



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Die Vermittlung von Differenzierungsfähigkeit in der  
LehrerInnenfortbildung mit spezifischen Blick auf  
Interkulturalität“

Verfasserin

Hrestak Tatjana

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im März 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:  
Studienrichtung lt. Studienblatt:  
Betreuerin / Betreuer:

A 297  
Bildungswissenschaft  
Ao. Univ. Prof. Dr. Mag. Ilse Schritteser



# Inhaltsverzeichnis

<b>1. EINLEITUNG</b> .....	<b>6</b>
<b>1.1 Einführung in den Themenbereich</b> .....	<b>6</b>
<b>1.2 Einbettung des Themas in die bildungswissenschaftliche Debatte</b> .....	<b>10</b>
<b>1.3 Problemaufriss</b> .....	<b>13</b>
<b>1.4 Einführung in den aktuellen Forschungsstand über die Aus- und Fortbildung in Bezug zur Interkulturalität</b> .....	<b>16</b>
<b>1.5 Skizzierung der Fragestellung</b> .....	<b>18</b>
<b>2 EIN ÜBERBLICK ÜBER DEN WISSENSCHAFTLICHEN DISKURS UM DEN BEGRIFF DER „INTERKULTURELLEN KOMPETENZ“ VON LEHRERINNEN</b> .....	<b>21</b>
<b>2.1 Momente der pädagogischen Professionalität im LehrerInnenberuf</b> .....	<b>22</b>
2.1.1 „Das professionelle Selbst“ nach Bauer - als Beispiel für ein Modell von Lehrerprofessionalität.....	26
2.1.2 Die fünf Kompetenzbereiche von LehrerInnen nach EPIK – als Beispiel für ein Modell von Lehrerprofessionalität.....	29
2.1.3 Zwischenresümee.....	34
<b>2.2 Zum Begriff „Differenz“ und „Kultur“ in der Erziehungswissenschaft als Anknüpfungspunkt für offene Fragen in der Professionalisierungsforschung</b> .....	<b>35</b>
2.2.1 Differenz / Differenzierung – Begriffliche Annäherung.....	36
2.2.2 Darstellung der wichtigsten Aspekte zum Begriff der Differenz.....	46
2.2.3 „Kulturelle Differenz“ und die Frage nach pädagogischer Kompetenz.....	47
2.2.4 Zwischenresümee.....	55
<b>2.3 „Interkulturelle Kompetenz“: Schlüsselkompetenz für den Umgang mit kultureller Heterogenität in der Schule?</b> .....	<b>56</b>
2.3.1 Der Begriff der „Interkulturellen Kompetenz“ im bildungswissenschaftlichen Diskurs um pädagogische Professionalität.....	57
2.3.2 „Interkulturelle Kompetenz“ als Teil pädagogischer Professionalität – eine ungelöste Frage der Qualifikation und Umsetzung?.....	61
2.3.3 Zwischenresümee.....	66
<b>2.4 Fazit: Konsequenzen für das professionalisierte Lehrerhandeln in Bezug auf den multikulturellen Kontext im Unterricht</b> .....	<b>67</b>
<b>3 FORSCHUNGSSTAND ÜBER DIE LEHRERINNENBILDUNGSFORSCHUNG IN BEZUG AUF „INTERKULTURELLE KOMPETENZ“</b> .....	<b>71</b>
<b>3.1 Studien über den Umgang der Lehrpersonen mit kultureller Vielfalt im Unterricht</b> .....	<b>72</b>
3.1.1 Schlussfolgerungen über den professionellen Umgang der LehrerInnen im multikulturellen Kontext.....	77

<b>3.2 Studien und Forschungsergebnisse zur Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte in Bezug auf „Interkulturelle Kompetenz“</b> .....	<b>77</b>
3.2.1 Schlussfolgerungen über die LehrerInnenbildung in Bezug auf die Vermittlung von „Interkultureller Kompetenz“ .....	80
<b>4 EMPIRISCHE ASPEKTE DER SOZIALFORSCHUNG BZGL. „INTERKULTURELLER KOMPETENZ“ DER LEHRERINNEN UNTER DER PERSPEKTIVE VON DIFFERENZIERUNGSFÄHIGKEIT</b> .....	<b>82</b>
<b>4.1 Dokumentenanalyse in Bezug auf „Interkulturelle Kompetenz“ am Beispiel der PH Wien des Bundes</b> .....	<b>82</b>
4.1.1 Allgemeines zur Pädagogischen Hochschule als Ort der Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie gesetzliche Bestimmungen zur Fort- und Weiterbildung.....	82
4.1.2 Allgemeines zur quantitativen Dokumentenanalyse anhand des Kursangebotes	87
4.1.3 Analyse des Fort- und Weiterbildungsangebotes .....	88
<b>4.2 Qualitative Befragungen bzgl. der Differenzierungsfähigkeit von LehrerInnen unter der Perspektive von „Interkultureller Kompetenz“</b> .....	<b>97</b>
4.2.1 Auswahl- und Transkriptionsverfahren .....	97
4.2.2 Datenauswertungsverfahren .....	101
4.2.3 Analyse der ExpertInneninterviews.....	102
4.2.4 Analyse der LehrerInneninterviews.....	115
4.2.5 Vergleichende Analyse der Befragten.....	130
<b>5 RESÜMEE – EIN ÜBERBLICK ÜBER DIE ERGEBNISSE</b> .....	<b>133</b>
<b>6 AUSBLICK</b> .....	<b>138</b>
<b>VERZEICHNISSE</b> .....	<b>140</b>
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>140</b>
<b>Verzeichnis der Abbildungen</b> .....	<b>148</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis</b> .....	<b>148</b>
<b>ANHANG</b> .....	<b>150</b>
<b>Anhang I</b> .....	<b>150</b>
<b>Anhang II</b> .....	<b>151</b>
<b>ABSTRAKT</b> .....	<b>152</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>153</b>
<b>CURRICULUM VITAE</b> .....	<b>154</b>

## **Danksagung**

Den Ausgangspunkt der vorliegenden Diplomarbeit bildete mein persönliches Interesse an Themen rund um Migrationsprozesse und deren gesellschaftliche Auswirkung. Dieses Interesse liegt u.a. auch daran, dass ich selbst einen Migrationshintergrund habe und mich deshalb im Laufe meines Lebens immer wieder mit Themen dieser Art konfrontiert sah, wodurch eine ständige Auseinandersetzung stattgefunden hat.

Die Einbettung des Themas wurde unterstützt durch meine Betreuerin Frau Univ.-Prof. Ilse Schrittmesser, die u.a. im Bereich LehrerInnenbildung und Professionalisierungsforschung ihren Schwerpunkt hat.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema: „Die Vermittlung von Differenzierungsfähigkeit in der LehrerInnenfortbildung mit spezifischen Blick auf Interkulturalität“ ermöglichte es mir meine Perspektive und mein Wissenshorizont zu erweitern, weiters Zusammenhänge unter einem anderen Blickwinkel zu erfassen und mich dadurch auch persönlich weiter zu entwickeln.

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die zum Gelingen der Arbeit beigetragen haben. Insbesondere danke ich meinen Eltern, Veronika und Ivan, sowie meinem Bruder Patrik Hrestak, die mich während meines gesamten Arbeitsprozesses ermutigt und teilweise auch finanziell unterstützt haben. Mein besonderer Dank gilt auch der Betreuerin meiner Diplomarbeit, Frau Univ.-Prof. Dr. Ilse Schrittmesser, die mich unterstützt und fachlich beraten hat. Weiters möchte ich mich bei allen InterviewpartnerInnen bedanken, deren Mitarbeit die vorliegende Arbeit erst möglich gemacht hat. Danken möchte ich auch meinen vielen FreundInnen, die mich immer motiviert haben, sowie meinen FachkollegInnen (Julia, Martina, Domenika Patrizia und Eva), die mir während des Interpretationsprozesses in zahlreichen Diskussionen wertvolle Anregungen gegeben haben. Darüber hinaus geht mein Dank an die Organisation der Pädagogischen Hochschule (PH) Wien des Bundes sowie an das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK), von dessen MitarbeiterInnen ich wertvolle Unterlagen und Informationen erhalten habe.



# **1. Einleitung**

Differenzierungsfähigkeit in der LehrerInnenfortbildung ist gerade im Zusammenhang mit der Frage des Umgangs mit Interkulturalität immer wieder Thema, nicht nur für die LehrerInnen selbst, die sich einer Schulklasse mit SchülerInnen aus unterschiedlichen Kulturen gegenübergestellt sehen, sondern auch innerhalb der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, die im Rahmen der Professionalisierungsforschung um ein Profil pädagogischer Kompetenz und Qualifikation bemüht ist. Im ersten Kapitel wird eine Einführung in den Themenbereich gegeben, indem der Umstand der Aus- und Einwanderung bzw. spezifisch der Migration als Ausgangspunkt genommen wird, um Problemstellungen der daraus resultierenden pluralistischen Gesellschaft für Erziehung und Bildung aufzuzeigen. Im zweiten Schritt wird die bearbeitete Thematik in die bildungswissenschaftliche Debatte eingebettet. Anschließend kann dann in differenzierter Weise ein Problemaufriss der vorliegenden Untersuchung dargelegt werden, der zur Vorstellung der dem Forschungsprojekt übergeordneten Fragestellung überführen wird. In diesem Zusammenhang wird u.a. eine Einführung in den aktuellen Forschungsstand über die Aus- und Fortbildung in Bezug zur Interkulturalität geben sowie ein Umriss des methodischen Vorgehens skizziert. Gleichzeitig wird ein Überblick über den Aufbau der Arbeit vermittelt, indem die Themen- und Problemfelder, die es im Kontext der Untersuchung zu berücksichtigen gilt, dargestellt werden.

## **1.1 Einführung in den Themenbereich**

Durch die zunehmende Mobilität leben wir heute mehr denn je in einer pluralistischen Migrationsgesellschaft. Diese Entwicklung zeigt sich auch in der Zusammensetzung der Schülerpopulation in Bezug auf ihre Herkunft und kulturellen Hintergrund. Demzufolge ist ein Großteil der LehrerInnen im Unterricht mit kultureller Vielfalt konfrontiert. Die damit verbundenen Herausforderungen für die Lehrenden, führen folglich auch zu Veränderungen der Anforderungen an die Professionalität im Lehrerberuf. Nicht zuletzt wird damit deren Kompetenz in Bezug auf ihre Differenzierungsfähigkeit und hier im Speziellen ihre „Interkulturelle Kompetenz“ - als so genannte Schlüsselqualifikation im Umgang mit multikulturellen Schulklassen - gefordert.

Treten wir einen Schritt zurück und betrachten wir zunächst die Situation der kulturell-gemischten Schülerpopulation in österreichischen Klassen. Den hohen Anteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der Schule belegen verschiedene statistische Daten. Nach Angabe vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK)

ist die Zahl der Schülerschaft mit einer anderen Erstsprache als Deutsch<sup>1</sup> in österreichischen Schulen in den letzten Jahren angestiegen. Laut Tabelle, die in der aktuellen Ausgabe des Informationsblattes des „Referats für Schule und Migrationen“ abgebildet ist, besuchten im Schuljahr 2004/05 etwa 33,6% der SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch das österreichische Schulsystem. Im Schuljahr 2006/07 waren es bereits 38,3%, damit ist ein Anstieg von rund 5% in drei Jahren zu verzeichnen. Diese Zahlen verdeutlichen, dass mehr als ein Drittel aller SchülerInnen einen kulturellen Migrationshintergrund haben. (vgl. BMUKK 2008/Nr.2, S. 23 bzw. siehe Tabelle im Anhang II)

Wird diese beschriebene Situation vor Augen gehalten, so wird ersichtlich, dass LehrerInnen tagtäglich einer kulturell-gemischten Schulklasse gegenüberstehen – eine homogene Zusammensetzung in Bezug auf den kulturellen Hintergrund gehört schon lange nicht mehr zum Standard. Die Lehrtätigkeit konfrontiert sie mit SchülerInnen aus unterschiedlichen Kulturkreisen, verbunden mit vielfältigen Muttersprachen und zum Teil fremden Werten und Normen. Das allerdings sind nur einige wenige Aspekte, die zeigen sollen, dass Lehrende im Unterricht nicht mit einem einheitlichen Schülerprofil rechnen können und sich immer neuen Herausforderungen stellen müssen. Der kulturelle Aspekt stellt jedoch nur einen Teil der verschiedenen Unterscheidungsmerkmale dar, die SchülerInnen in den Unterricht mitbringen. Das Zitat von Prengel (2003) beschreibt exemplarisch die Vielfalt mit denen Lehrende im alltäglichen Unterricht konfrontiert sind.

*„Lernende und Lehrende aller Schulstufen und Schulformen erleben alltäglich, wie sehr Kinder und Jugendliche sich unterscheiden. In den Klassen befinden sich Schülerinnen und Schüler, die unterschiedlich alt sind, auf unterschiedlichen Leistungsniveau und mit unterschiedlichen Strategien lernen, aus verschiedenen Familien, Schichten und Kulturen kommen und sich als Mädchen und Jungen vielfältig inszenieren.“ (Prengel zit. n. Weber 2003, S. 19)*

Die Unterschiedlichkeit der Schülerpopulation kann als ein Aspekt der Klassenzusammensetzung verstanden werden, aus dem für LehrerInnen unterschiedliche Herausforderungen entstehen. Dabei stellt sich die Frage, wie gehen Lehrende mit den „kleinen und großen Unterschieden“ im Unterricht um? Wie soll hier eine Anpassung

---

<sup>1</sup> Die Erfassung der Daten nach Staatsbürgerschaft der SchülerInnen können die eigentlichen Zahlen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund nicht wahrheitsgemäß aufzeigen, da viele bereits schon vor Schulantritt die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen. „Seit Inkrafttreten des Bildungsdokumentationsgesetzes im Schuljahr 2003/2004 handelt es sich bei den in den Tabellen angeführten Zahlen, [die vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) veröffentlicht werden], um alle SchülerInnen, deren Primärsprache eine andere als Deutsch ist oder die in der Familie zwei- oder mehrsprachig aufgewachsen sind, und zwar ungeachtet ihrer Staatsbürgerschaft. Die hier vorliegenden Zahlen unterscheiden sich also deutlich von den Zahlenangaben der Staatsbürgerschaftsstatistik“. (BMUKK 2008 Nr. 2, S. 3) Anhand dieser Art der Datenerfassung wird versucht noch genauere Angaben zu machen.



zwischen der Schülerschaft und dem Unterrichtsstoff hergestellt werden? Dieser Problematik stellen sich nicht nur die Lehrkräfte in ihrer professionellen Praxis, wie zum Beispiel die Publikation von Peschl (2004) zeigt, sondern auch zunehmend BildungswissenschaftlerInnen im Kontext einer Bestimmung von Professionalität. (siehe u.a. Terhart 2001, Auernheimer 2002)

Die Professionalisierungsforschung, welche die komplexen Anforderungen, die an LehrerInnen gestellt werden, diskutiert und nach möglichen Lösungsansätzen sucht, hat daher auch die Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt im Unterricht als einen Aspekt der Lehrertätigkeit verstärkt zum Thema gemacht. In der Professionalisierungsdebatte wird häufig den LehrerInnen eine geringe pädagogische Professionalität zugesprochen, obwohl zugleich die Ansprüche in Bezug auf die Thematik steigen. (siehe u.a. Combe 2003)

Dabei stellt die Heterogenität der Schulklasse, bedingt durch eine zunehmende kulturelle Vielfalt, als Hintergrund der Schülerpopulation nur einen Aspekt dar, der in diesem Zusammenhang die Ansprüche an die pädagogische Professionalität hervorhebt und im Zuge dieser Arbeit in den Mittelpunkt gestellt werden soll. Nehmen wir aber zunächst das Problem der Professionalisierung allgemein in den Blick, so lässt sich Folgendes festhalten:

Es herrscht mehr oder weniger eine Übereinstimmung darüber, dass der Lehrerberuf zwar professionalisierbar ist, dass dieser Prozess jedoch noch nicht abgeschlossen ist. Die Diskussionen konzentrieren sich aus zwei vorherrschende Richtungen, einerseits hinsichtlich der Verbesserung der „äußeren, organisatorischen Rahmenbedingungen und Strukturen der Lehrerarbeit“ und andererseits der „zu steigernde Kompetenz der LehrerInnen“, somit auf „die Förderung der individuelle Bildungs- und Lehrprozesse“. (Reh 2004 zit. n. Schratz et al. 2007, S. 124)

Mit anderen Worten wird im Kontext der Kompetenz von LehrerInnen gefordert, nicht nur über ein aktuelles Fachwissen zu verfügen, sondern sich auch pädagogische Fähigkeiten anzueignen, die sie für die unterschiedlichen Herausforderungen und Problemstellungen im täglichen Unterricht und Lehrerberuf qualifizieren. Die Kompetenz der LehrerInnen ist also auf „zwei Säulen“ aufgebaut:

Einerseits auf ihrem Fachwissen in Bezug auf die zu vermittelnden Inhalte, andererseits in Bezug auf ihre Fähigkeit und Professionalität im Kontext pädagogischen Handelns.

Wird an dieser Stelle nun die Fähigkeit professionellen, pädagogischen Handelns in den Blick genommen und den pädagogischen Aufgaben zugewandt, so lässt sich Folgendes anmerken:

Zu den pädagogischen Aufgaben sowie Problemstellungen zählen in diesem Zusammenhang die steigende Schwierigkeit der LehrerInnen bei der Wahrnehmung des Erziehungsauftrages, das hohe subjektive Belastungserleben im Hinblick auf die erzieherische

Herausforderung als auch die zunehmende Heterogenität der SchülerInnen im Schulunterricht und viele andere. (vgl. Neuweg 2003, S. 39)

Um diese Herausforderungen bewältigen zu können, gehört zur pädagogischen Handlungskompetenz auch die Fähigkeit, das angeeignete pädagogische Wissen in der Berufspraxis an die jeweilige Situation im Unterricht anzupassen sowie bei Bedarf darin nach neuen Handlungsmöglichkeiten zu fragen. Das bedeutet, dass das erlernte Wissen immer wieder einer kritischen Prüfung zu unterziehen und bei Bedarf auch kreativ weiterzuentwickeln ist. Dabei spielt die Reflexionsfähigkeit der LehrerInnen eine wesentliche Rolle, um über sich selbst, ihr Handeln und die besondere Situation im gesamten Kontext nachzudenken. (vgl. Koller 2004, S. 13 )

Die Expertengruppe EPIK (Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext), die vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur aufgestellt wurde, knüpft an diesen Diskurs an und bietet eine allgemeine Ausdifferenzierung der Fähigkeiten der LehrerInnen, die für professionelles pädagogisches Handeln im Lehrerberuf als bedeutsam erachtet werden. Durch Bearbeitung einschlägiger Literatur und auf Basis der Expertise ihrer Mitglieder hat EPIK fünf Kompetenzbereiche für LehrerInnen herausgearbeitet, die für den alltäglichen Unterricht – unabhängig vom Schultyp und Schulfach – angewendet werden können. Die ExpertInnengruppe definiert folgende fünf Kompetenzfelder und nennt diese „Domänen von Kompetenz“: (vgl. Schratz et al. 2007, S. 127)

1. Reflexions- und Diskursfähigkeit
2. Professionsbewusstsein
3. Kollegialität
4. Differenzierungsfähigkeit
5. Personal Mastery

Nach EPIK sollen diese als Grundbausteine und Orientierungspunkte für die Praxis dienen und zudem Perspektiven für weitere Überlegungen und Empfehlungen eröffnen, immer mit Bedachtnahme der gegebenen Rahmenbedingungen auf der Systemebene.

In Anbindung an den eingangs erwähnten Problembereich der „Professionalisierung der LehrerInnen in Bezug auf die Herausforderung des Umgangs mit kultureller Heterogenität in der Schulklasse“ wird in der bevorstehenden Arbeit vor allem der Kompetenzbereich „Differenzierungsfähigkeit“ herausgegriffen und speziell auf den kulturellen Aspekt untersucht. Unter „Differenzierungsfähigkeit“ wird laut EPIK die Fähigkeit verstanden, Unterschiede nicht nur wahrzunehmen, sondern auch mit Differenzen in einer Schulklasse produktiv umzugehen – d.h. in der Situation die passende Lernförderung zu wählen. (vgl. ebd. 2007, S. 134).

Speziell im Umgang mit einer kulturell-gemischten Schülerpopulation taucht im bildungswissenschaftlichen Diskurs der Begriff „Interkulturelle Kompetenz“ bei LehrerInnen als so

genannte „Schlüsselkompetenz“ für ein konstruktives Miteinander im multikulturellen Unterricht auf. (vgl. Bender-Szymanski 2002, S. 153) Nachbauer (2007) beschreibt die Verbindung zwischen Differenzierungsfähigkeit und „Interkultureller Kompetenz“ und formuliert folgende Definition:

*„Die Grundlage für den Umgang mit kultureller Heterogenität ist ein interkulturelles Kompetenzprofil der LehrerInnen, das allgemeine Kompetenzen im Umgang mit Unterschiedlichkeit [Differenz] mit speziellen Kompetenzen für den multikulturellen Kontext vereint“ (Nachbauer 2007, S. 944)*

Wie bereits die aktuellen Zahlen bezüglich der Zusammensetzung der Schülerpopulation in österreichischen Schulklasse gezeigt haben, wird im Umgang mit kultureller Vielfalt „Interkulturelle Kompetenz“ als Teilbereich von Differenzierungsfähigkeit und somit auch als Teil von Professionalität bei LehrerInnen in der pädagogischen Praxis immer stärker gefordert und von der Professionalisierungsforschung zum Thema gemacht.

Darüber hinaus zeigen Studien sowie die einschlägige Forschungsliteratur (siehe Edelmann 2006/2007, Triantafillio 2004 sowie Terhart 2001), dass die Aufgabe der Qualifizierung von professionell tätigen Personen und damit die LehrerInnenausbildung als auch deren Fort- und Weiterbildung, an die neuen Anforderungen an Lehrkräfte, Schule und Unterricht anzupassen ist. Damit kann gewährleistet werden, dass LehrerInnen ein erweitertes Handlungsrepertoire eröffnet wird, das sich an der beschriebenen, gegenwärtigen Situation in der Schulklasse orientiert.

Als Kern der Arbeit kann an dieser Stelle noch abschließend die allgemeinformulierte Frage und Problemstellung der Vermittlung von Differenzierungsfähigkeit in der Fort- und Weiterbildung als ein Aspekt von „Interkultureller Kompetenz“, die ihrerseits wiederum als ein Teil von Professionalität zu betrachten ist, im Lehrerberuf benannt werden. Eine genaue Beschreibung dieses Problemfeldes wird im nachstehenden Kapitel vorgenommen, indem die Einbettung des Themas in die bildungswissenschaftliche Diskussion, sowie ein Problemaufriss zu einer Skizzierung der Fragestellung führen wird.

## **1.2 Einbettung des Themas in die bildungswissenschaftliche Debatte**

Nachdem in der Einführung zum Thema allgemein in das Problemfeld der heterogenen Klassen aufgrund der Unterschiedlichkeit der Schülerpopulation und daraus erwachsenden Herausforderungen für LehrerInnen Bezug genommen wurde, wird in einem zweiten Schritt versucht, dieses Thema in das breite, bildungswissenschaftliche Forschungsfeld einzubetten um den zu bearbeitenden Rahmen aufzuzeigen.

Betrachtet man die zahlreichen erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlichen Veröffentlichungen zum Thema Heterogenität, Differenz und Migration, so ist

festzustellen, dass die Thematik keine neue Entdeckung der Pädagogik ist, sondern dass sie in der Geschichte stets Gegenstand der Forschung war. Neu ist allerdings der Zugang zum Thema, da bedingt durch die Bildungsreform der 1970er Jahre ein Perspektivenwechsel stattgefunden hat. So lässt sich in einschlägigen Publikationen nachlesen, dass der gegenwärtige, pädagogische Diskurs nicht mehr von einer Ausländer- und Assimilationspädagogik ausgeht, bei der die Anpassung der SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Vordergrund steht, sondern dass sich in diesem Zusammenhang die Interkulturelle Pädagogik als neue Fachrichtung etabliert hat, die sich an Angehörige aller Kulturen wendet. Ihre Zielsetzung ist es, die Unterschiede der Schülerschaft zu unterstreichen und im Unterricht zu berücksichtigen – d.h. die Unterschiede auch als Bereicherung wahrzunehmen. (siehe Prengel 2006 sowie Gogolin/ Krüger-Potratz 2006)

Die Entstehung der Interkulturellen Pädagogik - so Gogolin und Krüger-Potratz (2006) - kann auch als eine Reaktion auf den ansteigenden Fehlgang des Bildungssystems in punkto „Bildungschancen für alle“ verstanden werden. Die eingeführte Schulpflicht für alle Kinder ermöglicht zwar den freien Zugang zum Schulwesen, aber durch die historisch-tradierten, gesellschaftlichen Homogenisierungsmuster<sup>2</sup>, die im Schulsystem verankert sind, wird die Möglichkeit der gleichen Bildungschancen blockiert. (vgl. Gogolin/ Krüger-Potratz 2006, S. 159ff)

Die Diskussion um den „Fehlgang“ in der Bildung wurde erneut durch die PISA-Studie ausgelöst. Schlechte Leistungsergebnisse wurden verstärkt bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund festgestellt. (vgl. Heinzl/ Geiling 2004, S. 63f) Zudem haben statistische Angaben zu Bildungsabschlüssen Jugendlicher gezeigt, dass junge Erwachsene mit Migrationshintergrund viel eher schlechte bis keine Bildungsabschlüsse besitzen als „einheimische“ Jugendliche. Sie sind überrepräsentiert in Sonderschulen, sie kommen viel schwerer zu einer Berufsausbildung und sind noch viel seltener im tertiären Bildungssektor – Universitäten oder Fachhochschulen – anzutreffen. Folglich haben sie

---

<sup>2</sup> „Die Homogenisierung entstand durch die teilweise von außen erzwungene Gleichstellung aller Kinder und Jugendlichen gegenüber der Institution Schule durch die Schulpflicht für alle. Quantifizierung und Normalisierung erfolgten durch Schulwesen mit dem Ergebnis des mangelnden Erfolges bestimmter Gruppen von Schülern und Schülerinnen“. (Krell u.a. 2007, S. 10) Homogenisierungsmuster stehen im Zusammenhang mit Normalitätsvorstellungen, die sich im Laufe der Zeit bilden und wieder verändern. Normalitätsvorstellungen waren immer schon mit hierarchischen Differenzierungen verbunden und sind als „Norm“ kategorisiert und wurden damit zur Norm gemacht. Als „Norm“ wird eine dominante Gruppe innerhalb der Gesellschaft bezeichnet, die den Vorstellungen der Gesellschaft in dieser Zeit entspricht. In der westlichen Gesellschaft und deren Organisationen sind das in der Regel Männer, Inländer, Weiße, Nichtbehinderte und so weiter, die diesen Vorstellungen zugeordnet werden. Die dominante Gruppe – sie muss statistisch gesehen nicht einmal in der Mehrheit sein – nimmt die entscheidende Position ein und bestimmt die Leitkultur einer Organisation (z.B. Schule) bzw. eines Landes. Überträgt man dies auf die Institution Schule, so sind es beispielsweise SchülerInnen mit deutscher Muttersprache bzw. InländerInnen, die als Norm gelten. Die Werte, Normen und Verhaltensmuster der dominanten Gesellschaft bzw. Gruppe werden zum Standard erhoben und damit zum Maßstab gemacht, an dem die Mitglieder der Gruppe gemessen werden und ggfs. als abweichend oder gar defizitär gelten. (vgl. ebd. 2007, S. 10f)

durch ihre geringen Qualifikationen auch viel weniger Chancen am Arbeitsmarkt. (siehe u.a. Fassmann 2007, Boller 2007, Allemann-Ghionda/ Pfeiffer 2008)

Der Zusammenhang von Bildungsabschlüssen, Staatsbürgerschaft und Migrationshintergrund sowie den Chancen am Arbeitsmarkt wird u.a. in der durchgeführten Studie von Herzog-Punzenberger deutlich, die anhand der österreichischen Volkszählungsdaten im Zeitraum 2001 die zweite Generation der Anwerbegruppe aus der Türkei und den Balkanstaaten untersucht hat. (vgl. Herzog-Punzenberger 2007, S. 242-246) Auch die Ergebnisse der internationalen und nationalen Schulleistungsstudien von PISA in Deutschland haben gezeigt, dass es einen Zusammenhang gibt zwischen sozialer und ethnischer Herkunft, womit der Befund des problematischen Zusammenhangs von Migrationshintergrund und Bildung ebenfalls bestätigt ist. (vgl. Heinzl/ Geiling 2004, S.63f)

Die Problematik des Zusammenhangs von Bildungsabschluss und Arbeitsmarktchancen im Überschneidungsbereich mit einem Migrationshintergrund regte WissenschaftlerInnen und BildungsforscherInnen zum Nachdenken an und es wurde immer mehr der Frage nach den Ursachen von Bildungsbenachteiligung nachgegangen. Der Diskurs um den Zusammenhang zwischen familiärer Herkunft, schulischem und beruflichem Erfolg hat dadurch an erheblicher, gesellschaftlicher Brisanz gewonnen, womit die Frage nach der Bildungsgerechtigkeit in umfassender Weise neu gestellt wurde. Im Vordergrund steht also die Frage, wie eine gleichberechtigte Bildung für alle geschaffen werden kann, damit jugendliche MigrantInnen nicht mehr an den Rand der Gesellschaft gedrängt werden, sondern zukünftig mit besseren Jobaussichten rechnen können. Die Diskussionen werden aus unterschiedlichen Perspektiven geführt, das Problem auf mehreren Ebenen analysiert. Neben der Bildungswissenschaft sind auch Nachbardisziplinen wie u.a. Soziologie, Psychologie, Politikwissenschaft usw. am Diskurs beteiligt. Die Themenschwerpunkte drehen sich einerseits um die Einflüsse von Politik sowie der darin entstandenen Machtverhältnisse, die sich auch im System Schule widerspiegeln und das Thema auf einer Makroebene betrachten, andererseits um die Unterrichtsgestaltung der Lehrkräfte, die sich mit dem Problem auf einer Mikroebene auseinandersetzen. (siehe u.a. Boller 2007, Auernheimer 2001)

Im pädagogischen Diskurs wird die beschriebene Problemstellung der Chancengleichheit der SchülerInnen mit Migrationshintergrund meist auf die Mikroebene d.h. auf den Schulunterricht sowie auf das Lehrpersonal verlagert und die Aspekte der Makroebene werden mehr oder weniger ausgeblendet. Argumentiert wird damit, dass LehrerInnen mit dem richtigen Umgang und der passenden Förderung viel bewirken bzw. verhindern können. Verschiedene AutorInnen im Diskurs weisen jedoch darauf hin, dass die Auseinandersetzung mit kultureller Heterogenität nicht nur auf die Unterrichtsgestaltung und die Professionalitätsanforderungen an die Lehrkräfte reduziert

werden kann, sondern dass darüber hinaus ein Blick auf das gesamte Schulsystem und die gegebenen Rahmenbedingungen erforderlich ist. (siehe u.a. Boller 2007, Auernheimer 2002)

Der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit bezieht sich speziell auf den Bereich Schule und Professionalität der LehrerInnen, zeigt aber auch die Systemperspektive auf. Der Diskurs der Problematik der Auswirkungen des teilweise noch unbearbeiteten Zusammenhangs von Migration und Bildung in Statistiken zeigt schließlich die Aktualität des Themas. In der Auseinandersetzung mit kultureller Differenz im Unterricht sind Forschungsergebnisse der Subdisziplin Schulpädagogik gefragt, sowie der Professionalisierungsforschung, die sich an die Professionalität der Lehrkräfte richtet. Ebenso werden auch Erkenntnisse der Interkulturellen Pädagogik angesprochen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der wissenschaftliche Diskurs um den Begriff der „Interkulturellen Kompetenz“, der sich mit den Schwerpunkten Differenzierung, Migration und Kultur in Bezug auf Unterricht auseinandersetzt, in der Literatur ein Querschnittsthema darstellt und innerhalb der Bildungswissenschaft subdisziplinübergreifend abgehandelt wird. Wie oben bereits angedeutet wurde, beeinflussen darüber hinaus auch andere Disziplinen die entstandenen Ansätze in der Bildungsforschung.

### **1.3 Problemaufriss**

Nach der Zuordnung des Themas wird im nächsten Schritt die Problemstellung der Vermittlung von Differenzierungsfähigkeit in Bezug auf Interkulturalität in der Fort- und Weiterbildung der LehrerInnen etwas genauer beschrieben, um daraus zur eigentlichen forschungsleitenden Fragestellung der Arbeit zu gelangen.

Zu Beginn wurde aufgezeigt, aus welchen Perspektiven und Motivationen heraus der Umgang mit kulturell-gemischten Schulklassen beleuchtet wird. Das spezielle Forschungsinteresse dieser Arbeit bezieht sich auf das professionelle, pädagogische Handeln der LehrerInnen im multikulturellen Kontext. In diesem Zusammenhang stellt sich einerseits die Frage, was eigentlich unter „Interkulturelle Kompetenz“ im Blickwinkel von Differenzierungsfähigkeit verstanden wird und andererseits inwieweit LehrerInnen sich auf diese geforderte „Schlüsselkompetenz“ in der Aus- und Fortbildung vorbereiten können und auch wollen.

Beschäftigt man sich mit dem aktuellen Forschungsstand zum Themenfeld „Interkulturelle Kompetenz“, so zeigt sich, dass zum richtigen Umgang mit kultureller Vielfalt in der Schulklasse reichhaltige, erziehungs- bzw. bildungswissenschaftliche Literatur vorliegt. Die komplexen Herausforderungen, die eigentlich das ganze System betreffen, sind meist auf die schulische Arbeit der LehrerInnen fokussiert, die mit anspruchsvollen Erwartungen konfrontiert werden. (vgl. Wischer 2007, S. 32) In der Literatur werden vor allem zwei

Bedingungen für Lehrkräfte genannt, um zu einer erfolgreichen Arbeit in heterogenen Lerngruppen zu gelangen: eine spezifische Einstellung bzw. eine Einstellungsänderung zum Thema sowie eine spezifische didaktisch-methodische Unterrichtsgestaltung. (vgl. ebd. 2007, S. 32) Unter veränderter Einstellung wird verstanden, dass die LehrerInnen sich gegenüber der Unterschiedlichkeit der SchülerInnen öffnen und sie als Chance wahrnehmen, voneinander lernen zu können. Die spezifische, didaktisch-methodische Unterrichtsgestaltung soll darauf sensibilisiert sein, unterschiedliche SchülerInnen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen wahrzunehmen und sie mit passenden Unterrichtsmethoden zu fördern und zu unterstützen. Als zusätzliche Bedingung für die didaktische Unterrichtsgestaltung, so Wischer (2007), wird die „diagnostische Kompetenz“ der Lehrkräfte genannt, die notwendig ist, um die einzelnen Fähigkeitsprofile der SchülerInnen einschätzen zu können und um den Unterricht dementsprechend zu gestalten. (vgl. ebd. 2007, S. 35ff)

Diese Kompetenz soll nach Ansicht der AutorInnen und ExpertInnen in der Lehreraus- bzw. -fortbildung vermittelt und in der Schulpraxis umgesetzt werden. Die Auseinandersetzung mit einem neuen Verständnis von kultureller Vielfalt sowie die Forderung, Vielfalt als Normalfall und Bereicherung anzuerkennen, hat laut einschlägiger Literaturforschung auch alle drei Phasen der Lehrerbildung erreicht, sowohl die Ausbildung, Weiterbildung und den Vorbereitungsdienst.

Des Weiteren ist festzuhalten, dass die Fort- und Weiterbildung – als ein wichtiger Bestandteil der LehrerInnenprofessionalität – durch die neuen Anforderungen an Lehrkräfte, Schule und Unterricht immer mehr an Bedeutung gewonnen hat. Gründe dafür sind zum Einen der verstärkte Wandel im Bereich der Berufsfelder, bedingt durch die Verbreitung wie Weiterentwicklung der Technik und durch die größeren Möglichkeiten der Informationsaufnahme, sowie zum Anderen der zunehmende gesellschaftliche und soziale Wandel, u.a. verursacht durch die anwachsende Globalisierung etc. (vgl. Terhart 2001, S. 75 sowie Gogolin/ Krüger-Portratz 2006, S. 11)

In Bezug auf den raschen Wandel und die Globalisierung ergibt sich das Problem, welche Inhalte nun in der Ausbildung transportiert werden sollen. In diesem Zusammenhang spricht Dollase (1991) vom „Zeitwandelphänomen“. Das bedeutet, dass nicht jede Entwicklung bereits in der Lehrerbildung berücksichtigt werden kann, sondern erst in der Fortbildung vertieft und reflektiert werden muss. (vgl. Dollase 1991, S. 28) Dies zeigt die Bedeutung der Reflexion der pädagogischen Praxis und der sich in ihr ständig ändernden Bedingungen, was zugleich auf die Notwendigkeit der Fort- und Weiterbildung der LehrerInnen verweist.

Denn mittels Ausbildung kann die/der LehrerIn nur auf einzelne Themen vorbereitet werden, daher ist die LehrerInnenbildung auf weiterführende Inhalte in der Fort- und

Weiterbildung angewiesen. Auch Schaffenrath (2007) verweist auf die Bedeutung der Fort- und Weiterbildung und stellt diese in den Zusammenhang von Wissen, Praxis und Reflexion. In ihrem Beitrag postuliert die Autorin Folgendes: Die professionelle Kompetenz der Lehrkräfte, darin sind sich die meisten AutorInnen der Professionalisierungsforschung einig, wird erst in der Praxis bzw. während der beruflichen Karriere entwickelt. Jedoch müssen sich die Handlungen auf eine wissenschaftliche Begründung beziehen. Das nachträgliche Reflektieren über das eigene Handeln in Praxissituation wird mit dem wissenschaftlichen Wissen verknüpft. (vgl. Schaffenrath 2007, S. 336)

Das Ziel der Lehrerausbildung ist daher die „Aneignung von fundiertem wissenschaftlichen Wissen“ sowie die „Anbahnung von praktischer Lehrerkompetenz“. (ebd. 2007, S. 336f.) Mit dem Verweis auf Messner (2006) erweitert die Autorin ihre Argumentation und hält fest, dass die in der Ausbildung erworbenen Handlungsmuster zu situativ passenden Handlungsrouniten ständig weiterentwickeln werden müssen. (vgl. ebd. 2007, S. 337) Die Autorin begründet dies mit Messner wie folgt:

*„Nur in einem lebenslang andauernden unabschließbaren Prozess kann sich die eigene Lehrerkompetenz entfalten, regenerieren und weiterentwickeln, die Ausbildung kann nur Starthilfe geben und muss vor allem Fähigkeiten und Motivation für das spätere selbständige Weiterlernen im Beruf anbahnen.“ (Messner 2006 zit. n. Schaffenrath 2007, S. 337)*

In der Fachsprache wird dieser lebenslange Lernprozess als „Professionalisierungskontinuum“ bezeichnet.

Mit der Heterogenität und Interkulturalität in der Schulklasse umzugehen, zählt schließlich ebenfalls zu einem Bereich pädagogischer Kompetenz von LehrerInnen, der gerade in den letzten Jahren immer mehr in der Fort- und Weiterbildung gefordert wird. Die damit in Zusammenhang stehende Fähigkeit der Differenzierung rückt somit in dieser Arbeit in den Mittelpunkt des Interesses.

Um dieses umfangreiche Forschungsfeld einzugrenzen werden in der Arbeit zwei Linien verfolgt:

- Einerseits wird an den wissenschaftlichen Diskurs angeknüpft, der sich mit professionellen, pädagogischen Handeln in Bezug auf den Aspekt der Differenzierungsfähigkeit unter der Perspektive von „Interkultureller Kompetenz“ auseinandersetzt.
- Andererseits gilt es PraktikerInnen aus dem Bereich der Fortbildung sowie aus dem Schulalltag in die Untersuchung einzubeziehen und deren Wahrnehmung und Gewichtung des Problems der Heterogenität im Bereich der Fort- und Weiterbildung zu erfassen. In Bezug auf den zweiten Punkt bezieht sich die Arbeit auf Österreich, speziell auf Wien. Als Zielgruppe werden LehrerInnen aus dem Pflichtschulbereich



und ExpertInnen aus dem Fort- und Weiterbildungsbereich, die an der Pädagogischen Hochschule (PH) tätig sind, herangezogen.

Die vorliegende Arbeit wird sich auf den Pflichtschulbereich beschränken. Wie die aktuelle Schulstatistik zeigt, ist der Anteil an SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in den Allgemein bildenden Pflichtschulen (APS) in Wien viel höher (51,2 %) als vergleichsweise in den Allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) (24,9 %) sowie Berufsbildenden Schulen (BS) (28,5 %). Demzufolge sind PflichtschullehrerInnen viel stärker mit kultureller und sprachlicher Vielfalt im Unterricht konfrontiert. Darauf wird u.a. in den folgenden Kapiteln eingegangen. (siehe dazu Tabelle im Anhang II)

#### **1.4 Einführung in den aktuellen Forschungsstand über die Aus- und Fortbildung in Bezug zur Interkulturalität**

Betrachtet man nun die Forschungsergebnisse über die Aus-, Fort- und Weiterbildung von LehrerInnen zum Themenbereich „Interkulturelle Kompetenz“ in Österreich, so hat sich im Zuge von Recherchen gezeigt, dass es kaum Literatur und Forschungsbeiträge zu diesem Thema gibt. Die meisten Beiträge aus dem deutschsprachigen Raum stammen aus Deutschland und der Schweiz. Auffällig war in der österreichischen Wissenschaftslandschaft allerdings eine Fachtagung zum Thema „Nachhaltige Sprachförderung“ in Wien, die einen Einblick in die derzeitige Lage in Österreich gegeben hat. Bei diesem Anlass referierte der Germanist und Sprachwissenschaftler Börge-Boeckmann über die „Bildungsangebote und Qualifikationsmaßnahmen für Unterrichtende in Österreich“ und kam zu dem Schluss, dass trotz der Hochschulcurricularverordnung § 3(2), die ausdrücklich erwähnt, dass interkulturelle Bezüge in der Aus- und Fortbildung integriert werden sollten, Studienangebote rund um das Thema Sprachförderung und Interkulturalität in den Lehrerbildungsprogrammen nur marginal berücksichtigt werden und meist nur als Wahlfach angeboten werden. (vgl. Börge-Boeckmann 2009, S. 64-75)

Ähnliche Ergebnisse zu den interkulturellen Qualifizierungsbausteinen finden sich in weiteren Studien zum Thema Aus- und Fortbildung (siehe Jungmann und Triantafilliou 2004, Terhart 2001 sowie Edelmann 2006/2007), die im deutschsprachigen Raum durchgeführt wurden. Im dritten Kapitel wird noch näher auf diesen Umstand eingegangen. Die genannten Studien und Publikationen zeigen, dass kulturelle Vielfalt in der Schulkasse in der LehrerInnenbildung zwar Thema ist und in der Ausbildung als Wahlfach auch Eingang gefunden hat, inwiefern sich die Angebote aber als fixer Bestandteil pädagogischer Professionalität im Curriculum und im Selbstverständnis der PädagogInnen etablieren konnten, ist offen. Wenngleich die Fortbildung von LehrerInnen der Allgemeinbildenden Pflichtschule (APS) seit einigen Jahren fixer Bestandteil des

Lehrerberufes sind, ist die Frage wie groß das Interesse in diesem Bereich der Fort- und Weiterbildung ist, sowohl seitens der Lehrenden als auch der Lernenden nicht zuletzt Thema dieser Arbeit. Dazu sei Folgendes als Rahmenbedingung anzumerken:

Im Bereich der Pflichtschulen in Österreich gibt es seit dem Jahr 2000 ein neues Dienstrecht, das die LehrerInnen verpflichtet, fünfzehn Jahresstunden an Fortbildung während der unterrichtsfreien Zeit zu absolvieren (vgl. BMUKK/ LDG 1984 §43, Download: 18.4.2009) Die Teilnahme an der Fort- und Weiterbildung ist demnach gesetzlich verankert, jedoch gibt es noch keine genauen Ergebnisse über das Fortbildungsverhalten der LehrerInnen, wie eine aktuell durchgeführte Studie vom Rechnungshof gezeigt hat. Darin wurde eruiert, dass weder das BMUKK noch die Landesschulräte über Daten verfügen, die genaue statistische Angaben über das Fortbildungsverhalten einzelner LehrerInnen ermöglichen. An den (ehemaligen) pädagogischen Instituten wurde zwar die Anzahl der SeminarteilnehmerInnen erfasst, aber dies lässt keine Rückschlüsse auf das Fortbildungsverhalten der einzelnen LehrerInnen und die dabei erworbenen Kompetenzen für den Unterricht zu. In einigen Bundesländern gab es so genannte Bildungspässe für LehrerInnen. Die Informationen über ihre Fortbildung wurden aber nicht auf einer zentralen Datenbank gespeichert, sondern waren nur den Lehrkräften selbst bekannt. Zudem konnten SchulleiterInnen bei der Befragung häufig keine genauen Angaben machen, ob die besuchten Fortbildungsveranstaltungen den Unterricht der Lehrkräfte bezüglich Methodik oder Lehrinhalte veränderten (vgl. Rechnungshof 2007, S. 71ff; Download: 30.11.2009)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass anhand den Recherchen bzgl. des österreichischen Schulsystems ersichtlich wurde, dass es über die Lehrerfort- und -weiterbildung in Bezug auf Interkulturalität wenig Literatur und kaum aussagekräftige Untersuchungen gibt. Dies zeigt die Forschungslücke auf, die im Folgenden bearbeitet wird und sich mit der allgemein formulierten Frage beschäftigt, wie die interkulturellen Qualifizierungsbausteine in der Lehrerbildung in Österreich integriert werden. Die Ausbildung der LehrerInnen wird der Vollständigkeit halber kurz angeführt, ist aber nicht Fokus der geplanten Diplomarbeit, sondern es wird verstärkt ein Blick auf die Fort- und Weiterbildung gelegt.

Aus den beschriebenen Studien wird deutlich, dass die interkulturellen Qualifizierungsbausteine in der Lehrerausbildung nur am Rande berücksichtigt werden. Daher besteht die Wahrscheinlichkeit, dass eine bestimmte Anzahl der Studierenden mit interkulturellen Themen erst gar nicht in Berührung kommt und vielleicht aus diesem Grund die Fortbildungen, die sich mit interkulturellen Inhalten befassen, weniger Beachtung finden.

Aufgrund des Mangels an Forschungsergebnissen und Literatur zur LehrerInnenfortbildung in Österreich, bezogen auf den Themenschwerpunkt

Interkulturalität wird im nächsten Kapitel die zu bearbeitende Forschungslücke weiter ausdifferenziert und die Fragestellung formuliert.

## 1.5 Skizzierung der Fragestellung

Wie in Kapitel 1.4 bereits deutlich wurde, herrscht in der Professionalisierungsdebatte Einigkeit darüber, dass Fort- und Weiterbildung für die Kompetenzentwicklung der LehrerInnen notwendig ist. Jedoch wurde anhand der Studie des Rechnungshofes (2007) festgestellt, dass kaum statistische Daten vorhanden sind, die das Fortbildungsverhalten einzelner Lehrkräfte darstellen. Dieser Umstand macht es schwer nachvollziehbar, nach welchen Kriterien LehrerInnen ihre Fortbildungskurse wählen, zu welchen Themen sie sich weiterbilden und ob der Besuch solcher Kurse ihren Unterricht methodisch sowie didaktisch verändert hat. Ebenso wie die Ergebnisse einer Studie von Oser und Oelkers (2001) zeigen, gibt es bisher noch kein empirisch überprüftes Modell, das die Effektivität von LehrerInnenbildung nachweisen kann. Daraus kann subsumiert werden, dass die Lehrerfortbildung zwar an Bedeutung gewonnen hat, jedoch immer noch ein unerforschtes Gebiet darstellt.

Um einen Teil der Forschungslücke zu schließen, wird in der Arbeit der Frage nachgegangen, inwieweit die Fort- und Weiterbildung, an die neuen Anforderungen der kulturellen Heterogenität an Lehrkräfte, Schule und Unterricht angepasst ist.

Um dieser Problemstellung nachzukommen, wird neben einem theoretischen Teil zu Fragen der Professionalisierung pädagogischer Berufe im Zusammenhang mit dem Thema Differenzierungsfähigkeit unter der Perspektive von „Interkultureller Kompetenz“, in einem empirisch angelegten Teil versucht, anhand von Experteninterviews vertiefte Erkenntnisse über das Fortbildungsverhalten von LehrerInnen der Allgemeinbildenden Pflichtschule (APS) zu gewinnen.

Daraus ergeben sich zwei miteinander verbundene *forschungsleitende Fragestellungen*, die folgendermaßen lauten:

1. Inwiefern wird „Interkulturelle Kompetenz“ als notwendiger Aspekt von Professionalität im LehrerInnenberuf wahrgenommen?
2. Inwieweit hat „Interkulturelle Kompetenz“ – in Bezug auf das Erfordernis des Umgangs mit kultureller Heterogenität in der Schulklasse (Pflichtschule) – in der Fort- und Weiterbildung von APS-LehrerInnen Eingang gefunden?

Neben diesen zwei forschungsleitenden Hauptfragen sollen noch folgende *Subfragen*, die sich aus der Ausarbeitung der einzelnen Unterkapitel des theoretischen Teils ableiten lassen, geklärt werden:

1. Inwiefern lässt sich Differenzierungsfähigkeit als pädagogische Professionalität innerhalb der Professionalisierungsforschung verorten? (vgl. Kapitel 2.1)
2. Inwiefern lässt sich, in Anknüpfung an die Begriffsklärung von Differenz und Kultur, die Herausforderung für die Erziehungs- und Bildungswissenschaft und spezifisch für den Bereich Schule charakterisieren? (vgl. Kapitel 2.2.)
3. Inwieweit hat „Interkulturelle Kompetenz“ – die als Teil der pädagogischen Professionalität von LehrerInnen gesehen werden kann – in der bildungswissenschaftlichen Debatte Eingang gefunden? Welche Themenschwerpunkte zur „Interkultureller Kompetenz“ können hierzu herausgearbeitet werden? (vgl. Kapitel 2.3.)
4. Inwiefern ergeben sich dabei Konsequenzen für das professionalisierte Lehrerhandeln – aufgrund der bisherigen Auseinandersetzungen mit dem Themenfeld: Differenzierungsfähigkeit als pädagogische Professionalität und „Interkulturelle Kompetenz“ als so genannte Schlüsselkompetenz? (vgl. Kapitel 2.4)
5. Wie gehen LehrerInnen laut aktuellen Studien mit der kulturell gemischten Schülerpopulation im Unterricht um? Inwieweit wird laut aktuellem Forschungsstand „Interkulturelle Kompetenz“, als Teilaspekt von Differenzierungsfähigkeit, in der Aus- und Fortbildung vermittelt? (vgl. Kapitel 3)

Im zweiten Teil sollen empirische Erkenntnisse zum Thema der Arbeit einerseits mittels einer Dokumentenanalyse des Fort- und Weiterbildungsprogramms (siehe Kapitel 4.1.3) für LehrerInnen (exemplarisch am Beispiel der PH Wien des Bundes) und andererseits mittels leitfadengestützten Experteninterviews gewonnen werden. (siehe Kapitel 4.1.2, 4.2.1, 4.2.2). Dabei werden in der Bedachtnahme der Fort- und Weiterbildung, die in einem Dialog von Auszubildenden und Auszubildenden stattfindet, zwei Gruppen befragt:

1. die ExpertInnen aus dem Fort- und Weiterbildungsbereich, die als VermittlerInnen zwischen dem Fachwissen und der in der Praxis stehenden professionellen PädagogInnen stehen und
2. die LehrerInnen aus dem Pflichtschulbereich (APS), die sich als professionell handelnde Personen in der Praxis dem Problem von kultureller Vielfalt gegenübergestellt sehen.

Unter Betonung der „Interkulturellen Kompetenz“ ergaben sich daraus zwei untersuchungsleitende Fragenkomplexe.

Die Forschungsfragen, die die Analyse der Interviews mit *ExpertInnen aus dem Fort- und Weiterbildungsbereich* leiten, lauten (vgl. Kapitel 4.2.3):

1. Inwiefern wird „Interkulturelle Kompetenz“ als Aspekt von Professionalität von den Fort- und Weiterbildungsverantwortlichen wahrgenommen?
2. Wie schätzen ExpertInnen die Nachfrage der LehrerInnen bezüglich ihrer Kursangebote zum Thema „Interkulturelle Kompetenz“ ein?

Die Forschungsfragen, die die Analyse der Interviews mit *APS- LehrerInnen* leiten, lauten (vgl. Kapitel 4.2.4):

1. Inwiefern wird „Interkulturelle Kompetenz“ von LehrerInnen als Aspekt ihrer eigenen Professionalität wahrgenommen?
2. Inwieweit besteht Interesse Fortbildungskurse zu diesem Thema zu besuchen?

Ziel der Befragung ist es, zu rekonstruieren, wie die interviewten Personen die aktuelle Entwicklung in Bezug auf den Umgang mit multikulturellen Schulklassen einschätzen. Die vorgenommene Differenzierung in zwei unterschiedliche Befragungsgruppen soll dazu beitragen, einen Einblick in die Situation und das Problembewusstsein für „Interkulturelle Kompetenz“ und dessen Umsetzung in der Praxis zu bekommen. Zur Beantwortung der zwei übergeordneten forschungsleitenden Fragestellungen werden schließlich, die in der Theorie aufgeworfenen Fragestellungen und Arbeitsergebnisse zusätzlich mit den Resultaten aus der Dokumentenanalyse und den Experteninterviews in Beziehung gebracht. Somit können die Ergebnisse aus den Studien und Statistiken anhand der Interviews bestätigt oder verworfen werden und zu neuen Erkenntnissen führen.

## **2 Ein Überblick über den wissenschaftlichen Diskurs um den Begriff der „Interkulturellen Kompetenz“ von LehrerInnen**

Dieses Kapitel soll einen Einblick in den breiten wissenschaftlichen Diskurs um den Begriff der „Interkulturellen Kompetenz“ geben. Dabei gliedert sich dieser Abschnitt in vier Teile:

Der erste Teil (Kapitel 2.1) befasst sich mit den vorrangigen Themenstellungen der Professionalisierungsforschung. Vordergründig geht es darum, aufzudecken, welches Grundwissen und welche Fertigkeiten für LehrerInnen notwendig sind, um im Unterricht professionell pädagogisch agieren zu können. Es werden die vorhandenen Ansätze und Theorien in der Professionalisierungsforschung aufgegriffen, die im Zusammenhang des zu bearbeitenden Themas als relevant erachtet werden. Die Professionalisierungsdebatte verweist u.a. auf das noch zu beschreibende Konzept der ExpertInnengruppe EPIK, die ein Modell zur Lehrerprofessionalität erarbeitet hat. Laut EPIK ist Differenzierungsfähigkeit eine der wesentlichen Kompetenzbereiche. Wie bereits in Kapitel 1.3 verdeutlicht wurde bezieht sich Differenzierungsfähigkeit – als Teilaspekt pädagogischer Professionalität – auf die Unterscheidungsfähigkeit der LehrerInnen im Denken und Wahrnehmen von Differenzen in einer Klasse und stellt daher einen wesentlichen Teil der theoretischen Grundlage dar. Neben den Unterscheidungskriterien Alter, Geschlecht, Lern- bzw. Leistungsniveau, Hochbegabung usw., spielt auch der Migrationshintergrund der SchülerInnen eine Rolle. Speziell im Umgang mit einer kulturell-gemischten Schülerpopulation taucht im aktuellen, pädagogischen Diskurs der Begriff „Interkulturelle Kompetenz“ bei LehrerInnen als so genannte „Schlüsselkompetenz“ für ein konstruktives Miteinander im multikulturellen Unterricht auf. (vgl. Bender-Szymanski 2002, S. 153)

Der Begriff Differenzierungsfähigkeit unter der Perspektive von „Interkultureller Kompetenz“ eröffnet Türen zu zwei wesentlichen Diskursen, die in diesem Zusammenhang aufgezeigt werden: der Differenzdebatte und der Kulturdiskussion.

