo ist die Wolle aus? Oder wenn ich haben will, dass die Eltern kommen, weil ich als Lehrerin, ja... Nur, wie viel kann ich - sind meine Zeitressourcen – bin ich für die Sozialisation der Eltern auch noch zuständig - muss ich sagen, eigentlich nein. Andererseits, ohne Eltern geht's oft nicht. Ich arbeite ein bisschen an Elternkonzepten, aber da ist noch kein Konzept auch wo ich mich so informiert habe, als wirklich tragfähig ausprobiert – das was verändert. Ist sicher eine wichtige Geschichte, da wirklich noch mehr nachzudenken. Noch habe ich es nicht (I-G_8).

Darauf, ob das wahrscheinlich auch eine Frage des Lehrerkollegiums ist, miteinander zu arbeiten, reagierte die Lehrerin so:

Ja, natürlich. Ja, na miteinander ist immer schwierig – AHS und miteinander, viel Spaß... weil's die Tradition ist ganz einfach. AHS ist Einzelkämpfer, ja. Was in anderen Schulen gar nicht mehr der Fall ist, deshalb auch dieses Ablehnen von anderem ausprobieren von, ich weiß jetzt nicht, was - ja. Und auch dieses nicht informiert sein, weil das geht mich nichts an, das ist AHS. Wenn ich sage, ok in den Pflichtgegenständen zwei Lehrer, einer klassenführend, einer Teamlehrer, ja – also, wissen das gar nicht so. Das ist AHS-Kultur ist das. Es ist individuell und fachbezogen,

individuell - wie es halt immer war. Wir tragen unsere fleißigen Traditionsrucksäcke ganz brav mit (I-G_8).

7.6.3. Existenz und Nutzen interkultureller Kompetenzen

Die nächsten Beiträge (I-V_1, I-G_2, I-V_3, I-V_4 und I-V_5) beschäftigen sich mit der Existenz und dem Nutzen interkultureller Kompetenzen:

Doch, na sicha, muas es geb'n, auf jed'n Fall braucht mas und owa i denk, wonn i anfoch zualoss, dass jeder seine Eigenheiten – es geht jetzt ned nur ums Interkulturelle – es san ondere Sochn ah, de Kinder ois Eigenheiten hom – und des is – ob des jetzt interkulturell oder ob ana irgendeine Verhaltensauffälligkeit oder a besonders schüchternes Kind oder ana, der drei Moi in der Stund' auf Klo geht – es san - es hot jedes Kind seine Eigenheiten und wonn i de irgendwie akzeptier', donn funktioniert des eh (I-V_1).

Die Lehrerin in diesem Interview (I-V_1) vertritt die Meinung, dass die SchülerInnen, unabhängig einer Kulturzugehörigkeit, individuelle Eigenschaften haben, mit denen man als Lehrer oder Lehrerin ebenfalls konfrontiert wird. Neben dem Verfügen über interkultureller Kompetenz ist es für diese Lehrerin ebenso wichtig, die „Eigenheiten“ der SchülerInnen, die keinen kulturellen Ursprung haben, anzuerkennen und zu akzeptieren. Rathje (2006: 16) spricht im Zusammenhang von ihrem Kohärenz- und Kohäsionsansatz von der „individuellen Ausprägung“ (Rathje 2006: 16) der Individuen, die trotz und gerade durch „individueller Eigenständigkeit“ (Rathje 2006: 16) ein Kollektiv ausmachen und eine Kultur prägen. Über die Existenz und den Nutzen interkultureller Kompetenzen unterhielt ich mich weiter mit der nächsten Lehrperson (I-G_2):

Sicher, ja, ja klar – ja, na unbedingt, natürlich, erstens einmal ist es interessant, zweitens wir leben ja nicht nur in Österreich, sondern in einer Welt und daher finde ich es prinzipiell interessant mit Menschen umzugehen und die noch dazu - die halt verschiedene Geschichten haben und wenn ich aus einem anderen Land komme, habe ich natürlich noch einmal mehr eine andere Geschichte und das ist schon so schwer mit einer Person gut umzugehen, die man sehr gut kennt, da gibt's auch immer wieder Missverständnisse, also umso mehr gibt's Missverständnisse, wenn die aus einem Umkreis kommen, das einem vielleicht fremd sogar ist, also... (I-G_2).

Ich glaub', dass das schon ein bisschen so gebietspezifisch sein sollte, also ich denk mir [...] - bei uns finde ich es jetzt ned so, ich denk mir, so eine gewisse Menschenkenntnis sollte man haben – aber - natürlich, ja, generell, find ich, sollte es ein Punkt sein in der Ausbildung, dass man damit umgehen lernt und ja - ich denk' mir, es liegt ja an jeder Lehrerin selber, jeder ist ein Mensch und jeder hat eine Meinung und dann ist das dann natürlich auch hinderlich, wenn ich vielleicht rassistisch veranlagt bin, ich meine, dass hofft man ja nicht, aber trotzdem, sind viele Leute und d'rums, also

kenntat das sicherlich ein Thema sein, wo Kinder dann einfach diskriminiert werden oder halt dann nicht so gefördert werden, wie sie es sollten – also, sollte das ein Punkt sein, ja (I-V_3).

Dass es verschiedene LehrerInnenpersönlichkeiten mit unterschiedlichen Einstellungen bezüglich kultureller Offenheit gibt, erforschten beispielsweise Edelmann (2006: 241-243) und Lanfranchi (2008: 240-245; Over 2012: 46-47) in der Schweiz.⁹ Lanfranchi (2008: 240-245) führte Untersuchungen mit Kindergartenpädagoginnen und LehrerInnen durch. Sie unterscheidet fünf Typen von Persönlichkeiten, die sie von „[...] *anpassungsfordernd und ausgrenzungswillig*“ (Lanfranchi 2008: 241) bis hin zu „[...] *kompetent handelnd*“ (Lanfranchi 2008: 243) beschreibt.

Die Meinung dazu, ob es interkulturelle Kompetenzen gibt und ob es vielleicht kompetentere LehrerInnen und nicht so kompetente LehrerInnen im interkulturellen Bereich gibt, interessierte mich:

Ja, ja. Da bin ich mir ganz sicher (I-V_7).

Ob es interkulturelle Kompetenzen gibt und ob diese notwendig sind, fragte ich auch die nächsten Interviewpartnerinnen:

Ja und ja, sicher. Ich mein, wir leben in einer globalisierten Welt. Ich meine, das ist ein Aufeinandertreffen verschiedener Kulturen und Subkulturen und was weiß ich Parakulturen, jetzt werd' ich ein bisschen hochgestochen klingen, aber ok. Ja, aber das ist absolut notwendig eine Ahnung zu haben, wie andere Menschen handeln und reagieren können (I-V_4).

Ich weiß nicht, ist das nicht Zwischenmenschlichkeit, die man hat oder nicht hat? Höflich sein, nett sein... bin ich zu jedem Menschen und Wohlwollen ist für mich auch ein sehr wichtiger Begriff, ja, dass ich wirklich wohlwollend jedem gegenüber stehe und nicht böse oder etwas Schlechtes in dem sehe oder so. Aber, ich glaube, das sind so menschliche Grundeinstellungen, Charaktere, Persönlichkeit. Ich sehe das jetzt gar nicht so speziell interkulturell abgegrenzt. Ich meine, dass...(I-V_5).

Eine optimistische Grundhaltung zu besitzen, zählt Bolten (2007: 86) beispielsweise bereits zu den Eigenschaften, die eine interkulturelle individuelle Kompetenz ausmacht. Auch an dieser Stelle möchte ich wiederum auf Bolten (2000: 68), Lüsebrink (2005: 77), Over (2012: 70) und Erll und Gymnich (2010: 12) verweisen, die in den Teilkomponenten interkultureller

⁹ Eine kurze Zusammenfassung Edelmanns Studie findet man auch im Kapitel 3.4.5. in dieser Arbeit.

Kompetenz besonders Merkmale des Charakters bzw. der Persönlichkeit nennen, wie beispielsweise „Ambiguitätstoleranz“, „Vorurteilsfreiheit, Offenheit, Toleranz“ oder „Akzeptanz/Respekt gegenüber anderen Kulturen“ (Over 2012: 70).

Darüber, ob interkulturelle Kompetenzen erlernbar sind oder ob interkulturelle Kompetenzen mit der Erfahrung oder durch die eigene Persönlichkeit automatisch transportiert werden, handelt es in den nächsten Beiträgen:

Ich glaub‘, es ist schon viel Gefühlssache auch, ned, dass man schon ein bisschen spürt, was ist nichts und es ist so – man braucht als Lehrer schon eine gewisse Sensibilität und ich glaube, wenn man die hat, spürt man schon viel oder merkt viel und hat dann auch ein Gefühl dafür, ist das gut, ist das nicht gut. Ich glaube, die Sensibilität ist einfach wichtig, auch für die anderen Kulturen (I-V_5).

Die genannte Sensibilität der LehrerInnen kann beispielsweise mit dem Begriff „Empathie“ verglichen werden, den unter anderen Over (2012: 70) nennt. Auch der verwandte Terminus „Sensitivität“ nach Strohmeier und Spiel (2011: 158; 2012: 178) beschreibt eine grundlegende Eigenschaft der interkulturellen Kompetenz. Im nächsten Interview (I-V_7) werden Stereotype angesprochen, die Lehrpersonen unbewusst in sich tragen.

Ich glaub schon, dass man es lernen kann. Aber, ich glaub‘ halt, dass in der älteren Lehrergeneration, dass da schon noch viele Vorurteile von den Eltern oder Großeltern tief drinnen stecken und ob sich jetzt jeder Lehrer dessen bewusst ist, dass er diese unterbewussten Vorurteile auch hat, das glaube ich nicht, dass das jeder so gut in sich weiß (I-V_7).

