

Eckert. Working Papers 2015/4

Johanna Ahlrichs

**Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen  
und praktischen Herausforderungen**

**Eine Pilotstudie des Georg-Eckert-Instituts für internationale  
Schulbuchforschung**

**GEORG ECKERT  
INSTITUT**

Leibniz-Institut für internationale  
Schulbuchforschung

**EDU | MERES**



Diese Publikation wurde veröffentlicht unter der creative-commons-Lizenz:  
Namensnennung-Keine Bearbeitung 3.0 Unported (CC BY-ND 3.0);  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/>

Zitierhinweis:

Ahrichs, Johanna. „Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht: Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen.“ *Eckert. Working Papers 2015/4*. <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2015-00084>.

Die vorliegende Pilotstudie wurde von der Max-Traeger-Stiftung gefördert und entstand im Zeitraum von September 2012 bis März 2013 am Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung. Sie umfasst eine Lehrplananalyse und eine exemplarische Untersuchung von Schulbüchern in Bezug auf das Thema Migration sowie eine bundesweite Online-Umfrage und 16 qualitative Interviews unter Lehrenden an allgemeinbildenden Schulen zum Thema migrationsbedingte Vielfalt im Unterricht. Ziel der Studie ist es, einen ersten Überblick über die vorhandenen Strategien von Lehrkräften in Bezug auf migrationsbedingt heterogene Klassen zu schaffen. Dabei stehen die Auswahl, Bewertung und Nutzung von Lehrmaterialien sowie die Gestaltung des Fachunterrichts im Vordergrund, aber auch die kontextuellen Bedingungen des LehrerInnenhandelns werden berücksichtigt. Die Untersuchung weist auf die Komplexität des Spannungsverhältnisses zwischen theoretischen Ansprüchen an die LehrerInnenkompetenzen und praktischen Herausforderungen des Schulalltags hin und zeigt verschiedene Anknüpfungspunkte für weitere Forschung auf.

## **Inhaltsverzeichnis**

1 Einleitung .....	6
2 Forschungsstand .....	7
3 Womit LehrerInnen umgehen müssen – Einige Überlegungen zu Anfang.....	11
3.1 Multikulturalität, Assimilation, Integration, Dekonstruktion? – Die Vielfalt der Konzepte.....	11
3.3 Von der Ausländerpädagogik bis zur Pädagogik der Vielfalt – der Wandel der pädagogischen Ansätze .....	12
3.4 Was heißt hier kompetent? – Ansprüche an das LehrerInnenhandeln .....	13
3.5 Migration und interkulturelles Lernen in niedersächsischen Lehrplänen .....	14
3.6 Migration im Schulbuch – Problematisierung, Beschönigung, Reflektion .....	18
3.7 Viele Vorgaben, viel Verwirrung? – Ein erstes Fazit.....	21
4 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen.....	22
4.1 Fragestellungen des Projekts.....	22
4.2 Methodisches Vorgehen.....	23
5 Ergebnisse der empirischen Untersuchung .....	27
5.1 „Also dazu haben wir nie etwas gelernt“ – die fehlende Ausbildung.....	28
5.2 Unklare Vorgaben, selbstbewusste LehrerInnen .....	29
5.3 „Also, das spielt gar keine Rolle“ – wie die Lehrkräfte die Vielfalt wahrnehmen.....	31
5.4 „Jetzt überschätzen Sie mal die Schulbücher nicht“ – Lehrmaterialien als Steuerungselemente? .....	33
5.5 „Also da muss ich einfach auf meinen eigenen Erfahrungen aufbauen.“ – individuelle Strategien im Umgang mit migrationsbedingt heterogenen Lerngruppen .....	46
5.6 Wege aus dem Dilemma – die ambivalente Logik der Praxis .....	57
6 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen .....	62
Literatur.....	68
Anhang .....	74
I. Leitfaden für LehrerInnen-Interviews .....	74

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

## **1 Einleitung**

*„Also wenn du jetzt 30 türkische Jungen in der Klasse hast, gehst du natürlich mit Migration, mit dem Thema Zuwanderung nochmal ganz anders um, das ist ja klar.“*