Der zweite Teil (Kapitel 2.2) gibt einen Einblick in die Differenzdebatte, die seit der Bildungsreform der 70er Jahre einen Wandel durchlebt hat. Vor allem Wennig (2001) betont, dass die Art und Weise wie „Differenzierungen“ vorgenommen wurden bzw. werden, teilweise heute noch maßgeblich sind für die Entwicklung pädagogischer Theorien und demzufolge diese genauer zu hinterfragen wären.

Das dritte Unterkapitel (Kapitel 2.3) zeigt die wesentlichen Aspekte von „Interkultureller Kompetenz“ auf. Hier werden die Begriffsklärungen verschiedener WissenschaftlerInnen in der bildungswissenschaftlichen Debatte zusammengefasst.

Das Ziel des vierten und letzten Unterkapitels (Kapitel 2.4) ist, anhand des herausgearbeiteten Hintergrundwissens aufzuzeigen, welche Fähigkeiten für LehrerInnen

erforderlich sind, um den multikulturellen Ansprüchen ihrer beruflichen Praxis gerecht zu werden.

## **2.1 Momente der pädagogischen Professionalität im LehrerInnenberuf**

Die Frage nach pädagogischer Professionalität der LehrerInnen und ihrer Charakterisierung wird seit über 30 Jahren diskutiert. In diesem Zusammenhang wird immer wieder mit der Begrifflichkeit „Profession“ operiert. Um sich dem Thema anzunähern, wird daher der Begriff unter der Perspektive der in der vorliegenden Arbeit verfolgten Fragestellung in den Blick genommen.

Als so genannte „klassische Professionen“ werden in sozialhistorischer und soziologischer Theoriebildung Berufe gezählt, die zentralwertbezogene Leistungen für die Gesellschaft erzielen. Dazu zählen professionelle Tätigkeiten der Juristen, Ärzte und Geistlichen. (vgl. Dewe u.a. 1992, S. 8) Die genannten Professionen hatten bis ins 19. Jahrhundert eine besondere, gesellschaftliche Funktion und gehörten einer Sonderform des beruflichen Handelns an. Sie waren in der Öffentlichkeit anerkannt, weil sie durch ihre Tätigkeit zum Gemeinwohl der Gesellschaft beigetragen und sich mit wesentlichen gesellschaftlichen Grundfragen auseinandergesetzt haben. Diese Professionen sprechen auch Combe und Helsper in folgender kurzen Formulierung an. Professionen bearbeiten:

*„[d]as Verhältnis zu Gott (Theologie), zu anderen Menschen (Recht) und zu sich selbst (Medizin).“ (Combe/Helsper 1996, S.15)*

Den klassischen Professionen wurde hohe Gelehrsamkeit zugeschrieben und sie erhielten ein hohes Maß an „Generalzuständigkeit“, selbst für sachgebietsferne Tätigkeitsfelder. (ebd. 1996, S.15) Die Interpretation der gesellschaftlichen Realität lag bis ins 19. Jahrhundert in den Händen des jeweils herrschenden Systems oder der Kirche (vgl. Schüle/Brunner 2001, S. 39), wobei Professionen als „Funktionselite“ einen Einfluss auf breite Kreise der Gesellschaft hatten. Sie hatten innerhalb ihres Subsystems Leitungsrollen und sie dominierten die Berufstätigkeit anderer Berufsgruppen ihres Subsystems. (vgl. Combe/Helsper 1996, S. 16)

Machen wir vom 19. Jahrhundert nun einen Sprung ins 20. Jahrhundert und fragen, was heute den Begriff der Profession in der Bildungswissenschaft charakterisiert, so kann hier u.a. auf Parsons verwiesen werden. Verfolgt man dem strukturell-funktionalen<sup>3</sup> gesellschaftlichen Ansatz des Autors (1968)<sup>4</sup>, so sind Professionen:

---

<sup>3</sup> „Im umgangssprachlichen Begriffsgebrauch erscheint „Funktion“ auf den ersten Blick leicht verständlich, ist aber bei genauerer Betrachtung sehr vielschichtig verwendbar und bezeichnet gleichzeitig Tätigkeit, Wirksamkeit, Amt, Aufgabe, und Zweck. In gewisser Weise hat auch die sozialwissenschaftliche Verwendungsweise damit zu tun. „Funktion“ bezeichnet eine spezifische, latente oder manifeste Art des Zusammenhangs sozialer Einheiten, nicht kausal oder deterministisch. „Funktion“ wird als Leistung für den Bestand eines Systems gesehen und von definierten Ordnungsformen bzw. Bezugsprobleme aus reguliert“.

*„(...) für besondere Aufgaben in einigen gesellschaftlichen Funktionsbereichen zuständig: Nämlich dann, wenn es sich um ein existenzielles, ohne spezialisiertes Wissen nicht mehr zu bewältigbares Problem einer **individuellen Klientel** in einem konkreten soziokulturellen Lebenszusammenhang handelt.“ (Combe/Helsper 1996, S. 21 Hvh. i.O.)*

AutorInnen wie beispielsweise Dewe, Ferchhoff, Radtke (1992) sowie Combe und Helsper (1996) haben schließlich in der jüngeren Vergangenheit auf vier wesentliche Hauptmerkmale hingewiesen, die für den Begriff der Profession charakteristisch sind (vgl. Dewe et al. 1992, S. 13):

- eine Grundlage über ein akademisch fundierte, wissenschaftliche Erkenntnisse,
- eine berufsständische, autonome Organisation und Berufsethik (Bindung an zentrale Werte der Gesellschaft),
- die Fähigkeit durch fundiertes Wissen Handlungsprobleme zu bearbeiten,
- eine Klientenorientierung beispielsweise wie Patient – Arzt, Klient – Therapeut.

Bleiben wir an dieser Stelle stehen, so sieht man, dass nach klassischer Auffassung Professionen einen Wissenskorporus verwalten, für einen gesellschaftlichen Zentralwert zuständig sind, ein zentrales, gesellschaftliches Problem bearbeiten oder eine zentrale Funktion für die Gesellschaft erfüllen. Darin liegt ihr Gemeinwohlbezug, worin sie sich vor allem vom wirtschaftlichen Handeln unterscheiden. Für welches Wissen, welchen Wert oder welches Problem ist die pädagogische Arbeit zuständig? Warum wird der Professionsbegriff verwendet, um die Aspekte der Professionalisierung der LehrerInnen herauszuarbeiten?

Der Professionsbegriff fungiert in den meisten Beiträgen als Maßstab, aber auch als Abgrenzungskriterium bzw. Unterscheidungsmerkmal - vor allem wegen seiner

---

(Tenorth/Tippelt 2007, S. 265) Z.B. haben gesellschaftliche Einrichtungen mit Zwecken zu tun: Intentionen, denen Handelnde Menschen folgen, aber auch Organisationsziele, die abstrakter formuliert sind und auf Positionen und Rollen ausgerichtet sind. Insofern spielt das Verhältnis von Zwecken und Mitteln ebenfalls eine Rolle. Jedoch kann man gesellschaftliche Prozesse nicht auf Zweck-Mittel-Kalküle reduzieren: Gesellschaften müssen in allgemeinen Zusammengängen betrachtet werden, quasi als verschiedene, voneinander abhängige Elemente eines Ganzen bzw. ist auch die Abhängigkeit des Ganzen von seinen Teilen zu berücksichtigen. (vgl. Schüle/Brunner 2001, S. 82 f.)

<sup>4</sup> Talcott Parsons gilt als Begründer der soziologischen Theorie des Strukturfunktionalismus. Er greift auf Ideen von Durkheim und Weber zurück. Die Schlüsselüberlegung von Emile Durkheim ist, dass Soziales nur durch Soziales erklärbar sei und dass soziale Sachverhalte als eigene Wirklichkeit zu verstehen seien. Das bedeutet nach Durkheim sich von der rein begrifflichen Realität zu verabschieden und soziologische Tatbestände zu betrachten und empirisch zu belegen. (vgl. ebd. 2001 40f. ) Max Weber entwirft eine „sinnverstehende“ Soziologie: Soziologie nach Weber ist „eine Wissenschaft, welche soziales Handeln deutend versteht und dadurch in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich erklären will. Unter „Handeln“ versteht man ein menschliches Verhalten, insofern der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven Sinn verbinden.“ (vgl. ebd. 2001, S. 46.) Parsons knüpft an Webers Theorie an und entwickelt sie weiter. Auch er fragt nach dem Sinnzusammenhang von individuellem Handeln, aber dies vorrangig im Kontext gesellschaftlicher Erfordernisse. Parsons sieht Gesellschaften als Handlungssysteme, die vier Grundfunktionen erfüllen müssen, um bestehen zu können. Dazu zählen: a) Umweltpassung (adaption) b) Zielerreichung (goal attainment), c) Integration (integration), d) Strukturerhaltung (latency), dies wird als AGIL-Schema bezeichnet (vgl. Schüle/Brunner 2001, S. 92f sowie Tenorth/Tippelt 2007, S. 699)



akademisch formalisierten und staatlich lizenzierten Form - gegenüber „bloßen“ Berufen. (vgl. Terhart 1992, S.107) In der Soziologie wird der Professionsbegriff aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und verwendet, vor allem um gesellschaftliche Übergänge und Modernisierungsprozesse (siehe Parsons 1965/1968) zu analysieren und Berufe zu beschreiben. Berufe, die nicht alle Kriterien der klassischen Professionen erfüllen, werden als „Semi-Professionen“<sup>5</sup> bezeichnet. Die definitorischen Grenzen von Profession variieren von AutorIn zu AutorIn. Unter Semi-Professionen gelten Berufe wie Krankenschwester bzw. Krankenpfleger, SozialarbeiterInnen und Lehrkräfte, in der letzten Gruppe vor allem ElementarlehrerInnen. (vgl. ebd. 1992, S. 102) Die meisten AutorInnen in der Professionalisierungsdebatte sind sich einig, dass der LehrerInnenberuf (siehe u.a. Terhart 1992, Bauer 2000) zwar nicht als klassische Profession bezeichnet werden kann, aber sehr wohl einige erforderliche Kriterien erfüllt.

Koller (2004) zeigt in seinem Werk: „Grundbegriffe der Pädagogik“ u. a. die wesentlichen Merkmale pädagogischer Professionalität auf. Diese beziehen sich auch auf den LehrerInnenberuf und sind bei anderen AutorInnen in ähnlicher Form vorzufinden. Der Autor postuliert, dass für die Ausübung eines pädagogischen Berufes die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien und Methoden unverzichtbar ist. Es ist notwendig, so Koller, sich ein *fundiertes Wissen* anzueignen und das dann in der Praxis zu erproben. In der pädagogischen Debatte stößt man auf eine Vielzahl unterschiedlicher und teilweise gegensätzlicher Ansätze. Daher kommt es darauf an, sich kritisch mit den vorliegenden Positionen und Theorien auseinanderzusetzen, die unterschiedlichen Ansätze zu vergleichen und durch Abwägen der Argumente zu einem eigenen Urteil zu gelangen. Was pädagogisches Handeln ausmacht, lässt sich nicht einfach in „rezeptförmigen Anweisungen“ beschreiben. (vgl. Koller 2004, S. 11f) Urteilskompetenz ist daher wesentlich und laut Koller:

„d[ie] Fähigkeit pädagogische Konzepte selbstständig kritisch zu beurteilen.“ (ebd. 2004, S. 11)

In anderen Worten bedeutet das:

„Zur professionellen pädagogischen Handlungskompetenz gehört also auch die Fähigkeit, das relevante Fach- und Methodenwissen, das ja stets in allgemeinen Formulierungen vorliegt, auf je besondere, einzigartige Situationen und Menschen zu beziehen.“ (ebd. 2004, S. 12)

Koring (1997) spricht in diesem Zusammenhang auch von „einem hohem Maß an Handlungsautonomie“. (vgl. Koring 1997, S. 19) Neben der Aneignung eines fundierten Wissens und einer situationsangepassten Umsetzung verweist Koller darüber hinaus auf

---

<sup>5</sup> Etzioni (1969) hat diesen Begriff erstmals verwendet, um bestimmte Berufe von den klassischen Professionen abzugrenzen. (vgl. Bauer 2000, S. 55)

die Notwendigkeit einer kritischen Prüfung und Weiterentwicklung des angeeigneten Wissens. Das bedeutet:

*„(...) die Fähigkeit, pädagogisch relevantes Wissen auf sich verändernde und im hohem Maße ungewisse Situationen zu beziehe, oder – anders formuliert – die Fähigkeit, dieses Wissen in Auseinandersetzung mit neuen Problemlagen immer wieder kritisch zu überprüfen und kreativ weiterzuentwickeln.“ (Koller 2004, S. 13)*

Man kann diese Fähigkeit zum lebenslangen Weiterdenken zusammen mit „Urteilsfähigkeit und hermeneutischer Kompetenz“ unter dem Oberbegriff der „Reflexionskompetenz“ zusammenfassen, die Koller „als Kernstück pädagogischer Handlungsfähigkeit“ bezeichnet. Die darin enthaltene Kompetenz besteht im Ermessen des Autors darin „pädagogisches Wissen selbstständig zu beurteilen und sowohl flexibel als auch kreativ auf je besondere und sich ständig veränderte Situationen zu beziehen.“ (ebd. 2004, S. 13 f.)

Unter dem Begriff der Professionalität nach Koller (2004) wird also die Art und Weise verstanden, wie das pädagogische Handeln vollbracht wird. Von professionellem Handeln kann dann gesprochen werden, wenn dieses „intentional gesteuert und zielgerichtet geschieht, wenn es systematisch geplant und wenn es reflektiert ist“ (Weber/ Wittpoth 2002, S. 2).

Die Beschäftigung mit dem Forschungsthema hat gezeigt, dass die Konzentration auf eine Professionstheorie nicht ausreichend wäre und ein eingeschränktes Bild auf das zu bearbeitende Themenfeld geben würde. Denn kulturelle Heterogenität in der Schule spiegelt zum Einen die gesellschaftlichen Verhältnisse wieder, zum Anderen geht es in diesem Zusammenhang auch um Machtfragen wie beispielsweise die Beziehung der dominanten Kultur gegenüber der Minderheitenkultur. Wie bereits Untersuchungen zur pädagogischen Professionalität von Lehrpersonen in Bezug auf kulturell-heterogene Klassen gezeigt haben, hat die Einstellung der LehrerInnen gegenüber kultureller Vielfalt Einfluss auf die Gestaltung der schulischen Arbeit. (vgl. Edelmann 2006, S. 235 ff.)

Daneben gibt es unterschiedliche Lern-, Kommunikations- und Integrationsvoraussetzungen der SchülerInnen, die LehrerInnen vor neue Herausforderungen stellen. Diese Sachlage wiederum fordert andere Fähigkeiten der Lehrkräfte. Daher bildet eine Perspektive, die tiefere Einblicke in die Struktur des pädagogischen Handelns von LehrerInnen ermöglicht, einen wichtigen Schwerpunkt. Aus den genannten Gründen scheint ein mehrperspektivisches Modell wie das des „professionellen Selbst“ von Bauer (2000) fruchtbar für die vorliegende Fragestellung zu sein, da dies eine Mischform unterschiedlicher Professionsansätze darstellt. Der Bildungsforscher stützt sich u.a. an

AutorInnen wie Stichweh (1996)<sup>6</sup>, Oeverman (1996)<sup>7</sup>, Combe/ Helsper (1996)<sup>8</sup> und stellt ein Lösungsmodell aus seiner Perspektive dar. Wie im nächsten Kapitel aufgezeigt wird, orientiert sich auch EPIK an den genannten AutorInnen und am mehrperspektivischen Ansatz von Bauer und nähert sich dem Problemfeld in ihrer Darstellung von mehreren Ebenen an: einerseits von den strukturellen Rahmenbedingungen, andererseits von der Subjektperspektive.

### **2.1.1 „Das professionelle Selbst“ nach Bauer - als Beispiel für ein Modell von Lehrerprofessionalität**

Da PädagogInnen meist in institutionellen Kontexten tätig sind und zugleich subjektive Ziele und gesellschaftlich-kulturelle Ansprüche ihrer Klienten berücksichtigen müssen, geht Bauer (2000) in seiner Beschreibung von pädagogischer Professionalität von der Schnittstelle der individuellen und kollektiven Ebene aus und formuliert folgende Definition (vgl. Bauer 2000, S. 62):

*„Pädagogen sind auf Handlungen spezialisiert, durch die Situationen entstehen, in denen Menschen – eben ihre Klienten – durch persönliche Lernprozesse bedeutsame Kompetenzen hinzuerwerben, ihre Handlungsfähigkeit und Autonomie gewinnen, wiedergewinnen oder erweitern (...) Pädagogen sind also Spezialisten für das Schaffen von Lerngelegenheiten, allerdings nicht beliebiger Lerngelegenheiten, sondern solcher institutionell gestützter Lernmöglichkeiten, die geeignet sind, subjektive und kulturelle Ziele und Werte zu vermitteln“ (ebd. 2000, S. 63)*

---

<sup>6</sup> Stichweh (1996) hat einen systemtheoretisch orientierten Ansatz entwickelt: Hier wird die Rolle bzw. der Stellenwert der Professionen in Hinblick auf gesellschaftliche Differenzierungsprozesse untersucht. (Combe/Helsper 1996, S.13)

<sup>7</sup> Oevermann (1996) gehört zu den Hauptvertretern des strukturtheoretischen Ansatzes. Hierbei geht es um die Beziehung zwischen Professionsangehörigen und Klienten mit dem Ziel, die Logik des professionellen Handelns zu rekonstruieren und zu analysieren. (vgl. Bauer 2000, S. 60)

<sup>8</sup> Combe und Helsper (1996) geben einen Überblick über die Konzepte pädagogischer Professionalität und differenzieren zwischen vier Hauptrichtungen: den systemtheoretischen (siehe Stichweh 1996) strukturtheoretischen (siehe Oevermann 1996), interaktionistischen (siehe Schütze 1996) und machttheoretischen Ansatz (siehe Daheim 1992).

Der Schwerpunkt der interaktionistisch-orientierten Perspektive liegt in der Ausarbeitung der beruflichen Identität von Professionellen durch Interaktion mit ihren KlientInnen. Dabei werden die Arbeitsbedingungen und Arbeitsvollzüge sowie die Spannungen und Paradoxien, die in den formalisierten Organisationen entstehen und das pädagogische Handeln beeinflussen, in den Blick genommen (vgl. Pfadenhauer 2003, S. 47f.)

Der machttheoretische Ansatz ist eng verbunden mit der systemtheoretischen Perspektive. Im machttheoretischen Ansatz nach Daheim (1992) wird zum Einen die Entstehung, Etablierung und Durchsetzung von Professionen im Kontext sozialer Macht und Ungleichheit thematisiert und zum Anderen die Frage gestellt, welche Strategien zu einer Verbesserung von Professionspositionen führen. (vgl. Combe/Helsper 1996, S. 11)

Bauer (2000) zufolge, wird pädagogisches Handeln erst professionell, wenn Handlungsrepertoires in bestimmter Weise verwendet werden – nämlich auf der Basis einer stellvertretenden Deutung der Situation von Lernenden. (vgl. ebd. 2000, S. 63 sowie vgl. dazu den strukturtheoretischen Ansatz von Oevermann 1996) Demgegenüber steht die Ausrichtung der ExpertInnen an gesellschaftlichen Werten und Zielen, die mit den persönlichen Zielen des Lernenden nicht unbedingt übereinstimmend sind. (siehe dazu den systemtheoretischen Ansatz bei Stichweh 1996) Und schließlich beinhaltet dieses Modell der pädagogischen Professionalität auch die Entwicklung eines „Selbst“, das sich bewusst ist, dass ihre/seine Lösungen nicht vollkommen sind und dass sie/er an sich selbst weiterarbeiten muss, um effektiver handeln zu können. (vgl. ebd. 2000, S. 63)

Bauers Ansatz zeigt, dass einerseits eine ständige Reflexion in der Praxis notwendig ist, sowie andererseits, dass das lebenslange Lernen zum selbstverständlichen Element der pädagogischen Berufsarbeit gehört. Das nachfolgende Zitat von Bauer unterstreicht die vorangegangenen Aspekte und definiert pädagogisch-professionelles Handeln wie folgt:

*„Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst [vgl. Professionsbewusstsein im EPIK-Ansatz, T.H] aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert, die sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher ist [Personal Mastery, T.H], die sich mit sich und anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen [Kollegialität, T.H] in einer nichtalltäglichen Berufssprache zu verständigen in der Lage ist, ihre Handlungen aus einem empirisch-wissenschaftlichen Habitus heraus unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründen kann und persönlich die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflussbereich übernimmt“ [Reflexionsfähigkeit, T.H] (ebd. 2000, S. 64)*

Nach Bauer (2000) entwickelt sich das „professionelle Selbst“, indem das Subjekt versucht zwischen pädagogischen Werten und Zielen, subjektiven Motiven und persönlichen Kompetenzen einerseits, den Erwartungen, Rollen und Aufgaben eines vorgestellten, kritischen Beobachters andererseits einen Ausgleich zu finden. Das „professionelle Selbst“ bezieht sich dabei auf eine besondere Berufssprache und erfährt sich selbst im Austausch mit anderen KollegInnen. Das „professionelle Selbst“ bildet sich vor allem durch unterschiedliche Handlungssituationen weiter, wie beispielsweise (vgl. ebd. 2000, S. 64):

- die pädagogische Trainingssituation (Schulpraktika und Ausbildung)
- die pädagogische Handlungssituation (Praxis)
- die Supervision (Austausch)

Bauer veranschaulicht diesen Prozess in der unten angeführten Skizze:

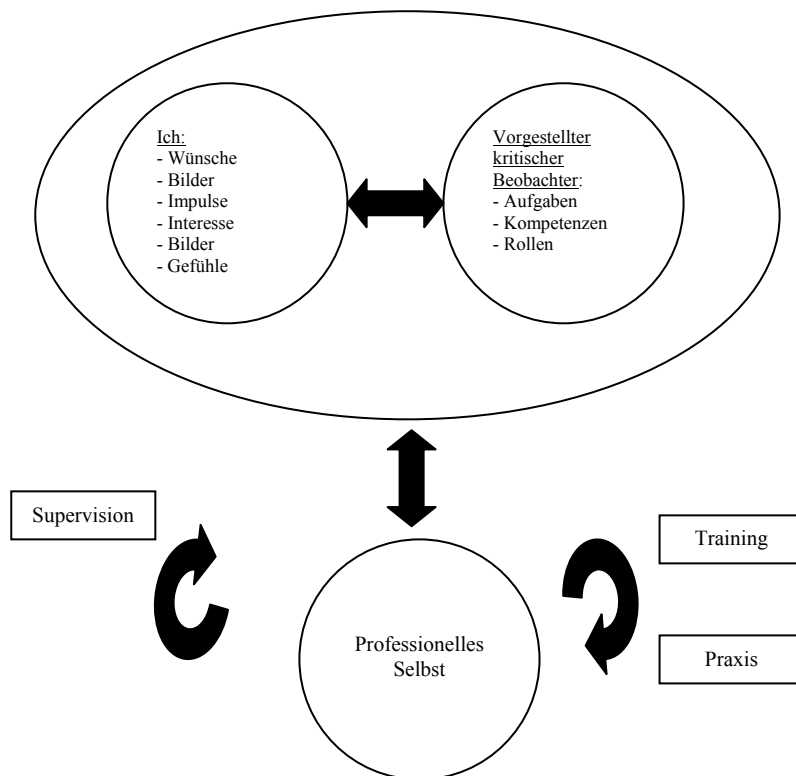


Abb. 1: Entstehung des professionellen Selbst (vgl. Bauer 2000, S. 65)

Diese Darstellung verdeutlicht die Entstehung des „professionellen Selbst“. Der erste Schritt zum „professionellen Selbst“ geschieht während der *Ausbildung bzw. in den Trainings*. Dort erfahren PädagogInnen Einiges über ihre Stärken, Kompetenzen und Ausprägungen sowie über sich selbst in ihrer Berufsrolle. Dem „Ich“ wird die Aufgabe gestellt, sich mit seinen internalisierten Idealvorstellungen zu befassen, ein Selbstbild zu entwickeln und sich selbst zu hinterfragen. In der *Beratung und Supervision* wird das „professionelle Selbst“ durch interne Verarbeitungsprozesse angeregt und kann dadurch seinen Wissenshorizont erweitern. Zudem bietet das Team Stabilität und emotionale Sicherheit in schwierigen Situationen. Auch die eigenständig geführte *Praxis* kann zur Entfaltung des Selbst beitragen. (vgl. ebd. 2000, S. 65f.)

Bauer bezeichnet Professionalisierung als eine Entwicklung der ausgeübten Tätigkeit. Das professionelle Handeln entfaltet sich in der Aus- und Fortbildung, im Training, in der eigenen Praxis und durch Supervision. Grundlage dafür sind ein fundiertes Wissen (Expertenwissen) und eine eigene Berufssprache. Dieses wird im „professionellen Arbeitsprozess“ situationsgemäß bzw. individuell ständig hinterfragt und weiterentwickelt.

Das anschließende Modell der ExpertInnengruppe EPIK schließt an die Ergebnisse der Professionalisierungsforschung sowie an Bauers Modell des „professionellen Selbst“ an und wird im nächsten Kapitel vorgestellt.

### **2.1.2 Die fünf Kompetenzbereiche von LehrerInnen nach EPIK – als Beispiel für ein Modell von Lehrerprofessionalität**

In diesem Teil der Arbeit wird beschrieben, wie die vom BMUKK beauftragte ExpertInnengruppe EPIK<sup>9</sup> zu ihren Forschungsfragen und ersten Ergebnissen gekommen ist. Im Mittelpunkt steht die Entwicklung der fünf Kompetenzbereiche für Lehrkräfte, auf die im Folgenden näher eingegangen wird. Die ExpertInnengruppe ist im ersten Schritt der Frage nachgegangen, was ForscherInnen wie zum Beispiel Oevermann (1996) und Terhart (2002) in der Bildungswissenschaft bereits über professionelles Lehrerhandeln, Professionalisierung und Professionalität erarbeitet haben. Die vorhandenen Ansätze und Theorien in der Professionalisierungsforschung wurden genutzt, um die zentralen Bestimmungen der Begrifflichkeiten zu kondensieren und um daraus ihr eigenes Verständnis von „Professionalität“ aus einer doppelten Perspektive von Subjekt und Struktur bzw. Rahmenbedingungen abzuleiten. Durch die Bearbeitung einschlägiger Literatur zur Professionalisierungsforschung und im Anschluss an die Forschungsschwerpunkte und Expertise der Mitglieder der EPIK-Gruppe wurde ein noch zu beschreibendes Konzept von Professionalität erstellt.

Reh (2004) weist im Aufsatz: „Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen?“ darauf hin, dass in der Professionalisierungsdebatte entweder personalisiert wird oder Fragen der Organisation eine vorherrschende Rolle spielen. Zum Einen konzentrieren sich die meisten Beiträge in der Professionalisierungsdebatte – so Reh – verstärkt auf „die Verbesserung der äußeren, organisatorischen Rahmenbedingungen und Strukturen der Lehrarbeit“ oder zum Anderen richten sie den Fokus auf die „zu steigernde Kompetenz der LehrerInnen“, somit auf die Förderung der individuellen Bildungs- und Lehrprozesse.“ (vgl. Reh 2004, S. 359 zit. n. Schratz et al. 2007, S. 124)

Das EPIK-Konzept greift im Anschluss an Anthony Giddens' Handlungstheorie beide Perspektiven auf: die Systemperspektive (präziser formuliert die Perspektive der strukturellen und organisatorischen Bedingungen) sowie die Subjektperspektive. EPIK (2007) zielt darauf ab, beide Perspektiven gleichermaßen einzubeziehen und begründet dies im folgenden Zitat:

---

<sup>9</sup> EPIK (Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext) wurde 2005 vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) gegründet und setzt sich aus WissenschaftlerInnen zusammen, die von unterschiedlichen pädagogischen Einrichtungen stammen.

*„Einerseits machen die von uns entworfenen Kriterien von Professionalität deutlich, dass eine Weiterentwicklung der Strukturen des Bildungssystems erforderlich sein wird, wenn die von uns vorgeschlagenen Kriterien wirksam werden sollen, andererseits ist auch die Person der Lehrerin bzw. des Lehrers aufgefordert mit diesen Strukturen als Expertin bzw. als Experte in unserem Sinne professionell umzugehen.“ (Schratz et al. 2007, S. 124)*

In einem weiteren Schritt wurde versucht zu analysieren, inwieweit die zentralen Querschnittsthemen, die in der wissenschaftlichen Debatte über Professionalität bzw. Professionalisierung von LehrerInnen thematisiert werden, in der Praxis etabliert sind. Dabei wurde festgestellt, dass zwar in der Lehrerbildung mehr oder weniger über diese Themen gelehrt wird, diese jedoch in der Praxis wenig umgesetzt werden. Die Ergebnisse der durchgeführten Analyse gaben den Anstoß, die für zentral gehaltenen Querschnittsthemen der Professionalisierung herauszuarbeiten und in ihrer Bedeutung näher zu bestimmen sowie diese anschließend in fünf Kompetenzbereiche zu bündeln, die folgendermaßen definiert werden: (vgl. ebd. 2007, S.124f)

*„Die Domänen sind zwar von der einzelnen Lehrperson zu erarbeiten bzw. zu entwickeln, zu ihrer vollen Entfaltung bedarf es jedoch nicht bloß individuellen Lernens, sondern höherstufiger Prozesse sowie schließlich Entwicklungsschübe des gesamten Systems („next practice“).“ (ebd. 2007, S. 124)*

Die erarbeiteten Domänen sollen auch als Grundbausteine für die Praxis dienen und zudem Perspektiven für weitere Überlegungen und Empfehlungen eröffnen. Sie sind demnach nicht in sich geschlossen und lassen Raum für Weiterentwicklungen. Als Domäne bzw. Kompetenzbereiche werden

1. Reflexions- und Diskursfähigkeit
2. Professionsbewusstsein
3. Kollegialität
4. Differenzierungsfähigkeit
5. Personal Mastery

genannt. (vgl. ebd. 2007, S. 127)

### **1. Reflexions- und Diskursfähigkeit**

Als erste Domäne wird *Reflexionsfähigkeit* angeführt, die auch Koller in seinem Werk „Grundbegriffe der Pädagogik“ als Kernstück pädagogischer Handlungsfähigkeit bezeichnet. Reflexionsfähigkeit im Allgemeinen bedeutet nach Koller (2004):

*„[...] pädagogisches Wissen selbstständig zu beurteilen und sowohl flexibel als auch kreativ auf je besondere und sich ständig veränderte Situationen zu beziehen [...]“ (Koller 2004, S. 13)*

In der Professionalisierungsdebatte wird Professionalität und Reflexivität in Zusammenhang gebracht bzw. als untrennbar betrachtet. In der Professionalisierungsforschung wird zwischen zwei Arten von Reflexivität unterschieden:

- der ganze Berufsstand wird zur Selbstthematization aufgefordert (siehe Stichweh 1996, Reh 2004)
- individuelle Selbstreflexion der einzelnen Lehrpersonen wird gefordert (siehe Oevermann 1996)

Die AutorInnen der ExpertInnengruppe EPIK weisen darauf hin, dass bei Reflexionsfähigkeit auch Diskursfähigkeit unter LehrerInnen eine Rolle spielt, um über den speziellen Fall genauer zu reflektieren, den Fall differenziert beschreiben und diskutieren zu können. (vgl. Schratz et al. 2007, S. 125)

## **2. Professionsbewusstsein**

Die zweite Domäne bezieht sich auf das *Professionsbewusstsein*. Hierbei geht es kurzgefasst um das fundierte Expertenwissen der Lehrenden: Ein/e LehrerIn hat Professionsbewusstsein, wenn sie sich selbst als ExpertIn für Lernprozesse wahrnimmt. Sie/Er kennt die unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen ihrer/seiner SchülerInnen und weiß auch von den vielfältigen Methoden, die situationsgemäß eingesetzt werden können. Sie/Er dokumentiert Lernfortschritte ihrer/seiner SchülerInnen, hinterfragt ihr/sein eigenes Tun (Reflexionsfähigkeit) und berücksichtigt die „gewonnenen Erkenntnisse bei der Planung und Durchführung zukünftiger Lernprozesse.“ (vgl. ebd. 2007, S. 131)

## **3. Kollegialität**

Ein weiterer Bereich betrifft die *Kollegialität* unter LehrerInnen. Dieser Aspekt wurde bereits bei Bauer (2000) hervorgehoben und wird von EPIK folgendermaßen argumentiert:

*„Während traditionell Isolation und Einzelkämpfertum aufgrund der Strukturen noch möglich waren – und durch diese zum Teil sogar noch befördert wurden – lassen die sich beständig wandelnden Anforderungen an die „neue Schule“ solche „Alleingänge“ unproduktiv werden. Kollegialität ist damit für einige Kolleg/inn/en nicht mehr nur eine zwar vom guten Ton geforderte, aber nicht unbedingt geförderte und gelebte Tugend, sondern teilweise eine Frage des (beruflichen) Überlebens. Solche Kollegialität erfordert eine neue Form der „Vergemeinschaftung“ im Kollegium.“ (ebd. u.a. 2007, S. 132f.)*

Laut EPIK bilden die Professionellen eine „community“ und tauschen sich untereinander aus. Sie sind bereit, eigene Fragen und Unklarheiten offen zu thematisieren und füreinander „kritische PartnerInnen“ darzustellen. Gemeinsam orientieren sie ihre „Analysen, Entwürfe, Begründungen und Beratungen“ am aktuellen Kenntnis- und Theoriestand ihres Berufs. Ziel dabei ist es, die aktuellen Themen der



Berufspraxis zu diskutieren und neues, lösungsorientiertes Wissen zu entwickeln. Voraussetzung für eine gelingende Kooperation ist aus Sicht der LehrerInnen eine professionelle „Selbstdistanz“ halten zu können. Das bedeutet, nach EPIK, dass die handelnden Personen aus „der unmittelbaren Situation aussteigen und diese mit einem unvoreingenommenen Blick wahrnehmen und verstehen“. (vgl. ebd. 2007, S. 133)

#### **4. Differenzierungsfähigkeit**

Die ExpertInnengruppe EPIK bezieht sich in ihren Ergebnissen auch auf die „diagnostische Kompetenz“ und fasst sie im vierten Kompetenzbereich „Differenzierungsfähigkeit bei LehrerInnen“ zusammen und definiert dafür folgende Merkmale:

*„Differenzfähige Lehrer/innen gehen nicht von ihrem eigenen Bild des Idealschülers (...) aus, sondern bemühen sich im Sinne individueller „Falldeutungen“ um maßgeschneiderte Lernförderung“ (...) „Differenzierungsfähigkeit“ erfordert Wissen, wie man mit unterschiedlichen Lern-, Kommunikations- und Integrationsschwierigkeiten umgeht.“ (...) „Beobachtungs- und Einfühlungsvermögen sind dabei wesentliche Voraussetzungen für den Umgang mit Unterschieden, der auch darin besteht, Differenzen stehen lassen zu können und zu erkennen (...) wo zu starke Differenzierung mit dem Blick auf die Gruppe eher kontraproduktiv ist“ (ebd. 2007, S. 134)*

Anknüpfend an das Zitat von EPIK scheint der Artikel von Saalfrank (2008) „Die Vielfalt im Blick haben. „Lehrerhandeln im Kontext von Diversity Management“ passend zu sein. Zur Differenzierungsfähigkeit hat der Bildungswissenschaftler folgende drei zentrale Merkmale bzw. Handelsmaximen herausgearbeitet: (Saalfrank 2008, S. 338 ff)

1. Anerkennen des Individuums bzw. respektvolles Lehrerhandeln: *„Eine Grundannahme von Diversity Management ist die Achtung vor dem Anderssein.“ (ebd. 2008, S. 339)*
2. Erkennen von Heterogenität bzw. diagnostisches Handeln: *„Das Anerkennen von Vielfalt heißt, das Anderssein erkennen zu können.“ (ebd. 2008, S. 340)* Darunter wird nach Ansicht des Wissenschaftlers vor allem die „Diagnosekompetenz der LehrerInnen“ verstanden. Eine Einschätzung der SchülerInnen kann beispielsweise mittels Anwendung einer Selbstkonzeptanalyse<sup>10</sup> (SKI) erfolgen. (vgl. ebd. 2008, S. 340f)
3. Erfolgreiches Gestaltungshandeln: *„Die Vielfalt im Blick haben heißt Lehren und Lernen in heterogenen Gruppen durch effektive Klassenführung und bewussten*

---

<sup>10</sup> „Es geht in der Arbeit mit dem SKI darum, verschiedene Aspekte des Selbstkonzeptes so in Beziehung auf Körper, Fähigkeiten, Selbstwert, Selbsteinschätzung etc. zu beobachten, zu beschreiben und besser einzuschätzen also beurteilen zu können, sodass am Ende ein Entwicklungsprotokoll zum Selbstkonzept auf Grundlage eines individuellen Entwicklungsplanes erstellt werden kann.“ (Saalfrank 2008, S. 341)

*Methodeneinsatz zu gestalten.*“ (ebd. 2008, S. 340) In diesem Zusammenhang betont Saalfrank vor allem, dass bei der Unterrichtsgestaltung einerseits die unterschiedlichen Individuen in einer Klassengemeinschaft beachtet und gefördert werden, andererseits aber „die Klasse ihrer Gemeinschaft“ nicht „beraubt“ werden sollte. (vgl. ebd. 2008, S. 342)

Die Fähigkeit „Vielfalt bewusst im Blick zu haben“ ist eine „neue Aufgabe“, so der Bildungswissenschaftler, die zukünftig verstärkt in der Lehreraus- und -weiterbildung aufgegriffen und vermittelt werden müsste. Damit LehrerInnen künftig besser auf die Vielfalt im Klassenzimmer vorbereitet sind, empfiehlt er in der Aus- und Weiterbildung der LehrerInnen einerseits den „cultural assimilator“<sup>11</sup> und andererseits das „fallorientierte Lernen“<sup>12</sup> vermehrt einzusetzen. (vgl. ebd. 2008, S. 343)

Ein abschließendes Schlusszitat von Saalfrank lautet:

*„Verständnis kann man nur über Wissen aufbauen, Intoleranz entsteht meist aus mangelnder Kenntnis“* (ebd. 2008, S. 344)

„Differenzfähige LehrerInnen“, darin sind sich die AutorInnen einig, sind in der Lage Unterschiede nicht nur wahrzunehmen, sondern auch mit ihnen produktiv umgehen zu können. Dazu zählt einerseits Beobachtungs- und Einfühlungsvermögen sowie das Wissen über unterschiedliche Fördermaßnahmen („diagnostische Kompetenz als Fähigkeit Unterschiede besser einschätzen zu können). Andererseits aber auch die Fähigkeit über den speziellen, individuellen Fall genauer zu reflektieren, den Fall differenziert beschreiben und diskutieren zu können – dies allerdings immer mit Berücksichtigung bzw. mit Blick auf die gesamte Klassengemeinschaft.

## **5. Personal Mastery**

Bei der letzten Domäne handelt es sich um das *Personal Mastery*, das mit dem professionellen Selbst von Bauer (2000) vergleichbar ist – und von EPIK wie folgt definiert wird:

---

<sup>11</sup> Der „cultural assimilator“ stammt aus dem Bereich des interkulturellen Lernens und ist ein Trainingsprogramm, das für den Umgang mit kulturellen Unterschieden und kulturellen Mustern sensibilisieren soll. (vgl. Saalfrank 2008, S. 344) Ziel bei dieser Methode ist nicht, so Saalfrank, „das Aufgeben der eigenen kulturellen Standards, sondern das Erlernen einer fremden Kultur aus typischen Situationen bzw. kritischen Ereignissen (critical incidents) und den aus ihnen ableitbaren Kulturstandards zur Vorbereitung auf konkreten Begegnungen mit Menschen.“ (Saalfrank 2008, S. 344) Der cultur assimilator als alleinige Methode der Vermittlung von Kulturwissen wird beispielsweise von Auernheimer kritisiert. Er fordert Reflexion und kritische Distanz zur verstärkten Kulturalisierungen und Stereotypisierungen. (vgl. Auernheimer 2002, S. 196)

<sup>12</sup> „Über fallbasiertes Lernen werden die Studierenden mit konkreten Fällen konfrontiert und können so Lösungsmöglichkeiten bzw. eigene Handlungsalternativen erarbeiten, denn Fallstudien tragen dazu bei, „Habitualisierungen beruflicher Arbeit“ durch eine neue Art des Sehens und Verstehens aufzubrechen.“ (vgl. Kiper 2003, S. 107 zit. n. Saalfrank 2008, S. 344)

*„Für Lehrer/innen - und das gilt genauso für Schüler/innen - sind nicht nur Wissen (know-what) und Können (know-how) im Unterricht wichtig, sondern Professionalität zeigt sich vor allem darin, Wissen und Können in der jeweiligen Situation wirksam einzusetzen. Wissen ohne Anwendung bleibt träge, bloßes (Re-) Agieren macht blind für übergeordnete Zusammenhänge (know why). Wie Wissen und Können miteinander verknüpft werden, hängt von der Personal Mastery ab.“ (ebd. 2007, S.135)*

Bei Personal Mastery lautet das Motto: „Nicht nur Wissen zu besitzen, sondern es auch „professionell“ einsetzen zu können.“

### **2.1.3 Zwischenresümee**

Das vorangegangene Kapitel diente dazu, eine Einführung in die unterschiedlichen Kompetenzbereiche von LehrerInnen zu geben. Das Ziel war es, einen Einblick in das breite Feld der Professionalisierung zu gewinnen und die wichtigsten Merkmale für das professionelle, pädagogische Handeln herauszuarbeiten, die später als Bausteine für das professionelle, pädagogische Handeln im multikulturellen Kontext dienen könnten. Wie aufgezeigt werden konnte, gehören zum professionellen Handeln folgende wesentlichen Bausteine:

- ein fundiertes Wissen, welches in der Ausbildung erlernt wird und in der Praxis ständig weiterentwickelt werden muss. (Professionsbewusstsein)
- der reflektierte Umgang mit vorhandenem Wissen (Reflexionsfähigkeit) sowie die Fähigkeit dieses Wissen situationsgemäß einsetzen zu können und nach Bedarf weiterzuentwickeln (Personal Mastery bzw. das professionelle Selbst)
- Training, Praxis, Beratung und Supervision als Bereiche, in denen das „professionelle Selbst“ weiterentwickelt werden kann. Dies geschieht durch Selbstreflexion in der Praxis sowie durch Reflexion und Austausch im Team (Kollegialität).
- Differenzierungsfähigkeit als Ausgangslage in der Wahrnehmung von Unterschieden in einer Klasse. Hierbei ist nicht nur die Fähigkeit Unterschiede wahrzunehmen und zu erkennen von Bedeutung, sondern auch die Befähigung mit ihnen produktiv umgehen zu können bzw. sowohl die individuellen Bedürfnisse der Lernenden als auch die der gesamten Klasse berücksichtigen zu können.
- Damit sich die Kompetenzbereiche der Lehrenden weiterentwickeln können, müssen höherstufige Prozesse sowie Entwicklungsschübe des gesamten Systems („next practice“ bzw. Musterwechsel) mitwirken. (siehe EPIK-Konzept 2007)

Wie schon in der Einleitung ausführlich aufgezeigt wurde, sind LehrerInnen in ihrem Beruf ständig mit gesellschaftlichen und technischen Veränderungen konfrontiert. Um diesen neuen Herausforderungen gerecht zu werden und mit ihnen auch professionell

umgehen zu können ist eine ständige Fort- und Weiterbildung notwendig. Dieser Umstand zeigt die Bedeutung des lebenslangen Lernens für die Entfaltung der Lehrerprofessionalität. Die Fort- und Weiterbildung bietet den Lehrkräften die Möglichkeit, ihr vorhandenes Wissen zu vertiefen und zu entfalten. Wie schon Schaffenrath (2007) ausdrücklich betont hat, kann sich „*die eigene Lehrerkompetenz*“ nur in einem „*lebenslang andauernden unabschließbaren Prozess entfalten, regenerieren und weiterentwickeln*“. (Schaffenrath 2007, S. 337; siehe Kapitel 1.3)

Nach dem Versuch, die Begriffe „Differenzierungsfähigkeit“ sowie „Interkulturelle Kompetenz“ zu klären, wird im dritten und vierten Kapitel auf die Bedeutung der Fort- und Weiterbildung eingegangen, welche die Aufgabe hat, Lehrkräfte für ihr Berufsfeld zu qualifizieren.

## **2.2 Zum Begriff „Differenz“ und „Kultur“ in der Erziehungswissenschaft als Anknüpfungspunkt für offene Fragen in der Professionalisierungsforschung**

Im kommenden Abschnitt wird eine weitere Differenzierung der pädagogischen Professionalität in Bezug auf das Forschungsthema vorgenommen. Wie bereits erwähnt wurde, wird dazu der Begriff der „Interkulturellen Kompetenz“ unter der Perspektive von Differenzierungsfähigkeit thematisiert, der als ein wesentlicher Aspekt professionellen, pädagogischen Handelns verstanden wird, der LehrerInnen im Alltag im multikulturellen Kontext auszeichnet. Um hier eine Grundlage für die weitere Auseinandersetzung mit dem Thema zu schaffen, wurde im Fragenkatalog dazu folgende Fragestellung formuliert: (siehe Kapitel 1.5)

*„Inwiefern lässt sich in Anknüpfung an die Begriffsklärung von Differenz und Kultur die Herausforderung für die Erziehungs- und Bildungswissenschaft und spezifisch für den Bereich Schule charakterisieren?“*

Um diese Frage bearbeiten zu können, wird vorab der Differenzbegriff definiert die verschiedenen Ansätze in der bildungs-wissenschaftlichen Debatte erläutert. In einem weiteren Schritt wird der Frage nachgegangen, was unter Kultur in Hinblick auf das vorliegende Thema zu verstehen ist.

Nach der Auseinandersetzung mit den Begriffen „Differenz“ und „Kultur“, kann im Anschluss daran eine erste Charakterisierung stattfinden, die die hinter den Begrifflichkeiten aufgegriffenen Inhalte in den Zusammenhang mit Herausforderungen für die Schule bringt.

### 2.2.1 Differenz / Differenzierung – Begriffliche Annäherung

Differenz kann als weitumfassender Begriff gesehen werden, der unmöglich theoretisch allgemein gefasst werden kann. (vgl. Lutz/Wenning 2001, S.11 sowie Fuchs 2007, S. 17) Der Begriff selbst wird von mehreren Disziplinen verwendet, jeweils aus ihrem Kontext und ihrer Perspektive heraus. Die Anwendungsgebiete von Differenz reichen von Philosophien der Differenz über die differenzielle Psychologie bis hin zur differenziellen Personalwirtschaftslehre hinaus. (vgl. Krell/ Riedmüller/ Sieben 2007, S. 8)

In den Sozial- und Geisteswissenschaften kursiert der Begriff als „Denk- und Theoriebegriff“ und ist seit der Postmoderne in den Mittelpunkt der Diskussionen gerückt. Seit der Bildungsreform der 1970er Jahre werden die Bedeutungsdimensionen des Differenzbegriffes sowie die daraus entstandenen „Denkmuster“ stärker hinterfragt und kritisiert, wie die folgenden Zitate von Balzer und Ricken (2007) belegen. Die Autoren verweisen zunächst auf eine Definition des Differenzbegriffes, die noch vor der angesprochenen Bildungsreform vorrangig war:

*„Mit Differenz wird gewöhnlich ein Unterschied bzw. eine Verschiedenheit bezeichnet, die aus einem Vergleich bzw. einer Unterscheidung resultiert und sich nur darauf bezieht.“  
(Balzer/ Ricken 2007, S. 57)*

Im Anschluss verweisen sie auf eine Ausdifferenzierung des Begriffes, die das Aufbrechen der starren Sichtweise, seit der Bildungsreform, berücksichtigt und halten Folgendes fest:

*„Mit Differenz und Differenztheorie wird inzwischen eine spezifische Form des Denkens selbst bezeichnet und gegen identitätstheoretische Ansätze konturiert, so dass Differenz sowohl erkenntnistheoretisch als auch handlungs- und sozialtheoretisch als einer der zentralen Grundbegriffe gelten kann, der Themen wie jeweilige (methodologische) Zugänge justiert und seinerseits u.a. erhebliche politische, rechtliche, pädagogische Folgen nach sich zieht.“ (ebd. 2007, S. 57)*

Die gegenwärtige Bedeutung des Differenzbegriffes lässt sich somit nicht mit dem traditionellen Begriff in ein Gefüge bringen. Seit Anfang des 20. Jahrhunderts ist eine Bedeutungsverschiebung und Erweiterung von „Differenz“ bis hin zur Kennzeichnung von „Inkommensurabilität“ bzw. „Unvergleichbarkeit“<sup>13</sup> festzustellen. Die Auseinandersetzung mit dem Differenzbegriff kennzeichnet diesbezüglich auch einen „Bruch“, das heißt, dass die im traditionellen Gebrauch von Differenz noch übergreifenden Ordnungsvorstellungen nicht mehr automatisch mitgedacht werden. (vgl. ebd. 2007, S. 57)

Balzer und Ricken (2007) zeigen die Entwicklung im Zitat auf:

---

<sup>13</sup>Inkommensurabilität wird laut Duden als Unvergleichbarkeit, fehlender Vergleich geeigneter Eigenschaften, bezeichnet. (Duden 2007, S. 456) Der Gegensatz dazu, die Kommensurabilität bedeutet demnach die Messbarkeit mit gleichem Maß. (Duden 2007, S. 540)

[Der Begriff der Differenz hat sich insofern verändert als dass er sich von seiner] *„traditionellen Rolle als Begriff des „Unwesentlichen“ gegenüber dem „Wesentlichen“ als dem Einen und Allgemeinen - entfernt und umfasst daher sowohl Probleme der Zugehörigkeit, Nichtzugehörigkeit und Mehrfachzugehörigkeit als auch der Abweichung, Nichtpassung und Brüchigkeit.“ (ebd. 2007, S.57)*

Das Besondere in der Erweiterung des Differenzbegriffes ist, dass das Eine bzw. Allgemeine nicht nur ohne weiteres als „bloß“ gegeben - also als übergeordnet – betrachtet wird, sondern auch als erschaffen begriffen wird, sodass dann auch zwischen Norm, Normierung bzw. Normation und Normalisierung (Hinweis auf Foucault 2004, S. 98) differenziert werden muss. Mit dieser Denkweise kommt der Begriff auch in die semantische Nähe von Individualität, Singularität und „Inkommensurabilität“ und beinhaltet inzwischen das „Besondere“ bzw. „Einzigartige“, zudem es kein Allgemeines mehr gibt. (vgl. ebd. 2007, S.57)

Die von Balzer und Ricken (2007) angesprochene Differenzierung zwischen Norm, Normierung und Normalisierung wird von Wenning (2001) in diesem Kapitel genauer thematisiert. Hier auch ein Verweis zu Wennings Begriffsdefinition, die sinngemäß in etwa folgendermaßen lautet: (vgl. Wenning 2004, S. 22f)

- Differenz bezeichnet einen Zustand.
- Differenz bezieht sich immer auch auf Gleichheit.
- Es kann keine Differenz ohne Gleichheit geben.
- Die Differenzierungen entstehen nicht für sich, sondern sind Ergebnisse entstandener Zuschreibungen von Personen im Vergleich mit anderen Personen bzw. Gruppen oder auch Normalitätsvorstellungen. In anderen Worten bedeutet das, wenn zwei Gruppen oder Personen miteinander verglichen werden, weicht die eine Gruppe bzw. Person von der anderen ab. Der abweichenden Gruppe bzw. Person werden folglich „abwertende“ Merkmale zugeordnet, die dann zu Hierarchisierungen führen können.
- Die zugeschriebenen Eigenschaften sind zeitlich begrenzt gültig.

Wie schon zu Beginn angedeutet wurde, hat sich der Begriff Differenz als Leitwort in der sozialwissenschaftlichen Debatte etabliert und beinhaltet eine Bandbreite an Themen, die auch im Zusammenhang mit der schulischen Praxis einen hohen Stellenwert besitzen. Die unterschiedlichen Theorien und Betrachtungen von „Differenz“ beeinflussen heute noch die schulische Arbeit. Im Nachfolgenden wird versucht einen kurzen Überblick über die theoretischen Ansätze der Differenzdebatte zu geben, diese lauten wie folgt:

1. Historisch sozial geprägter Umgang mit Differenz: Differenz als Betrachtung von Identität bzw. Kultur als Identität: In diesem Zusammenhang untersucht Fuchs

(2007) den historisch und sozial geprägten Umgang mit Differenz mit verstärktem Blick auf die Forschungsbedürfnisse an kultur- und sozialwissenschaftliche Diversitäts- und Differenzforschung.

2. Differenz durch Normalisierung: Wenning (2001) beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit Normalisierungsprozesse auch in der Erziehungswissenschaft durch Verbreitung bestimmter Normalitätsannahmen Differenzvorstellungen erzeugen bzw. verstärken.
3. Vier unterschiedliche Strömungen in der erziehungswissenschaftlichen Debatte in Bezug auf den Umgang mit Differenzen.
4. Der egalitäre Ansatz von Annedore Prengel (1995), der einen verstärkten Bezug zur Schule ermöglicht.