Die Tatsache Vorurteile zu haben, ist natürlich nicht wünschenswert. Dass man aber aus psychologischer Sicht „[...] ethnozentrisches Denken selbst dann nicht unterbinden kann, wenn man sich dessen negativer Auswirkungen bewusst ist“ (Bolten 2007: 53), gilt es dabei unbedingt zu bedenken. Unter anderen spricht Bolten (2007: 54) „[...] die Unvermeidbarkeit von Stereotypen und Vorurteilen“ (Bolten 2007: 54) an.

Als Abschluss meiner empirischen Forschung stelle ich zusammenfassend dar, wie die befragten LehrerInnen über ein positives Verhalten in multikulturellen Klassen denken bzw. dieses auch in ihren Klassen umsetzen und demnach als praxisrelevant ansehen. Damit die Ergebnisse des empirischen und praktischen Teils vergleichbar sind, verwendete ich dieselben Kategorien bereits als Abschluss des theoretischen Teils beim Vergleich der beiden Ansätze.

Auch bei diesen Angaben gilt, dass ich die Aspekte und die Personen beispielhaft aufgelistet habe.

Verhalten der LehrerInnen in multikulturellen Klassen	Interkulturelle Perspektive	Rassismuskritische Perspektive
Besprechung und Auseinandersetzung mit verschiedenen Kulturen und kulturellen Gewohnheiten	+ Themen: Feierkultur (I-V_1, I-G_6: I-V_5), Essen, kulturelle Unterschiede und Gesprächsabstand (I-G_2), Sprache (I-V_4) Umsetzung: Projekte (I-V_3), offenes Lernbuffet (I-V_7), Präsentationen (I-G_2)	Keine Beiträge dazu
Nicht-Besprechung kultureller Themen	- Der Aspekt wurde in den Interviews nicht aufgegriffen, da eine Thematisierung als wichtig erachtet wird; obwohl es von manchen LehrerInnen vorher nicht speziell geplant wird (I-V_4; I-V_5)	Keine Beiträge dazu
Wissen aneignen (auch die Weitergabe des Wissens an die SchülerInnen)	+ Wissen als wichtiger Teilaspekt interkultureller Kompetenz (I-V_7)	- Spezielle Fortbildungen oder Vorbereitungen erzeugen eventuell sogar das Bild des „Anderen“ (I-V_5)
Verfügen über interkulturelle Kompetenzen	+ Sehr wichtig im Umgang mit multikulturellen SchülerInnen; zeigt sich in: positiver Grundhaltung (I-G_6), Persönlichkeit, Charakter, Wohlwollen, Sensibilität (I-V_5)	Keine Beiträge dazu

Tabelle 3: Zuteilung der Aussagen zu den beiden Ansätzen nach den Interviews

8. Resümee und Ausblick

Geleitet von vielen Meinungen und theoretischen Überlegungen, ob bzw. wie ein positiver Umgang mit multikulturellen SchülerInnen funktionieren kann und vor allem was dazu notwendig ist, um kritische Situationen eventuell vermeiden zu können, wurde im theoretischen Teil aus interkultureller und rassismuskritischer Perspektive beleuchtet. Wobei die rassismuskritische Denkweise weniger konkrete Vorschläge bietet, was oder wie man sich

verhalten soll, als vielmehr in der kritikübenden Rolle am Interkulturellen verharret und mögliche Probleme an vorgeschlagenen Verbesserungsmöglichkeiten herausstreicht. Interkulturelle Fortbildungen zu besuchen oder sich selbst mit eventuellen kulturellen Unterschieden zu befassen, ist nämlich einerseits auch aus rassismuskritischer Hinsicht gut, weil man sich ja mit der Vielfältigkeit der Menschen aktiv auseinandersetzt und sich vor dieser nicht versteckt, aber andererseits ist es auch nicht gut, weil es als Veranstaltung oder Beschäftigung der Mehrheitsangehörigen verstanden wird, die etwas über die „anderen“ oder die „andere“ Kultur lernen wollen. VertreterInnen der interkulturellen Sichtweise sehen es aber als wichtig an sich Wissen und interkulturelle Kompetenzen anzueignen, um in interkulturellen Begegnungssituationen eventuell adäquater reagieren zu können. Die Meinung, dass es gerade für LehrerInnen sicherlich kein Nachteil ist sich über die vertretenen Kulturen in der Klasse zu informieren, teilen auch die meisten meiner interviewten LehrerInnen. Eine Lehrerin schließt sich eher der rassismuskritischen Denkweise an, dass es nicht unbedingt notwendig ist sich fortzubilden und vorzubereiten, da alle gleich und niemand „anders“ ist (I-V_5). In der tatsächlichen Situation im Klassenzimmer empfinden meine befragten Lehrpersonen die Thematisierung von beispielsweise kulturellen bzw. religiösen Bräuchen, der Esskultur oder sprachlichen Unterschieden wiederum wichtig im Sinne des interkulturellen Lernens. Doch auch das Zulassen dieser Situationen zeugt meines Erachtens bereits von interkultureller Kompetenz, indem LehrerInnen und SchülerInnen offen und interessiert daran sind neues Wissen zu erlangen und unbekannte Erfahrungen zu machen.

Als LehrerIn interkulturell kompetent zu sein, auch im Sinne von positiven Einstellungen über „fremde“ Kulturen zu besitzen, wird immer wichtiger und geht aus der Literatur der interkulturellen VertreterInnen hervor. Auch in meiner empirischen Untersuchung sprachen sich die Lehrpersonen für interkulturell kompetente LehrerInnen aus. Ich denke aber, dass ein paar wenigen InterviewpartnerInnen nicht absolut bewusst war, dass Persönlichkeits-einstellungen und Charaktereigenschaften bereits maßgeblich zu einer interkulturell kompetenten Lehrperson beitragen, weil sie wahrscheinlich diese Tatsachen nicht als „irgendetwas speziell Interkulturelles“ (I-V_1) angesehen haben. Ich vermute, dass das explizite Wissen über andere Kulturen bewusster als interkulturelle Fähigkeit aufgefasst wird. Ich glaube auch, dass manche befragten LehrerInnen vielleicht noch nicht intensiv darüber nachgedacht haben, was man genau unter interkulturellen Kompetenzen versteht. Trotzdem nannten sie in anderen Formulierungen einige interkulturelle Teilkompetenzen, so wie sie in der interkulturellen Literatur vorkommen. Empathie, Sensitivität, optimistische Grundhaltung

oder Ambiguitätstoleranz waren etwa gemeint. Auch wenn man als LehrerIn vielleicht denkt nicht besonders interkulturell kompetent zu sein, trägt eine Grundhaltung der Akzeptanz, Toleranz oder Offenheit bereits wesentlich zur interkulturellen Kompetenz bei.

Den Vermutungen seitens der RassismuskrikerInnen, dass Lehrpersonen Gruppen des „Wir“ und „Nicht-Wir“ herstellen, bin ich in meinen Interviews nachgegangen. Doch daraus gewann ich die Erkenntnis, dass es für Lehrpersonen keine Unterteilung in „Wir“ und „Nicht-Wir“ – Gruppen gibt, sondern die SchülerInnen einer Schulklasse oder die gesamten SchülerInnen einer Schule als Einheit betrachtet werden. Ab- oder Ausgrenzungen zu machen, empfinden alle Befragten als absolut fehl am Platz. Dass es eventuell unter den SchülerInnen zu Abgrenzungen kommt, kann durch Thematisierungen eventuell eingeschränkt werden. Man darf die Tatsache aber nicht außer Acht lassen, dass sich Kinder und Jugendliche auch ohne jeglichen „anderen“ kulturellen Hintergrund gegenseitig ärgern, beschimpfen oder mobben. Deshalb kann man nicht pauschal behaupten, dass die eine Gruppe aus dieser Kultur auf die andere Gruppe jener Kultur losgeht. Die individuellen Eigenheiten jeder Person bilden meines Erachtens den Grundstein vor kulturellen oder ethnischen Gegebenheiten. In einer gemeinsamen Kultur zu leben, verbindet die Menschen und macht sie, unabhängig von einem Herkunftsland, zu einem großen Ganzen. Diese Meinung vertreten die befragten LehrerInnen bezüglich Kultur-Definitionen. An eine mögliche Abgrenzung wird wiederum nicht gedacht, weil auch hier von einer Einheit ausgegangen wird, die alle miteinschließt.

Aus den gewonnen Ergebnissen der Interview-Befragung schließe ich, dass sich der rassismuskritische Ansatz nicht in die Praxis des Schulalltags umsetzen lässt, sondern lediglich Anregungen bietet, die man reflektieren und in sein Handeln miteinbeziehen sollte. Da sich aber die VertreterInnen innerhalb des rassismuskritischen Ansatzes selbst nicht einig sind, wie man sich denn nun „korrekt“ mit einer multikulturellen Gruppe von SchülerInnen verhalten soll, ist es schwierig allgemeingültige Thesen aufzustellen. Ein ausschlaggebender Faktor ist auch immer die Individualität des Lehrers / der Lehrerin und der SchülerInnen, die unterschiedliche Situationen und Reaktionen bedingen. Ich denke, dass eine Haltung seitens der Lehrkräfte begrüßenswert ist, die sich mit vertretenen Eigenheiten kulturellen oder individuellen Ursprungs auseinandersetzt und immer einen Gewinn in dem Aufeinandertreffen ursprünglich unterschiedlicher kultureller Zugehörigkeiten sieht.