Dieser so selbstverständlich klingende Satz eines Braunschweiger Lehrers wirft viele Fragen auf: Wie kann man „anders“ mit dem Thema Migration umgehen? Welche Auswirkungen hat eine kulturell, sprachlich oder religiös heterogene Schülerschaft auf den Fachunterricht? Was bedeutet das für den Einsatz von Lehrmaterialien? Und welche Kompetenzen brauchen die Lehrkräfte? Migrationsbedingt heterogene Klassen gehören zum Alltag an deutschen Schulen. Trotz dieser Entwicklung gibt es kaum wissenschaftlich abgesicherte Erkenntnisse darüber, was dieser Umstand für die Gestaltung des Fachunterrichts bedeutet und wie Lehrerinnen und Lehrer mit der Vielfalt im Klassenraum umgehen. In der aktuellen Debatte um den Beitrag der Schule zur Integration und Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund stehen vor allem die strukturellen Benachteiligungen an Schulen im Vordergrund. Außer Acht gelassen wird dabei jedoch meist, dass auch Unterrichtsinhalte, die auf die Mehrheitsgesellschaft zugeschnitten sind, exkludierend wirken können. Verschiedene Untersuchungen von Schulbüchern (vgl. u.a. Höhne/Kunz/Radtke 2005; Grabbert 2011; Christophe 2009) kamen zu dem Ergebnis, dass beispielsweise die Thematisierung von Migration in Lehrmaterialien oft einher geht mit einer Unterscheidung zwischen der (deutschen) Mehrheitsgesellschaft auf der einen und MigrantInnen auf der anderen Seite. Die Realität des heterogenen Klassenzimmers scheint also noch nicht oder nur teilweise in den Lehrmaterialien angekommen zu sein. Diese Diskrepanz rückt das LehrerInnenhandeln verstärkt in den Fokus. Lehrkräfte haben durch die Auswahl und Kontextualisierung von Themen sowie den Einsatz von Materialien eine Schlüsselposition im Hinblick auf Exklusion oder Inklusion von SchülerInnen. Es stellt sich also die Frage, wie die Lehrerinnen und Lehrer mit dieser Situation umgehen und wie sie Lehrmaterialien im Hinblick auf migrationsbedingt heterogene Klassen beurteilen und einsetzen. An dieser Stelle setzt die vorliegende Studie an. Mithilfe qualitativer und quantitativer Methoden wird untersucht, ob und in welcher Weise Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinbildenden Schulen die nationalen, kulturellen, sprachlichen oder religiösen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler für die Planung und Durchführung des Unterrichts berücksichtigen und welche Auswirkungen die Zusammenstellung der Klasse auf Auswahl, Bewertung und Einsatz von Lehrmaterialien hat. Ziel der Studie ist es, die diesbezüglich bereits vorhandenen Strategien und Überzeugungen von Lehrkräften zu ermitteln und gleichzeitig Rückschlüsse über den Bedarf an Fortbildungen oder Zusatzmaterialien zu ziehen.

Bisher gibt es noch keine systematischen Untersuchungen zur Nutzung von Lehrmaterialien in migrationsbedingt heterogenen Klassen. Hier muss das Forschungsfeld also erst explorativ erschlossen werden. Im Gegensatz dazu haben sich bereits, wie im Folgenden gezeigt wird, zahlreiche Studien mit dem generellen Umgang von Lehrkräften mit kulturell, sprachlich oder religiös heterogenen Lerngruppen beschäftigt. Ein Großteil dieser Studien weist auf Defizite und Probleme hin. Die spezifischen Umstände des