### **1. Fuchs (2007): „Diversity und Differenz – Konzeptionelle Überlegungen“**

Fuchs (2007) untersucht den historisch und sozial geprägten Umgang mit Differenz mit verstärktem Blick auf die Forschungsbedürfnisse an kultur- und sozialwissenschaftlichen Diversitäts- und Differenzforschung. Dabei verweist der Autor darauf, dass historisch gesehen der Ursprung der Beschäftigung mit Differenz und kultureller Diversität im Postkolonialismus zu finden ist, entstanden durch Erfahrungen mit dem Kolonialismus und der Auseinandersetzung mit Themen wie Zerstörung, Aufbrechung der eigenen Kultur und Identität durch westliche Mächte, eine Verarbeitung der Ereignisse und mit einer Hinwendung zum Differenzbegriff. Besonders einflussreich waren die Erfahrungen mit dem *postmodernen Dekonstruktivismus* in den intellektuellen Zentren. (vgl. Fuchs 2007, S. 24f)

In seiner Argumentation geht Fuchs davon aus, dass Menschen in unterschiedliche Identitätsgruppen, kulturelle und soziale Kategorien unterteilt werden, deren Unterscheidungen zu mehr oder weniger Spannungen und Spaltungen führen können. Seiner Ansicht nach ist Diversität nicht einfach so gegeben - Worte wie Diversity, Multikulturalität, etc. sind Ergebnisse von Prozessen und interpretativen Handlungen, die immer neu bestimmt werden. Das heißt, soziologisch bzw. ethnologisch respektive anthropologisch verstanden, ist soziale Diversität das Resultat von Differenzierungen und Differenzhandlungen. Die Diskussion um Differenz bzw. Diversity wird in seinem Beitrag „Diversity und Differenz – konzeptionelle Überlegungen“ handlungstheoretisch behandelt. (vgl. ebd. 2007, S.17ff)

Laut Fuchs führt uns der Begriff Differenz zu einer Vielfalt von sozialen Tatbeständen wie Alter, und Geschlecht, Klasse, Religion und Sprache. Differenz bezeichnet einen grundlegenden Modus sozialer Denk- und Handlungsprozesse. Damit meint er, dass wir als Menschen ständig Dinge unterscheiden und neu bedenken und dies jeder auf seine Art und

Weise. Nicht zuletzt entstehen dadurch unterschiedliche Weltbilder und wieder neue, veränderte Weltbilder. Es ist nichts so, wie es scheint. Erscheinungen sind kontextuelle Artikulationen. (vgl. ebd. 2007, S.17ff)

Der Forscher stellt anhand fünf zentraler Aspekte dar, wie es zu den unterschiedlichen Weltbildern, Zuschreibungen und Vorurteilen bei Menschen kommt und bezieht sich dabei auf den *histologischen Kulturbegriff* (vgl. ebd. 2007, S. 19-24):

- a) Der Autor geht zunächst von der Tatsache aus, dass soziokulturelle Lebenswelten nicht von Dauer sind und dass soziale Veränderungen darauf beruhen, dass Dinge auch immer anders denkbar sind. Das bedeutet, dass offen bleibt, was wann und wie realisiert wird. Die Realisierung bestimmter Dinge ist eine Frage historisch-sozialer Kontingenz. Anders formuliert ist es eine Frage „sozialen Handelns und Verhandelns“ sowie der „Austragung sozialer Kämpfe.“ (vgl. ebd. 2007, S. 19)
- b) Eine weitere Überlegung ist, dass kulturelle Vielfalt Lebensformen und Perspektiven anderer einschließt, die jetzt unmittelbare Nachbarn sind. Solche Lebensformen repräsentieren zugleich kulturelle Potenziale, die Alternativen auch für sich selbst sein können. Aber meist werden die Möglichkeiten des Anderen nicht als Alternative wahrgenommen, sondern die Möglichkeiten des Anderen werden gegenseitig ausgeschlossen. (vgl. ebd. 2007, S. 19)
- c) Als dritten Aspekt zieht der Wissenschaftler den Ansatz des Literaturtheoretiker Michail Bachtin heran, der darauf hinweist, dass in allem was wir sagen, Konnotationen mitschwingen, die aus Interaktionen und Begegnungen mit anderen hervorgehen (Polyphonie). Daraus leitet Bachtin ab, dass wir dadurch nie alleinige AutorInnen bzw. Subjekte unseres Denkens und Tuns sind. Nach Bachtin handelt es sich hierbei um „Hybridität<sup>14</sup> im organischen Sinne“. (vgl. ebd. 2007, S. 20)
- d) Kulturwissenschaftlich interpretiert Fuchs Bachtins Ansatz folgendermaßen:

*„Wir sind nicht nur aktive Produzent/inn/en von Bedeutungen und Differenzierungen, sondern wir sind als soziale Wesen auch Objekte von Bedeutungsgebungen und Differenzierungshandlungen Anderer.“ (ebd. 2007, S. 20)*

Daraus zieht der Autor den Schluss, dass Kultur nie Selbstaussdruck einer Person oder Gruppe sein kann, denn: *„[d]ie Bedeutungen, die Dritte, die der betreffenden Kultur nicht angehören, der anderen Kultur zuschreiben, sind konstitutiv für das Selbstverständnis von Menschen und dessen kulturellen Ausdruck.“ (ebd. 2007, S. 20)* Dazu erläutert er weiter, dass bei der Ausbildung der Selbstrepräsentation (Selbstbeschreibung)

---

<sup>14</sup> Der Begriff Hybridität nach Duden: „Bastardisierungen, Kreuzungen genetisch verschiedener Individuen.“ (Duden 2007, S. 577) Fuchs verwendet in seinem Beitrag diesen Begriff und stützt sich bei der Erläuterung auf den Forscher Homi Bhabha. Hybridität, nach Bhabha, zeigt ein Bild des „in-between-Seins“. Das Bild eines Raumes, indem zwischen verschiedenen Kulturen, Sprachen, Diskursen verhandelt, übersetzt und vermittelt wird. (vgl. Fuchs 2007, S. 25)



notwendigerweise immer auf Fremdrepräsentation Bezug genommen wird, einbezogen der Repräsentation des eignen Selbst und der eigenen Welt im Anderen (im Sinne von Georg H. Mead). Demnach sind Repräsentationen unauflöslich in soziale Interaktionen – das heißt auch in Machtbeziehungen zwischen Menschen verwickelt. (vgl. ebd. S. 20) Denn: *„Sie orientieren Handlungen, wie sie das Objekt von Handlungen sind. Niemand kann allein für sich und über sich sprechen, wir können aber die Subjektposition von Aussagen, die Genealogie sowie den Kontext von Aussagen mitthematisieren.“* (ebd. 2007, S. 20)

e) Als Konsequenz für Selbst- und Fremdrepräsentation kann seiner Ansicht nach gesagt werden, dass wir „in Differenz nicht nur mit anderen leben, sondern auch mit uns selbst“ in Differenz leben. Identität ist höchstens ein „Projekt“, dass nach Ansicht von Fuchs nie zu einer „endgültigen Realisierung gelangen kann“. (vgl. ebd. 2007, S. 20f) Hier stützt er sich auch auf Wagner (1998), der schreibt: *„Zeit bringt immer Verschiebungen mit sich, Identitäten wie Bedeutungen können nur prozesshaft und interaktiv begriffen werden.“* (ebd. 2007, S. 20) Zum Abschluss seiner Aspekte hebt er Jaques Derridas Kulturbegriff hervor, der Kulturen als sekundäre Fixierungen und soziale Konstruktionen sieht.

Zusammenfassend nach Fuchs, wird Differenz im wissenschaftlichen Diskurs auf zwei Ebenen thematisiert:

- auf der Ebene der Identität und
- auf der Ebene sozialer Bedeutung kultureller Inhalte.

Bei der Identitätsbildung tauchen Begriffe wie Dichotomie<sup>15</sup> oder binäre Opposition auf. *Dichotomien* werden vorwiegend hierarchisch gestuft. Nach Fuchs sind wir bei der Suche nach Identitätsfindung immer auf der Suche nach Eindeutigkeit – die Offenheit wird in der Gesellschaft eher gemieden – es überwiegt die Forderung nach „Identitätsfixierung“, die die Ausschließung anderer Möglichkeiten beinhaltet. Die Suche nach Eindeutigkeit nimmt Ausgrenzungen vor. Paradoxe Weise hat das Andere aber teil am Eigenen, folglich werden soziale Auseinandersetzungen immer wieder in der Sprache der Eingliederungen oder Ausgrenzungen, Inklusion versus Exklusion ausgetragen. (vgl. ebd. 2007, S. 22)

Fuchs kommt zum Schluss, dass es erforderlich wäre in diesem Zusammenhang die Betrachtungen und Differenzhandlungen Dritter genauer zu analysieren und zu reflektieren, die die Kultur und/oder Gruppe, der sie sich selbst nicht zurechnen, zum Sündenbock oder zum Objekt machen. (vgl. ebd. 2007, S. 24)

---

<sup>15</sup> Dichotom allgemein laut Duden bedeutet: *„Zweiteilung, Gliederung (z.B. Gliederung eines Gattungsbegriffes in zwei Arten, Gliederung eines Oberbegriffes in einen darin enthaltenen Begriff u. dessen Gegenteil.“* (Duden 2007, S. 230) Beispiele für Dichotomien sind gut/böse, eigen/fremd.

Die Überlegungen von Fuchs unterstreichen, dass Differenzierung allein bzw. die Wahrnehmung von Unterschieden noch keine positiven Auswirkungen auf das Handeln hat. In Bezug auf das pädagogische Handeln ist Differenzierungsfähigkeit eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für einen konstruktiven Umgang mit Multikulturalität im Unterricht. So kann eine Lehrkraft zwar differenzierungsfähig sein, aber Unterschiede als etwas Negatives (z.B. durch Zuschreibungen, Vorurteile und unterschiedliche Weltbilder und Auffassung) wahrnehmen und diese nicht ausreichend hinterfragen.

## **2. Wenning (2001): „Differenz durch Normalisierung“**

Wenning (2001) beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit Normalitätsvorstellungen heute noch in pädagogischen Theorien vorhanden sind und „das pädagogische Menschenbild“ prägen können. Insgesamt zeigt er durch seine Argumentationslinie auf, dass Normalisierungsprozesse auch in der Erziehungswissenschaft durch Verbreitung bestimmter Normalitätsannahmen Differenz bzw. Differenzvorstellungen erzeugen respektive verstärken. (vgl. Lutz/Wenning 2001, S. 275) Historisch betrachtet, so Wenning (2001), kann Normalisierung als ein Begriff gesehen werden, dessen Verständnis sich aus wissenschaftlichen, philosophischen und gesellschaftlichen Veränderungen ergibt. Wird Normalisierung etymologisch betrachtet, können daraus die Begriffe „Norm“ und „normal“ abgeleitet werden. Daraus zieht Wenning folgenden Schluss: Unter Norm wird verstanden, wie etwas sein sollte, das heißt, entspricht etwas nicht der Norm, wird es als „anormal“ oder „abnormal“ bezeichnet. (vgl. ebd. 2001, S. 275f)

Normalisierung beschreibt daher u.a. die Erlangung anerkannter Normen in einer Gesellschaft. „Eine „Normalität der Normalisierung“ liegt in dem Sinne vor, dass entsprechende Prozesse weit verbreitet sind und als „normal“ angesehen werden. Wenning (2001) bezieht sich bei seiner Denkbewegung auf Foucault, der an diesem Punkt seine Studien ansetzt und die gesellschaftliche Veränderungen in Bezug auf Normalisierungsprozessen, vor allem ab dem 18 Jahrhundert analysiert hat.<sup>16</sup>

Normalisierung, nach Wenning, ist der individuelle und gesellschaftliche Prozess zur Erzeugung einer Normalität, d.h. zur Anpassung mentaler wie realer Muster an neue und

---

<sup>16</sup> Als Beispiel für Normalisierungsprozesse zieht Foucault das im 18 Jahrhundert entwickelte Konzept des „École militaire“ heran, das auf verschiedene gesellschaftliche Teilbereiche übertragbar ist und sich im 19. und 20 Jahrhundert verbreitet hat. Dieses Konzept besteht aus drei Schritten: 1. Homogenisierung der beteiligten Personen z.B.: durch Gleichstellung (z.B. in der Schule) 2. Quantifizierung des Maßstabes, etwa durch Ranglisten (z.B. auf Grund von einem Punktesystem zur Bewertung der individuellen Leistung) 3. Normalisierung durch Bestimmung des Durchschnittes, unterhalb derer die Gleichstellung der Beteiligten nicht mehr greift, sondern die Grenze zum Anormalen überschritten hat und eine Ausgrenzung erfolgt (z.B. Definition von geistiger Behinderung auf der Intelligenzskala mit der Folge des Ausschlusses solcher SchülerInnen von „normalen“ Schulen) (vgl. Wenning 2001, S. 280f)

veränderte Normalitätsvorstellungen, sowie zur Herausbildung und Differenzierung eben solcher. Da jedoch jede neue Norm eine andere verdrängt, hat der Prozess weniger mit Durchschnitt oder Alltäglichkeit zu tun, als mit Macht und Sanktionsmöglichkeiten. Verbreitete Normalisierungsprozesse, so Wenning weiter, werden als Normalisierungsmuster bezeichnet, setzen implizite und explizite, sozial wirksame Maßstabdefinitionen durch und lassen sich mit Grenzziehungen vergleichen, wobei sich räumliche und soziale Grenzen gleichzeitig ein- und ausschließen. Sozial wirksame Grenzziehungen sind von der jeweiligen sozialen Ordnung abhängig, in der sie vollzogen werden. (vgl. ebd. 2001, S. 282f)

Wenning zufolge, beruht das gegenwärtige Bild von einer/m normalen SchülerIn bzw. IdealschülerIn wesentlich auf derart weiter getragenen Normalitätsvorstellungen. (vgl. ebd. 2001, S. 285)

Dieser Ausschnitt soll zeigen, dass die Wahrnehmung von Unterschieden oft mit tradierten Normalitätsvorstellungen zusammenhängt. Diese etwas genauer zu betrachten und zu hinterfragen, wäre auch ein notwendiger Schritt im Umgang mit Unterschieden in einer Schulklasse.

### **3. Der erziehungswissenschaftliche Diskurs um den Begriff Differenz**

In jüngster Zeit wird der Begriff „Differenz“ in der Erziehungswissenschaft diskutiert und taucht in verschiedenen Teilbereichen auf. Der Anstoß zur Diskussion kam in den 1950er und 1960er Jahren. Die gesellschaftlichen und ökonomischen Veränderungen führten zu einem gesteigerten demokratischen Bewusstsein für soziale Ungleichheiten. Die Gesellschaft war zu mehr Toleranz aufgefordert, dazu gehört die Anerkennung des Anderen und das Recht auf Gleichheit. (vgl. Lutz/ Wenning 2001, S 11)

Das gesteigerte Pluralitätsbewusstsein der Menschen – das Bewusstsein um Vielfältigkeit – ist nicht einfach so entstanden, sondern es ist ein Prozess gesellschaftlicher Veränderungen und das Ergebnis langer Kämpfe um Ressourcen und Machtverhältnisse. Es wurde lange Zeit kaum problematisiert, was diese Form von Unterscheidung und Vergleich des Anderen für Konsequenzen mit sich bringen kann. Erst in den letzten dreißig Jahren spiegeln sich diese veränderten Ansätze wieder. Im erziehungswissenschaftlichen Bereich sah man sich veranlasst über die benachteiligten Gruppen zu reflektieren wie u.a. Frauenforschung, Ausländerpädagogik und Sonderpädagogik. (vgl. ebd. 2001, S. 12f) In der Debatte um die Forderungen, der drei Subdisziplinen lassen sich vier Strömungen, herausarbeiten, die heute parallel zueinander bestehen und bei jeder der drei Sonderpädagogiken ähnlich nachverfolgt werden können. Zudem ist wissenschaftstheoretisch eine gemeinsame Entwicklung der Subdisziplinen im Bezug auf den Perspektivenwechsel zu verzeichnen – von einer Defizit- zu einer

Differenzperspektive. Diese Entwicklung zeigt sich auch in der Namensgebung, z.B.: vom Begriff Ausländerpädagogik zur Bezeichnung der „Interkulturellen Pädagogik“, von der „Sonderpädagogik“ zur „Integrationspädagogik“ usw. Die beiden Zugänge, Defizithypothese<sup>17</sup> und Differenzhypothese<sup>18</sup> existieren zeitgleich parallel und werden nicht ganz voneinander abgelöst. Exemplarisch am Beispiel der Interkulturellen Pädagogik werden nun die vier Strömungen aufgelistet, die den unterschiedlichen Umgang mit Differenz darstellen (vgl. ebd. 2001, 13ff.):

- *Der Gleichheitsdiskurs*: Beim Gleichheitsdiskurs geht es um die Gleichstellung und Gleichbehandlung der Betroffenen. Als Ziel kann die Abschaffung institutioneller Diskriminierung formuliert werden. (vgl. ebd. 2001, S. 13)
- *Die Ontologisierung*: Die Ontologisierung der Differenz als Ethnisierung bezeichnet sowohl die Fremd- als auch die Selbstverortung. Das Insistieren<sup>19</sup> auf der Notwendigkeit der Betrachtung kultureller Differenz findet sich bei den VertreterInnen der Defizithese sowie bei den ProtagonistInnen kulturspezifischer Identitätskonzepte. Unter *Ontologisierung* wird „die Hervorhebung oder das Insistieren auf positive Differenz“ verstanden. Das wesentliche Anderssein zum Beispiel von Frauen gegenüber Männern wird hervorgehoben: In weiterer Folge werden z.B. männliche Normen abgelehnt bzw. abgewertet. (vgl. ebd. 2001, S. 13f)
- *De-Thematisierung*: Der Begriff steht in diesem Zusammenhang für die Aufhebung kultureller bzw. ethnischer Differenzen und zeigt sich in der Haltung, dass der Fokus mehr auf Gemeinsamkeiten gelegt wird. (vgl. ebd. 2001, S. 15)
- *Poststrukturalismus*: Im englischsprachigen Raum auch „post colonial studies“ genannt, die sich mit der Re-Interpretation des Subjekt- bzw. des Identitätsbegriffs beschäftigen. Dieser Ansatz, der von WissenschaftlerInnen wie Stuart Hall, Homi

---

<sup>17</sup> Bei der Defizithypothese, dazu zählt beispielweise die Ausländerpädagogik, werden die „ausländischen SchülerInnen als Zielgruppe“ definiert. Im Vordergrund stehen Defizite bezogen auf Sprachkenntnisse, Verhaltensformen etc, die die ausländischen Jugendlichen in den Schulalltag mitbringen und die es durch Maßnahmen zu kompensieren und an die „Standards der Aufnahmegesellschaft“ anzupassen gilt. In den Anfängen der Gastarbeiterzuwanderung, vor allem in den 1980er und 1990er Jahren, wurde dieses Konzept sehr häufig angewendet. Die Intention der Ausländerpädagogik war es, pointiert formuliert, aus Ausländern Inländer zu machen. (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 105)

<sup>18</sup> Bei der Differenzhypothese im Gegensatz zur Defizitperspektive wird die „Kultur“ und „das Anderssein der Jugendlichen“ wertgeschätzt und in die pädagogischen Konzepte miteinbezogen. Hier wird betont, dass die Kinder andere Werte und Vorstellungen haben sowie dass ihre Unterscheidungsmerkmale positiv zu sehen sind. Dabei spielt der Erhalt der kulturellen Identität eine wesentliche Rolle. Kritiker der Differenzhypothese meinen, dass letztlich nur das Vorzeichen geändert wird. Denn durch diesen Ansatz schließe man die SchülerInnen letztlich in „ihre Kultur“ ein – angesichts der Machtverhältnisse – halte man sie in ihrem „Minderheitenstatus“ fest. Auf dieser Ebene (siehe auch. Wenning 2001) bedeutet das, dass man die „Interkulturelle Pädagogik weiterhin als Zielgruppenpädagogik“ definiert. Die Differenzhypothese, so die Meinung der Kritiker, (siehe dazu auch Kalpaka 1998, Höhne 2001, Krüger-Potratz 2006) verursache Kulturalisierung. (vgl. Gogolin /Krüger-Potratz 2006, S. 105)

<sup>19</sup> Insistieren laut Duden bedeutet: auf etwas bestehen, beharren (Duden 2007, S. 631)

Bhabha und Gayatri Charavorty Spivak aufgegriffen wird, hat bislang kaum in die deutsche Debatte Eingang gefunden. (vgl. ebd. 2001, S. 16) Der Poststrukturalismus ist eine philosophische Denkrichtung, die Ende der sechziger Jahre in Frankreich entstanden ist und Mitte der 1980er Jahre in der Bildungswissenschaft einsetzte. Im Vordergrund stehen eine kritische Herangehensweise an Vorstellungen und Denkmodellen die sich mit Vernunft, Subjekt, Identität und Einheit auseinandersetzen und die unter Verwendung psychoanalytischer und sprachphilosophischer Begrifflichkeit als gesellschaftlich geworden sind. Es herrscht eine grundlegende Skepsis gegenüber der Möglichkeit eines selbstbestimmten Individuums. Das Subjekt wird nicht als autonomes Subjekt gesehen, sondern als Bündel von Fremdeinwirkungen und unbewussten Impulsen verstanden. (vgl. Ehrenspeck 2001, S 28fff.). Auf diese Denkrichtung nimmt Fuchs (2007) im ersten Beitrag der vorliegenden Arbeit Bezug und zeigt, dass Differenz im wissenschaftlichen Diskurs einerseits auch auf der Ebene der Identitätsbildung und andererseits auf der Ebene sozialer Bedeutungen kultureller Inhalte thematisiert werden kann.

Diese vier aufgelisteten Ansätze, die den unterschiedlichen Zugang zu Differenzen im bildungswissenschaftlichen Diskurs skizzieren, spielen eine wesentliche Rolle in der schulischen Arbeit. Jede/r LehrerIn ist mit Vielfalt jeglicher Art im Unterricht konfrontiert. Das Bewusstsein der Lehrenden über die unterschiedlichen Zugangsweisen und das ständige Reflektieren und Ausbalancieren der Widersprüche wäre ein wesentlicher Bestandteil von Professionalität.

#### **4. Das „egalitäre Differenzkonzept“ von Prengel (1995)**

In der Erziehungswissenschaft hat Prengel den Versuch gestartet, die Gemeinsamkeiten der drei benachteiligten Fachdiskurse: die Interkulturelle Pädagogik, die feministische Pädagogik und die Integrationspädagogik (siehe Prengel 1995/2006) hervorzuheben und daraus die Synthese: „Pädagogik der Vielfalt“ zu entwickeln. Ziel ihres egalitären Differenzkonzeptes ist es, die festgefahrenen Normalitätsvorstellungen von Bildung und Erziehung zu hinterfragen und nach neuen Ansätzen zu suchen. (vgl. Lutz/ Wenning 2001, S. 16)

Prengel betrachtet das Homogenisierungsdenken<sup>20</sup> als eines der zentralen Probleme in der Schulpraxis. Homogenität, so Prengel, führt zur Hierarchisierung. Sie begründet dies folgendermaßen: Indem eine Gruppe als Norm (z.B.: die SchülerInnen der Mehrheitskultur bzw. deutschsprachige SchülerInnen) in einer Klasse angesehen wird, werden die Anderen (z.B. SchülerInnen aus anderen Kulturen, also nicht-deutschsprachige SchülerInnen)

---

<sup>20</sup> d.h. eine Gruppe wird als Norm gegenüber der Anderen wahrgenommen

dadurch abgewertet. Prenzel hebt hervor, dass es im Unterricht um Differenzierungsmerkmale (z.B.: soziokulturelle Unterschiede) gehen soll, die sich voneinander unterscheiden ohne hierarchisch angeordnet zu sein. Heterogenität bzw. Verschiedenheit soll im Unterricht wertneutral definiert werden. Die Bereitschaft der Lehrenden, die Verschiedenheit als Vielfalt und Bereicherung im Unterricht wahrzunehmen (Perspektivenwechsel), spielt in diesem Zusammenhang eine wesentliche Rolle. Nach Prenzel besteht das Ziel einer Pädagogik der Vielfalt in der Erziehung zur demokratischen Vielfältigkeit, zur Anerkennung des Heterogenen, kurz gesagt, in der Erziehung zum produktiven Umgang mit Differenz und Gleichheit.<sup>21</sup> (vgl. Prenzel 2006, S. 23ff)

Borst (2003) kritisiert teilweise Prenzels Ansatz, weil ihrer Ansicht nach im egalitären Differenzkonzept von Prenzel wichtige Aspekte, wie die gesellschaftlichen und ökonomischen Machtverhältnisse, die das Schulsystem und die Gesellschaft beeinflussen sowie die Wirkungsmacht innerpsychischer Prozesse, vernachlässigt werden. Prenzels Konzept – so Borst - wird auf eine idealtypische Unterrichtssituation reduziert, die gelingen kann, wenn jede und jeder Anerkennung und Neugierde gegenüber dem Anderen entwickelt und die eigenen und fremden Grenzen respektvoll akzeptiert. Darüber hinaus betont sie, dass auch hegemoniale Prozesse in Prenzels Ausführungen zu berücksichtigen sind (vgl. Borst 2003, S 102), wie im folgenden Zitat deutlich wird:

*„Damit kommen aber die konstitutiven Bedingungen der Regeln nicht in den Blick, die sich erst auf der Grundlage institutioneller, außerschulischer Macht- und Herrschaftsverhältnisse erschließen lassen. Der Einfluss hegemonialer Diskurse<sup>[22]</sup> auf die Handlungsspielräume, die Identitätsbildung und das Alltagswissen der Individuen wird mithin nicht mehr fokussiert.“ (Borst 2003, S 102)*

Der Bildungsforscher Wenning (2001) hebt dagegen hervor, dass bei aller Kritik, die am Konzept von Prenzel stattgefunden hat, dennoch gesagt werden kann, dass ihre Reformidee einen Anstoß zu mehr Sensibilität für gesellschaftliche Ausdifferenzierung, Rehierarchisierung sowie soziale Ausschlüsse geliefert hat. (vgl. Lutz/ Wenning 2001, S. 16)

---

<sup>21</sup> Ihre Differenzvorstellungen fasst Prenzel in 12 Thesen zusammen. Diese sind in ihrem Werk: „Pädagogik der Vielfalt“, das erstmals 1995 erschienen ist, nachzulesen. (vgl. Prenzel 2006, S. 181-196)

<sup>22</sup> Hegemonie laut Duden: die Vorherrschaft eines Staates, Vormachtstellung und Überlegenheit in politischer, militärischer, wirtschaftlicher, religiöser und/oder kultureller Hinsicht (vgl. Duden 2007, S. 315) Sinngemäß bedeutet das nach Borst (2003), dass andere Mitglieder der Gesellschaft (z.B. LehrerInnen etc.) gegenüber dem Staat und den rechtlichen Bestimmungen des Systems nur eine eingeschränkte Möglichkeit haben ihre eigenen Vorstellungen und Interessen praktisch durchzusetzen. Die Umsetzung bestimmter Ideen scheidet oft an den Einflussmöglichkeiten und der Übermacht des Systems bzw. des Staates.

Demzufolge hat Prengel durch ihren egalitären Ansatz einen Perspektivenwechsel initiiert. Das bedeutet beispielsweise, dass Unterschiede zwischen SchülerInnen nicht nach vorhandenen Normvorstellungen gemessen und bewertet werden, sondern dass im schulischen Alltag mehr auf die individuellen (Lern-)Bedürfnisse der SchülerInnen eingegangen wird. Beim Perspektivenwechsel wird der Fokus nicht auf (Lern-)Defizite der SchülerInnen gelegt, sondern soll durch diese Sichtweise auch Potentiale berücksichtigen sowie neue Wege der Problemlösung eröffnen.

### **2.2.2 Darstellung der wichtigsten Aspekte zum Begriff der Differenz**

Der Differenzbegriff, so ist deutlich geworden, ist ein weitumfassender Begriff der keiner einheitlichen Charakterisierung zugeführt werden kann. Zu unterschiedlich sind die Positionen nicht nur über verschiedene wissenschaftliche Disziplinen hinweg, sondern auch innerhalb der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Allerdings kann festgehalten werden, dass sich der Differenzbegriff über die Jahre gewandelt hat und vor allem innerhalb der Bildungswissenschaft mit der Bildungsreform der 1970er Jahre eine Ausdifferenzierung erfahren hat. Gleichzeitig hat die Idee der Differenz in Konzepten rund um den Begriff des „Diversity“ Eingang gefunden und über diesen „neuen“ Begriff eine neue Art der Auseinandersetzung gefunden. Aus den drei herausgearbeiteten Beiträgen von Fuchs, Wenning, Prengel sowie anhand der erziehungswissenschaftlichen Unterscheidungskriterien zu Differenz lassen sich nun - in Hinblick auf die Arbeit - folgende Merkmale zusammenfassen bzw. betonen:

Betrachtet man den historisch sozial geprägten Ansatz im Umgang mit dem Begriff der Differenz, so lässt sich laut Fuchs (2007) festhalten, dass Differenz und Kultur nicht unabhängig voneinander gedacht werden können bzw. dass diese in einem engen Zusammenhang zu Fragen des sozialen Handelns und Verhandlens stehen. Nicht zuletzt verweist Fuchs in diesem Kontext auf das Projekt der eigenen Identität, das als unabschließbares Projekt verstanden wird. Damit sind auch zwei Ebenen benannt, die der Begriff der Differenz beinhaltet – einerseits die Frage nach der Identitätsbildung und andererseits die soziale Bedeutung kultureller Inhalte. Dabei stehen die Kämpfe sowie die Anerkennung und Überwindung von Differenz im Vordergrund.

Darüber hinaus konnte Wenning aufzeigen, dass Normalisierungsprozesse auch in der Erziehungswissenschaft durch Verbreitung bestimmter Normalitätsannahmen Differenz bzw. Differenzvorstellungen erzeugt bzw. verstärkt werden und dass das aktuelle Normalitätskonstrukt über die/den normalen SchülerIn bzw. IdealschülerIn vermutlich unter einem erheblichen Teil auf weiter getragenen Normalitätsvorstellungen beruht. Diese Annahmen und Vorstellungen im Bildungssystem wären zu hinterfragen.

Der erziehungswissenschaftliche Diskurs zeigt vier Ansätze, wie Unterschiede wahrgenommen werden können. Der erste Ansatz bezieht sich auf die Gleichstellung aller

Menschen (Gleichheitsdiskurs), der Zweite auf das Ausblenden von Unterschieden und den Fokus auf Gemeinsamkeiten (De-Thematisierung), der dritte Ansatz hebt die positiven bzw. negativen Unterschiede von Differenzen hervor (Defizit- und Differenzhypothese bzw. Ontologisierung) sowie schlussendlich der „poststrukturalistische Ansatz“ als philosophische Denkrichtung, indem das Subjekt als „Bündel von Fremdeinwirkungen und unbewussten Impulsen“ betrachtet wird.

Je nachdem aus welcher Perspektive (kulturelle) Differenzen betrachtet werden, entwickeln sich daraus unterschiedliche pädagogische Maßnahmen. Ein Lösungsansatz wäre, das Hinterfragen und Ausbalancieren der „Dialektik von Differenz“, um damit in der schulischen Arbeit besser umgehen zu können. Die unterschiedlichen Beiträge (Fuchs, Wenning und Prengel) zeigen den Hintergrund auf, die bei der „Differenzierung“ beispielsweise von SchülerInnen mitschwingen können. Aktuelle Forschungsergebnisse zu diesem Thema bestätigen, (siehe Studie von Edelmann 2006/2007) dass die Differenzierungsfähigkeit verbunden mit Reflexionsfähigkeit in der Aus- und Fortbildung der LehrerInnen stärker gefördert werden muss. Das genannte Problem der „Wahrnehmung der Differenzen“ wird in der Studie als „Dialektik der Differenz“ bezeichnet. (siehe dazu das dritte Kapitel in der vorliegenden Arbeit)

### **2.2.3 „Kulturelle Differenz“ und die Frage nach pädagogischer Kompetenz**

Im vorigen Kapitel wurden Theorien zur Differenzdebatte vorgestellt. In diesem Unterkapitel wird ein noch tieferer Einblick in das Thema gegeben und der Kulturbegriff unter der Perspektive von Differenzierungsfähigkeit etwas genauer betrachtet.

Die Teildisziplin, die sich mit Themen wie Migrationsprozesse und daraus resultierenden kulturellen Vielfalt vordergründig auseinandersetzt, ist die Interkulturelle Pädagogik, die sich als Fachrichtung, Ende der 1960er Jahren, Anfang der 1970er Jahren herausgebildet hat. Als Ausgangspunkt kann der soziale und kulturelle Wandel gesehen werden, der sich auch in der Erziehung und Bildung widerspiegelt. (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 11 u. S. 71) Gogolin / Krüger-Potratz (2006) fassen den Forschungsgegenstand der Interkulturellen Pädagogik wie folgt zusammen:

*„Die Interkulturelle Pädagogik ist die Fachrichtung bzw. Subdisziplin der Erziehungswissenschaft, die sich mit der Frage beschäftigt, welche Konsequenzen es für das Aufwachsen, die Sozialisation und die Prozesse der Erziehung und der Bildung mit sich bringt, dass sie in einer sozial, kulturell und sprachlich immer komplexer werdenden Lage geschehen.“ (ebd. 2006, S. 11)*

Als Ziel definieren die VertreterInnen der Interkulturellen Pädagogik den Kindern und Jugendlichen – so weit es erreichbar ist – gleiche Chancen im Bildungsbereich unabhängig von ihrer Herkunft zu ermöglichen.



Betrachtet man die Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik so waren die Reaktionen auf die Zuwanderung und die pluralistische Gesellschaft sehr unterschiedlich. In der Fachrichtung der Interkulturellen Pädagogik gab es verschiedene Perspektiven wie man beispielsweise mit sprachlich-kultureller, ethnischer und nationaler Heterogenität in der Schule umgehen kann. (vgl. ebd. 2006, S. 104f)

Die Autorinnen Frank (1995) und Allemann-Ghionda (2002) unterscheiden im Diskurs um Kulturdifferenz innerhalb der Wissenschaften zwischen mehreren Phasen, die im Zeitraum von 1950 bis 2000 zu beobachten waren und in denen es jeweils zu signifikanten Veränderungen auf Diskursebene kam. Historisch gesehen wurde unterschiedlich mit dem Begriff „Kultur“ umgegangen. Die erste Abbildung veranschaulicht die unterschiedlichen Sichtweisen auf die Zuwanderung. (vgl. Frank 1995 zit. n. Höhne 2003, S. 200):

- 2. Phase (1950 – 1970):** Vom Gastarbeiter zum Ausländer
- 3. Phase (1970 – 1990):** Konstruktion des Ausländers als Fremden
- 4. Phase (1990 – 2000):** Entdeckung der multikulturellen Gesellschaft mit dem Topos „kulturelle Bereicherung“ versus „kulturelle Überfremdung“
- 5. Phase (2000 - heute):** „Chancengerechtigkeit“

Abb 2: Phasen in der Debatte um Kulturdifferenz

Diese Art von Betrachtungsweise lässt sich auch auf pädagogische Ansätze übertragen und wird in der Tabelle auf der rechten Seite aufgezeigt. (vgl. Allemann-Ghionda 2002 S. 484ff. sowie EDK 2000, S. 44 zit. n. Edelmann 2007, S. 40).

Wie aus der Skizze ersichtlich wird, begann der Umgang mit sprachlich-kulturellen, ethnischen und nationalen Unterschieden erst in den 1960er und 1970er Jahren an Bedeutung zu gewinnen. (vgl. ebd. 2006, S. 71) Dadurch hat die Interkulturelle Pädagogik als Disziplin eine kurze Geschichte im Bezug auf die implizite Beschäftigung mit Heterogenität, aber eine lange Geschichte, die sich eher explizit damit auseinandergesetzt hat. (vgl. ebd. 2006, S. 71)

Wie bereits erwähnt, spielte sprachlich- kulturelle, ethnische und nationale Heterogenität in der Vergangenheit im Bildungsbereich eine untergeordnete Rolle. (vgl. ebd. 2006, S. 69) Dies geschah aus unterschiedlichen Gründen. Als eine Ursache kann u.a. der Auf- und Ausbau des Nationalstaates betrachtet werden. Die Gründung der staatlichen Schule förderte u.a. auch den Ausbau einer nationalen Identität. (vgl. ebd. 2006, S. 69)

1. **Phase (1950-1970): Migrationsprozesse ist kein pädagogisches Thema – Ignoranz:** Bedeutungslos für Schule und LehrerInnenbildung → **Prämisse: Migration als temporäres Phänomen**
2. **Phase (1970-1990): Ausländerpädagogik als Sonderpädagogik – Defizit:** Heterogenität als Problem, Kompensation, Assimilation: minimale Verbindlichkeit in der LehrerInnenbildung → **Kritik der Ausländerpädagogik**
3. **Phase (1990-2000): Interkulturelle Pädagogik – Differenz:** Heterogenität als Herausforderung, Potentiale; Elternarbeit, fakultative Angebote in der LehrerInnenbildung → **Kritik der Interkulturellen Pädagogik**
4. **Phase (2000- heute): Pädagogik der Vielfalt - Diversität:** Heterogenität als Normalfall, Synergien; Eltern- und Teamarbeit, Forderung nach Verbindlichkeit in der LehrerInnenbildung → **Vision: Chancengleichheit**

Abb.3: Von der „Ausländerpädagogik“ zur „Pädagogik der Vielfalt“

Diese Annahme unterstreichen Gogolin und Krüger-Potratz, indem sie sagen:

*„Die Schule wurde zu dem Ort, an dem sie in die politische Kultur „ihres“ Staates sozialisiert wurden und eine nationale Identität „angearbeitet“ bekamen.“ (ebd. 2006, S. 69)*

Vor diesem Hintergrund bildete sich im Nationalstaat das Verhältnis von „eigen“ und „fremd“ heraus. Dies galt nicht nur für Deutschland, sondern auch für andere europäischen Länder. Jede Nation behauptete sich als eine eigene kulturell und ethnisch homogene Einheit, die ihre eigene Sprache und eigene Geschichte hatte. Dies führte zur Ausformung des Nationalcharakters, was wiederum das „Wesen der Angehörigen des jeweiligen (Staats-)Volkes bestimmte.“ (vgl. ebd. 2006, S. 69)

Diese so gennante Homogenität, die ihre eigene Kultur und Geschichte, das heißt eine „erwünschte nationale Einheitlichkeit“ beinhaltete, galt als Idealfall und Ziel. Das Homogenisierungsdenken kann als weitere Ursache für die mangelnde Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt gesehen werden:

*„In dieser Konstellation spielte die Einrichtung einer öffentlichen, obligatorischen (Volks-) Schule als staatliche Erziehungsanstalt und Sozialisationsinstanz eine zentrale Rolle. Von ihr wurde erwartet, dass sie einen entscheidenden Beitrag zur Identifikation der nachwachsenden Generation mit dem eigenen Staat und zur Durchsetzung der Idee von sprachlichen-kultureller, ethnischer und nationaler Homogenität leiste.“ (ebd. 2006, S. 70)*

Eine Wiederbelebung der Verwendung des Kulturbegriffes folgte im Zuge der Arbeitsmigration. Die Kinder von „Gastarbeitern“ kamen in die Schule und galten daher als neue Zielgruppe. Der Kulturbegriff wurde in seinem geläufigen alltagssprachlichen

Verständnis aufgegriffen und auch im wissenschaftlichen Gebrauch unreflektiert übernommen. Unter Kultur wurde die Nationalkultur verstanden und zunächst nicht weiter verhandelt. (vgl. Gogolin/ Krüger-Potratz 2006, S. 116)

Vor allem Höhne (2001) hat sich in seinem Beitrag „Kultur als Differenzierungskategorie“ mit den Gefahren der unreflektierten Verwendungsweise von Kultur auseinandergesetzt. Der Wissenschaftler nimmt in diesem Zusammenhang eine diskursanalytische Perspektive ein und versucht „die diskursive Struktur von Kultur und die damit verbundenen semantischen Prozesse und Mechanismen“ genauer zu analysieren und zu hinterfragen. (vgl. Höhne 2001, S. 197) Hierbei geht Höhne der zentralen Frage nach, welche Effekte mit der unreflektierten Verwendung von Kultur als Differenzierungskategorie verbunden sind. Gegen Ende seiner Analyse versucht er exemplarisch anhand von zwei Beispielen aus der Pädagogik die Konsequenzen aufzuzeigen, die sich ergeben können, wenn der Kulturbegriff unreflektiert aus dem öffentlichen Diskurs adaptiert und für „pädagogische Bereiche“ angewendet wird. (vgl. Höhne 2001, S.197f) Dabei bezieht er sich auf die Untersuchung von Marburger (1998), die zeigen soll, dass ein eingeschränkter Blick auf die Kultur andere Differenzierungsmerkmale vernachlässigt. Das zweite Beispiel aus der Schuldidaktik bezieht sich auf die Darstellung von Fremden in Schulbüchern.

Höhne stellt in seiner Untersuchung - in Anlehnung an den Autor Balibar - fest, dass Kultur allein nichts über die spezifische Verwendungsweise aussagt, diese zeige sich erst in der Kopplung mit anderen Merkmalen und der dadurch vorgenommenen Spezifik der Zuschreibung. (vgl. ebd. 2001, S. 198) Er zitiert dabei Dirk Baecker (1999):

*„Eine Eigentümlichkeit der modernen Gesellschaft sei ihre Selbstbeschreibung als Kultur. Kultur ist das, was unvergleichbare Wesen vergleichbar macht.“ (Baecker 1999, S. 56 zit. n. Höhne 2001, S. 198)*

Des Weiteren stellt er dar, dass in der Kulturdebatte, dem Kulturbegriff vor allem drei wesentliche Funktionen zugeordnet werden können. Diese sind (vgl. ebd. 2001, S. 200):

- Distinktion (Unterscheidung),
- Identitätsbildung und
- Krisenartikulation.

Gemeinsamkeiten bei den drei Funktionen zeigen sich in der Definition des „Anderen“ bzw. des „Fremden“. Die „Eigen/Fremd-Unterscheidung“ bildet die Grundlage eines wesentlichen Teiles der Kulturdiskussionen. (vgl. ebd. 2001, S. 198f.)

In diesem Zusammenhang wird – darauf bezieht sich auch Balzer und Ricken (2007) – die Kategorie „Eigen/Fremd“ als Grunddifferenz genauer betrachtet. Es gilt die Bilder, die über die „Fremden“ konstruiert und teilweise in pädagogischen Konzepten aufgenommen wurden, genauer zu untersuchen und zu hinterfragen.

Ein weiteres zentrales Element in der Kulturdebatte, nach Höhne, stellt „das systematische Sammeln von Daten fremder Kulturen“ durch Anthropologie und Ethnologie dar, da diese eine „Haltung kategorisierbarer und differenzierbarer Beobachtung“ voraussetzen. (ebd. 2001, S. 199)

Anhand dieser Herleitung veranschaulicht Höhne den Zusammenhang zwischen Kultur und Identitätsbildung. Dies zeigt, dass der Mensch oft als Repräsentant bzw. Vertreter seiner Kultur gesehen wird. Die Bilder und Daten über fremde Kulturen, die der Kultur bzw. der Nation zugeschrieben werden, werden mit der Person verbunden. Die Individualität des Menschen wird durch diese Vorgehensweise vernachlässigt bzw. zu wenig berücksichtigt.

In der Sozial- und Erziehungswissenschaft fand daher ein unreflektierter, ethnologischer Kulturbegriff Aufnahme, mit dessen Hilfe, die vorher als Gastarbeiter beschriebenen MigrantInnen nun als kulturell Fremde eingeordnet werden. Ziel war es vor allem, diese „Fremden“ besser verstehen zu können. Dieser unreflektierte Kulturgebrauch läuft aber in der Wahrnehmung des Autors vor allem Gefahr als „primäre Referenzgröße“ gesehen zu werden und als Folge den Kulturbegriff als Erklärungs- und Interpretationsressource für Verständigungsschwierigkeiten bzw. Kulturkonflikte zu nutzen. (vgl. ebd. 2001, S. 204)

Als anschauliches Beispiel weist Höhne auf die Untersuchung von Marburger (1998) hin. In dieser Untersuchung wurden Interviews mit einem multikulturellen PädagogInnen-Team aus dem Sozialbereich geführt. Anhand der Interviews konnte festgestellt werden, dass „Kultur“ als Interpretationsressource in der sozialpädagogischen Praxis gebraucht wird. Die „Bedeutung von Kultur“ dient dem PädagogInnen-Team als Erklärung von Handlungen oder Konflikten mit Jugendlichen in der multikulturellen Arbeitssituation. (vgl. Höhne 2001, S. 204) Ausschlaggebend in der Untersuchung von Marburger (1998) war vor allem:

*„der Rückgriff auf Kultur als Erklärungsmuster für auftretende Differenzen und zwar insbesondere in als problematisch erlebten Situationen. Die deutschen PädagogInnen erwarteten dann von Seiten der ausländischen KollegInnen Auskünfte über Vorgänge, Temperamente und Mentalität, wenn es zu Konflikten mit der nicht-deutschen Klientel gekommen war“. (Marburger 1998, S. 208 zit. n. Höhne 2001, S.205)*

Demzufolge, so der Autor weiter, brauchen die Handelnden nicht mehr nach anderen Erklärungs- und Ursachenmustern suchen. (vgl. ebd. 2001, S. 205)

Des Weiteren, so Höhne, entlasten kulturelle Kollektivzuschreibungen PädagogInnen, vor allem bei Konfliktdeutungen, vor möglichen eigenem Fehlurteil, aber auch von vielschichtigeren bzw. mehrdimensionalen Begründungen. Das Wissen um Kultur erklärt dabei Konflikte sowie Gemeinsamkeiten. (vgl. ebd. 2001, S. 206)

Die PädagogInnen schließen vor diesem Hintergrund möglicherweise ihre eigene Verantwortung aus und sehen sich nicht als Mitwirkende in der Interaktion. Andere relevante Aspekte werden einfach ausgeblendet.

Auf die Kritik „Kultur als Differenzierungsmerkmal“ zu beschreiben nimmt Krüger-Potratz (2002) in ihrem Beitrag „Kulturelle Differenz als Reizwort“ sowie auch gemeinsam mit Gogolin (2006) in dem Band „Einführung in die Interkulturelle Pädagogik“ Stellung. Die Autorinnen stellen sich die Frage, ob der Umgang mit kultureller Vielfalt nicht eher ein „soziales“ als „kulturelles“ Problem darstellt.

Krüger-Potratz ist wie Höhne der Ansicht, dass Kultur als Differenzierungsmerkmal häufig bei Verständigungsschwierigkeiten zwischen Einheimischen und Fremden verwendet wird, aber die Ursachen der „Kommunikationsstörungen“ werden nicht im gesamten Kontext gesehen, also es fehle die Berücksichtigung anderer relevanter Faktoren wie etwa die Ungleichheit in Bezug zu Macht, Geld, Recht, Klasse, Geschlecht usw. Sie weist zudem daraufhin, dass „kulturell“ oftmals für „sozial“ steht: Es wird schnell nach der kulturellen Zugehörigkeit gefragt, anstatt auch einen Blick auf die sozialen Machtverhältnisse zu werfen. Als Konsequenz sieht sie, dass durch die einseitige Problemdefinition der Weg zu einer adäquaten Lösung womöglich versperrt bleibt. Notwendig wäre daher eine umfassende Problemdefinition, aber die Schwierigkeit liegt darin, dass beim Versuch Unterschiede zu beschreiben, immer wieder der Fokus auf das eine oder andere Merkmal gelegt wird und die anderen Differenzlinien aus arbeitstechnischen Gründen nicht berücksichtigt oder erst im Nachhinein addiert werden, z.B.: Geschlecht + Ethnizität/ Kultur + Sozialstatus. (vgl. Krüger-Potratz 2002, S. 61f)

Ein weiterer wesentlicher Punkt für Krüger-Potratz wie schon bei Höhne aufgezeigt wurde, ist „die Bewusstmachung“ der Konstruktion der Fremden.

Auch hier betont sie die Notwendigkeit, sich das Gesamtbild nochmals vor Augen zu führen und begründet dies folgendermaßen:

*„(...) die Bestimmung von Fremdheit als kulturelle und/oder ethnische und/oder sprachliche Differenz [stellt] nur einen spezifischen Fall bzw. einen Teil von Fremdheit [dar], der den Ordnungs- und Normalitätsvorstellungen zu verdanken [ist], wie sie im Zuge der Durchsetzung des Nationalstaates herausgebildet worden sind.“ (Krüger-Potratz 2002, S. 62)*

Für die Schule und Erziehungswissenschaft folgt daraus, so Krüger-Potratz, die Forderung, sich die „eigene“ und die als „eigen“ definierte Geschichte genauer anzuschauen. Dabei wird deutlich, dass in der Geschichte der Schule und Pädagogik „kulturelle Differenz“ nicht allein eine Differenzlinie zwischen Ausländern und Inländern war, sondern als „kulturell different“ wurden auch Mädchen und Jungen bezeichnet, Kinder aus verschiedenen sozialen Schichten, Kinder aus unterschiedlichen Glaubensrichtungen sowie

Kinder unterschiedlicher Herkunft (Nation). Damit zeigt sich, dass es letztlich immer auch um soziale Positionierung geht. (vgl. Krüger-Potratz 2002, S. 61)

Das zweite anschauliche Beispiel für die unreflektierte Verbreitung des Kulturbegriffes nach Höhne (2001), findet sich in den Schulbüchern oder überhaupt in der Schuldidaktik.<sup>23</sup> In der früheren Literatur wurden MigrantInnen gleichgestellt. Vor allem anfangs war überhaupt nur die Rede von türkischen MigrantInnen. Das Hauptziel war die „Fremden“, also die Migrantenkinder in der Schule besser zu verstehen. Beim Interkulturellen Lernen im Unterricht – verfolgt man diese Logik weiter – wurden die Migrantenkinder dadurch in die Rolle der „Berichtserstatter und Aufklärer über „ihre eigene Kultur“ gedrängt. Die „deutschen Kinder“ dagegen werden durch so eine Art der Didaktik in „Fremdwahrnehmung und in Helferpose“ eingeübt. Folglich wurde Kulturdifferenz zum konstitutiven Bestandteil von Unterricht, die Differenz zur Interpretation des „eigen-fremden“ systematisch zum Unterrichtsgegenstand gemacht. Das Individuelle eines jeden Schülers geriet aus dem Blickfeld. (vgl. Höhne 2001, S. 206f.)

Anhand der Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff wurde für Höhne ersichtlich, dass Kultur zwar einen hohen Abstraktionsgrad hat, aber dagegen wenig konkrete Bestimmungen vorherrschen. Konsequenzen daraus sind z.B. übereilte Analogien und Scheinähnlichkeiten und dadurch auch Identitätsbildungen. Dichotomien (z.B. eigen-fremd) als absolute Differenzsetzungen sind Ergebnisse sozialer Relevanzsetzungen, die durch Machtverhältnisse und diskursive Prozesse entstehen. Diese Form von Identitätsbildungen müssten in ihrer konkreten sprachlich-zeichenhaften Materialität untersucht und reflektiert werden. (vgl. ebd. 2001, S. 208) Dabei hebt er folgende Punkte hervor (vgl. ebd. 2001, S. 211):

- Auf den Kulturbegriff kann zurückgegriffen werden, wenn er in seiner historischen Funktion als Kategorie zur „Fremddefinition“ ausdifferenziert und reflektiert wird.
- „Kultur“ stellt eine Beobachtungs- bzw. Beschreibungskategorie dar.
- „Kultur“ ist an sich kein positiver Begriff, sondern differenziert und kategorisiert wieder Begriffe in spezifischer Weise. Auch dies soll, seiner Ansicht nach, beim Vergleichen und Interpretieren von Unterschieden mitbedacht werden.

---

<sup>23</sup> Zu dieser Kenntnis kam Höhne anhand eines durchgeführten Projektes, indem die Darstellungsformen von MigrantInnen in hessischen und bayerischen Schulbüchern aller Schulformen für den Zeitraum von 1980-1997 untersucht wurden. Ein Kernbefund des Projektes war: Unabhängig von der Absicht der AutorInnen wurden durch die Betonung kulturellen Andersartigkeit die „AusländerInnen“ in Schulbüchern – zunehmend in den 1990er Jahren noch mehr „fremd gemacht“. Die Fremdwahrnehmung wurde dadurch eher verstärkt. (vgl. Höhne et al. (1999), Download: 14.4.2009)

Gogolin und Krüger-Potratz (2006) betonen, dass im neuesten Forschungsstand der Interkulturellen Pädagogik auf die Ausdifferenzierung des Kulturbegriffes Rücksicht genommen wird. Dazu kann vor allem die letzte Phase von 2000 bis zur Gegenwart gezählt werden. Hingegen ist in alter Literatur noch die unreflektierte Form des Kulturbegriffes vorzufinden. In diesem Zusammenhang sei hervorzuheben, dass es keine lineare Fortschrittsgeschichte gibt. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse in Bezug auf die Verwendung des Kulturbegriffes werden nicht in allen Fällen berücksichtigt. (vgl. Gogolin/ Potratz 2006, S. 118)

Um Kulturalisierung zu vermeiden – so Gogolin/ Krüger-Potratz – ist eine Klärung des Verständnisses von Kultur erforderlich. Nach Geertz fungiert der Kulturbegriff als „Geflecht von Bedeutungen, in denen die Menschen ihre Erfahrungen interpretieren und nach denen sie ihr Handeln ausrichten“. (vgl. Geertz 1983, S. 99 zit. n. ebd. 2006, S. 118) Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass der Kulturbegriff nicht als statisch, sondern als *dynamisch* dargestellt wird und berücksichtigt wird, dass es einen kulturellen Wandel gibt – Einflüsse von mehreren Richtungen – dass nichts stehenbleibt, sondern sich ständig verändern kann. (vgl. ebd. 2006, S.118f.)

### **Exkurs:**

In der Interkulturellen Pädagogik sind unterschiedliche Ansätze entstanden, wie mit dem Kulturbegriff operiert wird. Diese können ergänzend zu den vier Strömungen (Gleichheitsdiskurs/Ontologisierung/De-Thematisierung/Poststrukturalismus) gesehen werden. Im Folgenden wird ein Ausschnitt daraus dargestellt (vgl. Gogolin/ Krüger-Pogratz 2006, S. 119-135):

- *kulturanthropologisch fundierte sowie begegnungstheoretische Ansätze:* Kulturanthropologisch fundierte Ansätze gehen von anthropologischen Universalien aus – also von handlungsleitenden Sätzen, die für alle Mitglieder der Weltgesellschaft Gültigkeit beanspruchen. Fragen, die auf diese Weise bearbeitet werden, sind beispielsweise: Was sind universelle Bedürfnisse in der Bildung? Zu den universellen Bedürfnissen zählen u.a. der/m SchülerIn mehr Autonomie, Selbstbewusstsein, Vernunft sowie eigene Urteilsfähigkeit zu vermitteln, die für jede/n SchülerIn unabhängig von ihrer/seiner Kultur Geltung haben. Kritisiert wird an diesem Ansatz die mangelnde Differenzierung und Auseinandersetzung mit dem Begriff „Kultur“ sowie mit der Verschiedenheit der SchülerInnen. Der *begegnungstheoretische Ansatz* bietet den Begründungsrahmen für zahlreiche unterrichtspraktischen Konzepte und eine Fülle von Materialentwicklungen. In ihrer Umsetzung beziehen sich die Konzepte eher auf die statischen Auffassungen des Kulturbegriffes. Kritisiert wird an diesem Ansatz, die Verwendung von

Stereotypisierung und Kategorisierung bei der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien<sup>24</sup>. (vgl. ebd. 2006, S. 119-122)

- *Gesellschaftstheoretisch orientierte Ansätze*: Ihr zentrales Erkenntnisinteresse besteht darin, die bestehenden Machtmechanismen in der Gesellschaft aufzudecken, die Kulturen und ihre Ausdrucksformen faktisch nicht gleichberechtigt machen, sondern unterbewerten. Fragen, die in diesem Ansatz im Vordergrund stehen, sind: Warum gibt es keine gleichen Bildungschancen für alle? Inwieweit kann pädagogisches Handeln dazu beitragen, dass diese Machtmechanismen im Schulsystem abgebaut werden, die zur Ungleichberechtigung zwischen den SchülerInnen führen? (vgl. ebd. 2006, S. 123f.)
- *Postmoderne Philosophie inspirierte Ansätze* als Gegenstück zum kulturanthropologischen Ansatz. Dieser Ansatz bezieht sich vor allem auf die Arbeiten des Philosophen und Literaturtheoretikers Lyotard, der postuliert, dass: „die wachsende Pluralität kultureller Orientierung nicht friedlich und mit gleichsinnigem Ziel nebeneinander existiert, sondern zwischen ihnen eine mindestens potenziell konflikthafte Konstellation im Widerstreit besteht“ (ebd. 2006, S. 125) Das bedeutet nach Lyotard, dass es „*letztlich unmöglich ist einen übergeordneten Standpunkt einzunehmen und zwischen Verschiedenheiten zu vermitteln und gar über Einigkeit zu sprechen*“. (Koller 2002, S. 92 zit. n. ebd. 2006, S. 125) Das Interesse der Interkulturellen Pädagogik in Bezug auf diesen Ansatz liegt vor allem im Versuch „der Klärung des Theorieproblems, das sich im Spannungsverhältnis von Pluralität und Differenz“ ergibt. (vgl. ebd. 2006, S. 125f)

#### **2.2.4 Zwischenresümee**

In der Bildungswissenschaft beschäftigt sich die Interkulturelle Pädagogik vor allem mit dem Themenbereich „kulturelle, ethnische und sprachliche Vielfalt in der Schule“. Ihr Ziel dabei ist es, allen SchülerInnen die gleichen Bildungschancen zu ermöglichen, unabhängig von ihrer kulturellen Herkunft. (siehe Gogolin/Radtke 2006) Verfolgt man die Entwicklungslinie der Interkulturellen Pädagogik so hat ein Perspektivenwechsel stattgefunden. Es geht nicht mehr nur darum, Defizite bei Jugendlichen in der Schule wahrzunehmen und zu beheben, sondern das Ziel ist es auch, die Unterschiede positiv zu unterstreichen.

Die Hervorhebung von Unterschieden birgt sowohl positive als auch negative Seiten in sich (siehe die Theorie der Ontologisierung: Defizit-/Differenzhypothese). Die negativen

---

<sup>24</sup> Die Auswirkungen der statischen bzw. unreflektierten Auffassung von „Kultur“ zeigt Höhne anhand von zwei Beispielen. Vergleiche dazu die vorangegangenen Beispiele.