Einen möglichen Ausgangspunkt für weitere Studien in diesem Bereich wäre etwa die interkulturelle Kompetenz einer größeren Stichprobe von LehrerInnen festzustellen, wie dies auch beispielsweise schon in der Studie von Over und Mienert (2010) gemacht wurde. Zusätzlich wären aber Meinungen zu rassismuskritischen Denkweisen einzuholen. Möglicherweise gelingt eine Aufspaltung der Ergebnisse in eine völlig interkulturelle Sichtweise, eine interkulturelle Sichtweise, die rassismuskritische Ansätze berücksichtigt und eine Sichtweise, die völlig rassismuskritisch ist. In einem nächsten Schritt wäre nun nämlich interessant, ob und in welcher Ausprägung die drei Gruppen von LehrerInnen interkulturell kompetent sind. Laut Kalpaka und Mecheril (2010: 81), die von der Annahme ausgehen, dass sich interkulturelle Kompetenz in der Fähigkeit zeigt, dass sich Angehörige der Mehrheitsgesellschaft mit den Angehörigen der Minderheit kompetent verhalten, würde aber implizieren, dass „[...] Migrationsandere, weil sie ‚kulturell anders‘ sind, allein aufgrund ihrer Lebensgeschichte ‚interkulturell kompetent‘ [...]“ (Kalpaka & Mecheril 2010: 81) sind. Wenn Menschen mit Migrationshintergrund also sowieso interkulturell kompetent sind, würde das bedeuten, dass sie offen, aufgeschlossen, tolerant, aber auch interessiert an der Wissensaneignung und der Interaktionssituation anders kultureller Menschen sind. Dann würden sie also auch abgrenzende Momente verursachen, wenn man am „Anderen“ interessiert ist, den es ja laut RassismuskritikerInnen nicht gibt. Demnach würden Personen mit rassismuskritischen Denkweisen genauso wie Personen mit interkultureller Perspektive unbewusst abgrenzen? Also, ich denke in diesem Bereich bleiben noch einige Fragen offen, die es zu klären gäbe oder die zumindest einer näheren Betrachtung unterzogen werden könnten.

9. Literaturverzeichnis

Arens, Susanne & Mecheril, Paul (2009), „Interkulturell“ in der Migrationsgesellschaft. In: *forum schule heute*, 23:2, 7-9.

Balibar, Etienne & Wallerstein, Immanuel (1992), *Rasse - Klasse – Nation: ambivalente Identitäten* (2. Aufl.). Übers. von Michael Haupt und Ilse Utz. Hamburg, Berlin: Argument-Verl.

Bhabba, Homi K. (1994), *The Location of Culture*. London, New York: Routledge.

Bender-Szymanski, Dorothea (2008), Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2008), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2006), *Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts?* Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff, http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_17145_17146_2.pdf, Zugriff 25.02.2014.

BM/BF Bundesministerium für Bildung und Frauen, <https://www.bmbf.gv.at/>, Lehrpläne der Allgemein bildenden Schulen, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_abs.html, Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/info6-2014.pdf, Konstituierung des Entwicklungsrates zur „Pädagog/innenbildung NEU“, <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/2012/20120229.xml>, Zugriff: 12.03.2014.

Boecker, Malte Christopher (o.J.), *Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselqualifikation des 21. Jahrhunderts*, <http://edoc.hu-berlin.de/miscellanies/bruecken-28964/3/PDF/3.pdf>, Zugriff: 11.03.2014

Boeckmann, Klaus-Börge (2013), Master-Vorlesung zu „Interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen“ an der Universität Wien.

Bolten, Jürgen (2000), Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkahrungen entsandter Führungskräfte. In: Götz, Klaus (2000), *Interkulturelles Lernen / Interkulturelles Training* (2. Aufl.). München, Mering: Rainer Hampp Verlag.

Bolten, Jürgen (2007), *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.

Bolten, Jürgen (2010), Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkahrungen entsandter Führungskräfte. In: Götz, Klaus (2010), *Interkulturelles Lernen / Interkulturelles Training* (7. Aufl.). München, Mering: Rainer Hampp Verlag.

Brislin, Richard W., Cushner, Kenneth, Cherrie, Craig & Young, Mahealani (1986), *Intercultural interactions: A practical guide*. Beverly Hills: Sage Publications. zit. n. Lundby & Jolton 2010.

Bruneforth, Michael & Lassnigg, Lorenz (Hrsg.) (2012), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam 2012. https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/NBB2012_Band%201_gesamt.pdf, Zugriff 21.3.2014.

Cushner, Kenneth & Brislin Richard W. (1996), *Intercultural Interactions. A Practical Guide*. California: Sage Publications, Inc.

Dirim, İnci (2012), Vorlesung „*Bildung in der Migrationsgesellschaft (DaF 6)*“ an der Universität Wien.

Dirim, İnci (2013), Vortrag „*Interkulturelle Kompetenz als Ergebnis des interkulturellen Lernens*“ am Zentrum für Interkulturelles, Interreligiöses und Interkonfessionelles Lernen an der KPH Wien/Niederösterreich.

Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2010), Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Andresen, Sabine; Hurrelmann, Klaus; Palentien, Christian & Schröer, Wolfgang (Hrsg.) (2010), *Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Edelmann, Doris (2006), Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklassen. In: Allemann-Ghionda, Cristina & Terhart, Ewald (Hrsg.) (2006), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. S. 235-249 (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 51). Weinheim, Basel: Beltz Verlag. http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7380/pdf/Edelmann_Paedagogische_Professionalitaet_i_m_transnationalen_sozialen_Raum.pdf, Zugriff 12.03.2014.

Eggers, Maureen Maisha (2010), Anerkennung und Illegitimierung. Diversität als marktförmige Regulierung von Differenzmarkierungen. In: Broden, Anne & Mecheril, Paul (Hrsg.) (2010), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript Verlag.

Ehret, Anna (2007), *Entwicklung und Evaluation eines Förder-Assessment-Centers für Mitarbeiter der internationalen Jugendarbeit (FAIJU)*. Berlin: WVB. zit. n. Over et al. 2008.

Erll, Astrid & Gymnich, Marion (2010), *Interkulturelle Kompetenzen - Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett Lerntraining GmbH.

Foitzik, Andreas (2010), Die Normalität des Rassismus in interkultureller Bildungsarbeit. Reflexionen eigener Praxis. In: Broden, Anne & Mecheril, Paul (Hrsg.) (2010), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierungen und Subjektivierungen in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript Verlag.

Fritzsche, Karl-Peter & Hartung, Matthias (1997), *Der Umgang mit „Fremden“*. Hannover: Hahn. zit. n. Bender-Szymanski 2008.

Geiger, Klaus F. (2003), Identitätshermeneutik – ein verlässlicher Ratgeber? *Erwägen, Wissen, Ethik* 14: 1, 172-174. zit. n. Rathje 2006.

Göbel, Kerstin (2003), *Critical Incidents – aus schwierigen Situationen lernen*. Vortrag im Rahmen der Fachtagung Lernnetzwerk Bürgerkompetenz, 17./18. Dezember 2003 in Bad

Honnef, <http://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/biqua/critical-incidents-2013-aus-schwierigen-situationen-lernen>, Zugriff 14.11.2013.

Göbel, Kerstin & Buchwald Petra (2008), Interkulturelles Kompetenztraining: Lernziele und didaktische Methoden. In: Ringeisen, Tobias; Buchwald, Petra & Schwarzer, Christine (Hrsg.) (2008), *Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung*. Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf.

Göbel, Kerstin & Hesse, Hermann-Günter (2007), Interkulturelle Kompetenz. In: Klieme, Eckhard & Beck, Bärbel (Hrsg.) (2007), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung.DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 256-272.

Gomolla, Mechthild & Radtke, Frank-Olaf (2000), Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In: Gogolin, Ingrid & Nauck, Bernhard (Hrsg.) (2000), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung: Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER*. Opladen: Leske + Budrich.

Gomolla, Mechthild & Radtke, Frank-Olaf (2007), *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Grimm, Sabine (1997), *Einfach hybrid! Kulturkritische Ansätze der Postcolonial Studies*. iz3w Nr. 223, S. 39-42, <http://www.freiburg-postkolonial.de/Seiten/grimm-postkolonialismus.pdf>, Zugriff 20.10. 2013.

Grosch, Harald & Leenen, Wolf Rainer (1998), Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In: Dovermann, Ulrich (Hrsg.) (1998), *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 29-46.

Hansen, Klaus Peter (2000), *Kultur und Kulturwissenschaft* (2. Aufl.). Paderborn: UTB. zit. n. Rathje 2006.

Heiser, Jan (2012), Vorlesung „*Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens - Grundbegriffe der Interkulturellen Bildung und Migrationspädagogik*“ an der Universität Wien.

Heringer, Hans Jürgen (2007), *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte* (2. Aufl.). Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.

Heringer, Hans Jürgen (2012), *Interkulturelle Kompetenz. Ein Arbeitsbuch mit interaktiver CD und Lösungsvorschlägen*. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.

Hinz-Rommel, Wolfgang (1994), *Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit*. Münster, New York: Waxmann.

Hoffmann, Christine (2013), Vortrag „*Bildungspsychologie auf der Mesoebene: Die Betrachtung von Bildungsinstitutionen*“ an der Universität Wien.

Hopf, Christel (2005), Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.) (2005), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (4. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Interkulturelle Kompetenz online (o.J.), (Idee und Konzept: interculture.de, FG IWK Uni Jena & Bolten, Jürgen), http://www.ikkompetenz.thueringen.de/a_bis_z/, Zugriff 17.01.2014.

Kalpaka, Annita & Mecheril, Paul (2010), „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Andresen, Sabine; Hurrelmann, Klaus; Palentien, Christian & Schröer, Wolfgang (Hrsg.) (2010), *Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Lamnek, Siegfried (2010), *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Lanfranchi, Andrea (2008), Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2008), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Leffers, Jochen (2004), *Gerichtsurteil: Auch muslimische Mädchen müssen Sexualkunde lernen*. Spiegel Online. <http://www.spiegel.de/schulspiegel/gerichtsurteil-auch-muslimische-maedchen-muessen-sexualkunde-lernen-a-282744.html>, Zugriff 28.06.2014.