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

LehrerInnenhandelns werden dabei allerdings zuweilen außer Acht gelassen (siehe Kapitel 2). Um die jeweiligen Umgangsweisen und Strategien der Lehrkräfte einordnen und ggf. auch bewerten zu können, ist es jedoch notwendig, auch die Kontextbedingungen ihres Handelns in die Analyse einzubeziehen. Dementsprechend gliedert sich die vorliegende Untersuchung in zwei Teile. Nach einer kurzen Darstellung des Forschungsstandes geht es im ersten Teil der Arbeit um die Erwartungen an Lehrkräfte sowie um die Vorgaben und Richtlinien, an denen sie sich orientieren können und sollen (siehe Kapitel 4). Dabei wird zunächst ein kurzer Blick auf die gesellschaftlichen und politischen Debatten zum Thema Integration geworfen, die offiziellen Vorgaben aus Lehrplänen und Richtlinien für den interkulturellen Unterricht zusammengefasst sowie auf die Darstellungen des Themas Migration in Schulbüchern eingegangen. Aus dieser Untersuchung ergeben sich schließlich die konkreten Fragestellungen für die Analyse des empirischen Materials, welche im zweiten Teil der Arbeit folgt (siehe Kapitel 5). Hier werden die Erkenntnisse vorgestellt, die in Einzelgesprächen mit Braunschweiger Lehrkräften sowie mithilfe einer bundesweiten Online-Umfrage unter Geschichts-, Politik, Deutsch-, und Erdkundelehrerinnen und -lehrern gewonnen wurden. Insgesamt 147 Lehrerinnen und Lehrer wurden zu ihrem Umgang mit migrationsbedingt heterogenen Klassen sowie dem Einsatz und ihrer Bewertung von Lehrmaterialien befragt. Durch die Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden konnten sowohl allgemeine Tendenzen als auch individuelle Strategien der Lehrenden zu identifiziert werden.

Die beschriebene Herangehensweise ermöglicht eine ganzheitliche Perspektive auf das LehrerInnenhandeln, indem nicht nur die Strategien der Lehrkräfte, sondern auch die an sie gestellten Erwartungen sowie das zur Verfügung stehende Lehrmaterial in die Analyse mit einbezogen werden. Wie gezeigt werden wird, lassen sich eine Vielzahl von Orientierungsangeboten identifizieren, die sich in einer nicht geringeren Zahl von Wahrnehmungs-, Handlungs- und Bewertungsweisen der Lehrenden widerspiegeln.

## **2 Forschungsstand**

### **Mangelnde Kompetenzen der Lehrenden? – Der problemorientierte Blick der Forschung**

Etwa seit Mitte der 90er Jahre ist interkulturelles Lernen in der Schule verstärkt in den Blickpunkt der deutschen Kultur- und Erziehungswissenschaften gerückt. Es wurden verschiedene europäische Vergleichsstudien (vgl. z.B. Allemann-Ghionda 1999; Schiffauer et al. 2002) durchgeführt, in denen die unterschiedlichen Schulpraxen in Bezug auf migrationsbedingte Heterogenität untersucht wurden. Darin wurde unter anderem aufgezeigt, dass es an deutschen Schulen offenbar an einer klaren Philosophie im Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt mangelt (Auernheimer 2005). Zu ähnlichen Ergebnissen kamen verschiedene Fallstudien an einzelnen Schulen (Gogolin 1994; Gogolin/Neumann 1997). Die interkulturelle Idee sei kein Bestandteil des alltäglichen Schullebens, sondern käme eher in besonderen Veranstaltungen zum Tragen. Dementsprechend werde auch die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit und Multikulturalität eher an Lehrkräfte mit

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

Sonderaufgaben oder MuttersprachlerInnen delegiert (Auernheimer 2005: 130). Die Einstellungen der Lehrkräfte und ihr Bewusstsein in Bezug auf migrationsbedingte Vielfalt wurden mithilfe von Gruppendiskussionen (Heintze et al. 1997; Auernheimer et al. 2001) standardisierten Befragungen (Walter 1999; Wagner et al. 2001) sowie Interviews (Bender-Szymanski 2001) erhoben. Die Ergebnisse der Studien wiesen vor allem auf Probleme und Defizite hin. So wurde den Lehrkräften „Differenzblindheit“, „pauschaler Fundamentalismus-Verdacht“, „Infantilisierung von Migranteltern“, „Forderung nach Assimilation“, „ausgrenzende Toleranz“ sowie „mangelndes Infragestellen eigener Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster“ attestiert (vgl. Auernheimer 2005: 133). Bei einer 1998 durchgeführten Befragung unter LehrerInnen zu ihrem Umgang mit kulturellen Differenzen und Konflikten (z. B. dem Tragen von Kopftüchern oder Konflikten unter SchülerInnen) wurde zudem als Ergebnis festgehalten, dass die Lehrkräfte sich diesbezüglich kaum zu pädagogischen Maßnahmen veranlasst sehen und meist erst dann handeln, wenn sie selbst oder der Unterricht in irgendeiner Form bedroht, betroffen oder behindert werden (Auernheimer 1998: 609). Eine Studie jüngerer Datums untersuchte die Reaktionen und Einstellungen von Berliner Lehrkräften zu migrationsbedingt heterogenen Klassen und kam zu folgendem Ergebnis:

„Trotz des hoch eingeschätzten Anteils an Schüler/-innen mit Migrationshintergrund, ändern Lehrer/-innen ihren alltäglichen Politikunterricht kaum. Der Anteil hat nur einen geringen Einfluss auf die Ziele des Unterrichts oder auf die Dimensionen des Lernens.“ (Massing 2010: 93)

Die Gründe hierfür wurden jedoch nicht untersucht und blieben somit unklar. Die Autoren stellen allerdings die Vermutung an, dass die Lehrerinnen und Lehrer es entweder nicht für notwendig halten, entsprechend zu reagieren, oder sich nicht genügend ausgebildet fühlen. In einer weiteren relativ aktuellen Studie untersucht Sievers (2009) vergleichend die Einstellung von deutschen und französischen Lehrkräften in Bezug auf kulturelle Vielfalt und stellte fest, dass MigrantInnen und ihre Kinder bzw. Enkelkinder von den Lehrkräften vorwiegend als kulturell und ethnisch „Andere“ wahrgenommen werden, die dem als homogene Gruppe konstruierten „wir“ bzw. „den Deutschen“ gegenüberstehen. Ethnisch-kulturalisierende Denkfiguren, die in der „Ausländerpädagogik“ der 70er und 80er Jahre dominierten, seien auch heute noch in den Vorstellungen der Lehrkräfte von hoher Relevanz (Sievers 2012). Dies läge auch an mangelnder Ausbildung:

„Die Reflexion über das Vorhandensein bestimmter Einstellungen und subjektiver Theorien zum Umgang mit soziokultureller Vielfalt und verschiedenen Differenzlinien wird bisher zu wenig in die Kompetenzentwicklung der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften einbezogen.“ (Sievers 2012: 297)

Betrachtet man die angeführten Forschungsprojekte, so fällt auf, dass hier meist problemorientiert an die Fragestellung herangegangen wird, was vor allem zu einer Feststellung von Defiziten führt. Den Lehrerinnen und Lehrern wird mangelnde

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

Sensibilität attestiert und bescheinigt, sich nicht genügend auf die Zusammensetzung der Klasse einzustellen. Eine etwas andere Perspektive weisen die im Folgenden vorgestellten Ansätze auf.

**Mangelnde Berücksichtigung der Umstände? – Kritik an der gängigen Forschungsperspektive**

In einer Studie, die sich explizit gegen die Defizitorientierung der bisherigen Forschungen wandte (Walter 1999), wurde festgestellt, dass Lehrkräfte vor allem die „Normalisierung“ der schulischen Situation von Eingewanderten erreichen wollen (ebd.: 246). Sie seien durchaus motiviert, einen angemessenen Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität zu finden. Ob sie dieses Ziel auch erreichen, könne allerdings nur dann beurteilt werden, wenn auch die Komplexität der Aufgaben in der pädagogischen Alltagspraxis Berücksichtigung findet, so Walter. Er fordert daher:

„Es sollte – weder vorverurteilend noch beschönigend – das interkulturelle Denken von Lehrpersonen in Zusammenhang mit ihren pädagogischen Aufgaben untersucht werden, um daraus angemessene pädagogische Forderungen ziehen zu können.“ (Walter 2005: 56)