Seiten zeigen sich beispielsweise, wenn die Differenzierung der SchülerInnen nicht nach dem Prinzip von Individualisierung abläuft, sondern wenn bestimmte Differenzierungsmerkmale vereinheitlicht werden und einer bestimmten Kultur (bzw. Nation) zugeschrieben werden. SchülerInnen werden dann in solchen Fällen als VertreterInnen ihrer Kultur (bzw. Nation) gesehen. Dabei können Stereotypisierungen, tradierte Bilder und Vorstellungen, die der Kultur zugeordnet werden, durchaus einen negativen und abwertenden Hintergrund haben. Kultur als Differenzierungskategorie dient in vielen Fällen als Erklärungsmuster für Konfliktsituationen und blendet andere Möglichkeiten von vornherein aus. Der Gesamtkontext wird bei der Differenzierung nicht mehr weiter beachtet. (z.B. sozialer Status, Geschlecht, womöglich auch andere Gründe für Lernschwächen oder -voraussetzungen<sup>25</sup>). Demnach wäre eine andere Perspektivität des Kulturbegriffes, den Begriff nicht als statisch sondern als *dynamisch* wahrzunehmen, da wir uns generell in einem Wandlungsprozess befinden und ständig mit gesellschaftlichen Veränderungen konfrontiert sind, sinnvoll. Ebenso das Ignorieren von Differenzen der SchülerInnen sowie die reine Konzentration auf die Vermittlung von universellen Bedürfnissen (wie u.a. Autonomie, Urteilsfähigkeit) übersieht wiederum Unterschiede, Potentiale als auch Probleme, die berücksichtigt und gelöst werden könnten. (siehe Gleichheitsdiskurs bzw. den kulturanthropologischen Ansatz)

Daher wäre es erforderlich, dass sich LehrerInnen ein Expertenwissen und ein Bewusstsein über vorhandenen Theorien und Ansätze im Umgang mit Unterschieden aneignen. Anschließend daran kann dieses Wissen individuell und situationsgemäß ausgehandelt und eingesetzt werden. Dazu ist Reflexionsfähigkeit und eigene Urteilskraft sowie die Offenheit nach neuen Lösungen zu suchen, notwendig.

### **2.3 „Interkulturelle Kompetenz“: Schlüsselkompetenz für den Umgang mit kultureller Heterogenität in der Schule?**

Wie schon in der Einführung deutlich wurde, zeigte sich in den letzten Jahren im schulischen Bereich immer mehr der Trend zu einer stärkeren Auseinandersetzung mit der Herausforderung der kulturellen, ethnischen und sprachlichen Vielfalt im Unterricht. Der Begriff, der innerhalb der Bildungsforschung als Schlüsselkompetenz für den konstruktiven Umgang im multikulturellen Kontext verwendet wird, ist der Begriff der „Interkulturellen Kompetenz“.

---

<sup>25</sup> Klafki und Bönsch unterschieden zwischen äußerer und innerer Differenzierung.

*Äußere Differenzierung:* Lernen in relativ homogenen Gruppen: z.B. nach Schulform, Schulprofil, Jahrgangsklassen.

*Innere Differenzierung:* Nach Bönsch ist innere Differenzierung „das variierende Vorgehen in der Darbietung von Lerninhalten“. Dabei geht es um die Einlösung des Anspruches jedem Lernenden auf optimale Weise Lernchancen zu bieten. (Bönsch 2000, S. 21.)

Der Begriff der „Interkulturellen Kompetenz“ verweist in diesem Zusammenhang auf die Fähigkeiten, die es braucht, um mit kultureller Vielfalt in der Schulklasse umzugehen und dabei die kulturellen Unterschiede der SchülerInnen nicht als Manko, sondern als Chance begreifen zu können. Ausgegangen wird dabei davon, dass in Zeiten der Globalisierung eine Sensibilisierung im Umgang mit Menschen aus anderen Kulturen nicht nur sinnvoll, sondern auch notwendig ist. Jedoch stellt diese hier geforderte Kompetenz mehr als nur kulturspezifisches Wissen dar und schließt darüber hinaus Aspekte der Reflexion, Bewusstseinsbildung und Handlungskompetenz mit ein.

Im Kommenden werden folgende Gesichtspunkte bearbeitet:

1. Eine Einführung des Begriffes der „Interkulturellen Kompetenz“ im bildungswissenschaftlichen Diskurs
2. „Interkulturelle Kompetenz“ als Teil pädagogischer Professionalität und die Frage der Qualifizierung dieses Kompetenzbereiches in der Fort- und Weiterbildung

### **2.3.1 Der Begriff der „Interkulturellen Kompetenz“ im bildungswissenschaftlichen Diskurs um pädagogische Professionalität**

„Interkulturelle Kompetenz“ ist mittlerweile ein Modebegriff geworden. Dabei ist anzumerken, dass man sich in den USA, mit dem Thema „Interkulturelle Kompetenz“ bereits in den 1960er Jahren beschäftigt hat. Der Bedarf entstand einerseits durch die kulturelle Vielfalt im Land und andererseits durch die vielfältigen Übersee-Aktivitäten und Militäreinsätze der Wirtschafts- und Weltmacht. Im deutschsprachigen Raum ist die Diskussion viel später eingetroffen. Laut Auernheimer (2002) könnte das 1994 erschienene Buch von Hinz-Rommel mit dem Titel „Interkulturelle Kompetenz – Ein neues Anforderungsprofil für die Sozialarbeit“ Anstoß gegeben haben. Mittlerweile haben sich viele Disziplinen mit dem Thema „Interkulturelle Kompetenz“ beschäftigt, und gehen dabei jeweils von ihrem Kontext und Professionalisierungsfeld aus. Beispielweise werden in der Fremdsprachendidaktik, in der Sprachwissenschaft und psychologischen Austauschforschung einige Beiträge dazu veröffentlicht. Zudem werden zur „Interkulturellen Kompetenz“ Tagungen, Workshops und Trainingsprogramme für Fachkräfte in der Sozialarbeit als auch in der Wirtschaft angeboten. (vgl. Auernheimer 2002, S. 198f)

Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass man sich in den USA schon früher Gedanken in Hinblick auf dieses Thema gemacht hat und in Deutschland diese Entwicklung verzögert einsetzte. Heutzutage wird jedoch auch im deutschsprachigen Raum die Bedeutung der „Interkulturellen Kompetenz“ immer mehr erkannt und es werden auch diesbezüglich Fortbildungsmöglichkeiten angeboten.

Baumer (2002) versucht in seinem betriebswissenschaftlichen Werk „Handbuch interkulturelle Kompetenz“ den Begriff „Interkulturelle Kompetenz“ allgemein zu fassen und formuliert folgende Definitionen:

*„Unter Interkultureller Kompetenz verstehen wir im weitesten Sinne die Fähigkeit, mit anderen Menschen erfolgreich zu kommunizieren.“ (...) „Interkulturelle Kompetenz im engeren Sinne ist die Fähigkeit zum beidseitig zufriedenstellenden Umgang mit anderen Kulturen, im „landläufigen“ Sinne anderer Länder oder Kontinente, im weiteren Sinne jedoch zum Umgang mit allen anderen Menschen“ (Baumer 2002, S. 76)*

Wie aber wird „Interkulturelle Kompetenz“ unter der Perspektive von Differenzierungsfähigkeit im bildungswissenschaftlichen Diskurs definiert und welche Aspekte werden hier hervorgehoben?

Als Einstieg wird der Autor Mecheril (2002) zitiert, der sich in seinem Beitrag mit dem Professionalisierungsverständnis von „Interkultureller Kompetenz“ befasst hat. Dabei hat er das professionelle, pädagogische Handeln unter Bedingungen von kultureller Differenz genauer durchleuchtet. Laut Mecheril wird „Interkulturelle Kompetenz“ folgendermaßen zugeordnet bzw. bewertet:

*„Interkulturelle Kompetenz firmiert als bereichsübergeordnete Bezeichnung, in der zweierlei zum Ausdruck kommt: einerseits eine pädagogisches Handeln und Professionalität betreffende Diagnose, die einen Mangel an Handlungsvermögen feststellt, andererseits die Erwartung und die Hoffnung, diesen Mangel zu beheben“ (Mecheril 2002, S. 15)*

Mecherils Aussage folgend wird in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion um „Interkulturelle Kompetenz“ einerseits festgestellt, dass es einen Mangel an Handlungsvermögen im Umgang mit kultureller Heterogenität gibt und andererseits ist man stets bemüht durch Aus- und Fortbildung der LehrerInnen ein spezifisches Handlungsvermögen zu vermitteln, um dadurch diesen Mangel beheben zu können. Nicht zuletzt zeigt aber die Kritik am Begriff der „Interkulturellen Kompetenz“ die Schwierigkeiten auf, die mit dem geforderten Bildungsprozess verbunden sind.

Im Folgenden soll auf den Kritikpunkt Bezug genommen werden, der kurz mit den Worten: „Wissen allein genügt nicht“ umschrieben werden kann.

Mecheril kritisiert das Professionalisierungsverständnis von vorhandenen Konzepten „Interkultureller Kompetenz“, die sich überwiegend auf die Vermittlung von Kulturwissen beschränken, da das Ziel solcher Konzepte durch bloße Angeigung von Kulturwissen versucht, ein verbessertes Verständnis für die kulturelle Minderheit zu entwickeln, um dadurch auch multikulturelle Situationen verstehen zu können. (vgl. Mecheril 2002, S. 16) Auch Gültekin (2005) verweist auf diesen Aspekt, indem sie Folgendes formuliert:

*„Häufig geht es lediglich um das „Entschlüsseln“ von „fremden“ Regeln und Symbolen, oder das Erfahren des „Fremden“, wodurch eine gewisse professionelle Sicherheit erlangt werden soll.“ (Gültekin 2005, S. 368)*

Mecheril beanstandet, dass diese Thematik in den Fortbildungen „technologisiert“ dargestellt wird – also ein „technologisches Wissen“ vermittelt wird – und dass dies nach dem Schema abläuft: Wenn man über die fremden Kulturen Bescheid weiß, versteht man die als „Fremd-Betrachteten“ und lernt dadurch auch richtig zu handeln. (vgl. Mecheril 2002, S. 16ff.) Bei genauerer Betrachtung dieser Perspektive verbirgt sich die Gefahr der verstärkten Kulturalisierung und Stereotypisierung dahinter. Durch diese Art des Lernens wird den TeilnehmerInnen von Fortbildungsveranstaltungen die Chance genommen, dass Denkprozesse anderer Art in Gang gesetzt werden. (vgl. ebd. 2002, S. 16ff)

So entpuppt sich nach Mecheril dieser bedarfsorientierte, technologische Ansatz als einseitig und problematisch in vielfacher Hinsicht, da er Stereotypen verstärkt und andere wesentliche Aspekte ausblendet. Der verstärkte Blick auf kulturelle Unterschiede kann von den strukturellen Bedingungen von Ungleichheit und vorhandenen Machtverhältnissen ablenken. (vgl. ebd. 2002, S. 16-22) In diesem Zusammenhang bezieht er sich auf die Forschungsergebnisse von Radtke (1998) und fasst Folgendes zusammen:

*„Nicht die Zugehörigkeit zu einer anderen Kultur, sondern Aspekte sozialer Benachteiligung und Diskriminierung zur Positionierung von MigrantInnen innerhalb und außerhalb der Funktionssysteme der Gesellschaft, etwa dem Erziehungssystem [können zu Ungleichheit und Benachteiligung] führen“ (Mecheril 2002, S. 22)*

Mecheril weist darauf hin, dass es beim professionellen, pädagogischen Handeln keine rezeptartigen Formen geben kann, es gibt immer einen Rest bzw. ein Nicht-Wissen. (vgl. Mecheril 2002, S. 23ff)

In der pädagogischen Arbeit kommt es somit immer zu unerwarteten Situationen, weil jeder Mensch auf seine Art und Weise individuell ist.

Daher plädiert Mecheril für die Reflexionsfähigkeit und Selbstreflexivität der ExpertInnen. Er bezeichnet diese Fähigkeit „ironischerweise“ als „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. (vgl. Mecheril 2002, S. 24ff) Gültekin (2005) fasst Mecherils „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ mit folgenden Worten zusammen:

*„[Erst] das Eingeständnis eines Zweifels an jeglicher Kompetenz von Professionellen in Bezug auf kulturell-ethnische Differenz [wird] als Chance für die Entfaltung einer Interkulturellen Professionalität [gesehen]“ (Mecheril 2002 zit. n. Gültekin 2005, S. 371)*

In der erziehungswissenschaftlichen Debatte um das professionelle, pädagogische Handeln sind sich die meisten AutorInnenen (siehe Auernheimer 2002, Terhart 2001, Koller 2004, Bauer 2000) einig, dass unabhängig in welchem Kontext sich pädagogisches Handeln

abspielt, Fähigkeiten wie Reflexion, Selbstreflexion, Reflexivität sowie eine kritische Distanz zum Wissen und zur Situation immer mitbedacht werden sollten.

Diese zentralen Merkmale, die in der Diskussion angeführt werden, bringt Mecheril auch im Diskurs über „Interkulturelle Kompetenz“ mit ein. Seiner Ansicht nach, ist es unerlässlich den Begriff der „Interkulturellen Kompetenz“ weiter zu fassen. „Interkulturelle Kompetenz“ erfordert nicht nur das Wissen über andere Kulturen, was seiner Ansicht nach in den angebotenen Workshops, Trainings, Tagungen, Aus- und Fortbildungsprogrammen häufig vermittelt wird, sondern auch eine Bewusstseinsbildung und Reflexionsfähigkeit der LehrerInnen. (vgl. Mecheril 2002, S. 29) Die Forderung nach „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ argumentiert er folgendermaßen:

*„„Wissende“ definieren die soziale Wirklichkeit der Betroffenen und erklären diese mit dem „Kulturkonflikt“, „der untergeordneten Rolle der türkischen Frau“ oder „kulturellen Anpassungsschwierigkeiten“. Die Berücksichtigung von Nicht-Wissen fordert zur Reflexion des je spezifischen Verhältnisses von Erkenntnis, Handlung und Macht auf.“ (ebd. 2002, S. 29)*

Des Weiteren hat Mecheril zum Thema „Interkulturelle Professionalität“ die Notwendigkeit eines differenztheoretischen Wissens über kulturelle Differenz betont. Seiner Ansicht nach kann auf die Kategorie Kultur nicht völlig verzichtet werden, da diese zur Dimension der Selbstthematizierung zählt. Schließlich entwickelt das Individuum seine Identität einerseits in intersubjektiven, sozialen Zusammenhängen und identifiziert sich mit seiner Kultur. Andererseits ist es auch möglich, dass das Subjekt sehr wohl eine kritische Distanz hinsichtlich seiner Zugehörigkeit und seiner sozialen Gemeinschaft hat. Daher wäre es für die Interkulturelle Professionalität erforderlich, diese Ambivalenz zu beachten.<sup>26</sup> (vgl. ebd. 2002, S. 30ff.)

Gültekin (2005), die sich in ihrem Beitrag „Interkulturelle Kompetenz: Kompetenter professioneller Umgang mit sozialer und kultureller Vielfalt“ ebenfalls mit dieser Themenlandschaft beschäftigt hat, ergänzt Mecherils Forschungsergebnisse. Mecheril beschränkt sich, so Gültekin, mehr auf die individuelle Leistungsfähigkeit der PädagogInnen – wie Reflexionsfähigkeit, Bewusstseinsbildung – jedoch ist der Fokus ausschließlich auf die kulturelle und ethnische Differenz gelegt. Dessen ungeachtet, bezieht er sich inhaltlich nicht genügend auf andere mögliche Differenzierungsmerkmale – wie etwa Geschlecht, Klasse usw. In seinen Schlussfolgerungen fehlt die erweiterte Perspektive zur Thematik.<sup>27</sup> (vgl. Gültekin 2005, S. 373) Nach Auffassung der

---

<sup>26</sup>Der Forscher Homi Bhabha spricht in diesem Zusammenhang von Hybridität. Hybridität zeigt ein Bild des „in-between-Seins“. Das Bild eines Raumes, indem zwischen verschiedenen Kulturen, Sprachen, Diskursen verhandelt, übersetzt und vermittelt wird. (vgl. Fuchs 2007, S. 25)

<sup>27</sup> Siehe dazu Kapitel 2.2: „Kulturelle Differenz und die Frage nach pädagogischer Differenz“. In diesem Kapitel hat Krüger-Potratz 2002 diesen Aspekt bereits angeschnitten und diskutiert. In vielen Fällen werden

WissenschaftlerInnen gehört hier auch die veränderte politische und ökonomische Lage befragt, da dies sonst den Eindruck vermittelt, nicht die vorherrschende Lage, sondern die kulturelle Zugehörigkeit überfordere die Professionellen. (vgl. ebd. 2005, S. 373) Zu den wesentlichen Merkmalen, um mit sozialer und kultureller Vielfalt professionell umgehen zu können, zählt sie (vgl. ebd. 2005, S. 373f.):

- Pluralitätsbewusstsein bzw. die Anerkennung von Vielfalt,
- Reflexionsfähigkeit und
- „Professionelle Handlungskompetenz“, der als ein „Mix von Selbstkompetenz, sozialer Kompetenz, Fach- und Methodenkompetenz“ bezeichnet wird und der „in der jeweiligen Situation effizient und gewissenhaft eingesetzt“ werden muss. (ebd. 2005, S. 374)

Unter „professioneller Handlungskompetenz“ versteht Gültekin letztlich vor allem die Fähigkeit mit Irritationen, die im Kommunikations- und Interaktionsprozessen mit anderen Menschen aus verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen entstehen, umgehen zu können. Dazu gehört auch als ExpertIn die entstandenen beruflichen Machtpositionen, soziale Positionierungen sowie Projektionen, die zum Beispiel meist der Kultur zugeschrieben werden, wahrzunehmen und darüber selbstkompetent zu reflektieren. In diesem Zusammenhang sich auch die Fragen zu stellen: Ist es wirklich ein kulturelles Problem? Welche Aspekte stecken noch dahinter? <sup>28</sup> Dies gelingt vor allem Professionellen, nach Gültekin, die ihre eigenen Gefühle und Wahrnehmungen zuordnen können und in der Lage sind die jeweilige Situation mit Distanz zu betrachten. (vgl. ebd. 2005, S. 374f)

### **2.3.2 „Interkulturelle Kompetenz“ als Teil pädagogischer Professionalität – eine ungelöste Frage der Qualifikation und Umsetzung?**

In den Anfängen der Auseinandersetzung mit kultureller Heterogenität diente der Begriff „Interkulturelle Kompetenz“ (siehe Kapitel 2.2 sowie 2.3.1) dazu die kulturelle Minderheiten bzw. die als „Fremd - Betrachteten“ besser zu verstehen. Oft wurde dabei die Kategorie Kultur als wichtige Erklärungs- und Interpretationsressource für Konfliktsituationen verwendet, um dadurch die SchülerInnen besser zu verstehen und in den Unterricht zu integrieren. (siehe Höhne 2001) Zu Beginn stand die Anpassung der SchülerInnen an den „Standardunterricht“ im Vordergrund. Meist wurden die SchülerInnen

---

in der Debatte um die Kategorie „Kultur“ andere Differenzlinien aus arbeitspragmatischen Gründen ausgeblendet bzw. erst später hinzuaddiert. (vgl. Krüger-Potratz 2002, S. 61f)

<sup>28</sup> Dieses Ergebnis unterstreicht auch Kalpaka (2005) im gleichen Herausgeberband, indem sie sagt: „*Kultur ist demnach ein von verschiedenen Gruppen unkämpftes Feld, die sich entlang verschiedener Aspekte definieren, z.B.: Geschlecht, Klassenzugehörigkeit, Zugang zu Bildung, Migrationshintergrund, Alter, sexueller Orientierung etc. Meistens fallen mehrere dieser Kategorisierungen zusammen, so dass sich das Individuum im Schnittpunkt mehrerer Kategorien seine Zugehörigkeit erarbeiten muss*“ (Kalpaka 2005, S. 391)

aus der Minderheitengesellschaft von der Defizitperspektive her betrachtet. (siehe Gogolin/Krüger-Potratz 2006) Auch die Aus- und Fortbildung wurden nach diesem Schema gestaltet.<sup>29</sup> (siehe Mecheril 2002) In jüngster Zeit hat sich allerdings die Perspektive zum Thema, mittels Evaluierung, unterschiedlicher Studien und ExpertInnenbefragungen, erweitert. Die Kategorie „Kultur“ wurde von einigen BildungsforscherInnen hinterfragt und diskursanalytisch bearbeitet: Der Konsens war, dass ein dynamischer Kulturbegriff bevorzugt eingesetzt werden sollte, da sich erstens Gesellschaften und Kulturen ständig ändern und in einem unabgeschlossenen Prozess befinden sowie zweitens diese „dynamische“ Verwendung Stereotypisierungen und Kulturalisierungen vorbeugen kann. Die Dynamik erfordert ein genaues Hinschauen auf den jeweiligen Hintergrund und Kontext jedes Einzelnen.

Die Perspektive einer dynamischen Herangehensweise verlangt aber schließlich eine breiter-gefasste Differenzierung im Unterricht und führt weiter auch zur Ausdifferenzierung zwischen sozialer Lage bzw. Individualität versus Kultur. Die Fragen, die sich dabei stellen, sind: Wie viel Kultur braucht „Interkulturelle Kompetenz“? Wie viel Individualisierung ist erforderlich? und Welche Rolle spielen die soziale Positionisierung und die gesellschaftlichen Machtstrukturen? (vgl. Gültekin 2005, S. 370)

Blicken wir in die Schule als Ort, an dem kulturelle Heterogenität in der pädagogischen Praxis mittlerweile zum Alltag gehört, so ist festzustellen, dass „Interkulturelle Kompetenz“ in der Ausformung als Handlungskompetenz und auch im Erwerb dieser Fähigkeit noch viele offene Fragen mit sich bringt. Davon zeugt nicht zuletzt die Studie von Bender-Szymanski (2002), die in ihrer Arbeit der Frage nachgeht, welche Merkmale interkulturell-kompetentes Lehrerhandeln auszeichnet. (vgl. Bender-Szymanski 2002, S. 153 sowie Kapitel 3) Im Zuge dessen stellt die Autorin fest, dass es, obwohl die Kulturministerkonferenz (1996) zum Thema „Interkulturelle Erziehung und Bildung“ einen „bildungspolitischen Perspektivenwechsel“ empfohlen hat, es noch kein empirisch überprüftes Modell für interkulturell-kompetentes Lehrerhandeln gibt. Es ist noch völlig unklar, welche Bedingungen den Erwerb diese Lehrerhandeln fördern bzw. behindern. (vgl. ebd. 2002, S. 153)

Wie schon Mecheril betont, erfordert pädagogisches Handeln im multikulturellen Kontext nicht nur „technologisches Kulturwissen“<sup>30</sup>, sondern auch die Fähigkeit der PädagogInnen zu reflektieren und die kulturelle Vielfalt in der pädagogischen Arbeit anzuerkennen. Die

---

<sup>29</sup> Siehe Kapitel 2.3.1: „Der Begriff der Interkulturellen Kompetenz im bildungswissenschaftlichen Diskurs um pädagogische Professionalität“ Hier werden Mecherils Aussagen zusammengefasst dargestellt.

<sup>30</sup> Dazu erwidert Kalpaka (2005), dass die Kenntnis über Landeskunde allein wenig bringt, wenn dabei keine Kenntnis über die aktuellen Lebensbedingungen des Einzelnen miteinbezogen werden. (vgl. Kalpaka 2005, S. 401) „Denn solches Wissen kann, wenn es nicht reflexiv ist, das Sehen und Analysieren einer konkreten Situation sogar verhindern“. (Kalpaka 2005, S. 401)

Selbstreflexion als ständiger Begleiter in der Praxis - dazu braucht es auch Mut zum Nicht-Wissen und eine Offenheit zur „Kompetenzlosigkeitskompetenz“.

Gültekin (2005) unterstreicht Mecherils Ansatz, jedoch betont sie, dass ein mehrdimensionales Konzept erforderlich wäre:

„[In den meisten Konzepten] *mangelt es an einem ausgewogenem Verhältnis zwischen den verschiedenen Dimensionen wie beispielsweise zwischen der gesellschaftspolitischen Dimension, der psychologischen Dimension, der kognitiven Dimension [und] der wertbezogenen Dimension usw.*“ (vgl. Gültekin 2005, S. 369).

Überblickt man die Literatur, zeigt sich eine Vielfalt an Forderungen und Ideen, wie mit diesem komplexen Themenfeld umgegangen werden kann. Ein Ausschnitt daraus wurde bereits im vorigen Kapitel gezeigt. In der bildungswissenschaftlichen Diskussion im Schnittpunkt Schulpädagogik und Interkulturelle Pädagogik haben sich auch die BildungsforscherInnen Auernheimer (2002), Bender-Szymanski (2002), Terhart (2001) speziell mit dem Thema „Interkultureller Kompetenz“ als pädagogische Professionalität auseinandergesetzt. Folgende weitere Forderungen für pädagogisch-kompetentes Handeln im multikulturellen Kontext können anhand der Literaturforschung zusammengefasst werden:

Erstens lässt sich die Forderung nach einem Pluralitätsbewusstsein benennen, auf das u.a. Auernheimer und Bender-Szymanski hinweisen. Folgt man diesen beiden WissenschaftlerInnen, so zählt *das Pluralitätsbewusstsein* bei Lehrkräften in der Arbeit mit einer multikulturellen Schulklasse zu einem der bedeutendsten Komponenten von „Interkultureller Kompetenz“. Unter Pluralitätsbewusstsein wird u.a. das Bewusstsein verstanden, über die eigene Einstellung und Haltung gegenüber kultureller Pluralität und Vielfalt zu reflektieren. (vgl. Auernheimer 2002, S. 199ff) Eine kompetent-handelnde Lehrkraft „reflektiert über die eigene Kulturgebundenheit und das eigene Denken, Handeln und Werten und erkennt sich als „individuelle/n DeuterIn von Wirklichkeit“ – das bedeutet, dass das eigene Denken, Deuten und Handeln im Umgang mit einer multikulturellen Gruppe hinterfragt wird. (Bender-Szymanski 2002, S. 168)

Als weitere Forderung fügt Auernheimer den Aspekt der Kommunikation mit ein. Für pädagogische Professionalität in einem multikulturellen Umfeld ist, seiner Ansicht nach, eine *allgemeine Sensibilisierung für Kommunikationsprozesse* grundlegend, vor allem die Fähigkeit zur Metakommunikation, um dadurch Kommunikationsprobleme und -störungen zu vermeiden. (vgl. Auernheimer 2002, S. 202f) Unter Metakommunikation versteht Auernheimer (2002) „die Fähigkeit, mehrdimensional zuzuhören, um dadurch eine verstärkte Aufmerksamkeit für die Beziehungsseite der Kommunikation zu haben.“ (ebd. 2002, S. 202) Dabei bezieht er sich nicht nur auf LehrerInnen im Unterricht, sondern auch auf die pädagogische Professionalität in der Sozialarbeit. In seinem Beitrag geht der



Wissenschaftler auf vier Dimensionen ein, die die Kommunikation prägen und beeinflussen können. Dazu zählen (vgl. ebd. 2002, S. 185-190):

1. Machtdimensionen
2. Kollektiverfahrungen
3. Gegenseitigen Fremdbilder
4. Die kulturelle Dimension (differente Kulturmuster)

Interkulturelle Beziehungen, so Auernheimer, sind oft durch „Machtasymmetrie“ gekennzeichnet wie beispielsweise: Status, Rechtsungleichheit, Wohlstand usw. (vgl. ebd. 2002, S. 185) Neben „Kollektiverfahrungen“ und „Fremdbildern“ steuern auch „kulturelle Deutungsmuster“, die selbstverständliches Element unserer Lebenswelt oder Kultur sind, unsere Erwartungen in interkulturellen Zusammenkünften. (vgl. ebd. 2002, S. 187-190)

Als weitere Ursachen für Kommunikationsstörungen nennt der Wissenschaftler z.B. Stereotypisierungen, Vorurteile und Diskriminierungserfahrungen von MigrantInnen sowie unterschiedliche Werte und Einstellungen. Für die pädagogische Arbeit in interkulturellen Begegnungen ist es demzufolge bedeutend, sich „die affektiven Anteile, vor allem auf der Beziehungsebene, die unbewusst auftreten und die Kommunikation stören können, bewusst zu machen.“ (vgl. Auernheimer 2002, S 184ff)

Die dritte Forderung im Zusammenhang mit professionellen, pädagogischen Handeln im multikulturellen Kontext kann mit Auernheimer (2002), Bender-Szymanski (2002), Mecheril (2002) sowie Gültekin (2005) an deren *Kritik bezüglich rein kognitiv ausgerichteten interkulturellen Konzepte* festgemacht werden bzw. ihre kritische Haltung gegenüber Konzepten, die nur von instrumentaler Rationalität bzw. Verständnis getragen werden. Konzepte bei denen es zum Beispiel um reine Vermittlung von Kulturwissen geht. Desgleichen gibt es Trainingsprogramme aus den USA (siehe z.B. das Trainingsprogramm von Triandis 1975) bei denen die Kulturvermittlung im Mittelpunkt steht, um dadurch die „kognitive Kompetenz“ für Handlungsmöglichkeiten in interkulturellen Konfliktsituationen zu erhöhen. (vgl. Auernheimer 2002, S. 194) Die Kritik des kognitiven Teiles wird damit begründet, dass nicht alles auf zwischenmenschlicher Ebene vorhersehbar oder rational erfassbar ist. Es gibt „unterschwellige Affekte“, die beispielsweise erst durch *Selbstreflexion* offen gelegt werden können. (vgl. dazu Kalpaka 1998, S. 78 sowie Auernheimer 2002, S. 194) Mecheril hat zu diesem Aspekt einen kurzen Fragekatalog erstellt, der als Hilfe dienen soll, um die Qualität interkultureller Bildungsinhalte besser einschätzen zu können.<sup>31</sup>

---

31 Mecherils Fragen lauten: 1.) Wie reflektieren interkulturelle Bildungsangebote Lebenslagen unterschiedlicher Personengruppen als Eingangsvoraussetzung des professionellen Handelns von Mitgliedern dieser Gruppen? 2.) Wie reflektieren Bildungsangebote die Problematiken des Kulturbegriffs? 3.) Wie gehen die Angebote mit der Unmöglichkeit der Technologisierung pädagogischen Handelns auch und gerade in

Auf einen vierten Aspekt pädagogischer Professionalität im genannten Kontext weist schließlich Terhart (2001) hin, denn für den Bildungsforscher gehört zur „Interkulturellen Kompetenz“ auch *eine Bewusstseinsbildung und Auseinandersetzung mit der Geschichte des eigenen Arbeitsplatzes und der eigenen Profession*. Lehrkräfte sollen der Frage nachgehen, welche Strategien, Ordnungsprinzipien, Denk- und Handlungsentscheidungen historisch herausgebildet worden sind und weiterhin das Schulsystem, die Lehrerbildung und den Unterricht prägen. Das Ziel dabei ist die Bewusstmachung der vorhandenen Normalitätskonstrukte, sowie der Strategien von Inklusion und Exklusion im Schulsystem. (vgl. Terhart 2001, S. 160 sowie siehe Kapitel 2.1 und 2.2)

Für Auerheimer (2002) ist die bloße Reduktion auf die Qualifizierung von Fachkräften (Lehrkräfte) bei dieser interdisziplinären Thematik jedoch eine zu „engstirnige Sichtweise“. Er weist darauf hin, dass die Entwicklung von „Interkulturelle Kompetenz“ bei Lehrkräften auch von den *Kontextbedingungen im Mikro- und Makrosystem* abhängt, d.h. den strukturellen Bedingungen, dem Leitbild der Schule, den politischen Rahmenbedingungen etc. Die Lehrkräfte sind in das System und die Organisation (Schule) eingebettet und werden davon ebenfalls beeinflusst. Neben dem Mikro- und Makrosystem spielt auch *die Bereichsspezifik von Interkultureller Kompetenz* eine Rolle - nicht nur der produktive Umgang zwischen SchülerInnen und LehrerInnen, sondern auch die Einbeziehung der Eltern in die multikulturelle Arbeit sowie die Teamfähigkeit der Lehrkräfte. (vgl. Auernheimer 2002, S. 201)

Letztlich soll noch auf jene Anforderung kurz Bezug genommen werden, die innerhalb der Diskussion um „Interkulturelle Kompetenz“ mit der Kritik an der Bedeutung des Begriffes in Zusammenhang gebracht wird. So ist beispielsweise Kalpaka (1998) der Ansicht, dass der Begriff an sich zu sehr auf die Kategorie „Kultur“ lenkt und dies hält sie für kontraproduktiv. Es wäre eine bloße Konzentration auf die Unterschiede der jeweiligen Kulturen gegeben und würde Vorurteile und Stereotypisierungen noch stärker forcieren. Laut Kalpaka, (1998) sollte der Begriff mit einer *neuen Bedeutung* besetzt werden (vgl. Kalpaka 1998 zit. n. Auernheimer 2002, S 199f). Es gehe hier viel mehr darum:

*„die Wahrnehmung der Fremden zu thematisieren“ [und] „den kulturalistischen Wahrnehmungsstörungen entgegenzuwirken.“ (Kalpaka 1998 zit. n. Auernheimer 2002, S 199f).*

Auch Gültekin (2005) knüpft an eine Kritik des Begriffes an und erweitert in ihrem Beitrag die Perspektive zur Thematik bzw. bringt andere Differenzierungsmerkmale mit ein. Ihrer Auffassung nach, geht es nicht um „Interkulturelle Kompetenz“, sondern mehr um den

---

interkulturellen Kontexten um? (vgl. Mecheril 2002, S. 25 sowie siehe dazu auch den Beitrag von Höhne im Kapitel 2.2.3)

„kompetenten, professionellen Umgang mit sozialer und kultureller Vielfalt“. (vgl. Gültekin 2005, S. 373)

Im Anschluss an die verschiedenen Erläuterungen über das Begriffsverständnis von „Interkultureller Kompetenz“ scheint die Definition von Bender-Szymanski (2002) passend zu sein, da in ihrer Begriffserläuterung die teilweise vorangegangenen Überlegungen der verschiedenen AutorInnen zur „Interkulturellen Kompetenz“ berücksichtigt und in ihrer Kernaussage auf das Wesentliche vereint werden. Einerseits schließt ihre Definition die Reflexion über die eigene Kulturgebundenheit mit ein und andererseits berücksichtigt die Wissenschaftlerin alle Gesichtspunkte in diesem Zusammenhang – wie etwa bei Auernheimer (2002) die Beachtung der Mikro- und Makroebene und der Bereichsspezifik in der multikulturellen Arbeit:

*„Interkulturelle Kompetenz definiere ich als das infinite **Bemühen** des kulturgebundenen Menschen um die Nutzung des Potentials seiner Kulturfähigkeit, auf Unvertrautes (Fremdes) nicht nur mit Inklusion und Exklusion zu reagieren, sondern neue Erfahrungen auch über ethnisch-nationale Grenzen hinweg kreativ so zu verarbeiten, dass die Interessen der Beteiligten durch Abwägung aller Gesichtspunkte zu einem **schonenden** Ausgleich gebracht werden können und dies auf der individuellen wie auf der institutionellen Ebene.“ (Bender-Szymanski 2002, S. 156 Hvh. i.O.)*

Aus der bearbeiteten Literatur und den Ausführungen über „Differenzierungsfähigkeit“ im Zusammenhang mit „Interkultureller Kompetenz“ ergibt sich, dass das Problembewusstsein für die beschriebene Thematik in der Forschung bereits vorhanden ist. Es stellt sich die Frage, ob dieses gesteigerte Bewusstsein über Interkulturalität auch einen Niederschlag in der Praxis der LehrerInnen sowie in deren Fort- und Weiterbildung findet. Diese Fragestellung wird im dritten und vierten Kapitel behandelt.

### **2.3.3 Zwischenresümee**

Im Zuge des Vergleiches mehrerer wissenschaftlicher Werke im Zusammenhang mit dem zu bearbeitenden Themenschwerpunkt der „Interkulturellen Kompetenz bei LehrerInnen“ stellt sich die Frage nach den wesentlichen Aspekten für den professionellen Umgang der LehrerInnen im multikulturellen Kontext.

Zum Einen wird der Begriff der „Interkulturellen Kompetenz“ seit den 1990er Jahren als so gennante Schlüsselkompetenz für den Umgang der LehrerInnen mit kultureller Vielfalt verwendet. Zum Anderen wird der Gebrauch des Begriffes als solcher kritisiert, da mit dem Begriff „Interkultureller Kompetenz“ die Kategorie „Kultur“ assoziiert wird, die teilweise in vielen pädagogischen Konzepten noch unreflektiert verwendet wird. Mit Kultur wird oft „das Entschlüsseln von fremden Regeln und Verhaltensweisen“ (Gültekin 2005, S. 368) thematisiert, aber diese Vorgehensweise birgt die Gefahr vor verstärkter

Kulturalisierung und Stereotypisierung. Gleichzeitig ist „Interkulturelle Kompetenz“, darin sind sich die AutorInnen einig, nicht von Reflexionsfähigkeit trennbar. Denn bloßes Wissen über andere Kulturen genügt nicht. Ein ständiges „Hinterfragen“ ist ebenso notwendig, denn der verstärkte Blick auf kulturelle Unterschiede bzw. Wissen darüber kann von den Kontextbedingungen kultureller Differenz ablenken. So eröffnet erst eine professionelle Distanz und eine gewisse Offenheit zum Wissen die Chance für die Entfaltung einer Professionalität im Umgang mit kultureller Vielfalt im Unterricht. (siehe Mecheril 2002)

Die Entwicklung von „Interkultureller Kompetenz“ bei Lehrkräften hängt demnach auch von den *Kontextbedingungen im Mikro- und Makrosystem* ab. (siehe u.a. Auernheimer 2002, Gültekin 2005) Das bedeutet, dass einerseits eine Bewusstseinsbildung und Auseinandersetzung der Geschichte des eigenen Arbeitsplatzes, den strukturellen und politischen Rahmenbedingungen (Makroebene) gefordert wird und andererseits auch eine ständige Reflexion über die eigene Profession und der eigenen Kulturgebundenheit (Mikroebene) erstrebenswert erscheint. In diesem Sinne ist „Interkulturelle Kompetenz“ in sich ein komplexes Thema, das nicht in einem einzigen Fortbildungskurs erlernt werden kann, sondern neben der Aneignung von Wissensinhalten vor allem nach einer ständigen Reflexion der Erziehungswirklichkeit wie der eigenen Person verlangt.

## **2.4 Fazit: Konsequenzen für das professionalisierte Lehrerhandeln in Bezug auf den multikulturellen Kontext im Unterricht**

Wie schon im ersten Teil der Arbeit (siehe Kapitel 2.1) verdeutlicht wurde, ist es förderlich, wenn Lehrkräfte in ihrer Ausbildung Grundfertigkeiten erlernt haben, die sie dann in der Praxis ständig weiterentwickeln können. Grundbausteine – wie beispielsweise von Bauer (2000) und EPIK (2007) herausgearbeitet – erleichtern die professionelle Arbeit im Unterricht. Diese Kompetenzbereiche bzw. Grundfertigkeiten sind nicht in sich geschlossen, sondern geben Raum für weitere Überlegungen und Entwicklungen. Für ihre „volle Entfaltung“, wie es bei EPIK definiert wird, bedarf es jedoch nicht bloß individueller Lernprozesse, sondern auch „Entwicklungsschübe des gesamten Systems (Musterwechsel bzw. „next practice“). (vgl. Schratz et al. 2007, S. 124f)

Da nun aber die Ausbildungssysteme nicht alle gesellschaftlichen Veränderungen im Voraus einplanen können, ist eine ständige Fort- und Weiterbildung ein wichtiger Bestandteil der Lehrerprofessionalität. In der Fort- und Weiterbildung können die Grundfertigkeiten durch die Erfahrung in der Praxis vertieft werden. (siehe u.a. Schaffenrath 2007 sowie Dollase 1991)

In der vorliegenden Arbeit bildete Differenzierungsfähigkeit – als Teilaspekt von Professionalität – die theoretische Grundlage. Jedoch wurde in diesem Zusammenhang

immer wieder deutlich, dass die anderen herausgearbeiteten Kompetenzbereiche von EPIK, wie vor allem Reflexionsfähigkeit und Professionsbewusstsein, nicht voneinander trennbar sind, sondern zusammenspielen und miteinander in einer Wechselwirkung stehen.

Dies wurde anhand des Kompetenzbereiches *Differenzierungsfähigkeit* ersichtlich: „Differenzfähige LehrerInnen“, darin waren sich die AutorInnen einig, sind nicht nur in der Lage Unterschiede wahrzunehmen, sondern auch mit ihnen konstruktiv umgehen zu können. Dazu benötigen sie einerseits Beobachtungs- und Einfühlungsvermögen sowie ein *Wissen (Professionsbewusstsein)* über diagnostische Methoden, um u.a. Unterschiede auch professionell einschätzen und erkennen zu können, sowie um anschließend situationsgemäß geeignete Fördermaßnahmen im Unterricht anwenden zu können (*Personal Mastery*). Die Fähigkeit über den individuellen Fall zu reflektieren, ihn differenziert zu beschreiben und diskutieren zu können – dies jedoch immer mit Blick auf die gesamte Klassengemeinschaft – war eine weitere wesentliche Komponente für Differenzierungsfähigkeit. Der zusätzliche *Austausch (Kollegialität)* mit anderen LehrerInnen bzw. ExpertInnen erweitert die Perspektive und bietet eine weitere Möglichkeit eine passende Lösung für die alltäglichen Herausforderungen im Arbeitsfeld zu finden. (siehe EPIK-Konzept 2007)

Wenn eine Lehrkraft in der Klasse nach Unterschieden *differenziert*, so ist sie sich dessen bewusst, dass *Reflexionsfähigkeit* über das eigene Differenzieren bzw. das Hinterfragen der eigenen Wahrnehmung und Einschätzung von Unterschieden ein wichtiger Bestandteil bei der Interpretation von Ergebnissen ist. Speziell bei der Differenzierung bezogen auf kulturelle Unterschiede in einer Schulklasse, steht nicht das Wissen über andere Kulturen (z.B. Inhalte über Landeskunde, Religion und unterschiedliche kulturelle Verhaltensmuster etc.) im Vordergrund, sondern das Bewusstwerden des eigenen Kulturverständnisses und das Wissen über die Perspektivität des Kulturbegriffes. Dies impliziert eine (selbst-) reflexive Haltung und ein Bewusstsein über die Bedeutung des Kulturbegriffes. Der/Die LehrerIn betrachtet die SchülerInnen nicht als VertreterInnen ihrer Kultur (unter der Perspektive Kultur als Nation), da durch diese Art von Differenzierung die Gefahr besteht, dass die Unterscheidungsmerkmale vereinheitlicht werden und der Kategorie „Kultur“ zugeschrieben werden, sondern dazu gehört auch, als LehrerIn die entstandenen Projektionen, tradierte Bilder, Normalitätsvorstellungen sowie Vorurteile, die einer bestimmten Kultur zugeordnet werden und die die eigene Wahrnehmung beeinflussen können, zu hinterfragen. (siehe Beitrag von Fuchs 2007, Höhne 2001 sowie Wenning 2001) Das heißt, in einer Konfliktsituation nicht automatisch die „Kultur“ der/s SchülerIn als Erklärungs- und Interpretationsressource für entstandene Konflikte oder Kommunikationsschwierigkeiten heranzuziehen, sondern auch nach anderen Möglichkeiten zu suchen und sich somit den Gesamtkontext vor Augen zu halten. So kann beispielsweise der Frage nachgegangen werden: Geht es in dieser Situation wirklich um

kulturelle Unterschiede oder vielleicht doch um andere Differenzierungsmerkmale wie zum Beispiel: Alter, Geschlecht, Leistungsfähigkeit, Migrationserfahrungen, Sprachkenntnisse, Schichtzugehörigkeit? Oder spielen mehrere Aspekte zusammen eine Rolle? (siehe u.a. Gültekin 2005 sowie Krüger-Portratz 2002)

Zur Reflexionsfähigkeit gehört zudem als LehrerIn immer wieder eine kritische Distanz und Haltung zu gegebenen Situationen zu gewinnen (siehe u.a. Koller 2004, Bender-Szymanski 2002) Mecheril spricht in diesem Zusammenhang von Kompetenzlosigkeitskompetenz. Das bedeutet, dass erst das Bewusstsein, dass das Wissen niemals abgeschlossen sein kann, die Entfaltung einer (Interkulturellen) Professionalität ermöglicht. (siehe Mecheril 2002)

Die Differenzierungsfähigkeit der Lehrenden und ihre eigene Wahrnehmung von Unterschieden hängt auch vom *Professionsbewusstsein* bzw. Expertenwissen ab. In diesem Zusammenhang ist ein Wissen als LehrerIn über die Dialektik der Differenz von Vorteil. Dabei geht es um die Auseinandersetzung mit den Widersprüchen zwischen Beachtung und Nichtbeachtung von Unterschieden. Wie wichtig eine daran gebundene Reflexion ist, zeigt die Annahme, dass Verschiedenheiten der SchülerInnen zwar wahrgenommen werden können und dennoch negativ gewertet werden oder gar ignoriert werden können. Das Ignorieren bzw. Ausblenden von Unterschieden kann dabei auch darauf beruhen, dass kaum ein fundiertes Wissen über bestimmte Lerntypen, Sprachschwierigkeiten, Mehrsprachigkeit etc. vorhanden ist und somit auch kein Bezug hergestellt werden kann. (*kein Professionsbewußstein bzw. kein Personal Mastery in diesem Zusammenhang*). Das negative Bewerten von Unterschieden kann auch daran liegen, dass von bestimmten Normvorstellungen ausgegangen wird, an denen die SchülerInnen gemessen werden bzw. bestimmte Machtverhältnisse und -prozesse in der Schule verankert sind, die die schulische Arbeit und den Unterricht beeinflussen. Auch die starke Betonung von individuellen Unterschieden kann wiederum kontraproduktiv sein und die Klasse ihrer Gemeinschaft berauben. Daher gehört ein *reflexiver* Umgang mit den unterschiedlichen Widersprüchen sowie eine Ausbalancierung der Möglichkeiten zum professionellen Umgang mit (kulturellen) Unterschieden. (siehe Gogolin/ Krüger-Potratz 2006 sowie Edelmann 2006/2007)

Wie sollen nun diese geforderten Fähigkeiten erlangt werden? Was soll nach Ansicht der BildungswissenschaftlerInnen in diesem Zusammenhang in der Fort- und Weiterbildung berücksichtigt werden?

Die Fort- und Weiterbildung, so ist deutlich geworden, geht im Idealfall mit Wissen reflexiv um. In der Fortbildung sollte nicht nur ein technologisches und methodisches Wissen (siehe Mecheril 2002) vermittelt werden, sondern die Bildungsangebote sollten auch die Möglichkeit bieten, dass ein Austausch stattfinden kann und Denkprozesse in

Gang kommen können. Beispielsweise indem über Themen diskutiert wird, die ermöglichen, die eigene Praxiserfahrung einzubringen und gemeinsam nach möglichen Lösungen zu suchen. Dies kann beispielsweise anhand von Fallarbeit und Fallanalysen geschehen. (siehe EPIK-Konzept 2007 sowie Saalfrank 2008). Diese Vorgehensweise eröffnet den LehrerInnen neue Wege des Denkens und Wahrnehmens. (siehe u.a. Terhart 2001, Lanfranchi 2002 sowie Mecheril 2002) Folgende Aspekte konnten für die Vermittlung von Differenzierungsfähigkeit mit besonderem Blick auf Interkulturalität herausgearbeitet werden:

- Selbstreflexion in Bezug auf das eigene Kulturverständnis, vorhandenen Normalisierungsprozesse, Auseinandersetzung mit Bildern, Vorstellung, und Vorurteilen, Widersprüche zwischen Beachtung und Nichtbeachtung von Unterschieden und vielen anderen Aspekten (siehe u.a. Auernheimer 2002, Gültekin 2005 etc.)
- Fallanalyse bzw. fallorientiertes Lernen (siehe EPIK-Konzept 2007 sowie Saalfrank 2008): Denn Fallstudien, so Kiper (2003), „tragen dazu bei, „Habitualisierungen beruflicher Arbeit durch eine neue Art des Sehens und Verstehens aufzubrechen.“ (Kiper 2003, S. 107 zit. n. Saalfrank 2008, S. 344)
- fundiertes Wissen über bestimmte Methoden und diagnostische Verfahren. Aneignung von Diagnoseverfahren (wie z.B. SKI). Dazu zählt auch ein Hintergrundwissen über Sprachbeherrschung, Zweisprachigkeit, Deutsch als Fremdsprache. Diese angeführten Aspekte werden in den nächsten Kapiteln aufgegriffen. (siehe Boerge-Boeckman 2008, Lanfranchi 2002 sowie Edelmann 2006/2007 im dritten Kapitel)
- die Fähigkeit zur Metakommunikation: Die Fähigkeit mehrdimensional zuhören zu können, um dadurch eine verstärkte Aufmerksamkeit für die Beziehungsseite der Kommunikation zu haben. z.B. Kommunikationsfähigkeit im LehrerInnenkollegium, in der Elternarbeit sowie in der Klasse mit den SchülerInnen selbst (siehe Auernheimer 2002)

In der vorliegenden Arbeit sollen nun anschließend aktuelle Studien, die sich mit dem Thema der „Interkulturellen Kompetenz“ in der LehrerInnenbildungsforschung auseinandergesetzt haben, aufgezeigt werden.

### **3 Forschungsstand über die LehrerInnenbildungsforschung in Bezug auf „Interkulturelle Kompetenz“**

Im Folgenden sollen relevante Studien zu LehrerInnenfort- und -weiterbildung im Bezug auf „Interkulturelle Kompetenz“ im deutschsprachigen Raum (Deutschland, Schweiz, Österreich) einen Einblick in den Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität in der Schule geben.

Aktuell sind nur wenige Studien in Österreich, die den Umgang der Lehrpersonen mit kultureller Vielfalt in der Klasse erforscht haben, auffindbar. Die meisten Studien und Forschungsergebnisse stammen aus Deutschland.

Darüber hinaus wurde eine breiter angelegte Studie von Edelmann (2006/2007) aus der Schweiz gesichtet, die im Raum Zürich durchgeführt wurde und die pädagogische Professionalität der PrimarlehrerInnen im multikulturellen Kontext genauer untersucht hat.

Bei der Analyse der relevanten Studien aus dem deutschsprachigen Raum sind tendenziell zwei Zugänge zum Forschungsstand zu beobachten. Zum Einen die Perspektive der schulischen Praxis, zum Anderen die der LehrerInnenbildung.

Einerseits wird also untersucht, wie Lehrpersonen mit multikulturellen Schulklassen umgehen. Das heißt, welche Problemstellungen und Themenschwerpunkte im multikulturellen Kontext auftauchen. In den Studien wird postuliert, dass LehrerInnen unterschiedlichen Typen zugeordnet werden können (siehe dazu Studie Edelmann 2006/2007), dass sie Konfliktsituationen unterschiedlich verarbeiten und auch eigene Bewältigungs- und Handlungsstrategien für die schulische Arbeit im multikulturellen Kontext entwickelt haben. (siehe auch Bender-Symanski 2002 sowie Lanfranchi 2002). Im Anschluss an die Ergebnisse wird reflektiert, welche Themenschwerpunkte und Inhalte in der LehrerInnenaus- und fortbildung zu vermitteln wären, um die Praxis und den Zugang der LehrerInnen im Umgang mit multikulturellen Klassen künftig verbessern zu können. (vgl. Lanfranchi 2002 sowie Edelmann 2007 sowie Fillitz 2003)

Andererseits wird untersucht, ob und inwiefern interkulturelle Qualifizierungsbausteine, die sich mit dem professionellen Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt in der Schule auseinandersetzen, in der Aus- und Fortbildung angeboten werden. Fragen, die im Vordergrund stehen sind u.a.: Inwieweit haben Inhalte rund um „Interkulturelle Kompetenz“ im Pflichtcurriculum Eingang gefunden? Können LehrerInnen ausreichend auf die beschriebene Herausforderung vorbereitet werden?

Der Bildungsforscher Lanfranchi entwickelt in diesem Zusammenhang ein Curriculum für die LehrerInnenausbildung für die PH Zürich, das die aktuellen Problemstellungen und Forschungsergebnisse mit einbezieht. Das Curriculum wird im Abschnitt 3.2 noch näher beschrieben.



### **3.1 Studien über den Umgang der Lehrpersonen mit kultureller Vielfalt im Unterricht**

Es können in diesem Zusammenhang nicht alle Studien, die im deutschsprachigen Raum durchgeführt wurden (D/Ö/CH), angeführt werden. Einen breiten Überblick über nationale sowie internationale Forschungsergebnisse in Bezug auf den Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt im Unterricht bietet Edelman (2007) in ihrem Werk „Pädagogische Professionalität im transnationalen Raum“. Die wesentlichen Ergebnisse dieses Werkes sollen zusammengefasst werden, um für die in dieser Arbeit folgende Analyse des empirischen Teiles eine Grundlage bieten zu können.

In Deutschland führte Bender-Szymanski (2002) eine Längsschnittstudie mit StudienreferendarInnen, die in multikulturellen Schulklassen unterrichten, durch. Anhand der Ergebnisse aus ihrer Studie beschreibt die Wissenschaftlerin ein Handlungsrepertoire, das als Hilfestellung in der schulischen Arbeit im multikulturellen Kontext verwendet werden kann. Die Erkenntnisse aus dieser Studie sind, dass sich die ReferendarInnen durch die Verschiedenheit der SchülerInnen, die beispielsweise aus unterschiedlichen Kulturkreisen stammen und zum Teil mit fremden Werten und Normen aufgewachsen sind, in ihren vertrauten Handlungsmustern irritiert fühlen und dies dann teilweise den Unterricht beeinflussen kann. Ein Grund für die Irritationen ist, dass sich die Untersuchungsgruppe in diesem Bereich kaum bzw. kein Handlungsrepertoire angeeignet hat. Bender-Szymanski ist zudem zur Einsicht gekommen, dass die Verarbeitung dieser Irritationen bei den ReferendarInnen unterschiedlich verlaufen kann. In ihrer Untersuchung stößt sie bei den Versuchsgruppen auf zwei Arten von Verarbeitungsmodi. (vgl. Bender-Szymanski 2002, S. 158f)

#### *- Der synergieorientierte Verarbeitungsmodus*

Die erste Gruppe der ReferendarInnen bemüht sich erfolgreich um die Überwindung erlebter Barrieren im kognitiven, im affektdynamischen und im sozialen Bereich. Das bedeutet, nach Bender-Szymanski, dass die ReferendarInnen bereits ein Bewusstsein für die kulturelle Vielfalt im Unterricht entwickelt haben und in der Deutung der Konfliktsituationen zwischen verschiedenen Fällen unterscheiden. (vgl. ebd. 2002, S. 159)

#### *- Der ethnoorientierte Verarbeitungsmodus*

Der zweiten Gruppe gelingt es zum Teil nicht, „ihre eigenen normativen Ansprüche in Kulturkonfliktsituationen umzusetzen“, da sie sich nicht mit den entstandenen Konflikten auseinandersetzen, sondern eher danach streben, die SchülerInnen an das dominante außerschulische Normen- und Regelsystem anzupassen bzw. anzugleichen. (Stichwort: Assimilationspädagogik, Defizithypothese). (vgl. ebd. 2002, S. 159f)

Ein Beispiel laut Bender-Szymanski für „kompetentes, pädagogisches Handeln“ in kulturellen Konfliktsituationen ist, dass der/die interkulturell-kompetente LehrerIn bei einem Konflikt mit einem/r SchülerIn eine „*unverzerrte Situations- und Konfliktanalyse*“ vornimmt, um sich „*mögliche fremdkulturelle Normen- und Regelsysteme zu erschließen*.“ Dabei werden die „*negativ getönten Affekte*“, die beim Konflikt entstanden sind, genauer analysiert und gedeutet. (ebd. 2002, S. 164f)

In einer weiteren Studie aus der Schweiz von Edelmann (2006/2007) mit dem Titel „Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum“ wurde der zentralen Frage nachgegangen, wie PrimarlehrerInnen mit der kulturellen Heterogenität ihrer Klasse umgehen und welche Strategien und Routinen für die typischen Anforderungen der Praxis entwickelt werden. Das bedeutet, welche Potenziale und Herausforderungen werden von den Lehrenden wahrgenommen. Das Ziel der Studie war es, aktuelles Orientierungswissen für die LehrerInnenbildung bereit zu stellen. Weiters wurde auch der Frage nachgegangen, wie Lehrpersonen mit Migrationshintergrund bzw. mit der kulturell-heterogenen Situation in ihrer Klasse umgehen und ob ihre Anwesenheit in den LehrerInnenteams zu einer Erweiterung der Perspektive und damit zur Stärkung der pädagogischen Professionalität führen kann.