Lichtblau, Michael; Over, Ulf & Mienert, Malte (2008), Interkulturelle Kompetenz im Unterricht – der Fragebogen zur Erfassung der interkulturellen Unterrichtsgestaltung von Lehrkräften (FIUG). In: Ringeisen, Tobias; Buchwald, Petra & Schwarzer, Christine (Hrsg.) (2008), *Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung*. Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf.

Lindner, Ulrike (2011), Neuere Kolonialgeschichte und Postcolonial Studies, Version: 1.0. In: *Docupedia-Zeitgeschichte*, http://docupedia.de/docupedia/images/7/78/Neuere_Kolonialgeschichte_und_Postcolonial_Studies.pdf, Zugriff 26.03.2014.

Lüsebrink, Hans-Jürgen (2005), *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. Stuttgart u.a.: Metzler. zit. n. Over 2012.

Lüsebrink, Hans-Jürgen (2008), *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer (2. Aufl.)*. Stuttgart u.a.: Metzler.

Lundby, Kyle & Jolton, Jeffrey (Hrsg.) (2010), *Going Global. Practical Applications and Recommendations for HR and OD Professionals in the Global Workplace*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.

Maas, Rieke; Over, Ulf & Mienert, Malte (2008), Dimensionen interkultureller Kompetenz von Lehrern: Die Entwicklung eines Fragebogens. In: Ringeisen, Tobias; Buchwald, Petra & Schwarzer, Christine (Hrsg.) (2008), *Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung*. Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf.

Mae, Michiko (2003), Transkulturalität und interkulturelle Kompetenz. *Erwägen, Wissen, Ethik* 14: 1, 194-196.

Maletzke, Gerhard (1996), *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdt. Verl.

Mall, Ram A. (2003), Interkulturelle Kompetenz jenseits bloßer "political correctness". *Erwägen, Wissen, Ethik* 14: 1, 196-198.

Mayring, Philipp (2002), *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Mecheril, Paul (2003), *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit* (Band 13). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Mecheril, Paul & Melter, Claus (2010), Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Andresen, Sabine; Hurrelmann, Klaus; Palentien, Christian & Schröer, Wolfgang (Hrsg.) (2010), *Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Mecheril, Paul; Scherschel, Karin (2011), Rassismus und „Rasse“. In: Melter, Claus & Mecheril, Paul (Hrsg.) (2011), *Rassismuskritik*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Messerschmidt, Astrid (2010), Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Broden, Anne & Mecheril, Paul (Hrsg.) (2010), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierungen und Subjektivierungen in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript Verlag.

Müller-Jacquier, Bernd (2004), 'Cross-cultural' versus interkulturelle Kommunikation. Methodische Probleme der Beschreibung von Inter-Aktion. In: Lüsebrink, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2004), *Konzepte der interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive*. St. Ingbert: Röhrig. (Saarbrücker Studien zur Interkulturellen Kommunikation; 7), 69-113. zit. n. Lüsebrink 2008.

Nieke, Wolfgang (1994), Interkulturelle Erziehung als Antwort des Bildungssystems auf die dauerhaft multikulturellen Gesellschaften Europas. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (1994), *Lernen für Europa. Neue Horizonte der Pädagogik. Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Bonn, 175-185.

Over, Ulf; Mienert, Malte; Grosch, Christiane & Hany, Ernst (2008), Interkulturelle Kompetenz: Begriffsklärung und Methoden der Messung. In: Ringeisen, Tobias; Buchwald, Petra & Schwarzer, Christine (Hrsg.) (2008), *Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung*. Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf.

Over, Ulf & Mienert, Malte (2010), Dimensionen Interkultureller Kompetenz aus Sicht von Lehrkräften. *Interculture Journal. Online-Zeitschrift für Interkulturelle Studien* 9:12, S. 33-50, neu.interculture-journal.com/index.php/icj/article/download/102/167, Zugriff 23.05.2013.

Over, Ulf (2012), *Die interkulturell kompetente Schule. Eine empirische Studie zur sozialen Konstruktion eines Entwicklungsziels*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag GmbH.

Radtke, Frank-Olaf (1995), Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahren eines pädagogisch halbierten Anti-Rassismus. *Zeitschrift für Pädagogik* 6: 41 Jg., 853-864.

Rathje, Stefanie (2004), *Unternehmenskultur als Interkultur – Entwicklung und Gestaltung interkultureller Unternehmenskultur am Beispiel deutscher Unternehmen in Thailand*. Sternenfels: Wissenschaft & Praxis.

Rathje, Stefanie (2006): Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 3, 21 S., <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/docs/Rathje.pdf>, Zugriff 21.01.2014.

Ringeisen, Tobias; Schwarzer, Christine & Buchwald, Petra (Hrsg.) (2008), *Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung*. Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf.

Rommelspacher, Birgit (2011), Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus & Mecheril, Paul (Hrsg.) (2011), *Rassismuskritik*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Said, Edward W. (1978), *Orientalism*. New York: Pantheon.

Schmidt, Christiane (2005), Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.) (2005), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (4. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Schönhuth, Michael (2005), *Glossar: Kultur und Entwicklung – Ein Vademecum durch den Kulturdschungel* (Ausgabe 4). Trier: Trierer Materialien zur Ethnologie.

Statistik Austria (2013), Lehrerinnen und Lehrer insgesamt im Schuljahr 2012/13 (inkl. Karenzierte),
https://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/lehrpersonen/021629.html, Zugriff: 19.05.2014.

Straub, Jürgen (2003), Interkulturelle Kompetenz und transitorische Identität in Übersetzungskulturen: Zu Alexander Thomas' psychologischer Bestimmung einer "Schlüsselqualifikation". *Erwägen, Wissen, Ethik* 14: 1, 207-210.

Strohmeier, Dagmar & Spiel, Christiane (2011), Peer-Beziehungen in multikulturellen Schulen. In: Fassmann, Heinz & Dahlvik, Julia (Hrsg.) (2011), *Migrations- und Integrationsforschung – multidisziplinäre Perspektiven. Ein Reader*. Göttingen: V&R unipress GmbH.

Strohmeier, Dagmar & Spiel, Christiane (2012), Peer-Beziehungen in multikulturellen Schulen. In: Fassmann, Heinz & Dahlvik, Julia (Hrsg.) (2012), *Migrations- und Integrationsforschung – multidisziplinäre Perspektiven. Ein Reader* (2. Aufl.). Göttingen: V&R unipress GmbH.

Thomas, Alexander (1996), Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In: Thomas, Alexander (Hrsg.) (1996). *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe. zit. n. Rathje 2006.

Thomas, Alexander (2003), Interkulturelle Kompetenz - Grundlagen, Probleme und Konzepte. *Erwägen, Wissen, Ethik* 14:1, 137-221. zit. n. Rathje 2006.

Türkmen, Inan (2012), *Wir kommen*. Wien: edition a.

Ward, Colleen; Bochner, Stephen & Fuhrmann, Adrian (2001), *The Psychology of Culture Shock*. Hove: Routledge.

Wierlacher, Alois (2003), Das tragfähige Zwischen. *Erwägen, Wissen, Ethik* 14: 1, 215-217. zit. n. Rathje 2006.

WiSK. Förderung von sozialer und interkultureller Kompetenz in der Schule, <http://wisk.psychologie.univie.ac.at/>, Zugriff: 28.06.2014.

Witzel, Andreas (1982), *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt am Main, New York: Campus-Verlag. zit. n. Mayring 2002: 68.

10. Anhang

Abstract

In der vorliegenden Arbeit wird der grundlegenden Frage des angemessenen Verhaltens von LehrerInnen im Umgang mit multikulturellen SchülerInnen nachgegangen. Ausschlaggebend für ein entsprechendes Verhalten oder eine gewisse Reaktion seitens der Lehrpersonen sind aber auch die persönliche Einstellung und die Tatsache, inwieweit LehrerInnen auf die kulturelle Vielfalt im Klassenzimmer eingehen und Thematisierungen in den Unterricht einbauen. Bei den Fragen, ob das Herausstreichen unterschiedlich geprägter Denk- oder Handlungsmuster immer vorteilhaft ist und ob ein Lehrer / eine Lehrerin interkulturell kompetent sein soll, gehen die Meinungen zwischen VertreterInnen des Interkulturellen und der RassismuskritikerInnen auseinander. Die Feststellung der BefürworterInnen des interkulturellen Ansatzes, dass es als Lehrkraft in einem von Heterogenität geprägten Schulalltag wichtig ist über interkulturelle Kompetenzen zu verfügen, wurde auch von LehrerInnen im Zuge der empirischen Forschung belegt. Der rassismuskritische Blickwinkel, obwohl sich jede/r bei der Behandlung interkultureller Themen damit auseinandersetzen sollte, bietet weniger greifbare Vorschläge für LehrerInnen, die tagtäglich mit Vielfalt leben und arbeiten und womöglich in Situationen geraten, denen sie sich vielleicht nicht gewachsen fühlen.

Konzepte des Ursprungs interkultureller und rassismuskritischer Denkweisen, sowie Studien und Meinungen über interkulturelle Kompetenzen werden in dieser Arbeit erläutert. Definitionen, welche Bedeutung einer Kultur aus interkultureller und rassismuskritischer Hinsicht beigemessen wird und welche Reaktionen und Ideen diese Anschauungen bei den interviewten LehrerInnen auslösen, wird ebenfalls dargestellt. Bezüglich interkultureller Kompetenzen beschäftigen sich die VertreterInnen des interkulturellen Ansatzes mit genauen Erhebungen des Erwerbs, der Messungsmethoden und der Förderung interkultureller Kompetenzen. Die BefürworterInnen des rassismuskritischen Gedankens setzen sich hingegen weniger mit überprüften Thesen als mit möglichen Auswirkungen oder entstehenden Gefühlen auseinander. Das Nachdenken über interkulturelle Fragen fördert demnach eine Dominanzkultur zu Tage, die Diskriminierungen entstehen lässt. „Andere“, die in die Gruppe des „Nicht-Wir“ gehören, entwickeln sich laut RassismuskritikerInnen daraus. Ich denke es ist auch immer eine Frage der eigenen Geschichte und der Lebensumstände, wie man zu diesen Themen steht und inwieweit man sich in andere Blickwinkel hinein fühlen kann. Ständige

Kritik an Konzepten auszuüben grenzt doch andere Ideen und Sichtweisen auch aus und zeigt nur Möglichkeiten auf, wie man sich nicht verhalten soll aber gibt keine Ideen, wie man sich nun verhalten soll. Meiner Meinung nach ist ein auf die Multikulturalität abgestimmter Weg in der Schule wünschenswert, der aber trotzdem ausgewogen bleibt, so dass sich alle SchülerInnen wohl fühlen. Eine Schule ist für mich ein Ort des Miteinander, dieser Gedanke wurde auch in den LehrerInnen-Interviews bekräftigt und Ausgrenzungsgedanken tragen nicht zur Erreichung dieses Ziels bei.

Rollenspiel aus Heringer (2012: 187)

Warum redet sie denn nicht selbst?

- ▶ Empathie für fremdkulturelles verbales und nonverbales Verhalten entwickeln
- ▶ Eigene Vorstellungen von höflichem Verhalten relativieren
- ▶ Mit unerwartetem Verhalten in einem professionellen Kontext konstruktiv umgehen
- ▶ Auseinandersetzung mit dem spezifischen kulturellen Hintergrund zur Kommunikation zwischen Mann und Frau

Ein türkisches/ irakisches Ehepaar hat einen Termin bei einem deutschen Arzt. Die Frau ist krank. Der Arzt beginnt ein Anamnesegespräch, aber die Frau spricht kein einziges Wort und sieht den Arzt auch nicht an. Nur der Ehemann redet.

Das Rollenspiel ist als Krisenexperiment angelegt.

Requisiten: Kopftuch für die muslimische Patientin, Tisch, drei Stühle, eventuell Schreibmaterial für den Arzt

Eine weibliche und zwei männliche Rollen. Eventuell noch eine weitere Frau in der Rolle einer Ärztin oder Arzthelferin

Rollenanweisung A: Sie sind ein türkischer (irakischer) Mann. Selbstverständlich begleiten Sie Ihre Frau zum Arzt. Niemals könnten Sie die Schande ertragen, dass Ihre Frau einem fremden Mann alleine gegenübertritt. Ihre Ehre stünde auf dem Spiel. Natürlich ergreifen Sie beim Arzt für Ihre Frau das Wort. Sie wollen ihr auf keinen Fall zumuten, dass sie mit dem fremden Mann sprechen muss. Sie sprechen gut Deutsch.

Rollenanweisung B: Sie sind eine türkische (irakische) Frau. Sie sind krank und Ihr Mann begleitet Sie selbstverständlich zum Arzt. Sie sind ihm für seinen Schutz dankbar. Sie würden vor Scham in den Boden versinken, wenn Sie mit einem fremden Mann alleine in einem Zimmer wären. Gut, dass Ihr Mann für Sie spricht. Sie sagen kein Wort und sehen den Arzt auch nicht an. Dies ist für Sie die einzige Möglichkeit sich korrekt und höflich zu verhalten.

Rollenanweisung C: Sie sind ein deutscher Arzt. Ihre nächste Patientin kommt aus der Türkei (dem Irak). Sie betritt in Begleitung ihres Mannes das Untersuchungszimmer. Natürlich versuchen Sie als erstes mit der Patientin ein Anamnesegespräch zu führen.

Man kann hier dem Arzt noch eine Arzthelferin oder eine Ärztin zur Seite stellen. Das Spiel eignet sich besonders gut als Krisenexperiment. Wenn man noch eine Frau mitspielen lässt, kann man bei Rolle B folgenden Satz ergänzen: Mit einer Ärztin wäre es für Sie viel einfacher.

Interview-Leitfaden

Allgemeine Fragen:

1. Welche Fächer unterrichten Sie?
2. Wie lange unterrichten Sie schon?
3. Wie viele Schulklassen unterrichten Sie aktuell und welche Muttersprachen sprechen die SchülerInnen? (Welche Länder sind durch Ihre SchülerInnen vertreten?)
4. Haben Sie schon viele Erfahrungen im Umgang mit multikulturellen Schulklassen bzw. multikulturellen Gruppen gemacht? – (Seit Beginn Ihrer Zeit als LehrerIn?)

⇒ **Wenn ja:** An welche Erfahrungen bzw. Situationen im Umgang mit der Multikulturalität der SchülerInnen können Sie sich erinnern? (Was passierte in diesen Situationen?)

Gibt es Erfahrungen, an die Sie mit einem negativen Gefühl zurückdenken oder haben Sie diese Erfahrungen als positiv erlebt? Warum? Welche Schwierigkeiten ergaben sich bei multikulturellen Klassen/Gruppen?

⇒ **Wenn nein:** Würden Sie gerne viele Erfahrungen sammeln? Warum / Warum nicht?

Fragen zur Abgrenzung:

Als Nächstes möchte ich Ihnen einige Beispiele aus dem schulischen Alltag von LehrerInnen geben:

- An einer Wiener Schule lautete die Aufgabe für die SchülerInnen Bezeichnungen für Nahrungsmittel aus einem Arbeitsblatt herauszufiltern. Ein Junge mit deutschem Migrationshintergrund nannte das Wort *Kartoffeln* und wurde von der Lehrerin korrigiert, weil es **bei uns** nicht Kartoffel, sondern Erdapfel heißt. Sie erzeugte also eine „**Wir**“ und eine „**Nicht-Wir**“ Gruppe und grenzte den Jungen aus.
- Eine ähnliche Situation ereignete sich an einer Hamburger Volksschule. Eine Vertretungslehrerin mit türkischem Migrationshintergrund ging zu einem Schüler ebenfalls mit türkischem Migrationshintergrund und ermahnte diesen auf Türkisch, dass er seinen Tisch aufräumen soll und fügte hinzu: „Was sollen denn **die Deutschen von uns** denken?“
- An einer Schule in Deutschland markierte die neue Geografie-Lehrerin die Städte, aus denen ihre SchülerInnen kommen mit Fähnchen auf einer Landkarte. Als der Junge mit türkischem Migrationshintergrund „Stuttgart“ sagte, ließ das die Lehrerin nicht zu

und fragte so lange weiter, bis sie fragte, woher er **ursprünglich** abstammt. Als er dann „Türkei“ antwortete, war die Lehrerin glücklich. Obwohl der Junge selbst schon in Deutschland geboren und noch nie in der Türkei war, setzte sie dann sein Fähnchen außerhalb der Landkarte, weil sie nur eine Karte hatte, in der Deutschland und dessen Nachbarländer verzeichnet waren.

5. Solche Beispiele gibt es unzählige, aber mich würde interessieren, ob es Ihnen auch schon untergekommen ist, dass Sie oder KollegInnen unabsichtlich und unreflektiert zwischen „Wir“ und „Nicht-Wir“ unterschieden haben?

⇒ **Wenn ja:** Können Sie mir ein Beispiel dazu nennen?

6. Spielt „Wir“ und „Nicht-Wir“ für die SchülerInnen untereinander eine Rolle?

7. Kommt es zu Abgrenzungen bzw. Ausgrenzungen? (eventuell hervorgerufen durch unterschiedliche Kleidung, Sprache, Sprechweise, Essen etc.)

8. Wie reagieren Sie (würden Sie) in solchen Situationen als Lehrkraft reagieren/agieren?

Fragen zur Kultur:

9. Kann man sagen, dass Unterschiede in Verhaltensweisen / in Äußerungen / in Situationen, die man im schulischen Alltag erlebt, auf verschiedenen kulturelle Zugehörigkeiten zurückzuführen sind? Oder gibt es „kulturelle“ Unterschiede in dem Sinne nicht, weil alle Individuen individuell, also unabhängig irgendeiner kulturellen Zuschreibung, sind? - Fallen Ihnen dazu vielleicht Beispiele aus Ihrem schulischen Alltag ein?

- Nun möchte ich Ihnen zwei Definitionen von *Kultur* vorstellen und würde anschließend gerne Ihre eigene Meinung zu *Kultur* hören.

- *Maletzke (1996):*

Kultur ist im Wesentlichen zu verstehen als ein System von Konzepten, Überzeugungen, Einstellungen, Wertorientierungen, die sowohl im Verhalten und Handeln der Menschen als auch in ihren geistigen und materiellen Produkten sichtbar werden. Ganz vereinfacht kann man sagen: Kultur ist die Art und Weise, wie die Menschen leben und was sie aus sich selbst und ihrer Welt machen (Maletzke 1996: 16, zit. n. Heringer 2012: 24).

- (Mecheril & Scherschel 2011):

„Kultur“ ist ein anderer Begriff für „Rasse“, aber „[...] mit (potenziell) ähnlichem Gehalt [...]“ (Mecheril & Scherschel 2011: 49). Denn dadurch wird versucht „[...] ein System der Differenz zwischen den Gruppen zu konstruieren“ (Mecheril & Scherschel 2011: 49) und in weiterer Folge „[...] Ausgrenzungen zu legitimieren“ (Mecheril/Scherchel 2011: 49).

10. Was sagt für Sie der Begriff *Kultur* aus?

Fragen zum Umgang mit Mehrfachzugehörigkeiten:

11. Wie kann ich mir den Alltag als Lehrkraft in einer multikulturell heterogenen Schulklasse vorstellen?

12. Gibt es Situationen, in denen Sie sich aufgrund der unterschiedlichen Zugehörigkeiten der SchülerInnen eventuell überfordert fühlen?

13. Können Sie mir Tipps geben, was man besonders im Umgang mit multikulturellen Schulklassen/Gruppen beachten sollte?

14. Berücksichtigen Sie die Multikulturalität der SchülerInnen in Ihrer Unterrichtsplanung? (z.B. in dem Sie Märchen, Länder, Essen, Alltag, Sprache etc. aller SchülerInnen miteinbeziehen)

⇒ **Wenn ja:** Wie gehen Sie dabei vor? Was bringen Sie dabei ein?