Die Ergebnisse der Studie besagen, dass LehrerInnen in sechs verschiedene Typen eingeteilt werden können. Je nach Typus wird unterschiedlich mit kultureller Heterogenität umgegangen. Die unterschiedlichen Zugangsweisen beeinflussen die Zusammenarbeit mit den Eltern und dem LehrerInnenteam. (vgl. Edelmann 2006, S.235f.) Die Typen werden folgendermaßen definiert: (vgl. ebd. 2006, S. 242f)

- *abgrenzend-distanzierter Typus*: Die kulturelle Vielfalt hat keine Bedeutung für den Unterricht. Auch in Zusammenarbeit mit Eltern oder FachkollegInnen findet sie keine Berücksichtigung.
- *stillschweigend-aner kennender Typus*: Hier werden die kulturellen, sprachlichen und religiösen Unterschiede anerkannt und akzeptiert. Im Vordergrund steht ein harmonisches Miteinander im Unterricht. Die möglichen Differenzen und Gemeinsamkeiten werden weder im Unterricht noch im Team angesprochen und bearbeitet.
- *individuell-sprachorientierter Typus*: Die sprachliche Heterogenität wird als Ressource für die gesamte Klasse gesehen. Jedoch basiert dies auf Eigeninitiative der Lehrenden. Die Teamstrukturen in der Schule ermöglichen keine Zusammenarbeit in Bezug auf Sprachförderung der SchülerInnen.

- *kooperativ-sprachorientierter Typus*: Die Sprachenvielfalt wird im Unterricht berücksichtigt. Die LehrerInnen besitzen einschlägige Kenntnisse über den Zweitspracherwerb und arbeiten in einem innovativen Team zusammen. Im Team findet ein fachlicher Austausch statt, der auch eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Kenntnisse ermöglicht.
- *individuell-synergieorientierter Typus*: Die kulturelle Heterogenität wird als Lernpotenzial verstanden. Mehrperspektivität spielt im Unterricht eine große Rolle. Dies basiert auf Eigeninitiative und persönlichem Engagement der Lehrenden. Die Lehrkräfte erhalten keine Unterstützung in ihrem Team.
- *kooperativ-synergieorientierter Typus*: Die kulturelle Heterogenität wird als Lernpotential verstanden und ist auch in den Teamstrukturen verankert. Dies stellt für beide Seiten eine Bereicherung dar.

Laut Edelmann (2006) zeigen auf der einen Seite die Ergebnisse, dass es für SchülerInnen maßgeblicher ist, von welcher Lehrperson sie unterrichtet werden, als welche Schule sie besuchen. Auf der anderen Seite wird in diesem Zusammenhang auch deutlich, dass die Schulorganisation ebenfalls eine große Rolle spielt. Die pädagogische Zusammenarbeit in der Kollegenschaft in der Schule ist sehr bedeutend für den Umgang mit kultureller Heterogenität. Das Leitbild der jeweiligen Schule sowie die Schulleitung sind ebenfalls Einflussfaktoren. Bei Lehrpersonen mit Migrationshintergrund wird das vorhandene kulturelle Potenzial genutzt, wenn z.B. Teamstrukturen in der Schule vorhanden sind und kulturelle Heterogenität im Leitbild verankert wird bzw. sie auch von der Schulleitung darin unterstützt werden. (vgl. ebd. 2006, S. 245f)

Aus der Untersuchung ergaben sich folgende pädagogische Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung der LehrerInnen: (vgl. ebd. 2006, S. 247ff)

- Erweiterungen der Module in der Ausbildung an der PH Zürich, damit ein professioneller Umgang mit Heterogenität in allen Bereichen berücksichtigt werden kann.
- Einführung gezielter Elemente interkulturellen Trainings, damit die Haltung und Einstellung der Lehrkräfte im Kontext der kulturellen Heterogenität sensibilisiert werden kann. Aneignung von Kenntnissen über Wirkungen von Vorurteilen, Stereotypen und Ethnozentrismen.
- Vermittlung der „Dialektik der Differenz“ (die Auseinandersetzung mit den Widersprüchen zwischen Beachtung und Nichtbeachtung von Unterschieden).
- Erweiterung der Angebote für Teamfortbildungen an Schulen im Raum Zürich.
- Es besteht ein Bildungsbedarf im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ für alle Fächer.

- Es gibt Wissenslücken bezüglich individualisierendem Unterricht und den entsprechenden Beurteilungsformen.
- Im Kontext der Heterogenität besteht beispielsweise ein Interesse für AbsolventInnenuntersuchungen, die zu empirisch gestützten Erkenntnissen für die Konzeption zukünftiger Aus- und Weiterbildungsangebote führen würden.

Im Gegensatz zu Deutschland und der Schweiz ist „Interkulturelles Lernen“ in Österreich schon seit Mitte der 1990er Jahre als verbindliches Unterrichtsprinzip im Lehrplan eingeführt worden. In einer Studie von Fillitz (2003) wurde die Umsetzung dieses Unterrichtsprinzips an 18 Schulen in Wien und Niederösterreich anhand von Unterrichtsbeobachtungen – jeweils an einer vierten Klasse Hauptschule (HS) oder einer vierten Klasse allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) untersucht. Zur Unterstützung der Untersuchung wurden zusätzlich leitfadengestützte Interviews und informelle Gespräche mit Lehrpersonen, DirektorInnen geführt. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Realisierung Interkulturellen Lernens trotz seiner Verbindlichkeit von der Eigeninitiative einzelner Lehrpersonen sowie der Haltung der Schuldirektion abhängig ist. Außerdem wurde ersichtlich, dass „Interkulturelles Lernen“ von den Lehrpersonen aus einer problemorientierten Perspektive wahrgenommen und sehr selten als alltägliches Unterrichtsprinzip verstanden wird. Daher wird von ExpertInnen gefordert, dass „Interkulturelles Lernen“ in der Aus- und Weiterbildung verpflichtend thematisiert werden sollte. Den Ergebnissen zufolge wird „Interkulturelles Lernen“ im Unterricht eher bei LehrerInnen umgesetzt, die entweder eine persönliche Erfahrung mitbringen oder einschlägige Kenntnisse in der Aus – und Weiterbildung erworben haben. Außerdem wird eine wissenschaftliche Begleitung der schulischen Praxis als unverzichtbar eingeschätzt, damit positive Ansätze intensiviert und erweitert werden können. Die ExpertInnen sehen vor allem das Problem in der mangelnden Konkretisierung des Unterrichtsprinzips. Es wird nicht genauer vorgegeben, wie diese Forderung des „Interkulturellen Lernens“ in der Schulpraxis umgesetzt werden soll. (vgl. Fillitz 2003 zit. n. Edelmann 2007, S. 55f)

Wie LehrerInnen mit sprachlicher und kultureller Vielfalt an österreichischen Schulen konstruktiv umgehen sollen, wurde die letzten Jahre mehrfach diskutiert. Es wurde diesbezüglich vom Netzwerk „SprachenRechte“ im Februar 2008 in Wien eine Fachtagung zum Thema: „Nachhaltige Sprachförderung“ veranstaltet. Unterstützt wurde das Projekt von der Universität Wien, dem Österreichischen Verband für Deutsch als Fremdsprache (ÖDaF), dem Verband für angewandte Linguistik (verbal) sowie der Stadt Wien und dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). Ziel der Tagung war es, den aktuellen Forschungsstand zum Themenbereich „Sprachförderung“ in Österreich und Deutschland zusammenzufassen sowie im Rahmen von Workshops zusammen mit VertreterInnen aus Praxis und Forschung Lösungsansätze herauszuarbeiten. Im Anschluss

an die Tagung: wurden „Mindeststandards für das Bildungswesen in der Zuwanderungsgesellschaft“ formuliert. (vgl. Netzwerk „SprachenRechte“/ Nachhaltige Sprachförderung, Download: 10.12.2009) Diese gestellten Fragen sind auf der CD der vorliegenden Arbeit beigelegt sowie unter: <http://www.sprachenrechte.at> abrufbar. Folgende Forderungen wurden in der Fachtagung aufgestellt:

1. Mehrsprachigkeit als allgemeines Bildungsziel (die Erstsprache der SchülerInnen soll berücksichtigt werden)
2. Differenzierung der Angebote (Verzicht auf vorgeschriebene Einheitsangebote; die Forderung unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der SchülerInnen zu berücksichtigen)
3. Ressourcenorientierung und Kompetenzwahrnehmung (Erhebungs- und Anerkennungsverfahren sind notwendig, um mitgebrachte Kompetenzen und Qualifikationen der SchülerInnen feststellen zu können)
4. Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte (neue Schwerpunkte in der Aus- und Fortbildung der LehrerInnen z.B.: sprachdidaktische Kompetenzen, interkulturelle Kompetenzen usw.)
5. Beschäftigung von mehrsprachigen Fachkräften in regulären Beschäftigungsverhältnissen auf allen Hierarchieebenen
6. Kontinuität und Nachhaltigkeit in den Übergängen zwischen Bildungseinrichtung (Entwicklung eines Gesamtkonzeptes; Sprachförderung der SchülerInnen sollte in der gesamten Ausbildungszeit möglich sein)
7. Öffentlichkeitsarbeit (aktive Maßnahmen zur Sprachenpolitik werden gefordert)

(vgl. Netzwerk „SprachenRechte“/ Mindeststandards S. 1-3; Download:10.12.2009)

Zudem wurde das Jahr 2008 vom Europäischen Parlament und dem Rat der Europäischen Nation zum Europäischen Jahr des interkulturellen Dialogs (EJID) ausgewählt. „Vielfalt gemeinsam erleben“ lautete das Motto des EJID, um mit Menschen unterschiedlichster Herkunft in einen partnerschaftlichen Dialog zu treten. Das Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (BMUKK) war im EJID die nationale Koordinationsstelle für Österreich. In Rahmen der Aktion „Schulkulturbudget“ konnten alle österreichischen Bundesschulen Schulprojekte einreichen, die zur Förderung des interkulturellen Dialoges einen Beitrag leisten. Im Anschluss an das durchgeführte EJID-Projekt im Jahr 2008 wurde das Jahr 2009 vom Europäischen Parlament zum „Jahr der Kreativität und Innovationen“ ernannt. Im Herbst 2009 wurde diesbezüglich auf der Website des BMUKK eine Aussendung zum Thema Mehrsprachigkeit und Interkulturalität gestartet, um künftig Ideen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“ auf der Homepage des

BMUKK bereitstellen zu können. In diesem Zusammenhang wurde vom BMUKK eine Projektdatenbank errichtet, die einerseits die Möglichkeit bietet laufende und bereits stattgefundene Schulaktionen und Projekte zu „Interkulturalität und Mehrsprachigkeit“ abzurufen und andererseits eigene Projekte eintragen zu lassen. Die Projekte werden unter anderem vom BMUKK gefördert und finanziert. (vgl. BMUKK/ Projekte, Wettbewerbe und Initiativen, Download:11. 12. 2009)

### **3.1.1 Schlussfolgerungen über den professionellen Umgang der LehrerInnen im multikulturellen Kontext**

Der erhobene Forschungsstand über den Umgang der Lehrpersonen mit kultureller Vielfalt im deutschsprachigen Raum zeigt, dass es noch nicht allgemeingültig und selbstverständlich ist, dass LehrerInnen auf kulturelle Vielfalt in ihrem Unterricht ausreichend vorbereitet sind und über die notwendigen Fähigkeiten und das notwendige Wissen verfügen. Es gibt auf der einen Seite genügend LehrerInnen, die für das Thema sensibilisiert sind - vergleiche dazu die unterschiedlichen Typen von Edelmann (2006/2007) sowie die Verarbeitungsmodi von Bender-Szymanski (2002) – aber auf der anderen Seite immer noch viele Lehrkräfte, die noch keinen professionellen Zugang haben bzw. noch nicht über ausreichend Wissen und Methoden verfügen, um mit kultureller Vielfalt, Mehrsprachigkeit usw. umgehen zu können. Die Ursachen werden u.a. in der mangelnden Vermittlung interkultureller Inhalte in der LehrerInnenaus-, -fort- und -weiterbildung gesucht. In Österreich wird aktuell versucht diesem Umstand entgegenzuwirken. Die Website vom BMUKK, die 2009 im Hinblick auf „Interkulturelles Lernen“ neu aufgesetzt wurde, will künftig Beispiele aufzeigen wie „Interkulturelles Lernen“ im Unterricht umgesetzt werden kann. Zudem plant die österreichische Regierung eine Weiterentwicklung der LehrerInnenausbildung. Im ersten Halbjahr 2010 sollen erste Abstimmungen und Vorschläge über Veränderungen in der LehrerInnenausbildung zwischen „Bildungs-ExpertInnen“ stattfinden. Die angeführten Projekte befinden sich teilweise noch im Entstehungsprozess. (vgl. BMUKK/ LehrerInnenausbildung Neu; Download: 11.12. 2009)

### **3.2 Studien und Forschungsergebnisse zur Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte in Bezug auf „Interkulturelle Kompetenz“**

Mit der LehrerInnenbildung in Bezug auf die zunehmende kulturelle Vielfalt im Unterricht haben sich aktuelle Studien, die in Kapitel 1.4 Erwähnung gefunden haben, auseinandergesetzt. Dazu gehört die Studie von Jungmann und Triantafilliou (2004), welche die interkulturellen und internationalen Ansätze in der LehrerInnenausbildung in Deutschland und Griechenland untersucht hat sowie Terhart (2001), der in seinem Beitrag

„Interkulturelle Bildung als Querschnittsaufgabe“ die LehrerInnenaus- und -fortbildung exemplarisch am Beispiel Hamburg darstellt.

Jungmann und Triantafilliou (2004) beispielsweise unterscheiden in ihrer Untersuchung zwischen internationalen<sup>32</sup> und interkulturellen<sup>33</sup> Lehrveranstaltungen in der LehrerInnenausbildung (universitäre und pädagogische Ausbildung (PH)) und stellen eine Gegenüberstellung zwischen Deutschland und Griechenland dar. Die Ergebnisse besagen, dass in Deutschland die interkulturellen Lehrveranstaltungen in der LehrerInnenausbildung stärker vertreten sind. In Griechenland werden im Vergleich dazu mehr internationale Inhalte vermittelt. Die interkulturellen bzw. internationalen Qualifizierungsbausteine werden in Deutschland überwiegend in den Wahl- bzw. Wahlpflicht- Bereich sowie in den Ergänzungsstudien gelegt. In Griechenland hingegen gehört die Thematik schon fast in allen Universitäten zum Pflichtteil des Studiums. Der Vergleich mit beiden Ländern zeigt u.a. auch die unterschiedliche Entwicklung. Die Diskussion über interkulturelle Qualifizierung wurde in Griechenland erst vor zehn Jahren in Gang gesetzt - in Deutschland dagegen wird schon 30 Jahre darüber debattiert. Insgesamt wird deutlich, dass die LehrerInnenausbildung in Griechenland zu diesem Thema viel schneller vorangeschritten ist. Dies liegt teilweise an der unterschiedlichen Struktur und Organisation der LehrerInnenausbildung. (vgl. Jungmann/Triantafilliou 2004, S. 849ff.)

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Terhart (2001), der die LehrerInnenausbildung in Hamburg untersucht hat. Auch er kommt zum Schluss, dass die interkulturellen Qualifizierungsbausteine in der LehrerInnenausbildung teilweise nur als Wahlfach angeboten werden. Aus diesem Grund fordert der Wissenschaftler, dass die interkulturellen Qualifizierungsbausteine in der LehrerInnenaus- und -fortbildung auszuweiten bzw. für alle Studierenden und Lehrkräften verpflichtend anzubieten sind. (vgl. Terhart 2001, S. 156f)

Lanfranchi (2002) hat sich ebenfalls mit dem Thema „Interkulturelle Kompetenz“ beschäftigt. Der Wissenschaftler hat in diesem Zusammenhang eine Untersuchung mit LehrerInnen und KindergärtnerInnen durchgeführt, um sich ein Bild zu machen, wie die untersuchten Gruppen mit der multikulturellen Situation umgehen. Im Anschluss daran hat der Forscher ein Standardcurriculum<sup>34</sup> für die LehrerInnenausbildung in der Schweiz

---

<sup>32</sup> International: Die Inhalte, die sich auf Prozesse der Europäisierung, Internationalisierung und Globalisierung beziehen. Im Vordergrund steht, dass alle Kinder und Jugendlichen von heute auf ein Leben in sprachlicher und kultureller Heterogenität vorbereitet werden müssen. (vgl. Jungmann/Triantafilliou 2004, S. 852)

<sup>33</sup> Interkulturell: Erlernen von geeigneten Fördermaßnahmen für jugendliche MigrantInnen unter dem Aspekt der Chancengleichheit für alle (vgl. Jungmann/Triantafilliou 2004, S. 852)

<sup>34</sup> Das Curriculum ist auf das Dossier Nr. 60 der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK und auf den Qualifikationskatalog des „European Network for Intercultural Teacher Training“ (EUNIT 1998) gestützt. (Lanfranchi 2002, S. 219)

entwickelt. Die Qualifizierungsbausteine in der Lehrerausbildung beinhalten folgende Themenschwerpunkte (vgl. Lanfranchi 2002, S. 219f.):

- *Curriculumbereich „Differenz“*: die Fähigkeit und Fertigkeit auf der Ebene der Differenz zwischen Kulturen, Sprachen, sozialer und geschlechtsspezifischer Zugehörigkeit zu unterscheiden.
- *Curriculumbereich „Kommunikation und Antirassismus“*: Kompetenzen auf der Ebene des kommunikativen Handelns, des interkulturellen Dialoges und der interkulturellen Verständigung, damit es nicht nur bei der Festlegung der Disparitäten bleibt.
- *Curriculumbereich „Didaktik, Integration und Schulerfolg“*: Kompetenzen im Bereich: Erfassen, Interpretieren, Bewerten und Beurteilen von Leistungen und individuellen Lernprozessen usw.
- *Curriculumbereich „Mehrsprachigkeit“*: Kenntnisse und Fähigkeiten über die multilinguale Identität der SchülerInnen sowie ein Grundwissen über Erst- und Zweitsprachdidaktik und sprachfördernde Unterrichtsgestaltung.
- *Curriculumbereich „Elternkooperation“*: Kenntnisse und Fähigkeiten in Beratungsmöglichkeiten und Zusammenarbeit mit Eltern verschiedener Herkunft.
- *Curriculumbereich „Berufsleben“*: Kenntnisse über die Bedeutung der Arbeit des Berufes in den Gesellschaften der Herkunftsländer sowie in Deutschland und der Schweiz, mit dem Ziel die SchülerInnen besser unterstützen zu können.

Neben methodisch-didaktischen Kenntnissen spielen für Lanfranchi (2002) auch persönlichkeitsbildende Fähigkeiten eine wesentliche Rolle.

Unter persönlichkeitsbildenden Fähigkeiten wird einerseits eine reflexive Haltung und Einstellung der LehrerInnen rund um Anerkennung von Pluralität verstanden. Andererseits geht es um die „Entwicklung eines individuellen aber auch institutionellen und politischen Bewusstseins der Lehrkräfte im Bereich der eigenen Verstrickung in gesellschaftlichen Machtverhältnissen“. (vgl. ebd. 2002, S. 219ff)

Eine vorläufige Bestandsaufnahme der Aus- und Fortbildungssituation der Lehrkräfte in Österreich zeigt eine Analyse im Bereich der nachhaltigen Sprachförderung, die von dem Germanist und Sprachwissenschaftler Borge-Boeckmann im Jahr 2008 durchgeführt wurde. Zur nachhaltigen Sprachförderung zählen Themenbereiche wie Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Themen rund um Interkulturalität. In seiner Analyse des Aus- und Fortbildungsprogramms berücksichtigt der Wissenschaftler die Aus- und Fortbildung von LehrerInnen aller Schultypen, das bedeutet die allgemeinbildende Pflichtschulausbildung gleichfalls wie die universitäre Ausbildung sowie die



schultypübergreifende Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte an der Pädagogischen Hochschule. (vgl. Börge-Boeckmann 2009, S.64f) In der vorliegenden Arbeit werden die Ergebnisse des Pflichtschulbereiches genauer betrachtet.

Seine Analyse zum Aus- und Fortbildungsangebot der Pädagogischen Hochschule für Lehrende des Pflichtschulbereiches im Raum Österreich hat gezeigt, dass zumindest einige Inhalte, die in Zusammenhang mit nachhaltiger Sprachförderung stehen, in den Curricula für die grundständige Ausbildung sowie in den Fort- und Weiterbildungsprogrammen der APS-LehrerInnen Eingang gefunden haben. Jedoch werden die interkulturellen Qualifizierungsbausteine überwiegend nur als Wahlfach angeboten. Zudem hat Boeckmann festgestellt, dass diese Inhalte meist nur für die Sprachfächer wie Deutsch oder Englisch empfohlen werden. Aus diesem Grund weist der Wissenschaftler darauf hin, dass die LehrerInnenaus- und -fortbildung in Bezug auf nachhaltige Sprachförderung und Interkulturalität auf alle Fachgegenstände ausgeweitet werden soll. Denn laut Boeckmann sind alle LehrerInnen mit sprachlich-kultureller Heterogenität im Unterricht konfrontiert und sollten dementsprechend in der LehrerInnenbildung dafür qualifiziert und sensibilisiert werden. (vgl. ebd. 2009, S. 67)

Betrachtet man speziell die Angebote im Raum Wien so zeigt sich, dass in der LehrerInnenausbildung an der PH Wien im VS- und HS-Bereich kein Pflichtmodul zur nachhaltigen Sprachförderung angeboten wird, die Themen werden ins Wahlfach verlagert. An der KPH Wien gibt es im Vergleich dazu ein Pflichtangebot für künftige Lehrende im VS -Bereich, im HS-Bereich bezieht sich das Pflichtangebot nur auf das Fach Deutsch. In der Fortbildung dagegen zeigt sich, bei den Hochschulen ein breiteres Angebot. Weitere Ergebnisse können auch auf seiner Homepage entnommen werden. (vgl. Börge-Boeckmann 2009, S. 67 und 72f sowie die Tabelle im Anhang I)

### **3.2.1 Schlussfolgerungen über die LehrerInnenbildung in Bezug auf die Vermittlung von „Interkultureller Kompetenz“**

Die Studien zeigen, dass im deutschsprachigen Raum noch immer ein viel zu geringes interkulturelles Angebot in der LehrerInnenausbildung vorhanden ist. Dies führt zu einer geringen Qualifizierung der Lehrkräfte im Umgang mit multikulturellen Klassen. Es wird sowohl in Deutschland als auch in der Schweiz ein breiter angelegtes, interkulturelles Kerncurriculum gefordert. Inwieweit mittlerweile Veränderung in der LehrerInnenausbildung in Deutschland und Schweiz stattgefunden haben, wird nicht mehr weiter untersucht, da der Fokus der vorliegenden Arbeit auf Österreich – insbesondere Wien gelegt wird.

Folgt man Börge- Boeckmanns Ergebnisse (2008) zu Österreich, speziell auch zu Wien, so zeigt sich, dass es in der LehrerInnenausbildung ein Mangel an Pflichtmodulen in Bezug

auf Sprachförderung und interkulturellen Themen gibt. In der Fortbildung dagegen wird - so Börge-Boeckmann - ein Schwerpunkt für „Interkulturelle Kompetenz“ angeboten.

Aus den Studien kann man des Weiteren schließen, dass die pädagogische Professionalität der LehrerInnen in Bezug auf den multikulturellen Kontext, auch zu einem wesentlichen Teil von der Eigeninitiative und dem persönlichen Engagement und Interesse der einzelnen Lehrkräfte abhängt. Andererseits spielt auch das Leitbild der Schule eine wesentliche Rolle.

Nach der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema wird versucht, mittels eines empirisch angelegten Teiles tiefere Erkenntnisse zum Thema der „Interkulturellen Kompetenz“, vor allem in Bezug auf die Fort- und Weiterbildung der LehrerInnen, zu gewinnen.

## **4 Empirische Aspekte der Sozialforschung bzgl. „Interkultureller Kompetenz“ der LehrerInnen unter der Perspektive von Differenzierungsfähigkeit**

Um einen Praxisbezug zu schaffen, wurde - durch Dokumentenanalyse und Interviews - versucht einen spezifischeren Blick in das Thema zu bekommen und unterschiedliche Sichtweise zu veranschaulichen.

Anhand des Beispiels der Pädagogischen Hochschule Wien (des Bundes) soll aufgezeigt werden, inwieweit der Themenbereich „Interkulturelle Kompetenz“ in der Fort- und Weiterbildung der APS-LehrerInnen vermittelt wird. Hierzu wird im Kapitel 4.1.3 das Fortbildungsprogramm der PH Wien des Bundes analysiert.

Weiters soll die Relevanz und Einstellung zu dem Thema „Interkulturelle Kompetenz“ sowie die Nachfrage an diesbezüglichen Fortbildungskursen anhand von ExpertInnen - und LehrerInnenbefragungen analysiert werden.

### **4.1 Dokumentenanalyse in Bezug auf „Interkulturelle Kompetenz“ am Beispiel der PH Wien des Bundes**

#### **4.1.1 Allgemeines zur Pädagogischen Hochschule als Ort der Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie gesetzliche Bestimmungen zur Fort- und Weiterbildung**

Bis vor kurzer Zeit wurden in Österreich akademische Einrichtungen für die LehrerInnenausbildung der allgemeinen Pflichtschule als „Pädagogische Akademie“ (PÄDAK) bezeichnet, wohingegen Einrichtungen der Fort- und Weiterbildung als „Pädagogische Institute“ charakterisiert wurden. Die Ausbildung von Religionslehrkräften fand an „Religionspädagogischen Akademien“ statt, die Fort- und Weiterbildung an „Religionspädagogischen Instituten“.

Seit 1. Oktober 2007 werden fast alle pädagogischen Akademien, pädagogischen Institute und berufspädagogischen Akademien sowie religionspädagogischen Akademien und religionspädagogischen Institute als „Pädagogische Hochschule“ geführt. (vgl. BMUKK/ Gesetze und Verordnungen, Download: 10.11.2009)

Aktuell gibt es in Österreich neun Pädagogische Hochschulen des Bundes und fünf private pädagogische Hochschulen. Ein wesentlicher Grund für die Umstrukturierung der PÄDAK in die Pädagogische Hochschule war der Bologna Prozess. Ziel des Bologna-Prozesses ist es, einen gemeinsamen, europäischen Hochschulraum zu schaffen. Dieser Entschluss hat auch bereits die PflichtschullehrerInnenausbildung erreicht.

Die künftigen APS-LehrerInnen schließen in einer Studiendauer von sechs Semestern mit einem „Bachelor of Education“ ab, welcher international anerkannt ist und die Möglichkeit

bietet, auch im Ausland zu unterrichten. Im Anschluss daran kann an der Universität ein vertiefender Master-Studiengang absolviert werden. Eine weitere Zielsetzung der neuen Pädagogischen Hochschule (PH) ist zudem, den Studierenden eine stärkere wissenschaftliche Ausbildung zu ermöglichen, die sowohl die Beschäftigung und das Verstehen von wissenschaftlichen Erkenntnissen als auch deren praktische Anwendung impliziert.

Im Allgemeinen ist die PH für die Ausbildung von LehrerInnen aus dem Pflichtschulbereich zuständig. Dazu zählen die Volks-, Haupt- und SonderschullehrerInnen, sowie LehrerInnen für die Sekundärstufe II (BerufsschullehrerInnen, LehrerInnen für den technisch-gewerblichen Bereich, LehrerInnen für Informations- und Kommunikationspädagogik, Mode- und Designpädagogik und Ernährungspädagogik). (vgl. BMUKK/ LehrerInnenausbildung Neu; Download: 11.12. 2009)

Aktuellen Daten zufolge, sind in Österreich derzeit rund 71.500 LehrerInnen an allgemeinbildenden Pflichtschulen, rund 4.900 an Berufsschulen und rund 41.600 an Bundesschulen (AHS, BMS, BHS) beschäftigt. (vgl. BMUKK/ LehrerInnenausbildung Neu; Download: 11.12. 2009)

Seit Oktober 2007 findet die Fort- und Weiterbildung der Lehrenden aller Schultypen an der Pädagogischen Hochschule statt. Jedes Semester (Winter- und Sommersemester) wird ein aktueller Fortbildungsveranstaltungskalender veröffentlicht, der ein schultypübergreifendes Angebot bietet.

Wie bereits erwähnt, hat die LehrerInnenfort- und -weiterbildung aufgrund von immer währenden technischen und gesellschaftlichen Veränderungen an Bedeutung gewonnen und zählt mittlerweile zu einem wesentlichen Bestandteil der LehrerInnenprofessionalität. Diese Forderung wurde auch im Jahr 2000 im österreichischen Landes-Dienstrechtsgesetz für den Pflichtschulbereich gesetzlich verankert. Im österreichischen Dienstrecht wird vorgegeben, dass APS-LehrerInnen verpflichtet sind, fünfzehn Jahresstunden an Fortbildung während der unterrichtsfreien Zeit zu absolvieren (vgl. BMUKK /LDG 1984, §43; Download: 18.4.2009)

Darüber hinaus wird im österreichischen Schulunterrichtsgesetz (§ 17) neben der Unterrichtsvorbereitung und den Korrekturarbeiten, die Fortbildung als eine der wesentlichen Aufgaben der LehrerInnen deklariert, wie im nachfolgenden Ausschnitt deutlich wird:

*„Der Lehrer hat in eigenständiger und verantwortlicher Unterrichts- und Erziehungsarbeit die Aufgabe der österreichischen Schule (§ 2 des Schulorganisationsgesetzes) zu erfüllen. In diesem Sinne und entsprechend dem Lehrplan der betreffenden Schulart hat er (...) den Lehrstoff des*

*Unterrichtsgegenstandes dem Stand der Wissenschaft entsprechend zu vermitteln (...)“  
(Bundeskanzleramt/ Bundesrecht/ § 17 des Schulunterrichtsgesetz, Download: 12.11. 2009)*

Aus den Bestimmungen des § 17 SchUG lässt sich die Verpflichtung zum „Lebenslangem Lernen“ ableiten. *„Den Unterrichtsgegenstand dem Stand der Wissenschaft entsprechend zu vermitteln“*, wie es im obigen Zitat heißt, bedeutet u.a., sich als LehrerIn ständig fort- und weiterzubilden, um die aktuellen Forschungserkenntnisse auch entsprechend im Unterricht einbringen zu können. Seitens des Landesdienstlehrgesetzes bzw. des „Zentralausschusses der Wiener Landeslehrerinnen und Landeslehrer an APS“ gibt es weitere Vorgaben bezüglich der Fortbildungsverpflichtung. Um einen Einblick über die Regelungen zu geben, wird ein Auszug über die LehrerInnenfortbildung von der Website des Zentralausschusses der Wiener LandeslehrerInnen dargestellt. In den Erläuterungen dazu heißt es:

[Unter Teilnahme an verpflichtenden Fortbildungsveranstaltungen wird verstanden, dass] *„neben der institutionellen Fortbildung an der Pädagogischen Hochschule auch Fortbildungsveranstaltungen anlässlich von BezirkslehrerInnen-Arbeitsgemeinschaften, an Einrichtungen der Erwachsenenbildung oder betreffend Dienstrechts- bzw. Schulrechtsseminare für LeiterInnen beinhaltet sind. Diesbezüglich sollen Nachweise in Form von Teilnahmebestätigungen bzw. Zertifikaten verlangt werden können. Jedenfalls kann die ausschließlich im privaten Bereich betriebene Fortbildung auf die fünfzehn Jahresstunden nicht angerechnet werden.“ (Masek/ Marek u.a.2009, S. 13)*

Im Wesentlichen werden, wie es im Auszug weiter heißt, dafür drei Möglichkeiten aufgezeigt:

- 1. „Die Schulkonferenz beschließt im Rahmen eines Fortbildungstages eine schulinterne LehrerInnenfortbildung.*
- 2. Die Lehrerin / der Lehrer entscheidet sich in Absprache mit der Schulleitung an einer oder mehreren Fortbildungsveranstaltungen teilzunehmen.*
- 3. Eine Vorgesetzte / ein Vorgesetzter verpflichtet eine Lehrerin / einen Lehrer per Weisung zur Teilnahme an einer oder mehreren Fortbildungsveranstaltungen (...).“ (ebd. 2009, S. 13)*

Im Erlass 401: Richtlinien für den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen ab dem Schuljahr 2004/2005 wird zudem betont, dass

*„jeder Lehrer bzw. jede Lehrerin grundsätzlich die Möglichkeit [hat], jährlich während der Unterrichtszeit an Fortbildungsveranstaltungen im Ausmaß von 26 Stunden teilzunehmen. Das Ausmaß für LehrerInnen mit vermindelter Unterrichtsverpflichtung entspricht dem aliquoten Anteil ihrer verminderten Unterrichtsverpflichtung (...).“ (ebd. 2009, S. 14)*

In Bezug auf die Schulorganisation wird Folgendes vorgegeben:

*„Jeder Schule stehen pro Schuljahr zwei Tage zur schulinternen Lehrerfortbildung zur Verfügung. Die Genehmigung dieser Fortbildungstage obliegt dem/der örtlichen BSI<sup>35</sup> nach Vorlage eines Planungskonzeptes. (...)“ (ebd. 2009, S. 14)*

Die vorangegangenen Zitate bestätigen, dass die Fort- und Weiterbildung gesetzlich verankert ist und immer mehr an Stellenwert gewonnen hat. Nicht vorgeschrieben werden hingegen die Themen, zu denen Fortbildungen zu besuchen sind - ausgenommen der Schulleiter bzw. Vorgesetzte verpflichtet das Lehrpersonal an einer schulinternen Fortbildung teilzunehmen. Die Kombination von verpflichtend abzuleistenden Fortbildungsstunden und der Möglichkeit der freien Auswahl der Themen, in denen ein/e LehrerIn sich fortbildet, macht das tatsächliche Angebot, also die zur Verfügung stehenden Kurse besonders wichtig. Aus diesem Grund wird das tatsächliche Angebot an Fortbildungsveranstaltungen im Kapitel 4.1.3 am Beispiel der PH Wien des Bundes genauer analysiert.

Im Lehrplan<sup>36</sup> wird „Interkulturelles Lernen“ als Unterrichtsprinzip ausdrücklich empfohlen und zeigt demnach die Notwendigkeit mit kultureller Vielfalt im Unterricht konstruktiv umzugehen. Im nächsten Abschnitt wird ein Auszug aus dem Lehrplan der Hauptschule unter Punkt „Allgemeine, didaktische Grundsätze“ zitiert, der dazu Stellung nimmt:

*„Interkulturelles Lernen beschränkt sich nicht bloß darauf, andere Kulturen kennen zu lernen. Vielmehr geht es um das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte. Aber es geht auch darum, Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen. Durch die identitätsbildende Wirkung des Erfahrens von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Kulturen, insbesondere in ihren alltäglichen Ausdrucksformen (Lebensgewohnheiten, Sprache, Brauchtum, Texte, Liedgut usw.), sind die Schülerinnen und Schüler zu Akzeptanz, Respekt und gegenseitiger Achtung zu führen. (...) Unterschiedliche Ausgangsbedingungen sind zu berücksichtigen. Eine allenfalls vorhandene Zwei- oder Mehrsprachigkeit soll positiv besetzt und die Schülerinnen und Schüler sollen ermuntert werden, Kenntnisse in der Muttersprache im Unterricht sinnvoll einzubringen.“ (BMUKK 2008/ Nr. 6, S. 39)*

---

<sup>35</sup> BSI<sup>n</sup> bedeutet abgekürzt DienststellenleiterIn

<sup>36</sup> Der Lehrplan gibt den LehrerInnen Ziele vor, die bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte und Unterrichtsverfahren beachtet werden sollten. Zu den erstrebten Zielen gehören z.B.: Lernprozesse einzuleiten, vielfältige Zugänge zum Wissen zu eröffnen und auch selbst Informationen anzubieten sowie Gelegenheiten zu schaffen das Können zu entwickeln und anzuwenden sowie im Unterricht Erfahrungen und Eindrücke zu gewinnen. (vgl. BMUKK/ Allgemeine didaktische Grundsätze; Download: 12.11. 2009)

Besonders wichtig für das zu bearbeitende Thema - Differenzierungsfähigkeit unter der Perspektive von „Interkultureller Kompetenz“ – erscheint der letzte Absatz des Zitates, indem es heißt, dass unterschiedliche Ausgangsbedingungen der SchülerInnen zu berücksichtigen sind, sowie dass eine Mehrsprachigkeit bei SchülerInnen positiv zu bewerten ist. Daraus kann man schließen, dass Differenzierungsfähigkeit von LehrerInnen vorausgesetzt wird und dass eine Mehrsprachigkeit der SchülerInnen in die schulische Praxis miteinbezogen werden soll. Allerdings wurde, laut Studie von Fillitz (2003), bis vor kurzem nicht ausreichend explizit vermerkt, wie Lehrkräfte sich diese Fähigkeiten, eine kulturell-heterogene Schülerschaft als etwas Produktives und Positives zu erfahren, aneignen sollen und wie dies im Unterricht vermittelt werden soll. Wie schon im Forschungsstand erwähnt wurde, gibt es im Anschluss an das Europäische Jahr des interkulturellen Dialoges 2008, seit Herbst 2009 eine Aussendung, zum Thema „Interkulturelles Lernen“ und „Mehrsprachigkeit im Unterricht“. LehrerInnen aus allen Bundesschulen werden aufgerufen Praxisbeispiele und Schulprojekte zum Thema „Interkulturelles Lernen“ und Umgang mit Mehrsprachigkeit vorzustellen. Die Projekte können künftig auf der Homepage des BMUKK unter dem Link: <http://www.projekte-interkulturell.at> abgerufen werden.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass die Fort- und Weiterbildung der APS-LehrerInnen mittlerweile ein verpflichtender Bestandteil des Lehrerberufes ist. Darüber hinaus wird „Interkulturelles Lernen“ als Unterrichtsprinzip schon längere Zeit - seit Mitte der 1990er Jahre - für den Unterricht empfohlen. Hinzu kommt, dass es in Wien immer mehr kulturell-gemischte Schulklassen gibt (siehe dazu Kapitel 1.1). Das bedeutet, dass Lehrende tagtäglich mit kultureller Vielfalt konfrontiert sind. „Interkulturelles Lernen“ wird im Lehrplan zwar als Unterrichtsprinzip ausdrücklich erwähnt und für den Unterricht empfohlen, ist aber nach wie vor in der Ausbildung der Lehrkräfte und auch als Fortbildungsthema nur bei persönlichem Interesse der LehrerInnen relevant. (siehe Studie Boeckmann sowie Fillitz 2003)

Zudem haben informelle Gespräche mit dem BMUKK und FortbildnerInnen (der PH Wien des Bundes) ergeben, dass die Fort- und Weiterbildungsangebote von APS-LehrerInnen grundsätzlich, je nach Bedarf, Interesse und Standortnähe frei ausgewählt werden können. Das breite Fort- und Weiterbildungsangebot orientiert sich auch an den Kursanmeldungen der Lehrenden. Das bedeutet, wenn nicht genügend Anmeldungen zu den jeweiligen Kursen folgen bzw. wenn kein Interesse vorhanden ist, werden Themenschwerpunkte aus dem Fortbildungsprogramm gestrichen. Wenn keine Nachfrage nach bestimmten Kursen besteht, kann das wiederum dazu führen, dass genau diese Kurse in den folgenden Semestern nicht mehr angeboten werden. Aus diesem Grund ist die Frage nach dem tatsächlichen Angebot an Fort- und Weiterbildungskursen zum Thema „Interkulturelles Lernen“ / „Interkulturelle Kompetenz“ besonders wichtig.

In der vorliegenden Arbeit wird der Fokus auf das Fort- und Weiterbildungsangebot der PH Wien des Bundes gelegt – ein Grund für die Wahl ist, dass die Expertise bzw. die Befragten an der PH Wien des Bundes tätig sind.

#### **4.1.2 Allgemeines zur quantitativen Dokumentenanalyse anhand des Kursangebotes**

Mittels Dokumentenanalyse wird Datenmaterial untersucht, um daraus brauchbare Informationen zu erhalten.

In diesem Zusammenhang erwähnt Friebertshäuser (1997):

*„Die Dokumentenanalyse dient der Erfassung wesentlicher Hintergrund- und Rahmendaten des erforschten Feldes, dazu lassen sich verschiedene Quellen nutzen: empirische Untersuchungen, literarische oder journalistische Publikationen, Verordnungen, Gesetzestexte, Fachliteratur, Fachpresse, Ratgeber, interne und offizielle Veröffentlichungen (Ausleihzahlen der öffentlichen Bibliothek, Mitgliederzahlen in Vereinen, Akten über polizeiliche Ermittlungen und ähnliches)“ (Friebertshäuser 1997, S. 517)*

Bei der Analyse und Interpretation von Dokumenten in der wissenschaftlichen Sozialforschung nach Terhart (1997) handelt es sich um:

*„(...) eine überaus intensive, kleinste Details miteinbeziehende Exploration und Inspektion von sinnhaltigen Materialien unterschiedlichster Natur, wobei dieses Material bereits vorliegt, d.h. nicht durch bestimmte Forschungsaktivitäten erst erzeugt werden musste – sieht man einmal davon aus, dass die Entscheidung für ein bestimmtes Thema bzw. ein bestimmtes Dokument in gewisser Weise bereits ein konstruktive, „erzeugender“ Akt ist.“ (vgl. Terhart 1997, S. 34)*

In dieser Arbeit wird die Dokumentenanalyse dafür verwendet, um das Fort- und Weiterbildungsangebot der PH Wien des Bundes zu untersuchen und zu analysieren.

Jedes Dokument – so auch das Fortbildungsprogramm der PH Wien des Bundes – ist für die Untersuchung relevant, wenn es bei der Beantwortung der zentralen Fragestellung hilfreich ist. Diese Aussage wird auch von Krippendorff (2007) unterstrichen, der Folgendes zum Ausdruck bringt:

*„a text is relevant if there is evidence for or an assumption of stable correlations between that text and answers to the research question.“ (Krippendorff 2007, S. 347)*

Zu bedenken ist, dass jedes öffentliche Dokument – dies gilt auch für das Fort- und Weiterbildungsangebot der PH Wien – in gewisser Weise verzerrt ist. Wie es bei Krippendorff weiter heißt:

*„Finally, texts may also be instrumental, i.e. „evidence of manipulative efforts by the texts“ producers, as in political or public health campaigns.“ (Krippendorff 2007, S. 346)*



Wenn nur wenige Dokumente zur Analyse verfügbar sind, kann der Forscher keine allgemeingültigen Schlüsse ziehen, da es sich in diesem Fall, um eine verzerrte Stichprobe handelt. Sind die zu analysierenden Dokumente verfügbar gemacht worden und nicht selbst ausgewählt, so muss davon ausgegangen werden, dass die Stichprobe verzerrt ist. In diesem Zusammenhang heißt es laut Krippendorff:

*“When the population of available texts is small, content analysts may not have the luxury of sampling and face the problem of rectifying the sampling biases inherent in these texts. (...) If texts are made available rather than purposefully sampled, their representativeness cannot be assured. They may be biased on account of their sources’ selectivity.” (Krippendorff 2007, S. 350).*

Da im vorliegenden Fall aber das gesamte Kursangebot online einsehbar ist, und nicht etwa nur eine Auswahl, ist diese Problematik bei der Analyse des Kursangebotes nicht gegeben. Eine möglicherweise nicht objektive Selbstdarstellung muss jedoch vor allem hinsichtlich der Kursbeschreibungen bedacht werden.

Das aktuelle Fort- und Weiterbildungsangebot der PH Wien des Bundes, welches für die Analyse verwendet wurde, ist der Arbeit auf CD beigelegt.

### **4.1.3 Analyse des Fort- und Weiterbildungsangebotes**

Bei der Kontaktaufnahme mit der Fortbildungsinstitutsleitung der PH Wien kam heraus, dass die Weitergabe von personenbezogenen Daten über das Fort- und Weiterbildungsverhalten der APS-LehrerInnen an Dritte aus gesetzlichen Gründen nicht möglich ist.

Es gilt also herauszufinden, inwieweit „Interkulturelle Kompetenz“ als „notwendige Fähigkeit“ von LehrerInnen in das Fort- und Weiterbildungsangebote der PH Wien Eingang gefunden hat. Hierzu wird exemplarisch das aktuelle Kursangebot vom Wintersemester 2009/2010 untersucht.

Ein informelles Gespräch mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) sowie der Blick auf den Fortbildungsveranstaltungskalender brachte das Ergebnis, dass bei der Entwicklung der angebotenen Themenschwerpunkte in der Fort- und Weiterbildung im Raum Wien einerseits das BMUKK und andererseits - auf regionaler Ebene - der Stadtschulrat Wien mitwirken. Die Studienangebote werden von erfahrenen und kompetenten Lehrbeauftragten erstellt und betreut, welche darauf achten, dass die Fortbildungsinhalte auf aktuelle Forschungserkenntnisse zurückgreifen. An den PH's gibt es Koordinatoren bzw. Lehrbeauftragte, die mit unterschiedlichen Schultypen (z.B. AHS usw.) sowie mit dem BMUKK vernetzt sind. Gemeinsam wird der Bedarf an neuen Methoden, Didaktiken und Formen des Wissenserwerbes erforscht sowie nach Strategien

für den Erwerb von Kompetenzen gesucht. Nachdem wird der Bedarf ausgerichtet und unterschiedliche Fortbildungsangebote entwickelt. (vgl. PH Wien/ Fortbildungsveranstaltungskalender/ Vorwort; Download: 13.10.2009 bzw. auf der beiliegenden CD in der Arbeit)

Der Blick auf die PH-Website bestätigt die vorangegangenen Aussagen. Das Fortbildungsinstitut an der PH Wien sieht sich als Kompetenzzentrum und verfolgt somit das Ziel, den Lehrenden ein vielfältiges Angebot zur Verfügung zu stellen, das die aktuellen Forschungserkenntnisse in der Schulentwicklung berücksichtigt. Es heißt u.a. auf der Website:

[Ziel ist es, den Lehrenden] *„bedarforientierte Angebote unter Beachtung der aktuellen gesellschaftlichen, pädagogischen und bildungspolitischen Entwicklungen [anzubieten, die sie] bei der Bewältigung der vielfältigen Anforderungen [unterstützen].“* *„Die Vermittlung von Wissen, Handlungskompetenz, Reflexionskompetenz und beruflicher Haltung“* [zählen zu den] *Kernpunkten der Fortbildung“*. (PH Wien/ Fortbildung, Download: 13.10. 2009)

Der allgemeine Fort- und Weiterbildungsbereich der PH Wien ist in drei Institute unterteilt:

- Institut für Fortbildung für den Bereich: Allgemein bildende Pflichtschulen (APS), Wiener Mittelschule (WMS), Kindergartenpädagogik (KGP), Sonderpädagogik (SO)
- Institut für Fortbildung für den Bereich: Allgemein bildende höhere Schulen (AHS), Wiener Mittelschule (WMS), Berufsbildende mittlere und höhere Schulen (BMHS), Berufsschulen (BS), Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik (BAKIP)
- Institut für Weiterbildung für den allgemeinen Bereich: Hochschullehrgänge, Lehrgänge und autonome Weiterbildungslehrgänge der PH Wien<sup>37</sup>

(vgl. PH Wien/ Institut für Fortbildung, Download: 13.10.2009)

Betrachtet man diese Aufteilung, so fällt auf, dass zwischen Fort- und Weiterbildung differenziert wird. Unter Fortbildung werden eher Einzelveranstaltungen verstanden. Bei der Weiterbildung handelt es sich mehr um lehrgangsähnliche Angebote, die aus mehreren Veranstaltungen bestehen und zu einer eigenen Qualifikation führen. Dies wird in der Fachsprache auch als „Kontinuum“ bezeichnet. (vgl. Borge-Boeckmann 2008, S. 64)

Da sich in der vorliegenden Arbeit die Analyse ausschließlich an LehrerInnen der allgemeinbildenden Pflichtschule (APS) bezieht, werden in der Dokumentenanalyse nur

---

<sup>37</sup> Jedes Semester werden neue Lehrgänge angeboten.

diejenigen Kurse berücksichtigt, die für Lehrkräfte der folgenden Schulen konzipiert wurden:

- Volksschule (VS)
- Hauptschule (HS)
- Sekundarstufe 1 (SEK 1: 5. bis 8. Schulstufe: HS und AHS-Unterstufe)
- Allgemeinbildende Pflichtschule (APS)

Anhand des Fort- und Weiterbildungsangebots, aus welchem die Lehrkräfte Kurse auswählen und auch online belegen können, soll die Gewichtung und Bedeutung von „Interkultureller Kompetenz“ herausgearbeitet werden.

Trotz der im Methodenteil (Kapitel 4.2.1) genannten Einschränkungen kann das Fort- und Weiterbildungsangebot der PH Wien herangezogen werden, um aufzuzeigen, inwieweit „Interkulturelle Kompetenz“ in der Fort- und Weiterbildung Eingang gefunden hat und wie breit das Angebot aktuell gestreut ist – das bedeutet, welchen Stellenwert es im Vergleich zu anderen Themenschwerpunkten hat. Hierzu wird zunächst ermittelt, wie viele Kurse pro Schwerpunkt angeboten werden. „Interkulturelle Kompetenz“ kann sowohl direkter als auch indirekter Bestandteil eines Fortbildungskurses sein. Dies wird in der Analyse besondere Beachtung finden.

In der nachkommenden Dokumentenanalyse, die ausschließlich nur die vorher erwähnten Schulen (VS, HS, SEK 1 und APS) einschließt, wird folgendermaßen vorgegangen:

- Zuerst wird allgemein untersucht, welche Themenbereiche für APS - Lehrende angeboten werden. Diese Veranstaltungen sind im Verzeichnis nach inhaltlichen Aspekten geordnet. Das Augenmerk wird auf die Fortbildungskurse gelegt. Weiterbildungsangebote wie beispielsweise Hochschullehrgänge, Lehrgänge und autonome Weiterbildungslehrgänge werden nicht berücksichtigt.
- Im zweiten Schritt wird ermittelt, wie viele Fortbildungskurse, die Kernstichworte „interkulturell“ („Interkulturelle Kompetenz“, „Interkulturelles Lernen“) enthalten.
- Um eine Gewichtung des Themas herausarbeiten zu können, werden die interkulturellen Veranstaltungen mit anderen gängigen Themenbereichen wie Mathematik, Geographie, Musik, Englisch usw. verglichen. Hierbei wird nach Stichworten wie Mathematik, Musik etc. gesucht, um die Kursanzahl zu berechnen und um eine Gegenüberstellung zum interkulturellen Angebot zu ermöglichen.
- Im letzten Schritt werden, anhand des PH-Online Programms, die Inhalte und Ziele der angebotenen interkulturellen Kurse beschrieben. Das Online Programm fasst die wichtigsten Inhalte und Ziele eines jeden Kurses zusammen, um die Lehrenden vorab zu informieren, welche Methoden und Inhalte im Kurs vermittelt werden.

Die Sichtung des aktuellen Fortbildungsprogramms für das Wintersemester 2009/2010 ergab, dass sich die Angebote entweder speziell an Lehrende aus dem Pflichtschulbereich richten oder auch von LehrerInnen mehrerer Schultypen (schultypübergreifend) besucht werden können. Die Fortbildungsbereiche werden in alphabetischer Reihenfolge aufgelistet (siehe Tabelle S. 91) und in der Klammer wird die gesamte Kursanzahl angezeigt.

Im Fortbildungsprogramm werden noch weitere Themenbereiche angeboten, die sich jedoch nur speziell an LehrerInnen vom Schultyp „Allgemeinbildende höhere Schulen“ (AHS), „Berufsbildende mittlere und höhere Schulen“ (BMHS) und Berufsschulen (BS) wenden. Diese wurden in der Aufzählung extrahiert, um den speziellen Fokus auf den APS-Bereich zu richten. Schultyp-spezifische Angebote werden beispielsweise unter den Themenbereichen Berufsschule, Humanberufliche Schule, Kaufmännische Schule sowie Modulare Oberstufenentwicklung zusammengefasst und sind charakteristisch für den jeweiligen Schultyp.

Bei der Untersuchung von Fortbildungskursen zeigte sich, dass „Interkulturelle Kompetenz“ in der Fortbildung an der PH Wien ein fixer Bestandteil geworden ist. Es gibt einen eigenen Schwerpunkt, der als „*Interkulturelle Kompetenzen/ Deutsch als Zweitsprache*“ bezeichnet wird (siehe Liste Nr. 24). Dieser Schwerpunkt beinhaltet insgesamt 21 Kurse, die zu 88 % für den APS-Bereich bestimmt sind sowie vereinzelt auch für mehrere Schultypen (fächerübergreifend) angeboten werden.

Eine genaue Betrachtung der angezeigten Kurse hat ergeben, dass zum Begriff „Interkulturelle Kompetenz“ im engeren Sinne wenig angeboten wird. Die spezifische Suche nach dem Stichwort „Interkulturelle Kompetenz“ (nur bezogen auf den APS-Bereich) brachte drei Ergebnisse hervor. Die Titel der Lehrveranstaltung lauten folgendermaßen:

- Veranstaltungsreihe – Interkulturelle Kompetenzen im schulischen Alltag – eine Herausforderung für Kinder, Eltern und LehrerInnen Teil 1.
- Veranstaltungsreihe – Interkulturelle Kompetenzen im schulischen Alltag – eine Herausforderung für Kinder, Eltern und LehrerInnen Teil 2
- Bundesseminar: Interkulturelle Kompetenz und Diversity im Fremdsprachenunterricht

1. Begabtenförderung (3)	26. Latein/ Griechisch (3)
2. BegleitlehrerInnen/FörderlehrerInnen (6)	27. Legasthenie (2)
3. Berufseinstieg: Veranstaltungsreihe Begleiteter Berufseinstieg (4)	28. Leistungsbeurteilung (1)
4. Berufsorientierung/ Bildungslaufbahnberatung (10)	29. Lernkultur (12)
5. Bewegung und Sport (35)	30. Lesekompetenz (2)
6. Bildnerische Erziehung (12)	31. Mathematik (24)
7. Bildung für nachhaltige Entwicklung/ Ökologisierung (3)	32. Musikerziehung (24)
8. Bildungsstandards (26)	33. Nahtstelle Kindergarten- Schule/Schuleingangsphase (11)
9. Darstellendes Spiel (2)	34. Naturwissenschaften (32)
10. Deutsch (9)	35. Osteuropäische Sprachen (6)
11. DirektorInnen/ Führungskräfte (28)	36. Politische Bildung (14)
12. Englisch (19)	37. Professionalisierung (5)
13. Englisch als Arbeitssprache/DLP (8)	38. Projekt Ö1 (2)
14. Ernährung und Haushalt (6)	39. Qualitätsentwicklung (5)
15. Französisch (8)	40. Rechtskundigkeit (2)
16. Gender und Diversität (3)	41. Reformpädagogik (8)
17. Geografie (2)	42. Schülerberatung (2)
18. Geschichte (16)	43. Sonderpädagogik/ Integration/ Inklusion (29)
19. Gesundheitsförderung (5)	44. Spanisch (1)
20. Gewaltprävention/ Konfliktmanagement/ Sozialkompetenz (13)	45. Suchtprävention (2)
21. Globales Lernen (19)	46. Teamteaching (1)
22. IKT/ Medienkompetenz/ e-learning (32)	47. Technische Werkerziehung (4)
23. Individualisierung (16)	48. Textile Werkerziehung (2)
<b>24. Interkulturelle Kompetenzen/Deutsch als Zweitsprache (21)</b>	49. Unterrichtsentwicklung (1)
25. Italienisch (5)	50. Wiener Mittelschule (11)

Der Suchbegriff „*Interkulturelles Lernen*“ zeigte insgesamt vier Kurse an. Zwei davon gehören zum Schwerpunkt „*Interkulturelle Kompetenzen / Deutsch als Zweitsprache*“, (Liste Nr. 24) die anderen zwei Angebote zählen zum Themenbereich „*BegleitlehrerInnen / FörderlehrerInnen*“ (siehe Liste, Nr. 2).