⇒ **Wenn nein:** Äußern SchülerInnen den Wunsch Dinge aus ihren Heimatländern im Unterricht zu erfahren bzw. wollen sie ihr eigenes spezifisches Wissen mit den MitschülerInnen teilen?

(Wie soll man Ihrer Meinung nach multikulturell heterogene Gruppen unterrichten?)

Fragen zur Förderung „interkultureller Kompetenzen“:

15. Werden an dieser Schule Lehrerfortbildungen angeboten bzw. haben Sie Zugang zu Kursen außerhalb der Schule, die das Fördern „interkultureller Kompetenzen“ zum Ziel haben oder wurden Sie in Ihrer Studienzeit auf interkulturelle Begegnungssituationen vorbereitet?

⇒ **Wenn ja:** Was halten Sie davon? Haben Sie das Gefühl, dass Ihnen dieses Training/diese Trainings (oder Seminar/e) in Bezug auf Ihre Situation im Klassenzimmer weitergeholfen hat/haben oder eher nicht?

Würden Sie sagen, dass man dadurch „interkulturelle Kompetenzen“ stärkt?

⇒ **Wenn nein:** Würden Sie gerne an so einer interkulturellen Fortbildung teilnehmen und warum bzw. warum nicht?

16. Denken Sie, dass man Kompetenzen in der Begegnungssituation mit SchülerInnen anderen kulturellen Ursprungs braucht?
17. Kann man diese erlernen oder erfährt man diese automatisch in der Situation?
18. Braucht man in der Begegnungssituation bzw. bei der Kommunikation mit den Eltern/den Erziehungsberechtigten interkulturelle Kompetenzen? (Weil diese ev. die Kultur ihres Heimatlandes (noch) stärker verinnerlicht haben? - Sei es beispielsweise die Begrüßung, die Verhaltensweisen, Einstellungen oder Äußerungen...)
19. Sind Sie der Meinung, dass es überhaupt so etwas wie „interkulturelle Kompetenzen“ gibt?
- (20. Wie würden Sie „interkulturelle Kompetenzen“ definieren?)

Transkription Interview 7

Datum: 18.3.2014

I: Ok, also, welche Fächer unterrichtest du?

I-V_7: Also, ich unterrichte alle Hauptgegenstände, Musik, Bewegung und Sport

I: Also eh alle Fächer in der Volksschule?

I-V_7: Genau, Volksschule und erste, zweite Neue Mittelschule.

I: Ah, echt hast du auch?

I-V_7: Ja

I: Erste und zweite Neue Mittelschule?

I-V_7: Mh.

I: Ok, passt. Wie lange unterrichtest du schon?

I-V_7: Ich bin im ersten Dienstjahr.

I: Mh, ah- wie viele Klassen hast du aktuell und wie viele verschiedene Muttersprachen sind vertreten oder welche Länder sind durch die Schüler vertreten?

I-V_7: Ich hab eigentlich hauptsächlich eine Stammklasse, aber ab und zu habe ich aus einer Parallelklasse fünf, sechs Schüler. Aber, in meiner Stammklasse gibt's Schüler aus Afghanistan, aus der Mongolei, aus Mazedonien, Serbien, aus der Türkei, aus Österreich (lacht).

I: Aber Österreicher sind weniger, oder?

I-V_7: Vier von zwanzig.

I: Vier von zwanzig sind Österreicher?

I-V_7: Ja, also mit deutscher Muttersprache.

I: Und die anderen sind schon in Österreich geboren?

I-V_7: Ja, also viele Kinder mit türkischem Migrationshintergrund wurden in Österreich geboren, sprechen aber sehr gebrochenes Deutsch.

I: Mh, und werden auch noch nicht so lange da sein, dass es...

I-V_7: Nein, die sind hier geboren. Aber das Problem ist, dass sie zu Hause türkisch sprechen.

I: Ok. Das heißt, du hast schon viele Erfahrungen mit multikulturellen Schülern gemacht?

I-V_7: Ja. Also, mir ist wirklich aufgefallen, dass ich da doch sehr überfordert bin. Obwohl ich immer geglaubt habe, ich bin ein offener Mensch, ja. Alle Kulturen – und mich stört nie etwas – ahm. Weil wir haben Lebensraum-Stunden, das ist so wie Sachunterricht in der Volksschule, ist das halt auf die NMS ausgeweitet, das heißt, Nebenfächer, wie Geschichte, Geografie, Biologie werden als sogenannte Lebensraum-Stunden unterrichtet. Und wir haben so Epochen- Lernen nennt man das quasi, wo man ein Thema, zum Beispiel *die Welt*, ja – oder *das Weltall* über drei Wochen oder manchmal sogar über fünf Wochen aus verschiedenen Gesichtspunkten erarbeitet. Und da hatten wir –ah- das Thema Mensch und auch Sexualerziehung und da habe ich im Vorfeld schon in der Pause so gehört, wo sich muslimische Kinder unterhalten haben, wir dürfen das nicht lernen. Das ist ein Tabuthema. Daraufhin habe ich mich erkundigt bei unserem islamischen Religionslehrer, ob das der Wahrheit entspricht, weil ich es nicht einmal wusste und er hat natürlich gesagt, das ist nicht so, natürlich sollen die Kinder das lernen. Aber, es gibt Untergruppen bei Muslimen, die das wirklich so streng nehmen, dass sie ihren Kindern das nicht erlauben. Aber, hier in der Schule ist es auf jeden Fall in Ordnung, dass wir das unterrichten.

I: Ok.

I-V_7: Und mit diesem Gefühl habe ich, noch dazu als Integrationslehrerin, habe ich durch einen Krankenstand die ganze Klasse übernommen. Und ich war gut vorbereitet für die Stunde, also wollte ich natürlich, dass alle Kinder begeistert mitarbeiten und es war eine der schlimmsten Stunden, weil es war vierte Stunde, die Kinder waren schon müde und ich hab' gesagt: „Doch, ich habe mich extra erkundigt, ihr sollt das auch lernen.“ Aber, da hat sich eine Gruppendynamik entwickelt, dass die Kinder weinend aufs Klo gegangen sind, weil ich dann so überfordert war und gesagt hab: „Doch, du machst jetzt mit.“ Und das Kind zum zehnten Mal: „Nein, ich darf das nicht.“ Und ich: „Doch, du darfst das, außer du hast eine blöde Religion.“ Weil ich selbst schon so wütend war und natürlich hätte ich das nie sagen dürfen, aber es ist halt irgendwie so aus mir heraus gekommen und ich habe das gar nicht böse gemeint. Aber, das war dann – dann war's wirklich vorbei die Stunde, weil dann war ich nur noch die Ausländer-Hasserin und eine sehr schwierige Stunde.

I: Das glaube ich, ja.

I-V_7: Ja, aber beim Thema Sexualerziehung hat's massive Probleme gegeben.

I: Und haben sie das vorher mit den Eltern vorher abgesprochen, dass sie gewusst haben, dass sie das nicht dürfen, oder war das – haben sie das selber irgendwie so...?

I-V_7: Nein, mit den Eltern...

I: Also, sie haben von sich aus gesagt, dass dürfen sie nicht?

I-V_7: Genau, die Kinder haben das von sich aus gesagt und wir haben ja doch - die Hälfte der Kinder ist mit muslimischem Glauben.

I: Und gab's dann noch irgendwelche Rückmeldungen noch von den Eltern?

I-V_7: Nein, das nicht. Weil das von den Kindern auch angedroht wurde. Aber, ich habe gerade in dieser Situation gemerkt, wie wenig ich über die andere Kultur weiß und wie gekränkt die Kinder sofort sind, ja.

I: Sehr interessant. Ja, vielleicht gleich zu den Beispielen – An einer Wiener Schule gab's den Arbeitsauftrag Lebensmittel aus Arbeitszetteln herauszusuchen und da hat ein Junge mit deutschem Migrationshintergrund Kartoffel gesagt und da hat die Lehrerin gesagt, das heißt aber bei **uns** Erdäpfel und bei uns, also **wir** sagen das anders und hat dabei abgegrenzt. Also diese „Wir“- und „Nicht-Wir“-Gruppe erzeugt. Auch in einer Hamburger Schule war das so als eine Vertretungslehrerin mit türkischem Migrationshintergrund hereingekommen ist und zu einem Jungen, ebenfalls mit türkischem Migrationshintergrund, an den Tisch gegangen ist und ihn in türkischer Sprache gefragt hat, wieso es bei ihm am Tisch nicht aufgeräumt ist und was sich denn **die Deutschen** von **uns** denken sollen? Also auch hier wieder abgrenzend auf der „Wir“- und „Nicht-Wir“-Ebene. Und ein Beispiel war noch – eine Geografie-Lehrerin hat auf einer Landkarte mit Fähnchen markiert, wo sie herkommen und ein Junge mit türkischem Migrationshintergrund sagte Stuttgart. Die Lehrerin meinte aber, wo er ursprünglich herkommt und ließ Stuttgart als Antwort nicht gelten. Der Junge wusste aber gar nicht, was sie meint, weil er ja schon da aufgewachsen ist und noch nie selber in der Türkei war. Er sagte dann aber Türkei, weil seine Eltern von dort abstammen, aber das ja nicht wirklich etwas mit ihm zu tun hatte. Aber die Lehrerin war sehr erfreut, dass er endlich gesagt hat, was sie hören wollte und hat dann das Fähnchen irgendwo außerhalb der Karte gesetzt, weil es nur eine Karte von Deutschland und Nachbarländern war. Ja, der Junge war dann irrsinnig gekränkt und traurig, weil es irrsinnig verletzend war nicht mehr auf der Karte zu sein. Die Lehrerin hat das wahrscheinlich, glaub' ich, selbst nicht bemerkt, aber alle Kinder waren irgendwie so in einem kleinen Raum und er voll außerhalb. Das ist auch abgrenzend, so dieses wir sind von da und du von – was nicht mal mehr in der Karte ist. Also dieses... ja...