Generell lässt sich Folgendes festhalten:

- Im Bereich „*Interkulturelle Kompetenz / Deutsch als Zweitsprache*“ werden im Allgemeinen mehrere Themenschwerpunkte, wie zum Beispiel: Sprachförderung,

Interkulturelle Kommunikation, Interkulturelles Lernen, Konfliktmanagement usw., angeboten. (Darauf wird im unteren Abschnitt bei der Beschreibung der Inhalte und Ziele der Kurse über „Interkulturelle Kompetenz“ näher eingegangen.)

- Die Stichworteingabe hat des Weiteren ergeben, dass „Interkulturelle Kompetenz“, wenn das Begriffsverständnis ausgedehnt wird, vereinzelt auch in anderen Themenbereichen zu finden ist, die nicht zum Bereich „*Interkulturelle Kompetenz / Deutsch als Zweitsprache*“ gezählt werden, sondern beispielsweise unter Kurse wie „*Begleit- und FörderlehrerInnen*“, „*Globales Lernen*“ (siehe Liste Nr. 21), *Geografie* (siehe Liste, Nr. 17) und Ähnliche fallen.

Im Vergleich zur Kursanzahl anderer Themenschwerpunkte, wie beispielsweise *Mathematik* (26 Kurse für APS), *Musik* (18), *Englisch* (19) oder im Bereich *Leistungsbeurteilung* (1) und *Lernkultur* (12)<sup>38</sup> usw. schneidet die weitgefaste Definition von „Interkultureller Kompetenz“ besser ab als die Analyse der Literatur vermuten lassen kann. (vgl. Kapitel 3). Diese Tatsache relativiert sich jedoch bei eingehender Analyse wie im Folgenden aufgezeigt wird.

Die Informationen wurden aus den einzelnen Kursbeschreibungen des PH-Online-Programms entnommen und zusammengefasst.

Zur „Interkulturellen Kompetenz“, speziell für den APS-Bereich, wurden - seitens der Forscherin - folgende Schwerpunkte herausgearbeitet:

1. Sprache / Sprachförderung / Sprachsensibilisierung
2. Kommunikation und Führung im interkulturellen Kontext
3. Projektarbeit in der Schule und Interkulturelles Lernen
4. Allgemeine Sensibilisierung

Auf diese wird im Folgenden näher eingegangen:

### **1. Sprachsensibilisierung**

Der Bereich Sprache wird zu dem Schwerpunkt „*Interkulturelle Kompetenzen / Deutsch als Zweitsprache*“ gezählt. In diesen Fortbildungskursen sollen LehrerInnen, laut dem PH-Online Veranstaltungsprogramm, ein Verständnis für den Ablauf des Zweitspracherwerbes sowie Kenntnisse über die Bedeutung des Erstspracherwerbes bekommen. Darüber hinaus sollen sie die Fähigkeit erlangen, Sprachfördermaßnahmen und Projekte zu

---

<sup>38</sup> Um ein Ergebnis zu erzielen, wurden bei der Analyse gängige Stichworte wie *Mathematik* oder *Musik* eingegeben.

Interkulturellem Lernen zu organisieren. Zusätzlich geht es auch darum als LehrerIn in der Lage zu sein, Sprachstandsdiagnosen<sup>39</sup> durchführen zu können. Folgende Kurse werden für diesen Themenkreis angeboten:

- Sprachförderkurs (VS)
- Hörverstehen im DaZ Unterricht (APS)
- Lehrgang Deutsch als Zweitsprache (APS)
- Du ich muss dir was erzählen! – Mündliches Erzählen im DaF/ DaZ – Unterricht (APS)
- „Interkulturelle Kompetenz“ und Diversity im Fremdsprachenunterricht (fächerübergreifendes Bundesseminar)

## **2. Kommunikation und Führung**

In diesem Themenkomplex geht es um „kommunikative und leitende“ Fähigkeiten im multikulturellen Kontext. Im Vordergrund stehen die Sensibilisierung der eigenen Wahrnehmung und die differenzierte Wahrnehmung des Anderen. Unter anderem geht es auch um Abbau von Stereotypen und die Steigerung der „Interkulturellen Kompetenz“ im Umgang mit Menschen aus anderen Kulturen. Methoden, die eingesetzt werden, sind: Gruppenarbeit, Podiumsdiskussion, verbale und non-verbale Interaktion, Erfahrungsaustausch, Erweiterung des Handlungsrepertoires der LehrerInnen, Teamarbeit, Elternarbeit usw.

Zu diesem Themenfeld gehören Kurse wie:

- „LeiterInnenfunktion im Interkulturellen Kontext: die Funktion des Direktor bzw. der Direktorin“ (schultyp-spezifisch für AHS / APS, im Bereich: *DirektorInnen/ Führungskräfte*, siehe Liste Nr. 11)
- „Interkulturelle Kommunikation und Verständigung“ (fächerübergreifend und im Bereich *Interkulturelle Kompetenzen / Deutsch als Zweitsprache*, siehe Liste Nr. 24)
- „Interkulturelle Kompetenzen im schulischen Alltag – eine Herausforderung für Kinder, Eltern und LehrerInnen“ (schultyp-spezifisch für APS, AHS im Bereich *Interkulturelle Kompetenzen / Deutsch als Zweitsprache*)

---

<sup>39</sup> Ermittlung der Deutschkenntnisse mittels standardisierten Verfahren

### **3. Projektarbeit und „Interkulturelles Lernen“**

Bei diesem Bereich wird ein Basiswissen über Kultur und Identität vermittelt. Mitunter geht es auch in den Seminaren darum, aufzuzeigen, dass jeder Mensch als Person seine eigene Geschichte und besondere Lebenswelt hat, diese wahrnehmen zu können und darüber zu artikulieren. Darüber hinaus soll in der Gruppe über die unterschiedlichen schulischen Praxiserfahrungen reflektiert werden. Ziel u.a. ist es, in der schulischen Arbeit im Interkulturellen Kontext mit Konflikten besser umgehen zu können sowie konkrete Hinweise für den DaZ - Unterricht zu bekommen. Als Beispiele können angeführt werden:

- „Interkulturelles Lernen: Das Eigene und das Fremde. Beispiele aus der Schulpraxis“ (schultyp-spezifisch für APS, im Bereich *Interkulturelle Kompetenzen / Deutsch als Zweitsprache*)
- „Interkulturelles Lernen: Arbeit mit türkischen Kindern“ (schultypspezifisch für SEK 1, im Bereich *Interkulturelle Kompetenzen / Deutsch als Zweitsprache*)

### **4. Allgemeine Sensibilisierung**

Hierzu zählen die unterschiedlichsten Themen. Das bedeutet, mehrere Aspekte von „Interkultureller Kompetenz“ werden angeschnitten. Zum Beispiel Themen, die über Vorurteile und entstandene Bilder reflektieren, internationale und globale Themen, Menschenrechte usw. Im Kursprogramm werden dazu einzelne Kurse angezeigt, die meist fächerübergreifend angeboten werden:

- „Alle Menschenrechte für alle?“ (fächerübergreifend, im Themenschwerpunkt *Politische Bildung*, siehe Liste , Nr. 36)
- „Islam daham – Vorurteile und Konflikte im Zusammenhang des EU-Beitrittes der Türkei“ (SEK1 im Bereich *Geografie*, siehe Liste Nr. 17)
- „Globalisierung, Entwicklung und Kritik“ (fächerübergreifend, im Schwerpunkt *Globales Lernen*, siehe Liste Nr. 21)

Ziel dieser Veranstaltungen ist es, dass die TeilnehmerInnen beispielsweise die „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ kennen lernen, dass sie über Hintergründe und Mechanismen der Entstehung von Vorurteilen reflektieren sowie dass sie ein differenziertes Bild über den Islam und der islamischen Kultur erfahren. Eine weitere Zielsetzung ist auch, dass sich die Lehrenden über aktuelle Entwicklungen, Chancen sowie Risiken des Globalisierungsprozesses Gedanken machen.

Diese Themenschwerpunkte bieten ein gutes Hintergrundwissen, damit LehrerInnen ein differenzierteres Bild über den/die SchülerIn bzw. über deren/dessen Umfeld bekommen.



Der Gesamtüberblick aller Fortbildungskurse zeigt, dass die Thematik „Interkulturelle Kompetenz“ verbunden mit „Deutsch als Zweitsprache“ sowie „Migration und Umgang mit kultureller Vielfalt im Unterricht“ Eingang in die Fortbildungslandschaft gefunden hat. Führt man sich jedoch die Komplexität des Themenbereiches „Interkulturelle Kompetenz“ erneut vor Augen, so wird deutlich, dass die Anzahl der angebotenen Kurse dieser Vielseitigkeit nicht gerecht werden kann. Gerade im Vergleich mit klassischen Schulfächern, wie Mathematik, scheint „Interkulturelle Kompetenz“ als Fortbildungsthema immer noch unterrepräsentiert. Gerade im Hinblick darauf, dass „Interkulturelle Kompetenz“ kein verpflichtender Teil der pädagogischen Ausbildung ist, wäre eine stärkere Betonung in der Fortbildung wichtig. Ein weiterer Grund vergleichsweise mehr Kurse zu „Interkultureller Kompetenz“ zu vermuten, ist der interdisziplinäre Charakter dieses Themas: Jede/r LehrerIn, egal welches Fach sie/er unterrichtet, braucht „Interkulturelle Kompetenz“, wohingegen z.B. Mathematikfortbildungskurse sich nur an eine spezifische Fachgruppe wenden.

Betrachtet man die aktuellen wissenschaftlichen Forschungserkenntnisse im Bezug auf „Interkulturelle Kompetenz“, so kann in diesem Zusammenhang gesagt werden, dass einige dieser Erkenntnisse auch in der Fortbildung berücksichtigt werden. Hier werden einzelne Beispiele erwähnt:

- „Interkulturelle Kommunikation“ (siehe Auernheimer 2002): Zur Aneignung von „Interkulturelle Kompetenz“ ist eine Sensibilisierung für Kommunikationsprozesse grundlegend.
- Sprachförderung, Grundkenntnisse von DaZ und DaF. (siehe u.a. Böerge-Boeckmann 2008 sowie Lanfrachi 2002)
- Allgemeine Sensibilisierung für Machtverhältnisse und Vorurteile. (siehe u.a. Mecheril 2002, Gültekin 2005)
- die Bereichsspezifik von „Interkultureller Kompetenz“ - nicht nur der produktive Umgang zwischen SchülerInnen und LehrerInnen, sondern auch die Einbeziehung der Eltern in die multikulturelle Arbeit, sowie die Teamfähigkeit der Lehrkräfte. (siehe Auernheimer)

Jedoch werden diese Themenschwerpunkte (Konfliktmanagement, Reflexion über Vorurteile, Interkulturelle Kommunikation usw.) – nur vereinzelt in manchen Themenbereichen im Fortbildungsprogramm angeboten.

Mit der Analyse des aktuellen Fortbildungsangebotes werden die Ergebnisse von Böerge-Boeckmann (2008) bestätigt, dass eine stärkere Ausweitung des Angebotes auf alle Fächer notwendig wäre, damit alle LehrerInnen mit dem Themenkreis rund um „Interkultureller

Kompetenz“ in Berührung kommen. Die Anzahl der Angebote sollte außerdem die Tatsache widerspiegeln, dass LehrerInnen aller Fachbereiche von Fortbildungskursen zu „Interkultureller Kompetenz“ profitieren können. Bedenkt man, wie viele LehrerInnen in Wien unterrichten, so könnte man davon ausgehen, dass die momentane Anzahl an Fortbildungskursen nicht alles abdecken und vor allem nicht alle LehrerInnen erreichen kann.

Des Weiteren lässt sich aus der Anzahl der interkulturellen Angebote interpretieren, dass ein gewisses Maß an Interesse seitens der LehrerInnen zum Thema „Interkultureller Kompetenz“ vorhanden ist. Die Angebote, die sich auf Sensibilisierung bzw. Persönlichkeitsbildung der LehrerInnen beziehen, werden dagegen marginal angeboten und in diesem Sinne auch weniger nachgefragt.

## **4.2 Qualitative Befragungen bzgl. der Differenzierungsfähigkeit von LehrerInnen unter der Perspektive von „Interkultureller Kompetenz“**

Um einen tieferen Einblick in das Thema zu erhalten, sollen - durch die gewählte Methode der leitfadengestützten ExpertInneninterviews - brauchbare Daten zur Beantwortung der zentralen Forschungsfragen gefunden werden. Das Leitfadeninterview erscheint in diesem Zusammenhang als angemessen, da es dazu beiträgt, die Erfahrungen, welche Personen innerhalb ihrer sozialen Welt machen, aus ihrer subjektiven Perspektive darzustellen. Da diese Arbeit sowohl die Perspektive der Lehrenden als auch die der ExpertInnen berücksichtigt, werden zwei unterschiedliche Zugangsweisen und Einstellungen analysiert. Daher ist es wahrscheinlich, dass sich das Problembewusstsein gegenüber Interkultureller Kompetenz als Teilaspekt von Differenzierungsfähigkeit zwischen LehrerInnen und ExpertInnen unterscheiden wird. LehrerInnen gelten hier als professionell-handelnde Personen in der Praxis, die ExpertInnen sind als Vermittler zwischen Fachwissen und der, in der Praxis stehenden LehrerInnen zu sehen. Diesbezüglich wurde in Kapitel 1.5 eine Differenzierung der untergeordneten Forschungsfragen in diese zwei Gruppen vorgenommen.

### **4.2.1 Auswahl- und Transkriptionsverfahren**

Zu Beginn des Forschungsdesign sollte sich - seitens der/s ForscherIn – folgende Frage gestellt werden: „Wer soll befragt werden?“

## **1. Auswahl der InterviewpartnerInnen**

Wie schon in der Einleitung verdeutlicht wurde, werden zwei unterschiedliche Gruppen ermittelt, einerseits LehrerInnen und andererseits ExpertInnen im Bereich Vermittlung von „Interkultureller Kompetenz“.

Die befragten Personen wurden mittels einer willkürlichen Auswahl eruiert. Hierbei handelt es sich um ein Verfahren, bei denen die Entscheidung über die Auswahl der einzelnen Elemente (Befragten) nur im Ermessen des Auswählenden liegt. (vgl. Schnell/Hill/ Esser 2005, S. 297)

Wenn nicht alle Elemente der Grundgesamtheit untersucht werden, also eine Teilerhebung stattfindet und diese nicht nach festen Regeln durchgeführt wird, spricht man von einer willkürlichen Auswahl der InterviewpartnerInnen. (vgl. Gerich, 2004, S. 12)

Die Auswahl der ExpertInnen und LehrerInnen wurde ausschließlich von der forschenden Person durchgeführt, allerdings wurde den Empfehlungen bzgl. InterviewpartnerInnen seitens ExpertInnen und seitens des Bundesministeriums Folge geleistet.

Um die Anonymität der befragten Personen zu wahren, werden die Namen nicht erwähnt. Sowohl bei den LehrerInnen als auch bei den ExpertInnen handelt es sich um Personen mit unterschiedlichen, beruflichen Hintergründen. So wird trotz der kleinen Stichprobe eine gewisse Vielseitigkeit gewährleistet.

### **LehrerInnen**

Bei den drei befragten LehrerInnen handelt es sich um PädagogInnen aus unterschiedlichen Fachgebieten. Dies ermöglicht einen differenzierten Zugang in Bezug auf die Differenzierungsfähigkeit, speziell auch unter der Perspektive von „Interkultureller Kompetenz“.

- Lehrer 1 (L1): steht am Beginn seiner Lehrzeit, unterrichtet Mathematik und Sport an einer HS.
- Lehrerin 2 (L2): ist schon länger als Lehrende in einer Volksschule tätig.
- Lehrerin 3 (L3): ist Lehrerin an einer HS und unterrichtet Englisch und Deutsch und bietet zudem Kurse zum Themenbereich „Interkulturelle Kompetenz“ an.

### **ExpertInnen**

Dazu werden drei ExpertInnen, die an der Pädagogischen Hochschule Wien des Bundes tätig sind, befragt. Eine von den drei ExpertInnen (E2) ist Institutsleiterin und hat somit einen allgemeinen Überblick zur Thematik: „Differenzierungsfähigkeit unter der Perspektive von „Interkultureller Kompetenz“. Sie kann Hinweise zu wissenschaftlichen Erkenntnissen geben und wesentliche Aspekte einbringen, die in naher Zukunft umgesetzt werden sollen.

Die anderen beiden, befragten ExpertInnen gestalten selber Fortbildungen und haben diesbezüglich einen stärkeren Einblick in die Nachfrage der LehrerInnen.

- Experte 1 (E1): ehemaliger Lehrer, Direktor an einer Schule sowie Fortbildner an der PH Wien
- Expertin 2 (E2): Institutsleiterin an der PH Wien für den Bereich Fort- und Weiterbildung
- Expertin 3 (E3): Zuständige für den Themenbereich: „Interkulturelle Kompetenz“ in der Fortbildung

Die numerische Auflistung der einzelnen, befragten Personen ist hilfreich, weil dadurch ein besserer Bezug zu den Zitaten aus den jeweiligen Interviews hergestellt wird.

Die ExpertInnen sind in dieser Befragung als ExpertInnen im Bereich Vermittlung von Wissen über „Interkultureller Kompetenz“ anzusehen, die LehrerInnen als „Kunden“, die dieses Angebot nachfragen bzw. wahrnehmen. In der Interviewsituation wurden jedoch zusätzlich auch Daten zum Wissensstand und zur Herangehensweise (Differenzierungsfähigkeit unter der Perspektive von „Interkultureller Kompetenz“) der LehrerInnen an Herausforderungen, die sich mittels kultureller und sprachlicher Vielfalt im Unterricht ergeben, erhoben.

Bevor jedoch auf die Auswertung der Ergebnisse eingegangen und mit der Analyse des Interviewmaterials begonnen wird, sollen noch einige kurze Informationen zu den zwei Gruppen der Interviewten gegeben werden. Wichtig zu bedenken ist, dass es sich bei den befragten LehrerInnen sowie ExpertInnen um individuelle Persönlichkeiten handelt und jede/r individuelle Bedeutungsauffassungen zum beschriebenen Thema der „Interkulturalität“ mitbringt. Somit können keine allgemeinen Generalisierungen über das Interesse, sowie die Umsetzung bzw. den Umgang mit dieser Thematik getroffen werden, es sollen aber einzelne Beispiele exemplarisch herangezogen werden, um einen Einblick in die Differenziertheit der Zugänge zu geben. Ziel hierbei ist es, anhand der empirischen Daten, eine allgemeine Einschätzung über das Problembewusstsein bezüglich des Gegenstandes zu erhalten, um im Anschluss Verbesserungsansätze erarbeiten zu können.

## **2. Einschränkungen der Verallgemeinbarkeit der Ergebnisse**

Bei der vorliegenden Personenstichprobe sind – neben der im Sinne der Diplomarbeit beschränkten Anzahl der Interviewten – noch einige Einschränkungen zu beachten:

- „Soziale Wünschbarkeit“: Es ist zu erwarten, dass die befragten Personen ihr eigenes Wissen und Können positiver darstellen, als es tatsächlich ist. Dies kann

bewusst oder unbewusst geschehen und ist kaum zu vermeiden, sollte aber bei der Auswertung der Interviews beachtet werden.

- Weiters ist zu erwarten, dass Personen, die zu einer Befragung zum Thema „Interkulturelle Kompetenz“ einwilligen, ein gewisses Interesse an dem Thema mitbringen und damit auch einen gewissen Grad an Sensibilisierung aufweisen.

### **3. Auswahl des Erhebungsinstrumentes**

Der zweite Schritt bei der Forschung betrifft die Auswahl des Erhebungsinstrumentes. Um die Nachfrage der angebotenen Kurse zu analysieren wurden drei LehrerInnen und drei ExpertInnen im Fort- und Weiterbildungsbereich anhand eines *leitfadengestützten Interviews* befragt. Die Antworten der Befragten wurden auf Tonband aufgenommen und anschließend transkribiert. Diese Befragungen wurden mittels Diktiergerät aufgezeichnet und für die qualitative Auswertung transkribiert. Die so entstandenen Transkriptionen werden auf CD gespeichert und dieser Arbeit im Anhang beigelegt, um LeserInnen einen genaueren Einblick in die Interviews zu geben.

Diese gewählte Methode ist passend, da sie dazu beiträgt, die Erfahrungen, welche LehrerInnen und ExpertInnen im Fort- und Weiterbildungsbereich machen, aus deren subjektiven Perspektiven darzustellen. Ein Vorteil dieser Art von Datenerhebung gegenüber anderen Interviewarten ist, dass durch den ausgearbeiteten Interviewleitfaden eine gewisse inhaltliche Richtung vorgegeben ist. Trotz dieser vorab vorgenommenen Strukturierung stellt es ein ausreichend flexibles Instrument dar, da die/ der InterviewerIn bei der Befragung auch auf neue Sichtweisen der/ des Interviewten eingehen kann und der Befragte freie Assoziationen anstellen kann. Durch die Vorgabe bestimmter Themenbereiche wird jedoch die Gefahr reduziert, wichtige Elemente des Forschungsgebietes zu vernachlässigen. (vgl. Reinders 2005, S. 151ff)

Das *ExpertInneninterview* als qualitative Methode der empirischen Sozialforschung eignet sich laut Meuser und Nagel (1997) besonders für die Bildungsforschung, deren Gegenstand die Umsetzung pädagogischer Programme in die Praxis ist. Hierbei werden Entscheidungsträger aus verschiedenen Handlungsbereichen interviewt, beziehungsweise werden PraktikerInnen vor Ort befragt. Ziel ist die Gewinnung des ExpertInnenwissens aus einem bestimmten Handlungsfeld. Die/der ExpertIn wird in der Forschungsstudie nicht als Einzelperson wahrgenommen, sondern als RepräsentantIn, da im Unterschied zu anderen Formen des offenen Interviews beim ExpertInneninterview nicht die Gesamtperson den Gegenstand der Analyse bildet. (vgl. Meuser/ Nagel, 1997, S. 481)

Zur Beantwortung der zwei übergeordneten, forschungsleitenden Fragestellungen (vgl. Kapitel 1.5) werden schließlich die in der Theorie aufgeworfenen Fragestellungen und Arbeitsergebnisse zusätzlich mit den Resultaten aus den ExpertInneninterviews in

Beziehung gebracht. Somit können die Ergebnisse aus den Studien und Statistiken anhand der Interviews bestätigt werden oder eventuell zu neuen Erkenntnissen führen.

#### **4.2.2 Datenauswertungsverfahren**

Zuletzt erfolgt eine Auswertung der gewonnenen Daten durch die/ den ForscherIn. Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse eignet sich für die Interpretation und Auswertung der empirischen Daten aus den leitfadengestützten Interviews. Dieses Auswertungsverfahren soll Aufschluss über die zentralen Einstellungen der Befragten zum Thema „Interkulturelle Kompetenz“ in der praktischen Umsetzung geben. Diese Vorgehensweise filtert wichtige Aspekte und Ansichten der einzelnen Personen aus den Interviews heraus und stellt sie gegenüber. Ziel der Analyse ist folglich, der Inhalt des Interviewmaterials, was sich bei Lehrenden und ExpertInnen zum Teil auch sehr unterscheiden kann.

Die qualitative Inhaltsanalyse, laut Mayring (2008), arbeitet mit Texten, Bildern, Noten, also mit symbolischem Material. Gegenstand der Analyse ist, fixierte – bereits transkribierte oder protokollierte – Kommunikation. Bei der Analyse des Materials wird systematisch, regelgeleitet und theoriegeleitet vorgegangen und zwar mit dem Ziel, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen. (vgl. Mayring 2008, S. 12f)

Die Inhaltsanalyse ist kein Standardinstrument, das immer nach dem gleichen Schema verläuft. Die Untersuchung muss an den konkreten Gegenstand - sprich das Material - adaptiert sein und bzgl. der untersuchungsleitende Fragestellung konstruiert werden. Es müssen Regelwerke bestimmt werden, so dass jeder Analyseschritt im Auswertungsprozess auf eine begründete und getestete Regel nachvollzogen werden kann. Das systematische Vorgehen impliziert, dass man sich vorab Gedanken macht, wie das Material bearbeitet wird, welche Teile der Reihe nach analysiert werden und welche Bedingungen erfüllt sein müssen, um Kategorien bestimmen zu können. (vgl. ebd. 2008, S. 43)

In der qualitativen Inhaltsanalyse werden somit Texte ausgewertet, indem mittels systematischem Verfahren brauchbare Informationen entnommen werden. Zu diesem Zweck wird der transkribierte Interviewtext auf relevante Informationen und Aussagen durchsucht, welche zur Beantwortung der Forschungsfragen nützlich sind. Diese entnommenen Textpassagen werden dann in Folge paraphrasiert<sup>40</sup> und weiterverarbeitet und ggf. zu *Kategorien* zusammengefasst. Durch Quellenangaben bzw. Verweise auf die

---

<sup>40</sup> paraphrasieren laut Duden: „etwas verdeutlichend umschreiben“ (Duden 2007, S. 1000) Paraphrase nach Duden: „Umschreibung eines sprachlichen Ausdrucks mit anderen Wörtern und Ausdrücken“ bzw. „Freie nur sinngemäße Umschreibung/ Übertragung“ (Duden 2007, S. 1000)

Interviews in Form von Zitaten bleibt der Bezug zum Originalmaterial vorhanden. (vgl. Gläser/ Laudel 2009, S. 46f)

*„In einer Kategorie ist das Besondere des gemeinsam, geteilten Wissens von ExpertInnen verdichtet und explizit gemacht“.* (Meuser/ Nagel 1997, S. 489)

Die verschiedenen Kategorien werden anhand der internen Zusammenhänge geordnet. Zum Schluss werden die Ergebnisse auf einer allgemeinen Ebene weiter überarbeitet, um sie - in Hinblick auf die Fragestellung - zu generalisieren. (vgl. Meuser/ Nagel 1997, S. 488) Wichtig beim Kategorisieren bzw. Bilden von Kategorien ist, dass die verschiedenen Themenbereiche der Interviewten aufgegriffen werden. Dabei soll darauf geachtet werden, textnahe vorzugehen. Ein wesentlicher Vorteil ist es, wenn ganze Begriffe oder Redewendungen aus den Interviews übernommen werden können. Wie weiter oben bereits erwähnt wurde, versucht die/ der ForscherIn Gemeinsamkeiten und Gegensätze der verdichteten Interviewinhalte herauszufiltern und sie auf den theoretischen Wissensstand zurückzuführen. Es kommt zu einer so genannten Kategorienbildung. (vgl. Meuser/ Nagel 1997, S. 489)

Dieses Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse eignet sich hervorragend, wenn aus Texten Beschreibungen sozialer Sachverhalte entnommen werden sollen. Diese Auswertungsmethode ist für den Zweck der Forschung geeignet, da es darum geht, ExpertInneninterviews auszuwerten und das Gesagte zu rekonstruieren. (vgl. Gächter/Laudel 2009, S. 46f)

### **4.2.3 Analyse der ExpertInneninterviews**

Nachdem die Kursangebote im Fortbildungsveranstaltungsverzeichnis 2009/2010 der Pädagogischen Hochschule Wien des Bundes zum Themenbereich „Interkulturelle Kompetenz“ dargestellt wurden, soll nun die Perspektive der ExpertInnen zum Thema „Interkulturelle Kompetenz“ und ihre persönliche Einschätzung im Hinblick auf die Nachfrage des vorhandenen Angebotes durch die „Kunden“ (LehrerInnen) eingegangen werden.

In der Folge soll einerseits erörtert werden, was die befragten ExpertInnen in der Fortbildung unter dem Themenbereich „Interkulturelle Kompetenz“ verstehen, welche wesentlichen Themen von den Befragten wahrgenommen werden, sowie welche Kursangebote sie dazu anbieten. Andererseits soll anhand des Interviewgespräches herausgefunden werden, inwieweit die Angebote von LehrerInnen nachgefragt werden und auf welche Problemstellungen und Schwierigkeiten die ExpertInnen bei der Umsetzung stoßen. Die Analyse soll zeigen, wie die Interviewpersonen die aktuelle Entwicklung aus ihrer subjektiven Sicht einschätzen bzw. was in Zukunft aus ihrer Perspektive noch verbessert werden kann. Aufgrund des vorliegenden Datenmaterials aus den Interviews,

wurden folgende Themenschwerpunkte (*Kategorien*) gebildet, die nachstehend dargestellt werden:

1. Definition und Bedeutung von Differenzierungsfähigkeit unter der Perspektive von „Interkultureller Kompetenz“
2. Fortbildungsangebote in Bezug auf „Interkulturelle Kompetenz“
3. Nachfrage der LehrerInnen nach interkulturellen Kursen
4. Zukünftige Verbesserungsvorschläge

### **1. Definition und Bedeutung von Differenzierungsfähigkeit unter der Perspektive von „Interkultureller Kompetenz“**

Zu Beginn der Interviews wurde die Frage gestellt, was die befragten ExpertInnen der PH Wien des Bundes unter Differenzierungsfähigkeit mit Blick auf kulturelle und sprachliche Vielfalt verstehen. Hierbei zeigte sich, dass die ExpertInnen eine breite Auffassung davon haben, welche Merkmale für den Umgang förderlich sind. Im Grunde haben die Befragten ähnliche Ansätze genannt – diese korrespondieren auch mit den Forschungsergebnissen aus der Literatur.

Unter Differenzierungsfähigkeit im weitesten Sinn wird verstanden, dass LehrerInnen davon ausgehen müssen, im Unterricht kein einheitliches SchülerInnenprofil erstellen zu können. „*Jedes Kind muss als Individuum*“ gesehen werden:

*„Ja, ja letztlich schon. Also ich denke jetzt, eine moderne Pädagogik kommt um diese Notwendigkeit mit den einzelnen Individuen zu arbeiten und die Verantwortung für das Lernen der einzelnen SchülerInnen individualisiert zu nehmen, nicht herum.“ (Expertin 2, S. 2)*

*„Ja schon. Ich sag’s jetzt noch einmal: Differenzierungsfähigkeit schätze ich als eine Schlüsselkompetenz ein und das Merkmal dafür wäre, den LehrerInnen die Möglichkeit zu geben, Kinder als Individuen wahrzunehmen.“ (Experte 1, S. 2)*

Um Unterschiede professionell wahrnehmen zu können, ist *Diagnosefähigkeit* (Lesediagnostik, standardisierte Tests etc.) respektive *Einschätzungsfähigkeit* Voraussetzung. (siehe dazu auch EPIK-Konzept 2007 sowie Wischer 2007)

Zudem betont Expertin 2 – Institutsleiterin an der PH Wien – dass zur Individualisierung und Differenzierungsfähigkeit ein Schwerpunkt in der Fortbildung angeboten wird. (vgl. Expertin 2, S. 2f.)

Für Differenzierungsfähigkeit unter der Perspektive von „Interkultureller Kompetenz“ wird von den meisten ExpertInnen der *Perspektivenwechsel* als Grundvoraussetzung in der



schulischen Arbeit gesehen: Dies impliziert eine kritische Haltung gegenüber dem „eigenen Ich“ und den eigenen Werten, wie aus den folgenden Zitaten zu entnehmen ist:

*„Das wir auf der gleichen Ebene kommunizieren können und selbstverständlich den positiven Zugang zu den anderen Kulturen, zu den anderen Sprachen, das nicht als etwas Behinderndes wahrzunehmen, sondern als etwas Bereicherndes.“ (Expertin 3, S. 2)*

*„Die LehrerInnen müssen eine Sensibilität für Diversität, müssen daraus Differenzierungsfähigkeiten entwickeln, aber das ist nicht alles, sie müssen auch in der Lage sein, mit dieser diversen Situation in einer Klasse so umzugehen, dass es den Kindern klar wird. Wenn ich als Lehrer sag: Das sind die Türken, dann habe ich ein Ghetto in der Klasse und das wird verstärkt durch das Verhalten der Kinder.“ (Experte 1, S. 4)*

*Selbstreflexion* wird – von den ExpertInnen allgemein – als eine weitere Grundvoraussetzung gesehen. Dies beinhaltet vor allem Reflexion über die eigenen Vorurteile gegenüber anderen Kulturen. Das Ziel hierbei ist, SchülerInnen – unabhängig von ihrem kulturellen Hintergrund – als „gleichwertig“ anzusehen und Kommunikation auf gleicher Ebene zu gewährleisten.

Des Weiteren geht es bei der Selbstreflexion auch darum, so Expertin 3, *„ein eigenes Bild von sich selbst zu entwerfen“*, um dadurch in der Arbeit mit SchülerInnen Unterschiede und Ähnlichkeiten herausfiltern zu können. Diesbezüglich fügt sie hinzu, dass je besser die Personen (LehrerInnen) sich selbst kennen, umso leichter fällt es ihnen, Andere zu verstehen.

*„Differenzierungsfähigkeit für einen Lehrer ist selbstverständlich eine ganz wichtige Eigenschaft. Um differenzieren zu können, denke ich mal, muss man mal selbst ein Bild von sich entwerfen, selbst ein Bild haben und dann eben Vergleiche mit anderen anstellen zu können und dann ganz einfach hier dann Unterschiede bzw. auch Ähnlichkeiten herauszufiltern, filtern zu können.“ (Expertin 3, S. 1)*

Folgende angeführte Aspekte werden von den interviewten ExpertInnen in Bezug auf Differenzierungsfähigkeit unter der Perspektive von „Interkultureller Kompetenz“ genannt:

- Es soll versucht werden, so die ExpertInnen, von einer Assimilationspädagogik wegzukommen. Das bedeutet, dass LehrerInnen – auch wenn sie keine ExpertInnen für alle Sprachen und Kulturen sind – andere Sprachen und Kulturen im Unterricht *gleichwertig erleben und nebeneinander stehen lassen*. Es soll für diese Unterschiede im Unterricht auch Raum geschaffen werden.

- Zudem sollten LehrerInnen ein *Grundwissen und Grundverständnis mitbringen* und sich bewusst sein, dass es Unterschiede gibt, dass diese jedoch nicht ignoriert bzw. ausgeblendet, sondern konstruktiv bearbeitet werden sollen.
- Der Perspektivenwechsel soll auch den SchülerInnen im Unterricht vermittelt werden: Das Stichwort hierbei lautet *„Demokratieerziehung in der Schule“*. Das Ziel ist, SchülerInnen die große Vielfalt an kulturellen und sprachlichen Unterschieden bewusst zu machen und sie zu befähigen miteinander umgehen zu können. (vgl. dazu vor allem Expertin 2, S. 4)

## **2. Fortbildungsangebote in Bezug auf „Interkulturelle Kompetenz“**

Die ExpertInnen betonen, dass es das Thema „Interkulturelle Kompetenz“ in dem jetzigen Ausmaß, also mit solchen *vielseitigen, inhaltlichen Schwerpunkten* (Sprache, interkulturelle Elternbegleitung, interkulturelle Kommunikation usw.), noch nicht lange gibt. (siehe auch Dokumentenanalyse Kapitel 4.1.3) Das Thema hat vor allem in den letzten fünf Jahren verstärkt Eingang in den Fortbildungslehrplan gefunden. (vgl. Expertin 3, S. 2). In diesem Zeitraum ist eine Zunahme an unterschiedlichen Kursangeboten zu beobachten:

*„Es hat da jahrelang nicht sehr viel gegeben auf diesem Gebiet und erst seit ein paar Jahren ist es zum Thema geworden. Eben durch die starken Migrationsströme nach Österreich. (...) Seit etwa fünf Jahren zirka ist es ein Thema und begonnen hat dieses Thema eigentlich in den Volksschulen.“ (Expertin 3, S. 2)*

Die *Entwicklung der Fortbildungsangebote* wird von den ExpertInnen wie folgt zusammengefasst: Zu Beginn der Gastarbeiterbewegung gab es in der Fortbildung an der ehemaligen PÄDAK vorwiegend Themenangebote für Deutsch- bzw. SprachlehrerInnen, in denen es darum ging, Lehrkräfte auszubilden, damit sie Deutschkurse anbieten können. Das Thema „Interkulturelle Kompetenz“ fand zu Beginn vor allem in der Fortbildung von VolksschullehrerInnen Eingang. Grund dafür sei, nach Ansicht der Befragten, dass die erste Beschulung in der Volksschule stattfindet und dadurch diese als erstes mit Gastarbeiterkindern konfrontiert waren.

*„Ich meine in der Volksschule war es deswegen ein Thema, weil die meisten Familien eben, ihre Kinder haben begonnen in die Volksschulen zu gehen (...) die erste Beschulung eines Kindes läuft über die Volksschule.“ (Expertin 3, S. 3)*

*„Bei den Pflichtschullehrern HS und VS ist ein viel größeres und stärkeres Bewusstsein da, weil die immer schon einen hohen Anteil mit Kindern mit Migrationshintergrund hatten. Denn bei der AHS ist es erst seit zwei drei Jahren ein Thema.“ (Expertin 3, S. 12)*

*„(...) ich weiß, dass es in den Vorgängerorganisationen und Pädagogischen Akademien teilweise pädagogische Institute an einigen Akademien ein sehr großes Thema war, ein wichtiges Thema war (...) Ja, [vor allem] im Volksschulbereich.“ (Expertin 2, S. 10)*

Durch die verstärkten Familienzuwanderungen, Öffnung der Grenzen (EU-Osterweiterung, zunehmende Mobilität) und Migrationsströmungen gab es jedoch schon bald vermehrt SchülerInnen, die zu einem späteren Zeitpunkt in das Schulsystem einsteigen mussten. Um diese „QuereinsteigerInnen“ besser integrieren zu können, wurden in der LehrerInnenfortbildung differenziertere Kursangebote eingeführt, wie z.B. die Herausbildung von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Deutsch als Fremdsprache (DaF).

*„Nun ist es schon so, dass es sehr viele SeiteneinsteigerInnen gibt, die ganz einfach mit zwölf oder dreizehn Jahren das erste Mal nach Österreich kommen und die Sprache gar nicht beherrschen (...).“ (Expertin 3. S. 5f)*

Des Weiteren hat sich durch die linguistischen Erkenntnisse in der Sprachforschung<sup>41</sup> auch die Perspektive zur Sprachentwicklung der SchülerInnen geändert. Das Wissen, dass es einen Zusammenhang zwischen Erstspracherwerb (Muttersprache der SchülerInnen) und Zweitspracherwerb (Deutsch) gibt, hat den Wert der Muttersprache der betroffenen SchülerInnen gehoben. Daraufhin wurde Mehrsprachigkeit als etwas Positives bewertet und die Muttersprache der Kinder gefördert. Schließlich wurde die Sprachförderung der MigrantInnen nach und nach zum Standard in der Integrationsstrategie der Schulen.

Der Themenbereich „Interkulturelle Kompetenz“ gelangte also, nach Aussagen der ExpertInnen, zunächst über die Sprache auf den Lehrplan. Auch andere Themenbereiche (*Ausdehnung der Themenbereiche*) kristallisierten sich im Laufe der Zeit heraus.

*„(...) Es ist stark über die Sprache gekommen.... Man hat eher so Gastarbeiter, interkulturelles Gastarbeiterumgang, so das war der Ansatz. Das ist ja dann nicht mehr so ganz zielführend gewesen.“ (Expertin 2, S. 10)*

Mittlerweile sind vor allem Sensibilisierungsthemen wie:

- Kommunikation unter erschwerten Bedingungen,
- Körpersprache in verschiedenen Bereichen,
- Reflexion über Vorurteile, unterschiedliche Tradition, Werte und Normen, sowie
- soziokulturelle Hintergründe von MigrantInnenkindern,

---

<sup>41</sup> Die sprachlichen Fertigkeiten, die jemand in einer Zweit- oder Fremdsprache erreichen kann, sind zu einem wesentlichen Teil von dem Niveau abhängig, das jemand in seiner Muttersprache erreicht hat. Cummins (1979) erklärt das mit seiner so genannten „Interdependenztheorie“. (vgl. BMUKK 2007, S. 5f)

Themen, die in den Kursangeboten für „Interkulturelle Kompetenz“ bearbeitet werden. (vgl. dazu Expertin 3, S. 8ff.)

Das Ziel solcher Kurse ist u.a. zu verhindern, dass SchülerInnen zu ihrem Nachteil behandelt werden, beziehungsweise MigrantInnen aufgrund ihres Herkunftslandes beurteilt werden. Wichtig sei vor allem, laut Expertin 3, die Unterscheidung zwischen MigrantInnen der ersten, zweiten oder sogar dritten Generation, sowie die Vielfalt der soziokulturellen Hintergründe von EinwanderInnen, auch wenn diese aus demselben Kulturkreis stammen. (vgl. Expertin 3, S. 3)

Differenzierungsfähigkeit bei LehrerInnen zu fördern bedeutet demnach auch, dass eine Lehrkraft beispielsweise bei einem/einer türkischen SchülerIn nicht automatisch davon ausgeht, dass es sich um eine/n MigrantIn der dritten Generation handelt, dessen/deren Großeltern als GastarbeiterInnen nach Österreich gekommen sind und somit wahrscheinlich sprachliche Schwächen sowohl in Deutsch als auch in seiner/ihrer Muttersprache aufweist. Dieses Phänomen ist in der Wissenschaft als „Semilingualismus“ bekannt. (siehe dazu u.a. Fthenakis/Sonner/Thrul/Walbiner 1985)

Zudem zeigt die Entwicklung in der Fortbildung, dass bereits interkulturelle Angebote entwickelt wurden, die *alle LehrerInnen erreichen* sollen. Das Themengebiet um „Interkulturelle Kompetenz“ soll nicht mehr nur als „Ausländerthema“ gesehen werden, dass speziell für DeutschlehrerInnen entwickelt wurde, um entstandene Sprachbarrieren überwinden zu können, sondern „Interkulturelle Kompetenz“ wird inzwischen von den befragten ExpertInnen als eine Grundkompetenz angesehen, die jede/r LehrerIn besitzen sollte. Einerseits betrifft das Thema alle LehrerInnen, denn jede/r ist mit kultureller und sprachlicher Vielfalt in jeglicher Weise konfrontiert. (vgl. Expertin 2, S. 8ff) Ziel solcher Kurse sei vor allem, so Expertin 2, LehrerInnen handlungsfähig zu machen, damit sie in Konfliktsituationen aus einem Wissenskontext heraus agieren können:

*„Weil dann handle ich in einem Wissenskontext und nicht - ich sag jetzt emotional: „Warum reagiert der nicht?“ Warum tut er nicht das und das und sagt mir: „Du kannst mir gar nichts sagen!“ (Expertin 2. S. 6)*

*„Das zu thematisieren mit verschiedenen Hintergründen, die wir halt normal in der Fortbildung verwenden, mit wissenschaftlichen Hintergründen, mit pädagogischen Hintergründen, Praxisbezug herzustellen und sie dann ganz einfach damit handlungsfähig zu machen.“ (Expertin 2. S. 7)*

Andererseits sollen, so Expertin 2, *auch SchülerInnen dafür sensibilisiert* werden, um mit unterschiedlichen Sprachen, Werten, Normen und Auffassungen in der Klassengemeinschaft umgehen zu können. Die Öffnung der Grenzen bewirkt, dass der

Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt künftig im Berufsleben, besonders in einem internationalen Arbeitsumfeld, als sehr wichtig erachtet wird. Mittlerweile werden in diesem Zusammenhang vereinzelt auch globale Themen, wie das „Globale Lernen“ angeschnitten.

*„Und grundsätzlich spiegelt ja jede Klasse sehr konzentriert in einem sehr konzentrierten Pforte die Gesellschaft wieder (...) und das Bewusstsein und auch das Wertebewusstsein der Schülerinnen und Schüler dahingehend zu beeinflussen oder mit ihnen daran zu arbeiten (...) dass es bewusst wird dass es diese multikulturelle Welt eben gibt und dass es hier wichtig ist ganz einfach mit bestimmten Wertehaltungen damit umzugehen.“ (Expertin 2, S. 11)*

### **3. Nachfrage der LehrerInnen nach interkulturellen Kursen**

Obwohl sich die ExpertInnen überwiegend einig sind, dass in den letzten Jahren ein *Anstieg in der Nachfrage* interkultureller Kurse zu vermerken ist, ist das Angebot im Verhältnis zu anderen Kursschwerpunkten jedoch nicht übermäßig groß.

Expertin 3, die speziell für die Organisation der Kursangebote im Bereich Interkulturalität zuständig ist, hob hervor, dass im Vergleich zu fächerbezogenen Kursen die *TeilnehmerInnenzahl* in den „kulturellen Kursangeboten“ im Schnitt viel niedriger ist. Dabei führte sie das Fach Englisch als Beispiel an:

*„In Englisch (...) immer zwischen 25 und 30, meistens 30 Personen. (...) Ja schon, aber Sie dürfen nicht vergessen, das Angebot für Englisch ist drei Mal so groß wie das für Interkulturelles Lernen.“ (Expertin 3, S. 8)*

Die durchschnittliche TeilnehmerInnenzahl der interkulturellen Angebote beträgt im Gegensatz dazu durchschnittlich 20 Personen. (vgl. Expertin 3, S. 8) Experte 1 kritisiert ebenfalls, dass das Angebot verhältnismäßig nicht groß ist, wie im folgenden Zitat ersichtlich wird:

*„Es ist vorhanden ja, groß ist es, würde ich sagen nicht (...) Aber was ich zum Beispiel sehe: Arbeitssprache Englisch oder ich weiß es nicht (...) es sind in diesem Spektrum Dinge sehr intensiv besetzt und verhältnismäßig dazu sind die „Angebote, die in Richtung Handlungsrepertoire aufbauen“, in der multikulturellen und mehrsprachigen Situation verschwindend klein. Sie sind auch nicht irgendwie rasend gebucht“ (Experte 1, S. 13)*

Des Weiteren nimmt Expertin 3, in ihrer beruflichen Praxiserfahrung wahr, dass in Bezug auf das *Interesse* und der *Nachfrage* nach interkulturellen Kursen seitens der LehrerInnen auch *zwischen den Schultypen differenziert* werden muss. Ihrer Ansicht nach ist im Pflichtschulbereich das Bewusstsein und das Interesse der LehrerInnen, solche spezifischen Kurse zu besuchen, größer als in allgemeinbildenden Schulen wie zum

Beispiel in der AHS. Ein wesentlicher Grund dafür scheint vor allem die Tatsache, dass es im Pflichtschulbereich einen höheren Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund gibt und PflichtschullehrerInnen sich dadurch viel stärker mit dem Thema konfrontiert sehen.

*„Aber es ist schwierig AHS-Lehrer zu finden, weil die immer noch so fächerbezogen denken, fast ich möchte schon fast sagen so „Kastelding““. (Expertin 3, S. 5)*

*„Im AHS Bereich haben viele Lehrer noch nicht die Notwendigkeit erkannt „interkulturelle Seminare“ zu besuchen. Bei den Pflichtschullehrern HS und VS ist ein viel größeres und stärkeres Bewusstsein da, weil die immer schon einen hohen Anteil mit Kindern mit Migrationshintergrund hatten.“ (Expertin 3, S. 12)*

Ein weiterer Grund für die geringere Nachfrage ist, nach Ansicht der ExpertInnen, dass das Bewusstsein der LehrerInnen, kulturelle Vielfalt als Bereicherung zu sehen und nicht als Bedrohung wahrzunehmen und somit einen *Perspektivenwechsel vorzunehmen*, in der schulischen Arbeit teilweise noch nicht vorhanden ist.

*„Aber es gibt genügend Lehrer, die sind resistent, also die würden nie zu solchen Seminaren kommen. Diese Problematik: „Was geht mich das was an?“ (Expertin 3, S. 10)*

*„ Sie sollen das gleiche Lernen wie unsere österreichischen Kinder. Sie sollen das gleiche tun wie unseren österreichischen Kindern.“ Man kann dann nicht mit solchen Argumenten kommen.“ (Expertin 3, S. 11)*

*„Ja. Die Aufforderung zur Differenzierung ist eine Bedrohung, weil dann nehme ich ihnen irgendetwas „Totales“ weg.“ (Experte 1, S. 11)*

*„ (...) diese Supervision per se eigentlich nicht angenommen worden sind, weil unausgesprochen und zum Teil ausgesprochen, das eigentlich gegen diese Kultur „ich bin gut“ läuft: „Ich brauch keinen Psychiater!“, so ist es [von den LehrerInnen] gekommen.“ (Experte 1, S. 10)*

Den Aspekt der Vermittlung von Sprachdidaktik und „Interkulturelles Lernen“ spricht vor allem Experte 1 an und kritisiert in diesem Zusammenhang, dass die *LehrerInnenausbildung* sich *nicht genügend* auf die gesellschaftlichen Entwicklungen in Bezug auf kulturelle und sprachliche Vielfalt *angepasst* hat:

*„Die Differenzierungsfähigkeit ist eigentlich eine Schlüsselkompetenz und die Realität schaut so aus, dass aus meiner Sicht die Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen genau diesen Punkt nicht unterstützt.“ (Experte 1, S. 1)*

*„Also was ich sehe, dass es einfach ein Skandal war, dass es im Übergang von der Pädagogischen Akademie zur Pädagogischen Hochschule in Wien, also das*

*Wahlpflichtfach: „Interkulturelles Lernen“, Deutsch als Zweitsprache rausgestrichen wurde. Das heißt also, wir kriegen in drei Jahren, ausgebildete Lehrer und Lehrerinnen, die keine Ahnung von „Interkulturellem Lernen“ und Zweitsprachdidaktik haben, weil sie es nicht einmal wählen konnten.“ (Experte 1, S. 12)*

Es ist aus den Interviews zu erkennen, dass die Ausbildung an der PH (siehe dazu auch die Untersuchung von Börge-Beockmann 2008) die LehrerInnen auf den Umstand der kulturellen und sprachlichen Vielfalt im Unterricht nicht ausreichend vorbereitet. Diesbezüglich ist zu bemerken, dass interkulturelle Inhalte in der Ausbildung teils nur an SprachlehrerInnen gerichtet sind oder in den Wahlfachbereich angesiedelt werden. Jedoch wäre es förderlich, wenn *alle LehrerInnen* ein gewisses Grundrepertoire an „Interkultureller Kompetenz“ in den Schulalltag mitbringen könnten. Diesen Aspekt bringt vor allem Expertin 2 (Institutsleiterin) mit ein:

*„Also grundsätzlich, das Ziele wäre es, dass jeder Lehrer/ jede Lehrerin, wenn sie in die Schule kommt schon von der Ausbildung her mit einem Grundrepertoire im Bereich der Interkulturellen Kompetenz ausgestattet ist.“ (Expertin 2, S. 11)*

Häufige Äußerung seitens der LehrerInnen sind: „Was bringt mir das als LehrerIn, wenn ich so einen Kurs mache?“ Oft wird davon ausgegangen, so Expertin 3, dass „Interkulturelle Kompetenz“ als Fähigkeit von vornherein vorhanden sein sollte. Es fehlt das Bewusstsein, dass bestimmte Kommunikationsmethoden den Umgang erleichtern würden bzw. dass ein Wissen über die Gestaltung von sprachsensiblen Unterricht auch in anderen Fächern wie Biologie, Geschichte, Mathematik die Sprachentwicklung und Leistungsfähigkeit der SchülerInnen verbessern würde.

*„(...) Wir sind nicht geschult, daher brauchen die Lehrerinnen und Lehrer hier ein Know-how.“ (Expertin 3, S. 10)*

Weiters ist Expertin 3 davon überzeugt, dass das Problem der geringen Nachfrage auch darin liegt, dass der Themenkreis „Interkulturelle Kompetenz“ ein *Querschnittsthema* darstellt. Damit ist gemeint, dass es sich hier um einen fächerübergreifenden sowie auch u.a. einen persönlichkeitsbildenden Themenbereich handelt. Dadurch fühlen sich, nach Ansicht von Expertin 3, viele LehrerInnen kaum von dem Angebot angesprochen, da diese noch „sehr starke, fachbezogene Denkweisen“ aufweisen und daher folglich keine bzw. kaum eine Notwendigkeit sehen, Kurse über „Interkulturelle Kompetenz“ zu besuchen:

*„Seminare zum interkulturellen Lernen, zur Interkulturellen Kompetenz sind so genannte Querschnittsseminare.(...) Das heißt eigentlich gehen sie alle etwas an, aber niemand fühlt sich so richtig [angesprochen] (...) weil es nicht ein Fach ist, sondern weil es über alle Fächer wie so ein Regenschirm sich ausbreitet.“ (Expertin 3, S. 4)*

Zudem wird allgemein von den befragten ExpertInnen betont, dass das *Anwerben von neuen LehrerInnen* für die eigenen Kurse eine große Herausforderung darstellt. Einerseits hängt es sehr stark von der Schulorganisation ab, ob beispielsweise Mehrsprachigkeit und „Interkulturelles Lernen“ im Leitbild der Schule verankert sind, sowie andererseits vom persönlichen Interesse und Engagement der LehrerInnen.

*„Es hängt von der einzelnen Schule ab, also wenn an der Schule, eigentlich hängt es von der Schule ab oder von den einzelnen Lehrern, ob er sich eine Fortbildung in dem Ausmaß oder zu dem Thema wünscht und sie auch macht und sich dafür interessiert und dies inskribiert oder nicht. Also die Fortbildungsmaßnahmen sind eher in der Individualität des Lehrers oder eben der Schule gegeben“ (Expertin 2, S. 11)*

Zwar wird versucht, durch Ausschreibungen die LehrerInnen aufmerksam zu machen, jedoch, so die Klage der ExpertInnen, sind manche LehrerInnen in Bezug auf das Thema fortbildungsresistent und würden aus Prinzip keinen Kurs über „Interkulturelle Kompetenz“ absolvieren.

*„Aber es gibt genügend Lehrer, die sind resistent, also die würden nie zu solchen Seminaren kommen. Diese Problematik: „Was geht mich das was an?“ so zu sagen, ja.“ (Expertin 3, S. 10)*

Bei der Frage, ob es denn *Maßnahmen* gibt, LehrerInnen zum Besuch interkultureller Kurse zu motivieren, erwähnte Expertin 3, dass es bei der Gestaltung und „*Werbung*“ interkultureller Kurse vor allem notwendig ist, die Inhalte der Seminare ausdrücklich hervorzuheben und umfassender zu beschreiben. Denn für LehrerInnen muss im Vorhinein ersichtlich werden, was sie in den Kursen erfahren bzw. erwerben können. Die Lernziele müssen in der Kursbeschreibung klar definiert werden.

*„(...) weil man diese Seminare sehr klar und deutlich ausschreiben muss. Man muss genauer hinschreiben, was wird, was kommt. Was kommen für Inhalte vor? Was bringt es für die Lehrer? Es muss deutlich und klar gemacht werden für einen Lehrer, damit er sieht, was hat es für mich für einen Nutzen.“ (Expertin 3. S. 5)*

Zudem ist es für LehrerInnen vorteilhaft, wenn sie in den interkulturellen Fortbildungskursen *Unterrichtsmaterialien* bzw. Bücher sowie Arbeitszettel zur Verfügung gestellt bekommen, die sie dann unmittelbar in den Unterricht mit einbeziehen können. Dies erhöht die Chance auf eine größere Nachfrage an den Kursangeboten, da sie das theoretische Wissen unmittelbar in ihrer Unterrichtspraxis umsetzen können.

*„(...) Also, wenn ich zum Beispiel eben ein Seminar habe (...) „Muslimische Gesellschaft in der Moderne“. Dazu gibt es Unterrichtsmaterialien, da wird wohl ein Buch herausgebracht: „Tausend und ein Ideen“. Das ist ein sehr interessantes Buch mit sehr vielen*



*Unterrichtsbeispielen und da kann natürlich ein Lehrer schon einiges damit anfangen.“  
(Expertin 3, S. 5)*

Jedoch stellt die Bereitstellung von Materialien oft ein Problem dar, so Expertin 3, weil bei vielen Fortbildungsveranstaltungen, besonders die Stärkung der Persönlichkeit (sowie die persönliche Einstellung und Wahrnehmung zum Themen rund um „Interkulturelle Kompetenz“) im Vordergrund steht und es weniger um didaktische Ansätze geht. LehrerInnen, die bereits *persönlichkeitsbildende bzw. interkulturelle* Seminare (beispielsweise „interkulturelle Elternbegleitung“) absolviert haben, schätzen laut Expertin 3 den Erfahrungsaustausch unter FachkollegInnen. Dieser eröffnet vielen KursabsolventInnen neue Wege für ihre Unterrichtsgestaltung.