I-V_7: Ich hab das miterlebt bei meiner Teamkollegin, da ging es darüber –genau, also da gab es mit einer Kollegin einen Vorfall, wo die muslimischen Kinder verkündet haben, sie kommen nächsten Tag nicht in die Schule, weil sie einen Feiertag haben, wobei ich jetzt nicht weiß, welcher Feiertag das ist. Aber, die durften halt einen Feiertag halten. Aber, meine Kollegin hat dann extrem darauf gepocht, aber der Feiertag ist schon dazu da, dass ihr in die Moschee geht und nicht zu Hause liegt vor dem Fernseher. Weil wir, also Christen hat sie nicht gesagt, aber wir anderen kommen schon her und lernen. Und es hat keine positive Stimmung natürlich hervorgebracht. Aber meiner Kollegin ist das nicht einmal aufgefallen. Also, meine andere Kollegin hat ihr eh gesagt, sie würde das niemals sagen. Aber ich im ersten Dienstjahr sag ich dann nichts. Ich mag es mir auch mit niemandem verscherzen. Aber, gestört hat es mich schon.

I: Und den Schülern ist es ja dann auch aufgefallen?

I-V_7: Ja. Und dann gab es noch einen zweiten Vorfall. Da war ich auch überfordert mit der ganzen Klasse statt mit meinen Integrationskindern. Und da – jedenfalls gab es Streit mit zwei Schülern und mir als Lehrerin und am Ende des Streitgesprächs ist herausgekommen: „Ja, ihr könnt uns eh nicht leiden.“ und ich so: „Wir? Wer ist wir?“ Also das ursprüngliche Problem war gar nicht das Problem, eigentlich war das Problem, dass sich die Kinder gar nicht angenommen oder angekommen fühlen, sondern die übernehmen sehr viel aus den Medien, aus der Zeitung und glauben, dass

alle so denken wie H. C. Strache oder was in der Kronen-Zeitung steht oder ich weiß es nicht. Aber, das war so überraschend für mich, das aufgrund eines anderen Streitthemas auf einmal herauskommt, ihr könnt uns ja eh alle nicht leiden, weil die Ausländer gehören eh alle nach Hause geschickt.

I: Ok. Pff... und wie reagiert man da, was macht man da?

I-V_7: Ihnen erklären, dass in Zeitungen nicht immer die Wahrheit steht oder dass es so viele Vorurteile gibt und ihnen irgendwie zu vermitteln, nein, wir denken nicht so, wir sind anders.

I: Ja, ja. Also, das sind ja extreme Situationen...

I-V_7: Ja, es war... Ja, also das sitzt sehr tief in den Kindern.

I: Ok, also, spielt das unter den Schülern untereinander auch eine Rolle dieses abgrenzen, ausgrenzen... aufgrund einer Sprache, Aussehen, Religion...?

I-V_7: Ja, also, doch. Ahm – ein Mädchen aus dem Iran, welches ursprünglich aus der Mongolei stammt, die wird aufgrund ihres Äußeren, weil sie auch ein Kopftuch trägt, wird sie ganz blöd angemacht von willigen (4:50) Kindern und wir noch dazu durch tschintschangtschung - so beleidigt also, was gar keinen Sinn ergibt, aber sie wird, sagen wir, beleidigt und ausgegrenzt. Und für ein Kind aus Afghanistan ist es unverständlich, wie man Schweinefleisch oder Gummibärli essen kann oder Alkohol trinken oder rauchen kann, das ist alles ganz, ganz schlimm und unverständlich für ihn. Und der geht auch manchmal aus der Klasse raus und sagt: „Scheiß Christen.“ Was sich dann die wenigen Mädels auch nicht gefallen lassen.

I: Puh... da geht's ja ziemlich zu. Wahnsinn. Also, herrscht da schon untereinander so ein Beschimpfen und Ausgrenzen?

I-V_7: Ja, und die Kinder beschimpfen sich auf Türkisch, dann schimpfen andere Kinder auf Serbisch zurück. Also, das ist an der Tagesordnung, dass in ihrer Sprache geschimpft wird.

I: Und verstehen sie gegenseitig die Wörter?

I-V_7: Ja, schon doch. Ich weiß auch schon ein paar Schimpfwörter (lacht).

I: (lacht) Ja, wahrscheinlich bekommt man das mit.

I-V_7: Ich setze das auch manchmal im Unterricht ein, weil ich schneller die Aufmerksamkeit bekomme, wenn ich solch ein Wort in den Mund nehme. Wo ich auch nicht weiß, ob das jetzt die beste Lösung ist, aber ich probier's.

I: Ok. Wahnsinn. Und kann man sagen, dass es Unterschiede gibt in Äußerungen oder speziellen Situationen oder Verhaltensweisen, die, du sagen würdest, auf irgendeine kulturelle Zuschreibung oder so zutrifft oder würdest du sagen, gibt es eigentlich nicht, weil jeder sowieso individuell ist und das kann man nicht sagen, dass das eine Kultur-Sache ist, sondern die sind halt so oder das ist halt die Persönlichkeit oder gibt's schon, dass ich sage, dass ist bei denen eher so oder...?

I-V_7: Also, ich hab's bis vor einem Jahr noch nicht geglaubt, dass es solche Unterschiede gibt, aber jetzt merke ich – ah- dass, muslimische Kinder ihre Religion viel wichtiger nehmen, dass die viel mehr in den Lebensalltag integriert wird. Also, da darf man gar kein falsches Wort sagen und das Kind ist schon beleidigt. Oder auch, ich habe einen Schüler mit türkischem Migrationshintergrund und der zeigt mir gegenüber gar keinen Respekt. Aber, der zweite Schüler mit türkischem Migrationshintergrund hat großen Respekt vor mir, doch der andere lässt sich nicht gern etwas von mir sagen und ich bin auch oder lass mich dann auch irgendwie wahrscheinlich beeinflussen und denk mir, naja, bei denen zu Hause wird die Mutter auch nicht so viel zu sagen haben. Aber, ob das wirklich so ist, das weiß ich gar nicht.

I: Also, ich habe es jetzt auch schon öfter in den Interviews gehört, dass sie vielleicht den Eindruck gehabt haben, dass die Frau vielleicht weniger Wert ist oder so... Aber, das ist nur bei dem einen Burschen so, bei dem anderen ja nicht?

I-V_7: Genau ja.

I: Ja, also das kann man sicher auch nicht so pauschal sagen,

I-V_7: Mhm... Aber, man merkt, wie schnell man auch selber gleich in ein Vorurteil hinein rutscht.

I: Dann gleich zur Kultur. Es gibt verschiedene Definitionen. (lese Definitionen) Vereinend – Abgrenzend - Was würdest du eher sagen oder hast du vielleicht eine andere Idee was Kultur ist oder wie du es vielleicht im schulischen Alltag erlebst?

I-V_7: Ja, also ich tue mir sehr schwer mich einem Zitat anzuschließen oder einer Definition. Also, ich hätte gerne, dass es eher nach diesem Mecheril oder Scherschel, auf der Welt, dass es so funktionieren würde, dass wir alle gleich sind, aber, ich glaub schon, dass es so etwas wie Kultur gibt. Ich vergleiche das gerne mit Musik, weil in der Musik irgendwie auch so viel herauskommt, also aus dem Lebensalltag oder so. Also, zum Beispiel in Österreich – Volksmusik und Volksfeste oder Walzer und schön auf einen Ball gehen und zum Beispiel aus der Türkei eher was mit ganz verschlungen Melodien, erinnert vielleicht eher so an ein Beisammensitzen am Strand oder so. Also, aber, ja, ich würde eher doch noch zu der ersten Definition...

I: Also, du glaubst schon, dass es eine Kultur gibt, die Menschen, die dieser Kultur angehören, verbindet oder dass die gemeinsame Einstellungen haben oder gemeinsame Werte vielleicht vertreten...?

I-V_7: Ja, glaube ich schon.

I: Wie kann ich mir den Alltag in einer multikulturell heterogenen Klasse vorstellen? Fühlst du dich manchmal überfordert, hast du eigentlich eh schon gesagt, dass manche Situationen... wie kann man damit umgehen?

I-V_7: Also, bevor ich angefangen habe hier zu unterrichten, habe ich mich mit der Integrationslehrerin, die davor acht Jahre hier war, öfters getroffen. Und sie hat mir einmal den Tipp gegeben, dass ich mir über die Jugoslawien-Kriege doch einige Dokumentationen anschauen soll, denn das steckt noch immer sehr tief in der zweiten,

dritten Generation, also, die Kinder, die jetzt bei uns in Österreich leben. Und ich bin da wirklich sehr dankbar für den Tipp, wobei ich nicht geglaubt habe, dass ich den so ernst nehmen soll diesen Tipp. Also, dass das doch so wichtig sein kann, denn die Kinder sprechen oft von Krieg, von Putin.

I: Echt, die Volksschulkinder?

I-V_7: Ja, also das sind dann die NMS- Kinder mit elf, zwölf Jahren. Ahm- die dann einen Hass haben auf Russland auch wenn sie ein paar hundert Kilometer entfernt sind. Und um das zu verstehen, glaube ich eben, dass geschichtliches Wissen sehr von Vorteil ist und Reisen, Bücher lesen oder so.

I: Also, du findest es schon wichtig sich vorzubereiten oder über andere Kulturen etwas zu wissen oder Erfahrung zu haben?

I-V_7: Ja, schon. Und ich möchte das auch jetzt nachholen, auch mehr Dokumentationen anschauen und ja, auch mal östliche Länder zu reisen. Also, nicht in Kroatien am Strand, sondern irgendwie ein bisschen Kultur kennen lernen.