*„Ja und eine nötige Sensibilität und Empathie, denn wenn ich das nicht habe dann bin ich hier falsch in diesen Seminaren und eines was natürlich die Lehrer sehr gut finden in diesen Seminaren, das ist der Erfahrungsaustausch.“ (Expertin 3, S. 5)*

Experte 1 führt an, dass die Fortbildungsangebote an der Pädagogischen Hochschule Wien „*marktadäquat*“ angeboten werden. Das bedeutet, wenn sich für einen Kurs nicht genügend LehrerInnen inskribieren, so kann dieser auch nicht stattfinden. Das wiederum führt dazu, dass beispielsweise dieser Kurs oft auch in den folgenden Semestern nicht mehr angeboten wird.

*„Also mein Eindruck, den ich gewinnen konnte oder war ist, dass natürlich die pädagogische Hochschule im Bereich der Fortbildung auf ja irgendwie fast marktadäquate Verhaltensmaßnahmen also reduziert wird. Wenn die Leute das nicht inskribieren, wird es einfach nicht mehr angeboten.“ (vgl. Experte 1, S. 13)*

#### **4. Zukünftige Verbesserungsvorschläge**

Experte 1 bezieht sich in seinen Verbesserungsvorschlägen nicht nur auf die Fortbildung der LehrerInnen, sondern sieht die Notwendigkeit einer völligen Reform auf mehreren Ebenen, sowohl in der politischen Zugangsweise als auch in Bezug auf die strukturellen Rahmenbedingungen. Er fordert eine generelle *LehrerInnenausbildungsreform*. Diese impliziert eine viel stärkere Vorbereitung der LehrerInnen auf Diversität im Klassenzimmer. Seiner Erfahrung nach werden angehende LehrerInnen in der Ausbildung an der PH Wien nicht ausreichend vorbereitet.

*„Also ein Punkt ist, eine völlige Reform, vollkommene Reform der Lehrerausbildung von der ersten Sekunde an: eine Vorbereitung auf eine diverse Situation, in dem sie arbeiten werden. Eine absolute Abkehr von der idealtypischen Geschichte.“ (Experte 1, S. 13)*

Nach Ansicht des Experten, orientiert sich die Ausbildung eher auf idealtypische und standardisierte Situationen. Daher sollte die Ausbildung Folgendes beinhalten:

- eine Sensibilisierung der LehrerInnen für Diversität und
- Aufbau von Handlungsrepertoire: Reflexionskompetenz, Planungskompetenz sowie Diagnosefähigkeit.

Wichtig ist, seiner Meinung nach, auch ein „Bewusstwerden“ der eigenen bzw. persönlichen (Interkulturellen) Kompetenz. Welches Wissen bzw. Zusatzausbildung bringe ich in die Praxis mit ein? (z.B. DaZ- und DaF-Ausbildung, BegleitlehrerInnenausbildung usw.) Die Argumentation des Experten diesbezüglich war, dass eine einzelne Lehrperson nicht umfassend alle Bereiche von „interkulturell-adäquatem Handeln“ abdecken kann – jedoch im Austausch unter KollegInnen viel erarbeitet werden kann. Seiner Erfahrung nach, wird dies in vielen Fällen leider nicht umgesetzt, sondern LehrerInnen denken oftmals, alles alleine schaffen und erreichen zu müssen – dies wiederum ist in der Praxis schwer umzusetzen.<sup>42</sup> Um einen professionellen Austausch zu ermöglichen, bedarf es, seiner Ansicht nach, Kommunikationsfähigkeit und Teamfähigkeit.

*„Es gibt eine KlassenlehrerIn und die ist in allen Bereichen kompetent und kann zu jeder Zeit auf jede Situation optimal reagieren, dass es in Wirklichkeit so nicht ist, das gilt nicht. Ja und damit entwickeln sich also, unheimlich viele Strategien dieses Bild aufrecht zu halten.“ (Experte 1, S. 10)*

*„Angst, dass man dann selber nicht als kompetent da steht, weil man muss ja alles können?“ (Experte 1, S. 11)*

*„Es ist extrem schwierig so was wie Kompetenzen in einem Team sichtbar zu machen: Ich kann das, du kannst das und was weiß ich wir drei können das und wie auch immer.“ (Experte 1, S. 11)*

In Bezug auf *strukturelle Rahmenbedingungen* kritisiert Experte 1 die Sparmaßnahmen des Staates. Er berichtet, dass es früher mehr BegleitlehrerInnen gab. Die Arbeit dieser wurde jetzt durch den Personalabbau auf die Hälfte der Stunden reduziert. Ab dem Zeitpunkt, wo weniger Personal für Förderung zur Verfügung gestellt wird, ist Differenzierungsfähigkeit im Allgemeinen sowie auch in Bezug auf „Interkulturelle Kompetenz“ viel schwieriger umzusetzen. LehrerInnen können viel stärker individuell auf Unterschiede eingehen und die SchülerInnen fördern, so die Meinung des Experten, wenn sie dabei unterstützt werden.

---

<sup>42</sup> vgl. dazu bei EPIK die Domäne Kollegialität. Dazu heißt es, dass die bisherigen strukturellen Rahmenbedingungen „Isolation und Einzelkämpfertum“ unter LehrerInnen eher gefördert haben. Die Anforderung an Lehrkräfte und Schule haben sich jedoch - u.a. durch die gesellschaftlichen Veränderungen - gewandelt. Um den schulischen Anforderungen gerecht zu werden, wird eine verstärkte Kollegialität bzw. ein professioneller Austausch unter LehrerInnen als Erfordernis gesehen. (Kapitel 2.1.1)

Auch in diesem Fall ist *Kommunikationsfähigkeit und Teamfähigkeit* unter den LehrerInnen förderlich. (vgl. Experte 1, S. 8f u.14ff)

„(...) zwar in meinem konkreten Fall um 75% und nach fünf Jahren hatte ich noch immer zehn Klassen, aber nur mehr zwei BegleitlehrerInnen.“ (Experte 1, S. 7)

Eine *Verbesserung der LehrerInnenausbildung* fordern auch die anderen ExpertInnen. Expertin 2 beispielsweise betont, dass jede künftige Lehrkraft nach der Ausbildung mit einem Grundrepertoire im Bereich der „Interkulturellen Kompetenz“ ausgestattet sein sollte, um im Umgang mit SchülerInnen aus unterschiedlichen Kulturen handlungsfähig zu sein. Der Perspektivenwechsel als Grundhaltung, so Expertin 2, soll auch den SchülerInnen vermittelt werden. Dazu gehört auch Konfliktfähigkeit und Konfliktprävention. Ein weiteres Ziel wäre - ihrer Meinung nach - in naher Zukunft *eine Schnittstelle zwischen Aus- und Fortbildung* zu schaffen.

„Das heißt es gibt hier noch nicht wirklich, noch keine Synergien und keine Verbindungen. Das könnte durchaus ein gutes Ziel sein, dass man hier Abstimmungen macht.“ (Expertin 2, S. 10)

Expertin 3 unterstreicht in diesem Zusammenhang, dass JunglehrerInnen, die von der Universität kommen, im ersten Praktikumsjahr in ihrer Ausbildung an der PH unbedingt ein *verpflichtendes Curriculum zum Bereich Interkultureller Kompetenz* absolvieren sollten.

„Sie müssen hier ein Jahr Praktikum machen, wo sie zwei Klassen unterrichten, wo sie auch Kurse und Seminare machen. Diese Junglehrer sollten in der Ausbildung in diesem ersten Jahr unbedingt ein verpflichtetes Seminar „interkulturelles Lernen“ / „Interkulturelle Kompetenz“ haben.“ (Expertin 3, S. 12)

#### **4.2.3.1 Resümee (ExpertInnen)**

Die Analyse der Interviews zeigte, dass alle befragten ExpertInnen davon ausgehen, dass es im Unterricht kein einheitliches SchülerInnenprofil geben kann. Demnach muss jedes Kind individuell betrachtet werden. Dabei gilt es, Unterschiede professionell wahrzunehmen, was wiederum nur durch einen Perspektivenwechsel seitens der LehrerInnen möglich ist. Hierbei betonten die interviewten ExpertInnen vor allem die Bedeutung der Selbstreflexion bzw. die Reflexion über die eigenen Vorurteile gegenüber anderen Kulturen. Ziel ist es, von einer Assimilationspädagogik<sup>43</sup> wegzukommen und

---

<sup>43</sup> Assimilationspädagogik bedeutet u.a. SchülerInnen an „das dominante außerschulische Normen- und Regelsystem“ anzupassen bzw. anzugleichen. (vgl. u.a. Bender-Szymanski 2002, S. 159)

kulturelle Unterschiede als erwünscht anzusehen. Diesbezüglich sollen auch alle mitgebrachten Sprachkenntnisse der SchülerInnen als gleichwertig betrachtet werden.

Obwohl die ExpertInnen darauf hinweisen, dass es das Thema „Interkulturelle Kompetenz“ in dem derzeitigen Ausmaß noch nicht so lange gibt, hat es vor allem in den letzten fünf Jahren besonders an Bedeutung gewonnen. Jedoch kritisieren sie in diesem Zusammenhang, dass sich trotz des gestiegenen Kursangebotes zu dieser Problematik, viele LehrerInnen noch nicht der Bedeutung und Chance des Interkulturellen Lernens und Wissens bewusst sind. Einen Grund dafür sehen die ExpertInnen darin, dass „Interkulturelle Kompetenz“ in der Grundausbildung nicht fix bzw. prominent verankert ist. Außerdem geben die Befragten an, dass viele LehrerInnen der Meinung sind, wenn sie Respekt und Anerkennung gegenüber anderen Kulturen zeigen, schon interkulturell kompetent vorgehen. Viele LehrerInnen sehen daher keine Notwendigkeit diesbezüglich Kurse zu besuchen.

Ein weiterer wesentlicher Grund für die geringere Nachfrage an interkulturellen Kursangeboten ist, dass viele LehrerInnen noch sehr fachbezogen denken, „Interkulturelle Kompetenz“ jedoch ein Querschnittsthema darstellt und folglich zu keinem spezifischen Fach zugeordnet werden kann. Die KursteilnehmerInnenzahl der LehrerInnen ist somit bei fachspezifischen Angeboten im Durchschnitt viel höher als bei fächerübergreifenden bzw. persönlichkeitsbezogenen Themenbereichen, zu denen Kurse über „Interkulturellen Kompetenz“ gehören. In diesem Zusammenhang wird eine weitere Differenzierung ersichtlich. Methodisch-didaktische interkulturelle Kurse, bei denen LehrerInnen anschließend Unterrichtsmaterialien zur Verfügung gestellt bekommen, werden im Kursprogramm eher wahrgenommen und gebucht als wiederum persönlichkeitsbildende, interkulturelle Fortbildungsangebote, die sich mit Themenbereichen wie „das eigene Verständnis von Kultur, die Wahrnehmung von Fremden“ etc. auseinandersetzen.

Daher plädieren die ExpertInnen, alle LehrerInnen für dieses - immer mehr an Relevanz gewinnende - Thema zu sensibilisieren, indem sie vorschlagen, bereits an der Ausbildung der LehrerInnen anzusetzen und hier schon die Thematik einzubinden. Dadurch kann auch verhindert werden, dass LehrerInnen glauben, „Interkulturelle Kompetenz“ von vorn herein zu besitzen.

#### **4.2.4 Analyse der LehrerInneninterviews**

Die zunehmende Mobilität ist einer der wesentlichen Gründe dafür, dass wir uns immer mehr in Richtung kulturell und sprachlich-pluralistische Gesellschaft entwickeln. Dieser Trend zeigt sich auch in der Schule – d.h. jede/r LehrerIn sieht sich mit der zunehmenden kulturellen und sprachlichen Vielfalt an Wiens Schulen konfrontiert. Doch das mögliche Bewusstsein für diese Entwicklung kann keinen Rückschluss auf den persönlichen Zugang

bzw. Umgang der einzelnen Lehrpersonen ziehen. In der Auswertung der Interviews zeigte sich, dass unterschiedlich an diese kulturelle Vielfalt im Unterricht herangegangen wird. Es also unterschiedliche Einstellungen, Umgangsformen, individuelle und persönliche Umsetzung in Bezug auf das Thema gibt.

LehrerInnen eignen sich als Reaktion auf diese multikulturelle, gesellschaftliche Entwicklung eigene Handlungs- und Bewältigungsstrategien an, das heißt, sie haben ihren individuellen Weg gefunden, mit dieser kulturellen Vielfalt umzugehen. Die im Zuge dieser Forschungsarbeit geführten Interviews sollen dabei einen exemplarischen Einblick über die Möglichkeiten der Umsetzung geben.

Die geführten Interviews dienen dazu, drei Beispiele zu zeigen, wie „Interkulturelle Kompetenz“ in der Praxis von LehrerInnen in Wien umgesetzt wird. Folgende Themenschwerpunkte (*Kategorien*) werden dabei in den Vordergrund gestellt:

1. Differenzierung und Wahrnehmung von Unterschieden im Unterricht
2. Definition und Bedeutung von „Interkultureller Kompetenz“ in der eigenen Professionalität
3. Erworbenes Handlungsrepertoire über „Interkulturelle Kompetenz“ in der Ausbildung
4. Umsetzung von Wissen über „Interkulturelle Kompetenz“ im Unterricht (Praxisbeispiele)
5. Interesse und Fortbildungsengagement in Bezug auf „Interkulturelle Kompetenz“

Ziel der Interviewauswertungen ist es, einen Einblick zu bekommen, wie mit sprachlicher und kultureller Vielfalt in der Praxis umgegangen wird.

Die Analyse der Interviews ist wie gefolgt gegliedert: es werden drei Aspekte zum Wissen bzw. zur Wahrnehmung der Befragten (Punkte 1, 2 & 3), sowie zwei Aspekte zum tatsächlichen Handeln, also der praktischen Umsetzung des eigenen Wissens der Befragten (Punkte 4 & 5) analysiert und dargestellt.

### **1. Differenzierung und Wahrnehmung von Unterschieden im Unterricht**

Zu Beginn wurde die erste Assoziation mit „Differenzierungsfähigkeit“ und die Bedeutung für den eigenen Unterricht erfragt. Ziel ist es, herauszufinden, inwiefern Differenzierungsfähigkeit, welche als Grundvoraussetzung für „Interkulturelle Kompetenz“ angesehen wird, bei den Befragten vorhanden ist. Die breitgestreuten

Antworten auf diese Frage bringen bereits unterschiedliche Tendenzen zum Vorschein. Beim Begriff „Differenzierung im Unterricht“ tauchen bei den befragten LehrerInnen unterschiedliche Verständnisse davon auf, was unter Differenzierung und Wahrnehmung von Unterschieden verstanden wird. Die Antworten auf diese Frage geben einen Einblick über den Zugang der LehrerInnen in Bezug auf die Wahrnehmung und der dahinter stehenden Methodik.

**Lehrer 1** unterrichtet Mathematik an einer HS und steht noch am Beginn seiner Unterrichtszeit. Er betont beispielsweise bei dieser Frage vor allem die *Differenzierung nach Lernschwäche und Leistungsstärke*, wie das folgende Zitat zeigt:

*„Also mal zur Differenzierungsfähigkeit oder im Unterricht generell sieht man bei uns, wir haben keine Leistungsgruppen da in der Schule, dadurch sind natürlich ganz Schwache mit relativ Guten (...) in der Klasse. Dadurch sieht man sehr stark, dass Manche mehr können als wie Andere. Bei Manchen merkt man, die können in den ersten zwei Klassenjahren, dass dividieren noch nicht richtig, da muss man mit denen extra mal rausgehen und mit ihnen das dividieren noch mal machen und die Anderen rechnen inzwischen weiter, schwierigere Sachen.“ (Lehrer 1, S. 2)*

Daraus ist zu erkennen, dass bei Lehrer 1 ein gewisses Verständnis von „Differenzierungsfähigkeit“ vorhanden ist und er Unterschiede zwischen den SchülerInnen im Unterricht wahrnimmt. Jedoch geht es laut EPIK darum, dass Unterschiede nicht nur wahrgenommen werden können, sondern es soll mit diesen auch produktiv im Unterricht umgegangen werden, d.h. im Sinne einer passenden Lernförderung zu agieren. (vgl. Schratz et al. 2007, S. 9f) Dies wird von ihm insofern versucht, indem er zwischen den Schülern differenziert und *je nach Leistung unterschiedliche Rechenbeispiele* zuordnet. Die Förderung der SchülerInnen erfolgt im Team, wie das nachfolgende Zitat zeigt:

*„Ja bei uns ist das Gute, wir sind zu zweit drinnen. Zwei Lehrer in der Klasse im Hauptfach, dadurch kann man das machen, dass man die Schwächeren rausholt und mit denen extra was macht.“ (...) „Also etwas Leichteres macht und die Anderen mit der zweiten Lehrerin macht ein bisschen was Schwierigeres, aber im Prinzip gleiches Stoffgebiet.“ (Lehrer 1, S. 2)*

Hier zeigt sich, dass dieser Lehrer mit Differenzierung nicht Begriffe wie Individualisierung, Persönlichkeit, Akzeptanz und Ähnliches verbindet – Assoziationen, die in der Literatur oft gemacht werden – sondern er die Unterschiede auf Leistungsbeurteilungen reduziert.

**Lehrerin 2** dagegen, die unterschiedliche Fächer in der Volksschule unterrichtet, verbindet mit Differenzierungsfähigkeit in der Praxis Folgendes:

*„Differenzierungsfähigkeit ist (...) einer der wichtigsten Kompetenzen. Ja, du musst jedes Kind, alleine, wenn man sagt: Ich hole mein Kind ab von dort, wo es steht. Das ist allein schon Differenzierung. Jedes Kind ist eben seine eigene Persönlichkeit und hat einen Grund warum es so geworden ist, wie es ist. Um es so anzunehmen, das ist 100% Differenzierung (...) Und das fängt in der Früh beim „Guten Morgen“ an. Schon da das Kind als eine einzelne, besondere Persönlichkeit zu nehmen, jedes für sich. Das ist meiner Meinung nach die Differenzierung.“ (Lehrerin 2, S. 1)*

Sie bringt im Gegensatz zu Lehrer 1 auch den *persönlichen Aspekt* und die *Bedeutung des Individuellen* in ihr Verständnis von Differenzierungsfähigkeit mit ein. Die Differenzierung und *Reflexion* sind ständige Begleiter in der Bearbeitung von Fällen, so die Lehrerin weiter, immer im Hinblick, dass eine Persönlichkeit dahinter steckt:

*„Beim Analysieren von Fehlern, beim Analysieren von Aussprache, beim Analysieren von Geschichten ist es immer dabei. Wenn ich jetzt einen Stoß Geschichtenhefte anschaue, dann kann ich nie vergleichen, dass ich sage: Ha, das ist eine super Geschichte, sondern es wird bei jedem Kind eine Geschichte anders toll sein, weil ein anderer Hintergrund, weil ein anderer Schreiber dahinter steht, mit einem anderen Wissen und einer anderen Voraussetzung.“ (Lehrerin 2, S. 2)*

Das Zitat zeigt, dass Lehrerin 2 eine erweiterte Perspektive zur Differenzierung hat, die Persönlichkeit und die Voraussetzungen der SchülerInnen werden bei der Leistungsbeurteilung stärker berücksichtigt.

**Lehrerin 3**, die Englisch und Deutsch an einer HS unterrichtet und auch als Lehrende an der Pädagogischen Hochschule tätig ist, assoziiert mit Differenzierungsfähigkeit Folgendes:

*„...die Grundlage von jeder individualisierenden und differenzierenden Lernform ist, das was die Kinder mitbringen sichtbar zu machen und die Kinder unterscheiden sich nicht nur in Bezug auf ihren Selbstwert, ihrer Motivation, ihren Interessen, sondern auch ganz in Bezug dessen, was sie mitbringen und hier ganz besonders auf ihre Sprache.“ (Lehrerin3, S. 1)*

In ihrem Unterricht sollen vorhandene *Potentiale* der SchülerInnen sichtbar und erlebbar gemacht werden. Es geht vor allem darum, *jemanden als ganze Person wahrzunehmen* – in Bezug auf die Sprache nicht nur die vorhandenen Deutschkenntnisse zu beurteilen, sondern als Lehrerin auch zu berücksichtigen, welche weiteren Sprachkenntnisse die Lernenden mitbringen. Darunter werden auch unterschiedliche Dialekteinflüsse gezählt. Denn *Sprache*, so Lehrerin 3, macht einen wesentlichen *Teil der Identität einer Person* aus:

*„(...) und ich zeige ihnen, dass Sprache als etwas Wertvolles zu sehen ist.“ (Lehrerin 3, S. 2)*

## 2. Bedeutung und Definition von „Interkultureller Kompetenz“ in der eigenen Professionalität

Differenzierungsfähigkeit wird - nach EPIK 2007 sowie nach AutorInnen wie Edelmann (2007) und Saalfrank (2008) - als Unterscheidungsfähigkeit der LehrerInnen im Denken und Wahrnehmen von Differenzen in einer Klasse bezeichnet. Die Art und Weise wie differenziert wird, zeigt schon eine erste Tendenz der Lehrkräfte im Bezug auf das Thema der „Interkulturellen Kompetenz“ auf. Da Differenzierungsfähigkeit die Grundlage bildet, werden aufbauend auf diese weitere Rückschlüsse abgeleitet. Je nachdem, ob Unterschiede gewertet, verglichen, gegenübergestellt oder die eigenen Differenzierungsergebnisse in der Arbeit hinterfragt werden, ergeben sich unterschiedliche Ansätze in der Unterrichtsgestaltung.

Der zweite Schwerpunkt der Analyse zeigt die persönliche Bedeutung und Definition von „Interkultureller Kompetenz“. Hierbei geht es darum, zu differenzieren, wie die befragten LehrerInnen die kulturelle und sprachliche Vielfalt ihrer eigenen Schulklasse wahrnehmen und welche Fähigkeiten und Kenntnisse sie brauchen, um mit dieser Vielfalt konstruktiv umgehen zu können. Dabei werden sowohl unterschiedliche Zugänge, als auch Gemeinsamkeiten im Denken aufgezeigt, sowie Merkmale definiert, die LehrerInnen für „Interkulturelle Kompetenz“ als wichtig erachten.

**Lehrer 1** – lehrt Sport und Mathematik an der HS - hat sich mit dem Thema „Interkulturelle Kompetenz“ bisher wenig auseinandergesetzt und konnte diesbezüglich *keine Definition* nennen. Aus seiner Perspektive spielt *die eigene Persönlichkeit im Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt eine bedeutende Rolle*. Im Vorhinein bestehende Vorurteile und Abneigungen gegenüber anderen Kulturen erschweren den eigenen Unterricht. Er selbst hat kein Problem mit kultureller und sprachlicher Vielfalt, die Schwierigkeiten zeigen sich eher in der Leistungsbeurteilung, wie dies im darauffolgenden Zitat deutlich wird:

„Das Problem ist für mich eigentlich gar keines. Ist klar. Da sind natürlich die Leistungen in der Schule, sind also dementsprechend ein bisschen schwächer, wenn sie dich nicht so gut verstehen, da musst du ein bisschen langsamer vorgehen, weil sie einfach nicht so schnell mitkommen. Sie haben genügend andere Probleme meistens durch das oder untereinander Probleme durch das – Da muss man mal schauen, dass das funktioniert.“ (Lehrer 1, S. 8)

**Lehrerin 2** konnte im Interviewgespräch mit dem Begriff „Interkulturelle Kompetenz“ mehr verbinden. Bei der Frage, was sie unter „Interkultureller Kompetenz“ versteht bzw. welche Fähigkeit und Merkmale sie dem Begriff zuordnen würde, gab sie folgende Antwort:



„Okay, was brauche ich: Akzeptanz, Neugierde, um es zu hinterfragen. Den Willen, es zuzulassen und es auch anzunehmen, den Unterschied anzunehmen und vielleicht auch den Willen. Wille ist vielleicht blöd, was könnte man da sagen: die Freude darüber, über den Unterschied, den Unterschied als Bereicherung sehen und nicht als Bedrohung.“ (Lehrerin 2, S. 9)

„Ja einfach hellhörig sein und immer hinterfragen.“ (Lehrerin 2, S. 9)

Im Gegensatz zu Lehrer 1 bringt Lehrerin 2 andere Merkmale zum Ausdruck, sie verwendet Begriffe wie *Akzeptanz und Neugierde* und stellt die Unterschiede in der Klasse als *Bereicherung* dar. In einem multikulturellen Unterricht ist *stetige Reflexion* eine notwendige Eigenschaft, um sich auf Neues einlassen zu können und um Vielfalt nicht als Bedrohung wahrzunehmen.

**Lehrerin 3**, die sich auf diesen Bereich spezialisiert hat und großen Wert auf Sprachsensibilisierung legt, definiert „Interkulturelle Kompetenz“ folgendermaßen:

„Meine Assoziation mit „Interkultureller Kompetenz“ ist einmal wegzukommen von Assimilierung.“ (Lehrerin 3, S. 4)

„(...) ich denke mir, man muss dahin kommen Raum zu schaffen, um Verschiedenheit erleben zu können und auch stehen lassen zu können, ohne zu werten.“ (Lehrerin 3, S. 4)

„Ich denke mir der Perspektivenwechsel ist für mich ganz wichtig, dann die kritische Haltung gegenüber dem eigenen ICH und den eigenen Werten. Da muss man sich auch einmal Gedanken machen. Das unterstreiche ich.“ (Lehrerin 3, S. 10)

In den vorangegangenen Zitaten vermittelt Lehrerin 3 die wesentlichen Merkmale für „Interkulturelle Kompetenz“. Dazu gehört ein *Perspektivenwechsel* als Ausgangslage – darunter versteht sie, dass die SchülerInnen nicht an ein System angepasst werden sollen, sondern die Verschiedenheit in der Klasse soll, soweit es möglich ist, *wertfrei* erlebbar gemacht und auch nebeneinander stehen gelassen werden. Ein anderer Aspekt ist die *kritische Haltung gegenüber sich selbst* und den eigenen Werten. Auch für Lehrerin 3 ist *Selbstreflexion* ein notwendiger Bestandteil in der professionellen Lehrarbeit. In der Auseinandersetzung mit kultureller und sprachlicher Vielfalt spielen Vorurteile immer eine Rolle – diese zu hinterfragen und *mit den SchülerInnen darüber zu kommunizieren*, ist erforderlich, um Konflikte besser verstehen und lösen zu können. Darüber hinaus kritisiert sie, dass im Schulalltag diese Werte (Verschiedenheit wahrnehmen und nebeneinander stehen lassen) nicht gelebt werden, sondern ausgeklammert werden und dass der Fokus bei der Sprachsensibilisierung auf Deutsch gerichtet ist. Sie bedauert, dass sich SchülerInnen hier als defizitär erleben, da sie nur danach beurteilt werden, welche Sprachkompetenz bzw. Deutschkenntnisse sie mitbringen. Was sie aber *noch alles können*, fließt in den

Unterricht kaum bzw. nicht mit ein und wird bei der Notengebung bzw. Leistungsbeurteilung nicht ausreichend bedacht.

*„(...) der Fokus ist gerichtet auf Deutsch und die anderen Sprachen werden ausgeklammert. Wie erleben sich die SchülerInnen dann? Eigentlich teilweise defizitär, weil sie danach beurteilt werden, was sie nicht so gut können... oft nämlich bringen sie nicht so eine tolle Sprachkompetenz in Deutsch mit. Und es fließt nicht mit ein, das was sie alles eigentlich mitbringen und können.“ (Lehrerin 3, S. 1)*

Es wird von ihr hervorgehoben, dass das Bewusstsein der FachlehrerInnen über deren eigene „Interkulturelle Kompetenz“ noch sehr stark ausgeklammert ist. Lesen, Schreiben sowie „die Auseinandersetzung und das Verständnis von Texten ist ein Prozess, der alle betrifft“, so Lehrerin 3. Vielen LehrerInnen ist nicht bewusst, dass wenn ein Kind den Text laut lesen kann, dass es nicht heißen muss, dass es den Sinn des Textes auch versteht. Sprachsensibler Unterricht ist somit nicht nur für Deutsch, sondern für alle Fächer (Biologie, Mathematik usw.) wichtig. Diese Aussage wird im folgenden Zitat deutlich:

*„(...) ich habe eine Schilfveranstaltung jetzt gehabt, eine Fortbildungsveranstaltung, also eine schulinterne Fortbildung und in dieser Schule wurde die Fortbildung als Aha-Erlebnis, als positives Aha-Erlebnis beschrieben. Zum Beispiel, dass Lesefähigkeit nicht Leseverständnis bedeutet (...)“ (Lehrerin 3, S. 18)*

Lehrerin 3 unterstreicht in ihrer Definition, ebenso wie Lehrerin 2, dass *die Unterschiede als Bereicherung* gesehen werden sollen und eine *stetige Reflexion* über sich und die eigene Arbeit unabdingbar seien. Lehrer 1 dagegen ist in seiner Wahrnehmung eher auf die Defizite der SchülerInnen gerichtet. Sein „Verständnis“ drückt sich eher in Mitleid mit SchülerInnen mit Migrationshintergrund aus, da er davon ausgeht, dass sie zwangsläufig mehr Schwierigkeiten in der Schule haben („Mitleidspädagogik“).

### **3. Erworbenes Handlungsrepertoire über „Interkulturelle Kompetenz“ in der Ausbildung**

In diesem Punkt wird einerseits herausgearbeitet, inwieweit die befragten LehrerInnen in der Ausbildung theoretisches Wissen und Methodik vermittelt bekommen haben, dass sie auf die kulturelle und sprachliche Schülerschaft in den Schulklassen vorbereitet und andererseits inwieweit dieses vermittelte Wissen ihren bisherigen Unterricht geprägt hat.

**Lehrer 1**, bei dem die Ausbildung noch nicht so lange zurückliegt, kann sich noch an die Methodik und Didaktik im Vorbereitungsdienst erinnern. Dazu erzählt er Folgendes:

*„In der Ausbildung haben wir das schon gehabt, dass wir verschieden differenzieren, dann haben wir immer verschiedene Übungszettel gemacht. Drei verschiedene Übungszettel mit*

*einfach/mittel/schwer und die Kinder haben sich es dann selber nehmen können. Da waren wir dann auch alleine drinnen und ok, eine Ausbildungslehrerinnen ist drinnen gesessen, aber da haben wir auch versucht zumindest zu unterteilen.“ (Lehrer 1, S. 2)*

In Bezug auf „Interkulturelles Lernen / Aneignung von Wissen über Interkulturelle Kompetenz“ kann Lehrer 1 *keine genauen Angaben* geben. Er kann sich nicht genau erinnern, ob sie etwas über den Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt in der Ausbildung gelernt haben bzw. ist er der Ansicht, dass man sich nicht alle Inhalte aus der LehrerInnenausbildung einprägen kann. An diesem Beispiel zeigt sich deutlich, dass in der Ausbildung des Lehrers kaum Sensibilisierung in Bezug auf kulturelle Heterogenität und Mehrsprachigkeit stattgefunden hat.

In der Ausbildung von **Lehrerin 2**, die etwas über zehn Jahre zurückliegt, *wurde sowohl über Differenzierung, als auch über interkulturelle Inhalte gelehrt*. Jedoch ist ihrer Ansicht nach, die Ausbildung prinzipiell nur „eine theoretische Annäherung“ auf das, was die Lehrkräfte künftig im Unterricht erwartet. Denn als LehrerIn muss man sich *ununterbrochen weiterbilden*. Ihrer Auffassung nach, kann man sich nicht nur auf die Aus- und Fortbildung stützen und anlehnen, es ist ein *ständiges Lernen, Hinterfragen* und Suchen nach Lösungen. Dies geschieht in der *Arbeit mit Schülern, Eltern* und im *Austausch im Team*. Alle diese Faktoren erweitern den Wissenshorizont.

*„Es ist immer Eigeninitiative, egal was du machst, ob du differenzierst, ob du etwas hinterfragst oder so, es ist nur Eigeninitiative, ja.“ (Lehrerin 2, S. 8)*

Zudem betont sie, dass wir alle in einer Zeit aufwachsen, in der kulturelle Vielfalt etwas Selbstverständliches ist.

**Lehrerin 3** *kritisiert die LehrerInnenausbildung*, weil sie als Lehrerin auf das Thema der Interkulturalität *nicht sensibilisiert* wurde. Durch ihre Seminare beobachtet sie zudem, dass LehrerInnen kaum Kenntnisse und Methoden zur Mehrsprachigkeit und Umgang mit kultureller Vielfalt mitbringen. Nach statistischen Angaben ist mittlerweile jede/r LehrerIn mit kultureller und sprachlicher Vielfalt konfrontiert, gehe aber individuell damit um. Förderliche Schulstrukturen – die Deutschkurse und Muttersprachunterricht anbieten – können eine Stütze sein. Wie wird jedoch mit Interkulturalität und Mehrsprachigkeit der Schülerschaft umgegangen, wenn weder Sensibilisierung stattgefunden hat noch Schulstrukturen die daraus resultierenden Probleme auffangen? Denn wenn in der Ausbildung keine förderlichen Methoden vermittelt werden, zeigt die Erfahrung oft, so Lehrerin 3, dass LehrerInnen mit kultureller und sprachlicher Vielfalt überfordert sind und die unterschiedlichen SchülerInnen als Bedrohung wahrnehmen. Die SchülerInnen erleben sich in Folge dessen als defizitär und dies beeinflusst auch ihren Selbstwert. Das folgende

Zitat von Lehrerin 3 macht die vorangegangenen Grundaussagen aus dem Interview deutlich:

*„Ich denke mir, man muss Leute auf die Situation, die sie in den Klassenzimmern vortreffen, vorbereiten und es kann nicht sein, dass sie praktisch nicht dafür sensibilisiert und ausgebildet wurden, wenn ich wirklich "Interkulturelles Lernen" als Unterrichtsprinzip habe, dann muss es auch Bestandteil in der Ausbildung sein und einen Bestandteil haben und wenn ich Differenzierung und Individualisierung überhaupt noch als Steckenpferd sozusagen habe, dann gehört auch noch das in die Ausbildung hinein: „Ja wie gehe ich den mit Mehrsprachigkeit um?“; „Wie mache ich Vielfalt positiv erlebbar?“; „Wie kann ich das als LehrerIn?“. Und das kommt in der Ausbildung sehr rudimentär.“ (Lehrerin 3, S. 14)*

#### **4. Umsetzung von Wissen über „Interkulturelle Kompetenz“ im Unterricht (Praxisbeispiele)**

In diesem Themenbereich wird eine Bandbreite von unterschiedlichen Unterrichtsbeispielen aus der Praxis vorgestellt. Je nach Wahrnehmung und Grundwissen (Know-how) der LehrerInnen werden die jeweiligen Übungen und Projekte im Unterricht gestaltet. Die befragten LehrerInnen kommen von unterschiedlichen Fächern und bringen daher ein anderes Grundwissen mit – dies zeigt sich auch in der Umsetzung vom „Wissen über „Interkultureller Kompetenz“.

**Lehrer 1** geht insgesamt mit der sprachlichen und kulturellen Heterogenität in seiner Klasse offen um, betrachtet SchülerInnen mit Migrationshintergrund jedoch eher von der Defizitperspektive aus – das bedeutet, dass er seine kulturell-gemischte *Schülerschaft nach den vorhandenen Deutschkenntnissen einordnet* und wertet:

*„Ich habe heuer drei Schüler gehabt, die gar nicht Deutsch konnten.“ (Lehrer 1, S. 3)*

*„Sie haben gar nichts gekonnt und mittlerweile: Einer ist eh in die Volksschule zurückgewechselt, weil er einfach nichts gekonnt hat – vom Stoff her. Ein Anderer ist aus dem Semester gekommen, der ist auch noch ziemlich schwach, muss sich auch erst finden, der hat immer extra Deutschkurse gemacht. Und in der anderen Klasse ein Mädchen, die hat Englisch gut gekonnt. Die meisten können ja nicht einmal Deutsch und Englisch. Die können nur ihre Muttersprache und die sind dann sehr schwierig. Ich kann dann kaum mit ihnen wirklich was sprechen, weil sie mich nicht verstehen.“ (Lehrer 1, S. 3)*

Desto schneller und besser sie ihre Deutschkenntnisse erlernen und sich integrieren, desto leichter wird es dann für sie, im Unterricht mitzukommen und dementsprechend auch gute Leistungen zu erbringen. Die Analyse zeigt weiter, dass Lehrer 1 grundsätzlich der Ansicht ist, dass in seinen Fächern Mathematik und Sport die *kulturelle und sprachliche Thematik*

*eine untergeordnete Rolle spielt.* Lehrer 1 bemüht sich auf seine Art und Weise auf die SchülerInnen einzugehen und zeigt durchaus Interesse für sie. Die Schule selbst, laut Lehrer 1, bietet *förderliche Rahmenbedingungen* für die multikulturelle Vielfalt. In Mathematik als Hauptfach stehen beispielsweise immer zwei Lehrkräfte pro Klasse zur Verfügung. Die schwierigen Textaufgaben in Mathematik werden von Sprach- bzw. BegleitlehrerInnen übersetzt, damit SchülerInnen den Text nachvollziehen können. Wenn die Kinder erst vor kurzem zugewandert sind, werden sie in ihren schulischen Leistungen noch nicht beurteilt, sie gelten als „o. B.“ (ohne Beurteilung) und haben dann noch keinen richtigen Stundenplan. Zusätzlich erhalten die neuzugewanderten SchülerInnen zwei bis drei Stunden pro Woche extra Deutschunterricht. Daneben wird auch Muttersprachunterricht an der Schule angeboten und es gibt die Möglichkeit die Schulstufe zu wechseln, falls die Anforderungen im Unterricht den/die SchülerIn überfordern. In der Schule selbst gibt es ein multikulturelles Team und dadurch wird ein reger Austausch unter den Lehrenden gewährleistet. Die kulturell-heterogene Lehrerschaft erleichtert den Umgang mit SchülerInnen mit unterschiedlicher Herkunft:

*„Also es ist bei uns auch so, dass die Lehrer selber nicht alle „Österreicher“ sind. Sie sind schon Österreicher, aber ich bin in Mathematik mit einer Lehrerin drinnen, die aus der Türkei gekommen ist. Und sie kann Türkisch, Österreichisch [Deutsch] und mit ihr rede ich eigentlich sehr viel und durch das gibt es die kulturellen [Barrieren nicht]“ (Lehrer 1, S. 6)*

Obwohl Lehrer 1 seine Schülerschaft eher aus der Defizitperspektive betrachtet, ermöglichen ihm die vorhandenen Strukturen in der Schule gleichzeitig, sein Bild über seine SchülerInnen zu erneuern. Er bemerkt, dass sie durch Förderung Fortschritte machen. Durch Einfühlungsvermögen kommt er auch zur Kenntnis, dass die SchülerInnen zu Beginn der Schulzeit noch ängstlich und unsicher sind und dadurch am Anfang ihre Potentiale und Voraussetzungen nicht zum Vorschein kommen können.

**Lehrerin 2** hat für ihre Unterrichtsgestaltung eigene Strategien erarbeitet, wie sie mit Problemstellungen umgeht, die sich auf kulturelle und sprachliche Vielfalt beziehen.

Zusammengefasst berücksichtigt sie Folgendes:

- Sie *beobachtet ununterbrochen* ihre Kinder.
- Hat für jedes Kind ein Kärtchen, wo sie sich Auffälligkeiten im Unterricht notiert.
- Sie differenziert nicht speziell nach Kulturen. (Kultur als Nation, siehe dazu den Beitrag von Höhne 2001 in Kapitel 2.2.3)
- Wenn sich in der Praxis Fehlerhäufungen bei SchülerInnen herauskristallisieren wird durch *Reflexion, Austausch* mit SchülerInnen, Eltern sowie KollegInnen (z.B. auch MuttersprachlehrerInnen) nach der Ursache gesucht.
- Ihrer Ansicht nach ist es notwendig, den *Unterricht gemeinsam mit den Lernenden zu gestalten*. Die Unterrichtsstunde muss im Vorhinein vorbereitet werden (Know-

how), um dann im Unterricht so frei sein zu können, um die SchülerInnen ständig zu beobachten, sowie um die individuelle Richtung und Geschwindigkeit der SchülerInnen berücksichtigen zu können.

- Sie hat eine *regelmäßige und intensive Elternarbeit* - die wiederum die Kommunikation bei Auffälligkeiten und Auftreten von Problemen erleichtert.

In Bezug auf kulturelle und sprachliche Vielfalt, sucht Lehrerin 2 nicht nach speziellen Unterschieden, außer sie bemerkt eine spezielle Fehlerhäufung. Als Beispiel zieht sie die Lautschulung bei polnischen Kindern heran. Lehrerin 2 ist im Deutschunterricht aufgefallen, dass polnische Kinder, durch eine andere Alphabetisierung in ihrer Sprache, h-Laute anders aussprechen und schreiben. Dies führt bei Aufsätzen häufig zu Rechtschreibfehlern. Im Austausch mit einer polnischen Muttersprachlehrerin konnte sie das Problem lösen. Sie setzt das Gelernte wie folgt um:

*„Das fängt schon bei der Lautschulung an: Polnische Kinder haben andere h und hj-Laute als wir und das muss irgendwie immer berücksichtigt werden. Kroatische Kinder haben eine andere Rechenweise als wir. Das muss man einfach immer bedenken.“ (Lehrerin 2, S. 3)*

*„(...) Kinder, die h-Laute nicht erkennen, dann kriegen die halt eine besondere Förderung, aber von vornherein weiß ich es einmal, dass ich jetzt da aufpassen muss und beobachte das, das vierte Kind hat da überhaupt kein Problem gehabt, da gehe ich überhaupt nicht drauf ein, weil wo kein Problem ist, da mache ich auch keines daraus.“ (Lehrerin 2, S. 3)*

Des Weiteren hat Lehrerin 2 bemerkt, dass *kulturelle und sprachliche Vielfalt* für ihre SchülerInnen *eine Selbstverständlichkeit darstellt*, denn sie selber sehen sich nicht als etwas Besonderes bzw. Außergewöhnliches an. So wird über kulturelle Unterschiede nur zu bestimmten Anlässen gesprochen, wie beispielsweise in der Vorweihnachtszeit. In der weihnachtlichen Vorbereitungszeit wird im Unterricht über unterschiedliche, ländertypische Traditionen und Speisen gesprochen. Dies ermöglicht gleichzeitig auch ein Kennenlernen der SchülerInnen von einer anderen Seite.

**Lehrerin 3** hat sich in Bezug auf *Sprachsensibilisierung* selbst fortgebildet. Um die unterschiedlichen Sprachkenntnisse der Lernenden auch zu erkennen und sichtbar zu machen, wendet sie spezielle Unterrichtsmethoden an, wie zum Beispiel *„Sprachen legen“*, *„language awareness“* sowie *„Sprachen erleben lassen“* anhand eines viersprachigen Märchenbuches:

*„Jetzt bei Mehrsprachigkeit. Das heißt, in verschiedenster Weise einfach mal aufzuzeigen, den SchülerInnen zeigen zu lassen, was sie alles können. Das können sie machen mit, in der ersten Klasse mache ich das zum Beispiel immer als LehrerIn – Sprachen legen. Das heißt, ich lasse sie, da gibt es so vier Smilies, drei Smilies, zwei Smilies und dann sagt man: Was*

*kann ich? Welche Sprache kann ich sehr gut, welche Sprache kann ich recht gut und in welcher Sprache kann ich zählen bis irgendwas von mir geben? Und ich fange immer mit mir selber an und lege so die Sprachen hin und die SchülerInnen legen dann ihre Sprachen, und es ist irrsinnig spannend und interessant zu sehen, wie aus einer scheinbar monolingualen Gruppe, die alle auf Deutsch getrimmt sind, herauskommt wie viele Sprachen, die Kinder sprechen“ (Lehrerin 3, S. 2)*

Diese Übung soll einerseits einen Überblick über die Sprachkenntnisse der SchülerInnen geben, andererseits soll auch eine Wertschätzung und ein Interesse dem Kind gegenüber eingeräumt werden. Es geht darum, den SchülerInnen zu zeigen, dass jegliche Form von Sprache etwas Wertvolles ist:

*„Und der zweite Schritt ist dann „language awareness.“ (Lehrerin 3, S. 3)*

*„Ist sehr interessant und zwar ist einfach ein „Sich bewusst machen“, also eine Wertschätzung der Sprache, um mit der Sprache zu arbeiten. Das geht in der KMS ganz gut, zum Beispiel kann man einen Satz in mehreren Sprachen nehmen und zum Beispiel sich den türkischen Satz, einen türkischen Satz anschauen, und einmal Wörter zählen lassen, um zu schauen, welche Buchstaben gibt es in der Sprache, die es im Deutschen nicht gibt.“ (Lehrerin 3, S. 3)*

Bei „*language awareness*“ geht es darum, die Struktur und Funktion von Sprache zu erkennen. Der reflektierte Umgang mit der deutschen Sprache im Kontext mit anderen Sprachen ermöglicht, dass LehrerInnen sowie die SchülerInnen ein Gefühl für ihre eigene Sprache entwickeln und dadurch auch leichter nachvollziehen können wie Deutsch als Fremdsprache bzw. Zweitsprache erlebt und gelernt wird.

Lehrerin 3 versucht in ihrem Unterricht die *Potentiale, die Kinder mitbringen aufzuzeigen*, um anschließend daran anknüpfen zu können. Damit wird auch gewährleistet, dass die SchülerInnen nicht nur aufgrund ihrer Deutschkenntnisse bewertet werden. Durch die Beschäftigung mit den unterschiedlichen Muttersprachen lernen die SchülerInnen, das Können ihrer Mitschüler anzuerkennen. Des Weiteren können LehrerInnen SchülerInnen mit Migrationshintergrund besser fördern, wenn sie die Sprachstruktur deren Muttersprache nachvollziehen können.

Lehrerin 3 ist des Weiteren der Ansicht, dass nicht zwingend über unterschiedliche, kulturelle Hintergründe gesprochen werden muss. Es ist vor allem wichtig, bei Problemen genau diese *Unterschiede zu berücksichtigen, sie aber nicht als einzige Ursache zu sehen*. Als Beispiel für ein kulturell-bedingtes Problem nennt sie „den Blick senken um Respekt zu zeigen“ – was in Österreich eher als respektlos gesehen wird: „Schau mir in die Augen, wenn du mit mir redest“ – in manchen Regionen (z.B. in ländlichen Gebieten in der

Türkei) wird der Blick gesenkt, um Respekt gegenüber einer älteren Person zu signalisieren.

Bei kulturellen Projekten ist es beispielsweise vor allem wichtig *offene Fragen zu formulieren*: Bei einem „Religionsprojekt“ zum Beispiel sollten die SchülerInnen nicht automatisch mit der typisch dominanten Religion ihrer Herkunftslandes in Verbindung gebracht werden. Besser sind Fragen: An was glaubt ihr? Wie steht ihr generell zur Religion? So kann die eigene Persönlichkeit der SchülerInnen besser dargestellt werden.

## **5. Interesse und Fortbildungsengagement in Bezug auf „Interkulturelle Kompetenz“**

Das Engagement zur Fortbildung in Bezug auf „Interkulturelle Kompetenz“/ „Interkulturelles Lernen“ ist bei jedem/r LehrerIn unterschiedlich stark ausgeprägt, wie sich im Folgenden zeigen wird:

**Lehrer 1** findet das Thema „Interkulturelle Kompetenz“ interessant, jedoch gibt es seiner Ansicht nach, an seiner Schule genügend SprachlehrerInnen, die sich mit dieser Thematik auseinandersetzen und *delegiert daher die Aufgabe an andere LehrerInnen* weiter. Lehrer 1 sieht zudem keine Notwendigkeit Kurse über „Interkulturalität“ zu belegen. Er ist der Auffassung, dass das meiste Wissen ohnehin im schulischen Alltag und in der Praxis und nicht im Rahmen von Fortbildungen erlernt wird:

*„Also dass mit Differenzierung auf alle Fälle. Aber das mit dem „Kulturellen“ ist natürlich auch interessant, aber das hat man genügend. Man hat genügend Lehrerkollegen: Islamlehrer und so, mit denen verstehe ich mich eigentlich ganz gut, mit denen reden wir ab und zu.“ (Lehrer 1, S. 6.)*

*„Natürlich kann man hin und wieder einen Kurs machen, aber man lernt trotzdem sehr viel im Alltag - was kann man machen, was kann man nicht machen.“ (Lehrer 1, S. 7)*

**Lehrerin 2** ist durchaus daran interessiert Fortbildungen zu besuchen. *Fortbildung ist für sie ein wichtiger Bestandteil ihrer Berufsarbeit*. Jedoch *bildet sie sich nicht „ziellos“ weiter*. Wenn sich in ihrer Schulklasse eine andere Klassenzusammensetzung ergeben würde z.B. andere Kulturen und Religionen im Unterricht aufeinandertreffen und sie das Gefühl hätte, dass sie sich darüber neues Wissen aneignen muss, um in der Arbeit weiterzukommen, dann würde sie Kurse besuchen. Zu ihrer Erfahrung mit interkultureller Fortbildung bringt Lehrerin 2 folgendes Beispiel:

*„Aber bei meiner interkulturellen Fortbildung waren es mehr diese türkischen, türkischstämmigen Familien, ja, türkische Romafamilien und so auf die eingegangen wurde. Ich*



*hatte erst ein einziges Romakind in meiner ganzen Karriere sozusagen, in meiner Laufbahn, ja.“ (Lehrerin 2, S. 4)*

*„Natürlich, in der Auswahl meiner Fortbildung suche ich mir immer das heraus was ich gerade brauche. Das was mich beschäftigt, wo ich was brauche. Eine Fortbildung werde ich nur dann machen, wenn sich wieder eine andere Mischung ergibt“ (S. Lehrerin 2, S. 10)*

**Lehrerin 3** gestaltet selbst Fortbildungen zu interkulturellen Themen, daher ist *Fortbildung für sie selbst ein wesentlicher Bestandteil der Lehrerprofessionalität*. Sie betont, dass Fortbildungsangebote, vor allem in Bezug auf Sprachförderung, dass diese Angebote aus unterschiedlicher Motivation heraus besucht werden: Einerseits aus Überforderung und Frustration gegenüber der Situation, andererseits um sich für das Thema zu sensibilisieren. In den Seminaren fiel ihr mehrfach auf, dass es den meisten Lehrkräften an methodischem Fachwissen mangelt – das fehlende Wissen führt sie auf Schwächen in der LehrerInnenausbildung zurück.

*„Das Interesse der LehrerInnen ist sehr groß und aus unterschiedlichster Motivation heraus. Einerseits ist die Motivation, sprich wirklich Sensibilisierung, andererseits aber auch, dass es zu einer Überforderung kommt, gewisser KollegInnen, die sich mit der Situation in der Klasse einfach auch teilweise überfordert fühlen.“ (Lehrerin 3, S. 8)*

*„Man muss differenzieren. In der LehrerInnenfortbildung gibt es ein relativ großes Angebot im Bereich "Interkulturellem", da ist so eine Aufbruchsstimmung zu sehen, im Bereich Ausbildung zum Beispiel an der Pädagogischen Hochschule [Wien], sehe ich wenig bis nichts.“ (Lehrerin 3, S. 6)*

Lehrerin 3 ist der Ansicht, dass in der Ausbildung als auch in der Fortbildung noch *verstärkt bewusstseinsbildende Seminare angeboten werden müssen*, die den LehrerInnen aufzeigen, wie beispielsweise kulturelle und sprachliche Vielfalt in der Klasse als etwas Positives verstanden werden kann. Zudem müsste künftig in der Aus- und Fortbildung der FachlehrerInnen *mehr Methodenvermittlung zur sprachsensiblen Förderung* der SchülerInnen angeboten werden. (vgl. Lehrerin 3, S. 17f.)

*„Ja und das in der Ausbildung, auch sprachsensibler Fachunterricht, sprachensible Arbeit wäre wichtig in der Fortbildung.“ (Lehrerin 3, S. 17)*

#### **4.2.4.1 Resümee (LehrerInnen)**

Im Überblick lässt sich erkennen, dass alle befragten LehrerInnen in ihrem Unterricht Unterschiede zwischen den SchülerInnen wahrnehmen sowie differenzierende Formen des Lernens anwenden. Bezüglich Differenzierung und Reflexion wird deutlich, dass das

Basisverständnis breit gefächert ist, sowohl im Bereich der Leistungsbeurteilung als auch wenn es darum geht, jedes Kind als einzelnen Persönlichkeit zu sehen.

Lehrer 1 beispielweise differenziert im Fach Mathematik nach Lernschwäche und Leistungsstärke und bietet verschiedene Übungszettel an. Im Vergleich dazu versucht Lehrerin 2 bei der Differenzierung im Unterricht jedes Kind als eigene Persönlichkeit zu sehen, indem sie jede Geschichte ihrer SchülerInnen analysiert und versucht, die jeweiligen Voraussetzungen und den Wissensstand bei der Beurteilung mit zu berücksichtigen. Lehrerin 3 assoziiert mit Differenzierungsfähigkeit, den Fokus nicht auf Sprachdefizite in Deutsch zu legen, sondern versucht von vornherein die Mehrsprachigkeit und das Potential, dass die Kinder mitbringen zu berücksichtigen.

In Bezug auf das Begriffsverständnis von „Interkultureller Kompetenz“ wurde anhand der Interviews deutlich, dass alle LehrerInnen einen anderen Zugang zum Thema mitbringen. Darüber hinaus wurde ersichtlich, dass das eigene Kulturverständnis, die eigene kulturelle Herkunft sowie die Einstellung zur Migrationsthematik enorm in das Verständnis mit einfließen. Die Fähigkeit, auf kulturelle Vielfalt in der Schulklasse eingehen zu können, („Interkulturelle Kompetenz“) – so alle LehrerInnen – liegt somit in der eigenen Persönlichkeit und Akzeptanz. In diesem Zusammenhang ist von entscheidender Bedeutung, ob die Multikulturalität als Bereicherung oder Bedrohung angesehen wird.

Im Gesamten kann gesagt werden, dass keiner der befragten Lehrpersonen kulturelle Vielfalt als Bedrohung oder als Störung beschrieben hat. Die Herangehensweise an kulturelle und sprachliche Unterschiede im Unterricht gestaltet sich jedoch unterschiedlich. Lehrer 1 hat sich beispielsweise mit dem Thema „Interkultureller Kompetenz“ nicht näher auseinander gesetzt. In seinen Fächern Mathematik und Sport zum Beispiel wird es nicht als Thema bewertet. Er delegiert Aufgaben, die „Interkulturelle Kompetenz“ verlangen, an Fachleute wie beispielsweise SprachlehrerInnen weiter. In seiner Betrachtung der SchülerInnen geht er eher von einer Defizitperspektive aus. Die schulischen Rahmenbedingungen (Sprachförderkurse, zwei LehrerInnen im Hauptfach, Muttersprachunterricht) wiederum zeigen ihm, dass sich SchülerInnen mit passender Förderung weiterentwickeln können. Auch Lehrerin 2 hat sich beispielsweise nicht speziell auf den Themenkomplex „Interkulturelle Kompetenz“ spezialisiert. Sie hat mittels ständiger Selbstreflexion, Kommunikation mit Eltern, SchülerInnen und ihrem Team (dazu gehören auch MuttersprachlehrerInnen) eigene Strategien entwickelt, um mit Problemstellungen, die sich mittels kultureller und sprachlicher Vielfalt im Unterricht ergeben, umgehen zu können. Wenn sie mittels Austausch und Kommunikation keine adäquate Lösung findet, sucht sie nach weiteren Möglichkeiten: sie recherchiert nach passender Fachliteratur oder besucht Fort- und Weiterbildungen zu diesem Thema. (im Sinne von EPIK 2007, siehe dazu Kapitel 2.4)

Lehrerin 3 gilt als Expertin, da sie auch selbst Fortbildungskurse zu diesem Themenbereich gestaltet. Ihr Fokus liegt im Bereich Sprachförderung und -sensibilisierung („language awareness“), vor allem in Bezug auf Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ (DaF, DaZ). Zudem gestaltet sie auch in ihrem Unterricht interkulturelle Projekte. Mit ihrem Unterrichtsbeispielen will sie zeigen, dass es mit fundiertem Wissen und Know-how möglich ist, dass kulturelle und sprachliche Vielfalt nicht nur als schwierig wahrgenommen wird, sondern durchaus positiv erlebt werden kann. Sie betonte zudem, dass für interkulturell-kompetentes Handeln ein Perspektivenwechsel, Reflexionsfähigkeit (auch im Bezug auf eigene Werte und Normen) sowie sprachsensibler Unterricht notwendig sind.