I: Und würdest du sagen, dass das interkulturelle Kompetenz ist, also sich informieren und...?

I-V_7: Ja, kann man schon so sagen, ja. Und es gibt natürlich auch Fortbildungen zu diesem Thema.

I: Mh... hast du schon einmal solch eine Fortbildung besucht, vielleicht in deiner Studienzeit oder außerhalb...?

I-V_7: Nein, also ich habe auf einer kirchlich pädagogischen Hochschule studiert und da hat man auch so Seminare, wo es um religiöse Ansichten geht und da bin ich jetzt im Nachhinein schon froh darüber, dass wir wenigstens über unsere eigenen Vorurteile doch sehr viel nachgedacht haben.

I: Ich glaub auch, dass das Reflektieren und Nachdenken darüber auch schon sehr viel bringt.

I-V_7: Ja.

I: Berücksichtigst du die Multikulturalität der Schüler in der Unterrichtsplanung? Also, gehst du irgendwie drauf ein oder versuchst du irgendwie spezielle Dinge einzubringen oder können die Schüler was einbringen, von den Feiertagen oder irgendwas erzählen...?

I-V_7: Ja, doch. Bei uns wird schon sehr geschaut, dass die Kinder sich immer einbringen können – oder jetzt bei Geburtstagsfeiern schauen wir auch, dass wir aus dem ägyptischen Lebensmittelgeschäft Süßigkeiten oder Getränke besorgen, weil ja, es vielleicht auch wichtig ist für die Kinder.

I: Und die Schüler hören das auch gern, also, die sind da interessiert daran, was die anderen erzählen und erzählen auch selber gerne was?

I-V_7: Ja, sie erzählen sehr gerne von den Sommerferien, wo sie wieder in Serbien waren oder - also, da arbeiten auch immer alle gut mit.

I: Mh...und so im Unterricht, dass du vielleicht, weiß ich nicht, ein Märchen behandelst, das irgendwie nicht typisch ist oder irgendwie...?

I-V_7: Doch, auf das wird auch geschaut. Also, ein Schüler, der frisch aus der Mongolei gekommen ist, der durfte dann einmal in einer Deutschstunde über die Mongolei etwas schreiben oder ahm- jetzt haben wir das Thema *Fairness* und da geht es halt um den Welthandel und ah- da gab's bei dem offenen Lernbuffet so ein Buch mit Flaggen drinnen. Die durften sie dann zeichnen und man hat sofort gesehen, die Kinder, die noch nicht lange da sind, die haben sofort mal aus ihrem Heimatland die Flagge gesucht und haben's dann jedem stolz gezeigt. Also, das macht den Kindern wirklich großen Spaß, wenn sie aus ihrem Land dann...

I: Also, sind schon stolz auf den eigenen Hintergrund oder identifizieren sie sich schon eher mit Österreich oder kann man das gar nicht so sagen?

I-V_7: Nein, sie sind schon sehr stolz auf ihre Herkunft. Ich habe noch zwei Schüler aus Tschetschenien, falls du das vorne noch dazu schreiben magst. Ahm – apropos Tschetschenien – wir haben einen Schüler, der im Flüchtlingsheim wohnt. Und der kam am Anfang des Schuljahres, im November, einmal sehr traurig in die Schule und hat erzählt, dass sein bester Freund in der Nacht von der fremden Polizei abgeholt würde und war dann die nächsten drei Tage zum Arbeiten nicht sehr gut zu bewegen, weil sein bester Freund hat ihm auch sein Skateboard geschenkt und das durfte er dann auch mitnehmen in die Schule. Nur, das war so traurig. Also, und dann fragt man sich immer, wow, es ist eigentlich eh sehr toll, wenn die Kinder so bei der Sache sind, obwohl so viele andere schreckliche Dinge die ganze Zeit rund um die Kinder passieren.

I: Der ist dann ganz alleine in dem...

I-V_7: Mit der Mutter

I: Ah, ok. Und die wohnen dort schon länger?

I-V_7: Ja, doch, die wohnen schon, glaub ich, sechs oder sieben Jahre in Österreich.

I: Aber, dann hat der Bub ja wahrscheinlich auch nicht so eine gute Arbeitsmöglichkeit – ich weiß ja nicht, wie viel Platz man da hat... also, das denke ich mir halt, dass das auch nicht sehr förderlich ist...?

I-V_7: Ja, also, der geht in die Nachmittagsbetreuung, wo die Hausübungen mit ihm gemacht werden. Sein Bruder geht auch hier in die Schule. Doch, einmal ist die Mutter in die Schule gekommen, weil sie von den Lehrern eine schriftliche Bestätigung haben wollte, dass das Kind hier gut integriert ist, weil sie ständig mit den Behörden zu kämpfen haben, dass sie hier bleiben dürfen. Die sind in diesem Dublin – wie heißt das, in irgend so einem Asylverfahren, ich glaube Dublin-Asylverfahren stecken die da irgendwie drinnen.

- I: Glaubst du, dass man spezielle Kompetenzen braucht oder sowas wie interkulturelle Kompetenzen in der Begegnungssituation mit den Schülern oder vielleicht mit den Eltern sogar, dass das vielleicht noch mehr in den Köpfen drinnen ist, dass sie andere Einstellungen haben... oder sich einfach anders grüßen, dass man gar nicht weiß...?
- I-V_7: Na, ich persönlich versuche halt immer freundlich den Eltern gegenüber zu sein und ich habe ihnen auch zum Beispiel einen schönen Feiertag gewünscht, einfach, dass sie das Gefühl haben, dass wir das respektieren und gutheißen. Also, Offenheit, viel Wissen, ist sicher von großem Vorteil.
- I: Also, du würdest schon sagen – oder- würdest du sagen, dass es interkulturelle Kompetenzen gibt oder dass es vielleicht kompetentere Leute gibt und nicht so kompetente Leute?
- I-V_7: Ja, ja. Da bin ich mir ganz sicher.
- I: Würdest du sagen, dass man das erlernt diese Kompetenz oder erfährt man das oder hat man das einfach?
- I-V_7: Ich glaub schon, dass man es lernen kann. Aber, ich glaub halt, dass in der älteren Lehrergeneration, dass da schon noch viele Vorurteile von den Eltern oder den Großeltern tief drinnen stecken und ob sich jetzt jeder Lehrer dessen bewusst ist, dass er diese unterbewussten Vorurteile auch hat, das glaube ich nicht, dass das jeder so gut in sich weiß.
- I: Ja, ich habe jetzt eine Studie gelesen bei meiner Diplomarbeit, dass es sechs verschiedene Typen von Lehrern gibt und dass das halt auch verschieden ist, wie viel sie einbringen, wie kompetent sie sind auf diesem Gebiet und genauso geben sie das dann auch den Schülern mit, also dass es schon sehr stark am Lehrer wahrscheinlich auch ankommt. Also bei dieser interkulturellen Studie ist herausgekommen, dass es schon ausschlaggebend ist, welcher Typ Lehrer das ist. Also wie offen oder distanziert er ist oder ob er das gar nicht anspricht oder so. Ich persönlich glaube auch, dass es einen Unterschied macht, wie ich dem Ganzen gegenüberstehe. Und ja – jetzt ist es mir wieder eingefallen... gibt es mehr Schwierigkeiten oder überhaupt Schwierigkeiten oder ist das anders mit den Eltern zu kommunizieren?
- I-V_7: Ja, also, das hat mich sehr überrascht, dass Mütter, die schon zwanzig Jahre hier wohnen, wirklich kein Wort Deutsch sprechen und dass die Kinder oder Freunde oder Bekannte mitnehmen zum Elternsprechtag, oder wenn sie etwas wissen wollen, dann nehmen sie einen Dolmetscher mit.
- I: Ist das Engagement dann vielleicht auch geringer oder ist das nicht der Fall?
- I-V_7: Doch, also, das kann man, das würde ich nicht sagen, dass die nicht schauen. Sie bringen trotzdem alles mit und zahlen alles regelmäßig und so Kleinigkeiten. Aber, es gibt zum Beispiel einen Schüler, der fehlt ständig und ich glaube halt, also der fehlt ständig am Montag und am Freitag und da glaube ich schon, der ist mit serbischem Migrationshintergrund und da habe ich schon das Gefühl, dass die Eltern die Schule nicht sehr wichtig nehmen. Aber, das ist zum Beispiel einer von zwanzig. Natürlich gibt's da immer wieder Ausnahmen.

I: Ok. Ich glaube wir sind fertig. Dankeschön!

I-V_7: Gerne.

Lebenslauf der Verfasserin

■ Persönliche Daten

Name: Viktoria Popp
Geburtsort: Stuttgart
Staatsangehörigkeit: Österreich

■ Schulbildung und Studium

1995 - 1999 Volksschule in Windigsteig
1999 - 2003 Bundesgymnasium in Waidhofen/Thaya
2003 - 2008 HLW in Zwettl mit Ausbildungsschwerpunkt Humanökologie
2008 - 2010 Universität Wien: Lehramtsstudium mit den Fächern: Englisch, Psychologie und Philosophie
2010 - 2014 Universität Wien: Lehramtsstudium mit den Fächern: Deutsch, Psychologie und Philosophie

■ Studienrelevante Berufserfahrung

Aug. 2010 – Sept. 2010 und Aug. 2011 – Sept. 2011 Ferialarbeit als Kinderanimateurin bei Steiner Familyentertainment, Robert Steiner GmbH, Gewerbegebiet 11, 2100 Stetten - Korneuburg in Zwettl, NÖ
2009 - 2013 Hospitationen, sowie Pädagogisches Praktikum und Fachbezogene Praktika an AHS und BHS in Wien und NÖ im Rahmen meines Lehramtsstudiums
seit 2012 Lehrkraft für Deutsch und Englisch im Lernquadrat Horn, Kirchenplatz 5, 3580 Horn