Hinsichtlich der Berücksichtigung des Themas in der Ausbildung sind sich die Befragten ebenfalls uneinig, da einige der Ansicht sind, dass nicht ausreichend auf den Aspekten „Umgang mit SchülerInnen mit Migrationshintergrund“ eingegangen wird. Andere wiederum empfinden das Angebot als ausreichend. Hierzu ist zu berücksichtigen, dass der gelehrte Unterricht eine große Rolle spielt, da z.B.: im Mathematik – nach Ansicht von Lehrer 1 – nicht so intensiv auf die kulturellen Unterschiede eingegangen werden muss wie beispielsweise im Deutschunterricht. Vor allem Lehrerin 3, die auch Fortbildungskurse anbietet, betonte, dass die „mangelnde theoretische Annäherung“ an das Thema der ausschlaggebende Faktor ist, weshalb viele Lehrkräfte im Klassenzimmer überfordert sind und dementsprechend nicht auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen können.

In Bezug auf die Fortbildung der Lehrkräfte wird ein weiteres allgemeines Problem angesprochen. Die angebotenen Kurse im Bereich „Interkulturelle Kompetenz“ werden als Wahlfachmöglichkeiten bereitgestellt und dadurch werden wieder nur Lehrkräfte mit dem Thema konfrontiert, die Eigeninteresse zeigen. Die befragten LehrerInnen haben weiters einheitlich zugestimmt, dass eine diesbezügliche Weiterbildung nur besucht wird, wenn ein persönlicher Bedarf vorhanden ist.

Schlussendlich ist festzuhalten, dass die befragten LehrerInnen das Thema „Interkulturelle Kompetenz“ für wichtig erachten, aber es noch nicht den Stellenwert hat, dass sich Lehrende von vornherein an solchen Kursen beteiligen bzw. diese in Anspruch nehmen.

#### **4.2.5 Vergleichende Analyse der Befragten**

Als weiteren Schritt sollen nun Vergleichsanalysen zwischen den befragten ExpertInnen und LehrerInnen vollzogen werden, um einen bessern Überblick über die tatsächliche Lage geben zu können und die Folgen dieses unterschiedlichen Denkens hervorzuheben.

Aufgrund der Überschneidungen der einzelnen Leitfadenterviews ist zu erkennen, dass es in mehreren Bereichen ein Vergleichspotenzial gibt, unter anderem in dem Aspekt der

Definition von Differenzierungsfähigkeit unter der Perspektive von „Interkultureller Kompetenz“. Im Vergleich der beiden Gruppen lässt sich erkennen, dass es eine sehr weit gefächerte Ansichtswiese gibt, welche Faktoren dabei von Bedeutung sind. So beziehen die LehrerInnen einen gewissen Praxisbezug in deren Beschreibungen mit ein und versuchen es anhand realer Ausschnitte aus dem Schulalltag zu umschreiben. Die ExpertInnen hingegen definieren eher theoretisch und nehmen Bezug auf politische und geschichtliche Aspekte.

Dennoch ist bei allen Definitionen zu erkennen, dass *Differenzierungsfähigkeit und Reflexionsfähigkeit miteinander einhergehen*. Es wird auch einheitlich erklärt, dass mehrere Fähigkeiten zusammenspielen müssen, wie z.B.: Diagnosefähigkeit, Einschätzungsfähigkeit, Wahrnehmungsfähigkeit und die Fähigkeit Unterschiede zu akzeptieren und stehen zu lassen.

Der zweite Punkt, der sich von beiden Sichtweisen – die der ExpertInnen und die der LehrerInnen – betrachten lässt, ist die *Aus- und Fortbildung in Bezug auf „Interkulturelle Kompetenz“*. Wieder lässt sich ein Unterschied in der Herangehensweise bzw. Erläuterungsart der Befragten erkennen.

Die ExpertInnen beziehen sich erneut auf entwicklungsbezogene sowie wirtschaftliche Aspekte. Sie erklären, wie dieser Themenbereich auf den Lehrplan gekommen ist und wie sich ähnliche Schwerpunkte heraus kristallisiert haben. Sie verwenden Wortassoziationen wie „globales Lernen“ und „Deutsch als Zweit- und Fremdsprache“.

Die LehrerInnen hingegen schildern deren Eindrücke aus der eigens erlebten Ausbildung, weiters ziehen sie Rückschlüsse aus der Ausbildung zu deren derzeitigem Schulalltag in der Klasse, indem sie Beispiele von einzelnen SchülerInnen und Ereignissen aufzählen.

Auch in den Aspekten der *Fortbildungsangebote* führen die ExpertInnen Kurse aus dem Kursprogramm an und nennen deren TeilnehmerInnenzahl. Sie erklären die Inhalte und dessen Zielsetzungen. Die Befragten sprechen über den Unterschied in der Nachfrage zwischen fachspezifischen und fächerübergreifenden bzw. persönlichkeitsbildenden Themen.

Die LehrerInnen versuchen zudem den Aspekt der Aus- und Fortbildung durch praxisbezogene Beispiele zu unterstreichen. Sie gehen näher darauf ein, dass LehrerInnen im Alltag ständig dazulernen und sich immer wieder neu finden müssen. Die LehrerInnen erklärten auch genau, dass sie nur Fortbildungen besuchen, wenn sie in einem Bereich spezifischen Bedarf an Informationen haben.

In einem Aspekt sind sich alle befragten ExpertInnen (dazu gehört auch Lehrerin 3, welche gleichzeitig auch als Expertin gesehen werden kann) einig: Es werden zwar freiwillige Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten in Bezug auf „Interkulturelle Kompetenz“ angeboten, in der Ausbildung jedoch wird kein Grundwissen über diesen Themenbereich

vermittelt bzw. nicht ausgiebig genug darauf eingegangen. Hier sehen fast alle ein Verbesserungspotenzial und schlagen vor, dass es verpflichtende Kurse zu dieser Thematik geben sollte.

Im Allgemeinen ist eindeutig ersichtlich, dass die ExpertInnen eher von der theoretischen, „von außen betrachtenden“ Sichtweise berichten, wohingegen die LehrerInnen mitten im Geschehen sind und dies in allen Themenbereichen involvieren. Durch die einzelnen genannten Praxisbezüge (Beispiele) wird das Thema auch für einen Außenstehenden verständlich und liefert einen guten Einblick.

## 5 Resümee – Ein Überblick über die Ergebnisse

Die immer größer werdende kulturelle und sprachliche Vielfalt in den Schulklassen führt folglich auch zu Veränderungen der Anforderungen an die Professionalität im Lehrberuf.

Der Begriff, der u.a. innerhalb der Bildungsforschung als Schlüsselkompetenz für den konstruktiven Umgang im multikulturellen Kontext verwendet wird, ist der Begriff der „Interkulturellen Kompetenz“.

Die vorliegende Arbeit hat sich einerseits zum Ziel gesetzt, einen Einblick zu bekommen, inwieweit „Interkulturelle Kompetenz“ als notwendiger Aspekt von Professionalität im LehrerInnenberuf wahrgenommen wird. Andererseits wurde untersucht, inwieweit diese Kompetenz in der Fort- und Weiterbildung vermittelt respektive von den LehrerInnen auch nachgefragt wird.

In den ersten Kapiteln erfolgt vorerst eine Annäherung an die, für diese Arbeit zentralen Begriffe wie „Lehrerprofessionalität“ und „Differenzierungsfähigkeit“, um für die anschließende Auseinandersetzung mit dem Verständnis von „Interkultureller Kompetenz“ eine theoretische Grundlage zu schaffen. (siehe Kapitel 2) Wie schon Nachbauer (2007) in ihrem Artikel: „Konstruktiver Umgang mit kultureller Vielfalt“ postuliert, ist „die Grundlage für den Umgang mit kultureller Vielfalt ein interkulturelles Kompetenzprofil, welches allgemeine Kompetenzen im Umgang mit Unterschiedlichkeit, mit speziellen Kompetenzen für den multikulturellen Kontext vereint.“ (Nachbauer 2007, S. 944)

Die Auseinandersetzung mit dem Begriffsverständnis von „Interkultureller Kompetenz“ hat gezeigt, dass der Begriff als solcher kontrovers dargestellt wird. „Interkulturelle Kompetenz“ kann nach Ansicht der BildungswissenschaftlerInnen nicht in einem einzigen Fortbildungskurs erlernt werden, sondern verlangt neben der Aneignung von Wissensinhalten und diagnostischen Methoden, auch die Berücksichtigung der Kontextbedingungen im Mikro- und Makrosystem sowie eine ständige Reflexion der Erziehungswirklichkeit und der eigenen Person. (siehe Kapitel 2.3)

Der erhobene Forschungsstand über den Umgang der Lehrpersonen mit kultureller Vielfalt im deutschsprachigen Raum hat gezeigt, dass es noch nicht allgemeingültig und selbstverständlich ist, dass LehrerInnen auf kulturelle Vielfalt in ihrem Unterricht genügend vorbereitet sind und über die notwendigen Fähigkeiten („Interkulturelle Kompetenz“) und das notwendige Wissen verfügen. Es hängt sehr stark von der Eigeninitiative und der Schulstruktur ab, inwieweit förderliche Maßnahmen im Unterricht eingesetzt werden bzw. inwieweit LehrerInnen sich diesbezüglich weiterbilden. Ein weiteres Ergebnis der Studien ist, dass „Interkulturelle Kompetenz“ in der Grundlagenausbildung noch kaum Eingang gefunden hat: Es fehlt, so die Ansicht der WissenschaftlerInnen (siehe Lanfrachi 2002, Edelmann 2007), ein verpflichtendes

Kerncurriculum, das die wissenschaftlichen Erkenntnisse über „Interkulturelle Kompetenz“ vertiefend berücksichtigt.

Die Recherche hat des Weiteren ergeben, dass aktuell in Österreich die Wichtigkeit des positiven Umganges mit kultureller und sprachlicher Vielfalt immer mehr erkannt wird und diesbezüglich auch Maßnahmen gesetzt werden. (vgl. EJID - Europäische Jahr des interkulturellen Dialoges sowie das Projekt des BMUKK, das Beispiele für „Interkulturelles Lernen“ aufzeigt) (vgl. dazu das dritte Kapitel)

Nach der theoretischen Grundlage sowie der Ausarbeitung des aktuellen Forschungsstandes über „Interkulturelle Kompetenz“ wurde versucht, die zwei zusammenhängenden Fragen mittels Dokumentenanalyse des Fortbildungsprogramms der PH Wien sowie leitfadengestützten Interviews mit LehrerInnen, die im Pflichtschulbereich unterrichten und ExpertInnen, die an der PH Wien tätig sind, zu beantworten.

Mittels Recherche wurde vorab ersichtlich, dass die Fort- und Weiterbildung der APS LehrerInnen bereits gesetzlich verankert ist und somit auch an Bedeutung gewonnen hat. Nicht vorgeschrieben werden hingegen die Themen, zu denen Fortbildungen zu besuchen sind. Weiters konnte festgestellt werden, dass Fortbildungskurse marktadäquat angeboten werden: Das bedeutet, gibt es für bestimmte Fortbildungsangebote nicht genügend TeilnehmerInnen, können diese auch nicht weiter angeboten werden. Aus diesem Grund war die Frage nach dem tatsächlichen Angebot an Fort- und Weiterbildungskursen bzgl. „Interkulturelle Kompetenz“ besonders wichtig, um den Stellenwert des Themas darzustellen.

Anhand der Dokumentenanalyse des aktuellen Fortbildungsprogrammes vom Wintersemester 2009/2010 wurde ersichtlich, dass „Interkulturelle Kompetenz“ in der Fort- und Weiterbildung an der PH Wien ein fixer Bestandteil geworden ist sowie unter dem Themenschwerpunkt „*Interkulturelle Kompetenzen / Deutsch als Zweitsprache*“ gefasst wird. In diesem Themenbereich konnten insgesamt 21 Kurse gezählt werden. Die genaue Betrachtung der aufgelisteten Kurse hat gezeigt, dass unter der Bezeichnung von „Interkultureller Kompetenz“ kaum Kurse angeboten werden. (drei Kurse sind registriert)

Wird nun das Begriffsverständnis für „Interkulturelle Kompetenz“, speziell für den APS-Bereich, ausgedehnt, konnten folgende Schwerpunkte und Zugänge seitens der Forscherin herausgearbeitet werden.

- Sprache: Sprachförderung und Sprachsensibilisierung
- Kommunikation und Führung im interkulturellen Kontext
- Projektarbeit in der Schule und „Interkulturelles Lernen“
- Allgemeine Sensibilisierung

Die breiter gefasste Definition von „Interkultureller Kompetenz“ zeigt, dass ein Fortbildungsangebot zu diesem Themenbereich vorhanden ist und dass auch in dem Sinne eine Nachfrage sowie ein Bedarf seitens der LehrerInnen festgestellt werden kann.

Darüber hinaus ist auch zu erkennen, dass bestimmte Forderungen, die anhand der Literaturforschung herausgearbeitet wurden, wie z.B. interkulturelle Kommunikation, etc. vereinzelt auch im Angebot der PH Wien wiederzufinden sind.

Führt man sich jedoch vor Augen wie komplex und breitgefächert der Themenbereich „Interkulturelle Kompetenz“ ist (vergleiche dazu auch die Begriffsklärung im theoretischen Teil im Kapitel 2.3) und wie viele LehrerInnen tatsächlich unterrichten, so kann gesagt werden, dass die einzelnen Kurse womöglich nicht ausreichen, um alle PflichtschullehrerInnen in Wien zu erreichen und sie auf den Umstand der kulturellen Vielfalt in der Schulklasse genügend vorbereiten zu können.

Die Ergebnisse der ExpertInnenbefragung haben ergeben, *dass in den letzten fünf Jahren ein Anstieg und eine Umbruchstimmung* in der Nachfrage der LehrerInnen in Bezug zur „Interkulturellen Kompetenz“ zu vermerken ist. Im Vergleich zu anderen Fortbildungsangeboten wird die Nachfrage jedoch noch nicht als übermäßig groß gesehen. Fachspezifische Angebote sind häufiger ausgebucht als Angebote rund um das Thema „Interkulturelle Kompetenz“. Vor allem muss zwischen persönlichkeitsbildenden und methodisch-didaktischen interkulturellen Kursen differenziert werden. Aus der Erfahrung und Sicht der ExpertInnen haben viele LehrerInnen noch nicht die Bedeutsamkeit erkannt, sich mit dem Thema für ihre Praxis auseinanderzusetzen. Zu den Gründen für die geringere Nachfrage zählen nach Ansicht der befragten ExpertInnen im Wesentlichen folgende Punkte:

- Es findet keine ausreichende Sensibilisierung der LehrerInnen in der Grundlagenausbildung statt. Beispielsweise ist ein mangelndes Grundwissen über Themenbereiche wie Sprachsensibilisierung, Differenzierungsfähigkeit usw. zu erkennen.
- LehrerInnen sind zum Teil der Ansicht, „Interkulturelle Kompetenz“ von vornherein zu besitzen.
- Es kann nicht allgemein von einem Perspektivenwechsel seitens der LehrerInnen gesprochen werden – denn kulturelle Vielfalt wird immer noch von vielen LehrerInnen als Überforderung und Bedrohung wahrgenommen.
- Es ist ein starker Fachbezug seitens der LehrerInnen (vor allem AHS-LehrerInnen) zu bemerken.
- „Interkulturelle Kompetenz“ stellt ein Querschnittsthema dar, und kann zu keinem Fach zugeordnet werden. (fächerübergreifende Thematik)



- Interkulturelle Fortbildungsangebote werden von dem Lehrplan gestrichen, wenn sich zu wenige TeilnehmerInnen angemeldet haben (marktadäquate Angebote).
- Interkulturelle Themen müssen ausdrücklich beschrieben werden, um das Interesse der LehrerInnen zu wecken.

Die LehrerInnenbefragung hat gezeigt, dass in Bezug auf „Interkulturelle Kompetenz“ unterschiedliche Zugangsweisen bestehen. In diesem Zusammenhang bestätigen sich die Aussagen der LehrerInnen mit den Studien und den Aussagen der ExpertInnen. Die Interviewergebnisse verdeutlichen, dass unterschiedliche Ansichten über „Interkulturelle Kompetenz“ herrschen und die Notwendigkeit, sich mit diesem Thema auseinander zu setzen, individuell wahrgenommen wird. Vor allem bei der Gegenüberstellung von Lehrer 1 und Lehrerin 3 wird der Unterschied zwischen „eher sensibilisiert“ und „eher nicht sensibilisiert“ erkennbar.

Bei Lehrer 1 wird aus dem Interviewgespräch deutlich, dass er weder in der Ausbildung einen Zugang zum Thema („Aneignung von Interkultureller Kompetenz“) bekommen hat, noch einen Bedarf sieht, sich diesbezüglich weiterzubilden. In Bezug auf Differenzierungsfähigkeit kann gesagt werden, dass Lehrer 1 ein allgemeines Grundwissen in der Ausbildung erlernt hat – jedoch beispielsweise im Sinne von Nachbauer (2007) kein „interkulturelles Kompetenzprofil“ integriert hat. Diese Annahme wird aus den Interviewausschnitten ersichtlich. (vergleiche dazu Lehrer 1, S. 116f. sowie 123f.) Hier wird deutlich, dass Lehrer 1 zwar über seine SchülerInnen nachdenkt, dieses Nachdenken jedoch eher aus einer Defizitperspektive und weniger aus einer kritischen Distanz heraus stattfindet. Anhand des geführten Interviewgespräches – vor allem in Bezug auf seine Beschreibung der SchülerInnen mit Migrationshintergrund – kann interpretiert werden, dass Lehrer 1 den „Perspektivenwechsel“ noch nicht ausreichend eingenommen hat. Lehrerin 2 sowie Lehrerin 3 dagegen betonen für ihre schulische Arbeit viel stärker Stichwörter wie Perspektivenwechsel, (Selbst-)Reflexion sowie Individualisierung und zeigen im Gesamten eine differenziertere Wahrnehmung und Beschreibung der SchülerInnen mit Migrationshintergrund.

Aufgrund der bisherigen Analyse (Fortbildungsangebot der PH Wien, LehrerInneninterviews, ExpertInneninterviews) könnte folgende allgemeine Schlussfolgerung gezogen werden: Das Problembewusstsein bzw. die Chancen der Multikulturalität und Sprachenvielfalt, als auch die Fähigkeit zur „Interkulturellen Kompetenz“ sind nur teilweise Bestandteile der Lehrerprofessionalität und einige LehrerInnen sehen kulturelle und sprachliche Vielfalt als Defizit und Bedrohung. Sowohl aus den Interviews, als auch am Stand der Forschung wurde deutlich, dass es vielen LehrerInnen schwer fällt, sich von ihrer eigenen Perspektive und ihren Denkweisen und

Vorurteilen zu lösen bzw. eine reflexive Distanz zu diesen Vorurteilen aufzubauen. Außerdem wird dabei oft außer Acht gelassen, dass Reflexion und Kommunikation im Bereich „Interkulturelle Kompetenz“ einen wesentlichen Beitrag leisten. Jedoch ist auch positiv anzumerken, dass eine zunehmende Tendenz der Lehrenden, sich mit dieser Thematik auseinanderzusetzen, erkennbar ist. Dies zeigte sowohl das aktuelle Fortbildungsangebot als auch die ExpertInnenbefragung.

## 6 Ausblick

Im Sinne dieser Arbeit wird versucht Lösungsvorschläge und Verbesserungsansätze sowie Möglichkeiten zur Einbindung der kulturellen Vielfalt im Schulalltag zu finden. Dabei stellt sich die Frage, welche Faktoren verändert werden müssen, um „Interkulturelle Kompetenz“ in den Schulen, beispielsweise in Wien, bei den LehrerInnen zu fördern. Es kann dabei durchaus sein, dass diese aufgestellten Forderungen bzw. Verbesserungsansätze schon von anderen WissenschaftlerInnen aufgebracht bzw. diskutiert wurden und in manchen Punkten übereinstimmend sind.

*Ein erster Lösungsansatz* und somit eine wesentliche Grundvoraussetzung zur Verbesserung der Sensibilisierung für das Thema „Interkultureller Kompetenz“ wäre, an der Ausbildung anzusetzen. Das bedeutet, dass LehrerInnen bereits hier sensibilisiert werden müssen, um nicht erst in der Praxis damit konfrontieren zu werden. Schließlich kann die Ausbildung nicht losgelöst von der weiteren Karriere der Lehrenden gesehen werden, da sie dazu beiträgt, die Lehrenden in eine gewisse Richtung zu lenken bzw. für gewisse Themen zu sensibilisieren (Verzahnung von Aus- und Weiterbildung bzw. weiterführende Inhalte). Daher lautet der erste Vorschlag, künftig bereits Themen wie z.B. sprachsensibler Fachunterricht, Förderung der Reflexionsfähigkeit durch Fallarbeit, Bewusstmachung geschichtlicher Hintergründe und Normalisierungsprozesse etc. als verpflichtende Kernelemente in der Ausbildung festzulegen – dies auch im Sinne von Lanfrachi (2002), der folgende Qualifizierungsbausteine herausgearbeitet hat (siehe dazu Kapitel 3.2):

- Curriculumbereich „Differenz“
- Curriculumbereich „Kommunikation und Antirassismus“
- Curriculumbereich „Didaktik, Integration und Schulerfolg“
- Curriculumbereich „Mehrsprachigkeit“
- Curriculumbereich „Elternkooperation“

Wie die ExpertInneninterviews zeigen, fühlen sich viele LehrerInnen mit der kulturellen Vielfalt im Unterricht überfordert oder erleben diese als Bedrohung. Vor allem wenn diese erst in der Praxis damit konfrontiert werden und zuvor wenig darauf vorbereitet bzw. dafür sensibilisiert wurden. Die aktuelle Untersuchung von Börge-Boeckmann (2008) sowie die aufgestellten „Mindeststandards aus der Fachtagung „Nachhaltige Sprachförderung“ verdeutlichen, dass diese Qualifizierungsbausteine in der Ausbildung der Lehrerschaft an der PH Wien noch nicht ausreichend berücksichtigt werden.

In der derzeitigen Fort- und Weiterbildung haben zwar Themenbereiche rund um „Interkulturelle Kompetenz“ Eingang gefunden - was sich an Angeboten wie Sprachförderung, Elternarbeit, interkulturelle Kommunikation und Führung, Projektarbeit

und „Interkulturelles Lernen“ zeigt – jedoch könnte, eine im Vorhinein stattgefundenen Sensibilisierung das Problembewusstsein bzw. Interesse an diesen Themenbereichen zusätzlich steigern und die individuelle Umsetzung fördern.

Zudem wird aus den Interviews ersichtlich, dass das gleichzeitige Vorhandensein eines Expertenwissens zur „Interkulturellen Kompetenz“ und die gleichzeitige Tätigkeit als LehrerIn eine positive Einstellung gegenüber kultureller und sprachlicher Vielfalt begünstigen.

*Ein zweiter Lösungsansatz* wäre, sich ein klares Bild über das Begriffsverständnis von „Interkultureller Kompetenz“ zu machen. Die Empfehlungen und Verbesserungsansätze schließen an die bisherigen Erkenntnisse der BildungswissenschaftlerInnen sowie an das Curriculum von Lanfranchi 2002 an, zusätzlich soll jedoch noch ein weiterer, wesentlicher Punkt angeführt werden. In den Interviews zeigt sich, dass das Begriffsverständnis von „Interkultureller Kompetenz“ zwischen den einzelnen befragten Personen variiert. Aus diesem Grund wäre es sinnvoll, zuerst hier anzusetzen und wie weiter oben schon erwähnt wurde, die LehrerInnen in der Ausbildung stärker dafür zu sensibilisieren, was unter „Interkultureller Kompetenz“ zu verstehen ist. Denn erst wenn LehrerInnen ein Gefühl dafür bekommen, welche Merkmale und Wissensinhalte interkulturell-kompetentes Handeln fördern, kann in einem zweiten Schritt an der Umsetzung in der Praxis im Sinne von Lanfranchi et al. gearbeitet werden. Daher sollen die bereits gewonnenen Forschungserkenntnisse und Forderungen der BildungsexpertInnen künftig auch in Curricula der LehrerInnenausbildung eingebracht werden.

*Ein dritter Lösungsansatz* wäre, Rahmenbedingungen in der Schule zu schaffen, die einen positiven Umgang der LehrerInnen mit kulturell-gemischten Klassen ermöglichen. Dazu gehört eine verstärkte Fort- und Weiterbildung der SchulleiterInnen, regelmäßige Schilfveranstaltungen für LehrerInnen sowie Teamteaching, d.h.: verstärkter Einsatz von Begleit-, Förder- und MuttersprachlehrerInnen. Wie aus den ExpertInneninterviews deutlich wurde, sind entsprechende Rahmenbedingungen notwendig, um „konstruktive Differenzierung“ und Individualisierung auch wirklich umsetzen zu können. Denn fehlen die förderlichen Rahmenbedingungen, führt dies oft zur Überforderung der Lehrenden.

# Verzeichnisse

## Literaturverzeichnis

**Allemann-Ghionda, Cristina (2002):** Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich. Bern: Lang. 2. Auflage.

**Allemann-Ghionda, Christa/ Pfeiffer, Saskia (Hrsg.) (2008):** Bildungserfolg, Migration und Zweitsprachigkeit. Berlin: Frank & Timme GmbH. Verlag für Wissenschaftliche Literatur.

**Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2001):** Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Opladen: Leske & Budrich.

**Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2002):** Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske & Budrich.

**Baecker, Dietrich (1999):** Gesellschaft als Kultur. In: Lettre International 2 (1999), Heft 45, S. 56-58.

**Balzer, Nicole/ Ricken, Norbert (2007):** Differenz – Andersheit – Verschiedenheit. In: Straub, Jürgen u.a. (Hrsg.) (2007): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart/ Weimar: J.B Metzler, S. 56-69.

**Bauer, Karl-Oswald (2000):** Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrerverarbeit. In: Bastian, Johannes/ Werner, Helsper/ Reh, Sabine/ Schelle, Carla (Hrsg.) (2000): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske & Budrich, S. 55-73.

**Baumer, Thomas (2002):** Handbuch interkulturelle Kompetenz. Zürich: Orell Füssli.

**Beham-Rabanser, Martina (2007):** Kurzbericht. Von tapferen Prinzessinnen und einfühlsamen Cowboys. Geschlechtersozialisation in Familie und Kindergarten. Ergebnisse einer Pilotstudie. Linz.

**Bender-Szymanski, Dorothea (2002):** Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrer aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2002): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske & Budrich, S. 153-176.

**Bender-Szymanski, Dorothea (2001):** Kulturkonflikt als Chance. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2001): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Opladen: Leske & Budrich. S. 63-99.

**BMUKK (Hrsg.) (2007):** Spracherwerb in der Migration verfasst von Dr. Rudolf de Cillia. Wien: Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen Abt V/12, Nr.3.

**BMUKK (Hrsg.) (2008):** SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahr 1999/2000 bis 2006/2007. Wien: Informationsblätter des Referats für Migration und Schule. Abt. I/13a, Nr.2.

**BMUKK (Hrsg.) (2008):** Lehrplanbestimmung für Deutsch als Zweitsprache. Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht. Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“. Wien: Informationsblätter des Referats für Migration und Schule. Abt. I/13a, Nr. 6.

**BMUKK/** Bildungswesen in Österreich/ Allgemein bildende Schulen/ Hauptschulen/ HS Lehrplan/ 2. Teil: Allgemeine didaktische Grundsätze: Online unter URL: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/866/hs2.pdf> [Stand:12.11. 2009] S. 1.

**BMUKK/** Bildung und Schulen/ Lehrerinnen und Lehrer/ LehrerInnenausbildung Neu. Online unter URL: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/fakten.xml> [Stand:11. 12. 2009]

**BMUKK/** Bildung und Schulen/ Schulrecht/ Gesetze und Verordnungen/ Hochschulgesetz 3. Teil: Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005), § 83-§84. Online unter URL: [http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/hsg05\\_03.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/hsg05_03.xml) [Stand: 10.11.2009]

**BMUKK/** Bildung und Schulen/ Projekte, Wettbewerbe und Initiativen: Schulaktion „Interkulturalität und Mehrsprachigkeit eine Chance“; Schuljahr 2009/2010. Online unter URL: [http://www.bmukk.gv.at/schulen/pwi/pa/projekte\\_interkulturell.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/pwi/pa/projekte_interkulturell.xml) [Stand: 10.12.2009]

**BMUKK/** Bundesgesetz vom 27. Juni 1984 über das Dienstrecht der Landeslehrer (Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz - LDG 1984) §43, 4. Abschnitt, Abs. 1, Z. 3: Online unter URL: [http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehrdr/gesetze\\_verordnungen/ldg\\_01.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehrdr/gesetze_verordnungen/ldg_01.xml) [Stand: 18.4.2009]

**Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem (RIS)/** Bundesrecht/ § 17 des Schulunterrichtsgesetz. BGBl. I Nr. 117/2008 5. Abschnitt: Unterrichtsarbeit und Schülerbeurteilung. Online unter URL: <http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NR40100897> [Stand: 12.11. 2009]

**Boller, Sebastian (Hrsg.) (2007):** Heterogenität in Schule und Unterricht. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag.

**Börge-Boeckmann, Klaus (2008):** Ausbildungsangebote und Qualifikationsmaßnahmen für Unterrichtende in Österreich. Universität Wien. Online unter URL: <http://mine.at/kbb> [Stand: 4.03.2009] bzw. URL: [http://homepage.univie.ac.at/klaus-boerge.boeckmann/dt/Nachhaltige\\_Sprachfoerderung.key.pdf](http://homepage.univie.ac.at/klaus-boerge.boeckmann/dt/Nachhaltige_Sprachfoerderung.key.pdf) [Stand: 5.07.2009]

**Börge-Boeckmann, Klaus (2009):** Ausbildungsangebote und Qualifikationsmaßnahmen für Unterrichtende in Österreich: Die Ausbildungssituation von Lehrenden an Schulen In: Plutzer, Verena/ Kerschhofer-Puhalo, Nadja (2009) (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Innsbruck/ Wien/ Bozen: Studienverlag, S. 64-75.

**Borst, Eva (2003):** Anerkennung der Anderen und das Problem des Unterschieds. Perspektiven einer kritischen Theorie der Bildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

**Bortz, Jürgen/ Döring, Nicola (1995):** Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin Heidelberg: Springer Verlag .

**Bönsch, Manfred (2000):** Intelligente Unterrichtsstrukturen: Eine Einführung in die Unterrichtsstrukturen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

**Combe, Arno/ Helsper, Werner (Hrsg.) (1996):** Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.

**Combe, Arno (2003):** Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Eröffnungsreferat der ÖFEB-Tagung 2003 in Wien. In: Kowarsch, Alfred/ Pollheimer Klaus M. (Hrsg.) (2005): Professionalisierung in pädagogischen Berufen. ÖFEB: Pukersdorf: Verlag Brüder Hollinek, S. 7-17.

**Dollase, Rainer (1991):** Vorschläge für eine Zeitgemäße Lehreraus- und fortbildung. In: Bäuerle, Siegfried (Hrsg.) (1991): Lehrer auf die Schulbank: Stuttgart: Metzler. S. 21-45.

**DUDEN (2007):** Das große Fremdwörterbuch. Herkunft und Bedeutung der Fremdwörter. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.

**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: Zeitschrift für Pädagogik (2006). 56. Jg. 51. Beiheft, S. 235- 250.

**Edelmann, Doris (2007):** Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklassen. Band 4. Zürich: LIT Verlag.

**EDK - Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.) (2000):** Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Dossier 60. Bern: EDK.

**Ehrenspeck, Yvonne (2001):** Strukturalismus und Poststrukturalismus in der Erziehungswissenschaft – Thematische, theoretische und methodische Implikationen einer Rezeption. In: Fritzsche, Bettina/ Hartmann, Jutta/ Schmidt, Andrea/ Tervooren, Anja

(Hrsg.) (2001): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen: Leske & Budrich, S. 21-34.

**Fassmann, Heinz (Hrsg.) (2007):** 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht (2001-2006). Celovec/ Klagenfurt: Drava Verlag.

**Friebertshäuser, Barbara/ Prengel, Annedore (Hrsg.) (1997):** Handbuch: Qualitative Forschungsmethode in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u.a.: Juventa Verlag.

**Friebertshäuser, Barbara (1997):** Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, Barbara/ Prengel, Annedore (Hrsg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethode in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u.a.: Juventa, S. 503-534.

**Fthenakis, Wassilios E./ Sonner, Adelheid/ Thrul, Rosemarie/ Walbiner, Waltraud (Hrsg.) (1985):** Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München: Hueber Verlag.

**Fuchs, Martin. (2007):** Diversity und Differenz – Konzeptionelle Überlegungen. In: Krell, Gertraude/ Riedmüller, Barbara/ Sieben, Barbara/ Vinz, Dagmar (Hrsg.) (2007): Diversity Studies – Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt/ New York: Campus Verlag GmbH, S. 17-33.

**Geertz, Clifford. (1983):** Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

**Gerich, Joachin (2005):** Methoden der empirischen Sozialforschung I. Stichproben und Auswahlverfahren. Linz

**Gläser, Jochen/ Laudel, Grit (2009):** Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 3. Auflage.

**Gogolin, Ingrid/ Krüger-Potratz, Marianne (2006):** Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen und Fernington Hills: Verlag Barbara & Budrich.

**Gültekin, Nevâl (2005):** Interkulturelle Kompetenz: Kompetenter professioneller Umgang mit sozialer und kultureller Vielfalt. In: Leiprecht, Rudolf/ Kerber, Anne (Hrsg.) (2005): Schule in der Einwanderungsgesellschaft: Ein Handbuch. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 367-387.

**Heinzel, Frederike/ Geiling, Ute (Hrsg.) (2004):** Demokratische Perspektiven in der Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Herzog-Punzenberger, Barbara (2007):** Gibt es einen Staatsbürgerschaftsbonus? Unterschiede in der Bildung und auf dem Arbeitsmarkt anhand der österreichischen Volkszählungsdaten 2001 – Ergebnisse für die zweite Generation der Anwerbergruppe. In:



**Fassmann, Heinz (Hrsg.) (2007):** 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht (2001-2006). Celovec/ Klagenfurt: Drava Verlag, S. 242-246.

**Höhne, Thomas/ Kunz, Thomas/ Radtke, Frank-Olaf (1999):** Bilder von Fremden. Formen der Migrantendarstellung als der „anderen Kultur“ in den deutschen Schulbüchern von 1981-1997. Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität. Online unter URL: [http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/personen/radtke/Publikationen/Bilder\\_von\\_Fremden.pdf](http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/personen/radtke/Publikationen/Bilder_von_Fremden.pdf) [Stand: 14.4.2009]

**Höhne, Thomas (2001):** Kultur als Differenzierungskategorie. In: Lutz, Helma/Wenning, Norbert (2001): Unterschiedlich Verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske & Budrich, S. 197-214.

**Höhne, Thomas (2003):** Pädagogik der Wissensgesellschaft. Bielefeld: transcript Verlag.

**Jungmann, Walter/ Tariantafillou, Fotini (2004):** Interkulturelle und internationale Ansätze in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik (2004). 50. Jg. Heft 6, S. 849-863.

**Kalpaka, Annita (2005):** Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit Kultur in Verhältnissen von Differenz und Dominanz In: Leiprecht, Rudolf/ Kerber, Anne (Hrsg.) (2005): Schule in der Einwanderungsgesellschaft: Ein Handbuch. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 387-406.

**Kiper, Hanna (2003):** Fallverstehen. Überlegungen zur Professionalisierung von Lehrerhandeln. In: Pädagogisches Forum 2 (2003). S. 102-109

**Koller, Hans Christoph (2004):** Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

**Koring, Bernhard (1997):** Das Theorie-Praxis-Verhältnis in Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie: ein didaktisches Arbeitsbuch für Studierende und DozentInnen. Donauwörth: Auer.

**Krell, Gertraude/ Riedmüller, Barbara/ Sieben, Barbara/ Vinz, Dagmar (2007):** Diversity Studies als integrierende Forschungseinrichtung. In: Krell, Gertraude/ Riedmüller, Barbara/ Sieben, Barbara/ Vinz, Dagmar (Hrsg.) (2007): Diversity Studies – Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt/ New York: Campus Verlag GmbH, S. 7-15.

**Krippendorff, Klaus (2004):** Content analysis: An Introduction to its Methodology. Thousands Oaks: Sage. 2. Auflage.

**Krüger-Potratz, Marianne (2002):** Kulturelle Differenz – Skizze zu einem Reizwort. In: Wulf, Christoph/ Merkel, Christine (Hrsg.) (2002): Globalisierung als Herausforderung der

Erziehung. Theorien, Grundlage, Fallstudien. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann Verlag, S. 59-64.

**Lanfrachi, Andrea (2002):** Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2002): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske & Budrich, S. 206-233.

**Leiprecht, Rudolf/ Kerber, Anne (Hrsg.) (2005):** Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

**Lutz, Helma/ Wenning, Norbert (2001):** Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatte. In: Lutz, Helma/ Wenning, Norbert (Hrsg.) (2001): Unterschiedlich Verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske & Budrich, S. 11-24.

**Marburger, Helga. (1998):** Interkulturelle Kommunikation in multiethnischen PädagogInnenteams. Frankfurt am Main: Verlag für interkulturelle Kommunikation.

**Masek, Andrea/ Maresch, Stephan/ Bogdan, Gabriele/ Bulant, Thomas et al. (2009):** LDG-Neu. Jahresnorm. Wien: Zentrallausschuss der Wiener LandeslehrerInnen an APS. Online unter URL: <http://www.za-aps-wien.at/uploads/file/pdf/LDG-Neu-Broschuere/LDG-neu-2009.pdf> [Stand: 12.10.2009]

**Mayring, Phillip (2007):** Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 7. Auflage.

**Mecheril, Paul (2002):** „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2002): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske & Budrich. S. 15-33.

**Meuser, Michale/ Nagel, Ulike (1997):** Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung 1997 In: Friebertshäuser, Barbara/ Prengel, Annedore (Hrsg.) (1997): Handbuch: Qualitative Forschungsmethode in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u.a.: Juventa Verlag. S. 481-492.

**Nachbauer, Gertrude. (2007):** Konstruktiver Umgang mit kultureller Vielfalt – von den pädagogischen Mühen zu den Chancen. In: Erziehung und Unterricht November/Dezember (2007). Heft 9-10, S. 944-949.

**Netzwerk „SprachenRechte“/ Nachhaltige Sprachförderung (2008):** Online unter URL: <http://www.sprachenrechte.at> [Stand: 10.12.2009]

**Netzwerk „Sprachenrechte“/ Nachhaltige Sprachförderung/ Tagungsversion: Mindeststandards für das Bildungswesen in einer Zuwanderungsgesellschaft (2008).** Online unter URL: <http://www.sprachenrechte.at> [Stand: 10.12.2009]

**Neuweg, Georg Hans (2003):** Zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern: Ein Abriss aktueller Diskussionsschwerpunkte in der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der ÖFEB. In: Kowarsch, Alfred/ Pollheimer Klaus M. (Hrsg.) (2005): Professionalisierung in pädagogischen Berufen. OFEB: Pukersdorf: Verlag Brüder Hollinek, S. 37-43.

**Oser, Fritz/ Oelkers, Jürgen (2001):** Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, Fritz/ Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Zürich: Rüegger Verlag, S. 215-342.

**Pädagogische Hochschule Wien (PH):** Fort- und Weiterbildungsangebot Wintersemester 2009/2010 Online unter URL: [http://www.phwien.ac.at/fileadmin/phvie/users/1/PHW\\_Verzeichnis\\_09\\_10\\_Screen.pdf](http://www.phwien.ac.at/fileadmin/phvie/users/1/PHW_Verzeichnis_09_10_Screen.pdf) [Stand: 13.10.2009] bzw. beiliegende CD.

**Pädagogische Hochschule Wien (PH):** Institut für Fortbildung - APS, WMS, KGP, SO. Online unter URL: <http://www.phwien.ac.at/fortbildung/institute-84/fb1.html?L=eecvsybndhxkn> [Stand: 13.10.2009]

**Pädagogische Hochschule Wien (PH):** Fortbildung. Online unter URL: <http://www.phwien.ac.at/fortbildung.html?L=eecvsybndhxkn> [Stand: 13.10.2009]

**Peschl, Falco (2004):** Ganz normale Kinder! Differenzierung von oben oder Individualisierung von unten. In: Friedrich Jahresheft 2004. S. 21-23

**Pfadenhauer, Michaela (2003):** Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. Opladen: Leske & Budrich

**Prengel, Annedore (2006):** Pädagogik der Vielfalt. Opladen: Leske & Budrich. 3. Auflage.

**Dewe, Bernd/ Ferchhoff Wilfried/ Radtke, Frank-Olaf (1992):** Auf dem Weg zu einer aufgabenzentrierten Professionstheorie pädagogischen Handelns. In: Dewe, Bernd/ Ferchhoff, Wilfried/ Radtke, Olaf-Frank (Hrsg.) (1992): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske & Budrich, S. 7-20.

**Rechnungshof/ Bmbwk: Abteilung Bildung. Wirkungsbereich des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2007):** Lehrerfortbildung. Band 4. Online unter URL: [http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/Teilberichte/Bund/Bund\\_2007\\_04/Bund\\_2007\\_04\\_Bd4\\_5.pdf](http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/Teilberichte/Bund/Bund_2007_04/Bund_2007_04_Bd4_5.pdf) [Stand: 30.11.2009]. S.71-93.

**Reinders, Heinz (2005):** Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden. München/ Wien: R. Oldenbourg Verlag.

**Saalfrank, Wolf-Thorsten (2008):** Die Vielfalt im Blick haben: Lehrerhandeln in Kontext von Diversity Management. In: Pädagogische Rundschau Mai/Juni (2008). Heft. 3. Mai – Juni/ 62. Jahrgang. Frankfurt: Peter Lang GmbH. Internationaler Verlag der Wissenschaften. S. 335-346.

**Schaffenrath, Maria (2008):** Kompetenzorientierte Berufsschullehrerbildung in Österreich. Das Lernaufgabenprojekt als Innovationsmotor. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

**Schnell, Rainer/ Hill, Paul/ Esser, Elke (2005):** Methoden der empirischen Sozialforschung. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag. 7. Auflage.

**Schratz, Michael/ Schrittmesser, Ilse/ Forthuber, Peter/ Pahr, Gerhard/ Paseka, Angelika/ Seel, Andrea (2007):** Domänen von Lehrer/innen/professionalität. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (2007) Heft 2, S. 123-137.

**Schüle, August-Johann/Brunner (2001):** Karl-Michael: Soziologische Theorien. Eine Einführung für Amateure. Wien/ New York: Springer Verlag. 2. Auflage.

**Tenorth, Heinz-Elmar/ Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2007):** Lexikon Pädagogik. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag.

**Terhart, Ewald (1992):** Lehrerberuf und Professionalität. In: Dewe, Bernd/ Ferchhoff, Wilfried/ Radtke, Olaf Frank (Hrsg.) (1992): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske & Budrich, S. 103-131.

**Terhart, Ewald (1997):** Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara/ Prengel, Annedore (Hrsg.) (1997): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 27-42.

**Terhart, Ewald (2000):** Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag.

**Terhart, Ewald (2001):** Lehrberuf und Lehrerbildung – Reformkonzepte. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag.

**Weber, Karl/ Wittpoth, Jürgen (2008):** Thesen zu Profession, Professionalität und Professionalisierung. Universität Bern: Koordinationsstelle für Weiterbildung NDS Weiterbildungsmanagement. Online unter URL: <http://66.102.1.104/scholar?hl=de&lr=&q=cache:vR5PSGJyaEUI:www.kwb.unibe.ch/>

[wbm/Kursinhalte/webct/Profession.pdf+profession+%2Breflexivit%C3%A4t](#) [Stand 24.1.2009].

**Weber, Martina (2003):** Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen: Leske & Budrich.

**Wenning, Norbert (2001):** Differenz durch Normalisierung. In: Lutz, Helma/ Wenning, Norbert (Hrsg.) (2001): Unterschiedlich Verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske & Budrich, S. 275-296.

**Wenning, Norbert (2004):** Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft. Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. In: Zeitschrift für Pädagogik (2004) 50. Jahrgang. Heft 4, S. 565-582.

**Wischer, Beate (2007):** Heterogenität als komplexe Anforderung an das LehrerInnenhandeln. Eine kritische Betrachtung schulpädagogischer Erwartungen. In: Boller, Sebastian (Hrsg.) (2007): Heterogenität in Schule und Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 32-41.

## Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1: Entstehung des professionellen Selbst	
Quelle: vgl. Bauer 2000, S. 65	S. 27
Abbildung 2: Phasen in der Debatte um Kulturdifferenz	
Quelle: vgl. Frank 1995 zit. n. Höhne 2003, S. 200	S. 47
Abbildung 3: Von der Ausländerpädagogik zur Pädagogik der Vielfalt:	
Quelle: vgl. Edelmann 2007, S. 40	S. 47

## Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemein bildende höhere Schule
APS	Allgemein bildende Pflichtschule
BAKIP	Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik
BHS	Berufsbildende höhere Schule
BMHS	berufsbildende mittlere und höhere Schule
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
BS	Berufsschule
CH	Schweiz
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise

D	Deutschland
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
EJID	Europäisches Jahr des interkulturellen Dialogs
EPIK	Entwicklung der Professionalität im internationalen Kontext
etc.	et cetera
ggfs.	gegebenenfalls
KGP	Kindergartenpädagogik
LDG	Landesdienstlehrgesetz
Ö	Österreich
PÄDAK	Pädagogische Akademie
PH	Pädagogische Hochschule
SEK	Sekundarschule
SKI	Selbskonzeptanalyse
SO	Sonderpädagogik
u.a	unter anderem
vgl.	vergleiche
WMS	Wiener Mittelschule
z.B.	zum Beispiel

# Anhang

## Anhang I

Die nachfolgende Tabelle soll einen Überblick über die Aus- und Weiterbildungsangebote in Bezug auf „Nachhaltige Sprachförderung“ an den Pädagogischen Hochschulen in ganz Österreich geben:

	PH- W	KPH -W	PH- V	PH- S	PH- O	PHD -L	PH- B	PH- T	KPH - ES	PH- St	KPH -G	PH- K	PH- N
VS	WF								WP				
HS	WF	D	D			D			WP				D
SO	WF								WP				
BS	WP				WP			WP		WP		WP	WP
WB		*				*	*						

### Markierungen in der Tabelle:

- Dunkelgrau: In diesem Bereich gibt es kein Pflichtangebot;
- Hellgrau: Es gibt kein Pflichtangebot für alle Lehramtsfächer/  
keine WB für alle Schultypen
- Schwarz: Es gibt kein Angebot
- Weiß: an diesem Standort nicht vorhanden

**WB:** Weiterbildung;

**WF:** Wahlfach (mehr als 3 Alternativen),

**WP:** Wahlpflichtfach (bis zu 3 Alternativen),

**D:** Angebot nur für Deutsch-Lehramt,

**\*** :besonderes Angebot.

### Abkürzungen:

**PH:** Pädagogische Hochschule (staatlich);

**KPH:** Kirchliche PH;

**PHD:** PH der Diözese;

### Bundesländer und Standorte der Pädagogischen Hochschulen:

**W:** Wien; **V:** Vorarlberg; **S:** Salzburg; **O:** Oberösterreich; **L:** Linz;

**B:** Burgenland; **T:** Tirol; **ES:** Edith Stein; **St:** Steiermark; **G:** Graz;

**K:** Kärnten; **N:** Niederösterreich;

### Schultypen:

**VS:** Volksschullehramt;

**HS:** Hauptschullehramt;

**SO:**

Sonderschullehramt;

Quelle: Böerge-/Boeckmann 2009, S. 67

## Anhang II

Die nachfolgende Tabelle stellt die statistischen Daten der SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch im Zeitraum 1999 bis 2007 dar:

SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch  
in Prozentzahlen

WIEN	1999/2000	2000/01	2001/02	2002/03	2004/05	2005/06	2006/07
Volksschulen (inkl. Vorschule)	34,2	36,2	38,8	40,9	43,4	45,6	48,0
Hauptschulen	40,5	44,0	45,3	47,0	50,6	54,1	57,1
Sonderschulen	32,7	36,7	36,9	36,5	39,0	41,2	47,0
Polytechnische Schulen	43,5	44,8	48,2	51,6	52,9	48,6	56,8
<b>Allgemein bildende Pflichtschulen</b>	<b>36,2</b>	<b>38,8</b>	<b>41,0</b>	<b>43,0</b>	<b>45,9</b>	<b>48,4</b>	<b>51,2</b>
AHS-Unterstufe	16,4	16,6	17,6	19,2	22,0	24,2	25,7
AHS-Oberstufe 1)	16,2	17,4	18,2	19,3	20,8	22,4	23,7
<b>Allgemein bildende höhere Schulen</b>	<b>16,3</b>	<b>16,9</b>	<b>17,8</b>	<b>19,2</b>	<b>21,6</b>	<b>23,5</b>	<b>24,9</b>
Berufsbildende Pflichtschulen	16,1	16,2	16,7	17,3	18,4	21,5	28,4
Berufsbildende mittlere Schulen	31,2	34,0	36,3	35,5	35,9	40,3	44,3
Berufsbildende höhere Schulen	17,1	18,1	19,7	19,7	20,4	21,8	25,7
Lehrerbildende höhere Schulen	1,4	2,1	3,2	4,1	5,8	5,5	6,6
<b>Berufsbildende Schulen</b>					<b>21,5</b>	<b>23,7</b>	<b>28,5</b>
<b>alle Schulen</b>					<b>33,6</b>	<b>35,7</b>	<b>38,3</b>

1) bis inkl. 2002/03 nur Langform

Quelle: BMUKK 2008/ Nr. 2, S. 23



## **Abstrakt**

Um den Blick für die individuelle Entwicklung und Voraussetzung von SchülerInnen zu schärfen, wird Differenzierungsfähigkeit – als ein Aspekt von Lehrerprofessionalität – immer wichtiger. Dies insbesondere deshalb, da sich in Schulklassen SchülerInnen befinden, die nicht nur unterschiedlich alt sind, individuelle Lernvoraussetzungen und Begabungen mitbringen, sondern zunehmend auch aus verschiedenen Ländern stammen sowie mit unterschiedlichen Werten und Normen aufgewachsen sind. Für differenzierungsfähige LehrerInnen stellt sich in diesem Zusammenhang nun die Herausforderung, nicht nur Unterschiede der SchülerInnen im Unterricht wahrzunehmen, sondern mit ihnen auch produktiv umgehen zu können – ohne dabei die Klasse als Ganzes außer Acht zu lassen.

Die Diplomarbeit greift im Besonderen das Differenzierungsmerkmal „Kultur“ heraus und richtet das spezielle Augenmerk darauf, wie LehrerInnen aktuell mit der stetig wachsenden, kulturellen Vielfalt in einer Klasse umgehen können. Ziel der Arbeit ist es, einen Einblick zu gewähren, zum Einen, inwieweit „Interkulturelle Kompetenz“ als so genannte „Schlüsselkompetenz“ bzw. notwendiger Aspekt von Professionalität im LehrerInnenberuf wahrgenommen wird und zum Anderen, inwieweit diese Kompetenz in der Fort- und Weiterbildung vermittelt respektive von den Allgemeinbildenden PflichtschullehrerInnen auch nachgefragt wird.

Um dieser Fragestellung nachzukommen, wurde neben einem theoretischen Teil zu Fragen der Professionalisierung pädagogischer Berufe im Zusammenhang mit dem Thema Differenzierungsfähigkeit unter der Perspektive von „Interkultureller Kompetenz“, in einem empirisch angelegten Teil eine Dokumentenanalyse des Fortbildungsprogrammes der Pädagogischen Hochschule (PH) Wien sowie leitfadengestützte Interviews durchgeführt.

Im Rahmen der Untersuchung wurden ExpertInnen aus dem Fortbildungsbereich befragt, um einerseits das Interesse und die Nachfrage der LehrerInnen zu interkulturellen Kursen herauszuarbeiten sowie zusätzlich LehrerInnen aus dem Pflichtschulbereich, um andererseits einen Praxisbezug herstellen zu können.

## **Abstract**

One aspect in the teaching profession – the ability to differentiate – is gaining more and more importance as teachers seek to improve their understanding of the individual development and abilities of their pupils; particularly because school classes comprise pupils who differ from each other not only with regard to age, individual learning prerequisites and skills. They also come from different countries and grow up with different values and norms. Teachers with the ability to differentiate are now facing the challenge of not only having to be aware of the differences among their pupils, but also having to deal with them in a productive way while paying attention to the class as a whole.

This dissertation focuses specifically on ‘culture’ as a distinguishing factor and raises the question of how today’s teachers should deal with the consistently growing cultural diversity in their classrooms. Its objective is to provide insight both into how intercultural competence is perceived as a so called ‘key competence’ or rather as a crucial aspect of a teacher’s professionalism; and to what extent this competence is taught in teacher education and training, or alternatively to what degree it is demanded by compulsory school teachers.

This study aims to deliver answers to these questions in a theoretical and empirical analysis. The theoretical part is concerned with questions of professionalisation of educational professions with regard to the ‘ability to differentiate’ as its subject matter, seen from the perspective of intercultural competence. The empirical part is based on a documentary analysis of the educational programme at the University of Education Vienna and guided interviews. This survey included experts in the field of further education, in order to identify the interest and demand of teachers regarding intercultural training courses, and also compulsory school teachers so as to establish a connection to the practice of teaching.

# Curriculum Vitae

## Persönliche Daten:

**Name:** Hrestak Tatjana  
**Geburtsdatum:** 6. Januar 1980  
**Staatsbürgerschaft:** Österreich

## Schulische Ausbildung:

Okt. 2001: **Studium der Bildungswissenschaft** an der Universität Wien (Schwerpunkte: Aus- und Weiterbildungsforschung, Psychoanalytische Pädagogik)  
Okt. 2001: **Sprachstudium Bosnisch-Kroatisch-Serbisch** an der Universität Wien  
Juni 2001: HAK-Matura am **HAK-Kolleg** Feldkirch  
Juni 1999: AHS-Matura am **Bundesgymnasium** Feldkirch

## Berufliche Erfahrungen:

Nov. – Dez. 2009: **Wissenschaftliche Projektarbeit** bei 3s Unternehmensberatung (ExpertInneninterviews, Bedarfsanalyse)  
Juli 2009 – bis jetzt: **Übersetzung: Kroatisch - Deutsch** für ZeMiT - Zentrum für MigrantInnen in Tirol  
April – Juni 2009: **Wissenschaftliche Projektarbeit** an der Donau- Universität Krems (im Bereich Lifelong Learning und Globalisierung, Interviewtranskription)  
Aug. 2007 – März 2008: **Wissenschaftliche Projektarbeit** bei 3s Unternehmensberatung (im Bereich Aus- und Weiterbildung, „Best- Messe Wien“)  
Okt. 2004 - Aug. 2005: **Lernbetreuung** im Nachbarschaftszentrum Wiener Hilfswerk (Förderunterricht für Migrantenkinder, Förderung der Kreativität und Integration)  
Okt. 2004 - März 2005: **Wissenschaftliches Praktikum** in der Präsenzbibliothek am Institut für Bildungswissenschaft (Studentenberatung etc.)