Ein Beispiel für eine Studie, die stärker danach fragt, welche Potenziale und Herausforderungen von den Lehrkräften wahrgenommen werden und welche Strategien und Routinen für die typischen Anforderungen in der Praxis entwickelt werden, kommt aus der Schweiz (Edelmann 2007). Mit qualitativen Interviews wurde hier der Umgang von schweizer PrimarlehrerInnen mit migrationsbedingter Heterogenität untersucht. Die Autorin identifizierte dabei verschiedene Typen von LehrerInnen. Sie sprach einem Teil der von ihr befragten Lehrkräfte eine „ablehnend-distanzierten“ Haltung zu, die dazu führe, die Vielfalt weitgehend zu ignorieren. Die Mehrheit der Lehrkräfte habe jedoch eine „kooperativ-synergieorientierte“ Haltung, die dafür kennzeichnend sei, dass Vielfalt als Potenzial eingeschätzt und im gesamten Unterrichtshandeln reflexiv berücksichtigt werde. Die Studie macht zum einen deutlich, dass es sich lohnt, über die Feststellung davon, was Lehrkräfte nicht können oder tun, hinauszugehen und mit einer offenen Fragestellung an das Thema heranzugehen. Auf diese Weise zeigte Edelmann, dass es im Umgang mit migrationsbedingt heterogenen Klassen eine ganze Bandbreite von unterschiedlichen Verhaltensmöglichkeiten gibt. Sie führt dies vor allem auf die persönlichen Einstellungen, Interessen, Motivationen und Fähigkeiten der Lehrkräfte zurück. Gleichzeitig hob sie hervor, dass die Lehrerinnen und Lehrer in Ihrem täglichen Handeln stets vor die Schwierigkeit gestellt sind, die Schüler dort abzuholen, wo sie sind aber dabei niemanden besonders hervorzuheben. Lanfranchi (2010: 243) nennt dies das Ausbalancieren der Prinzipien Lebensweltbezug und Gleichbehandlung. Zu dieser zentralen Herausforderung der Unterrichts schrieben auch Auernheimer et al. (1996: 94):

„Es hat einen hohen Grad an Vernünftigkeit, die Schüler/-innen in erster Linie in ihrer universellen



*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

Schülerrolle und nicht in ihrer partikularen Herkunft wahrzunehmen. Es ist aber schwierig, diese institutionelle Regel, die pädagogischer Rationalität entspricht, mit dem anderen pädagogischen Prinzip der Individualisierung auszubalancieren, das die Bezugnahme auf kulturspezifische Lebenswelten impliziert.“

Die Lehrkräfte befinden sich also in einem Dilemma. Gehen sie nicht weiter auf die Hintergründe der Schülerinnen und Schüler ein, kann ihnen vorgeworfen werden, sie würden sich nicht genug auf die Heterogenität einstellen. Machen sie unterschiedliche Herkunft zum Thema, wird ihnen schnell bescheinigt, sie würden die Kinder zu „Anderen“ stilisieren. Edelmann hält daher den „reflexiven Umgang mit dieser ‚Dialektik der Differenz‘“ für ein zentrales Element in der pädagogischen Professionalität im migrationsbedingt heterogenen Klassenraum (Edelmann 2007: 230).

Ein weiterer Aspekt, der in der Bewertung des LehrerInnenhandelns berücksichtigt werden muss, ist der stete Handlungsdruck im Schulalltag. Walter (2005) schreibt dazu:

„Einerseits müssen LehrerInnen unter Handlungsdruck die Interaktionssituation möglichst konfliktfrei bzw. in angemessener Reziprozität fortführen; andererseits sind sie auf Deutungsmuster angewiesen, die wegen der Komplexität der Situation und der Überdeterminiertheit dabei getätigter Äußerungen beinahe zwangsläufig Fehlurteile beinhalten.“

Die Anforderungen an Lehrkräfte seien sehr hoch, weshalb es nicht zielführend sei, ihnen Ethnozentrismus vorzuwerfen. Stattdessen solle man als außenstehender WissenschaftlerIn die erhobenen Daten genau und sorgfältig prüfen, so Walter (2005: 66).

### **Folgerungen für das vorliegende Forschungsdesign und Aufbau der Arbeit**

Es wird deutlich, dass es bei der Untersuchung des LehrerInnenhandelns in Bezug auf migrationsbedingt heterogene Lerngruppen nicht ausreicht, nur die Anwendung von theoretischen Überlegungen in der Praxis zu überprüfen und so, wie die oben beschriebenen Studien, zu Negativfeststellungen zu kommen. Vielmehr gilt es, die Perspektive zu wechseln, um auch Aspekte zu berücksichtigen, die aus LehrerInnensicht und damit aus der Alltagserfahrung heraus relevant sind. Die Lehrkräfte stehen in der Unterrichtssituation unter Handlungsdruck und müssen dabei pädagogisch sinnvoll mit dem Dilemma umgehen, die Schülerinnen und Schüler weder ignorieren noch exponieren zu wollen. Dabei entwickeln sie offenbar sehr unterschiedliche, an die jeweilige Klassenzusammensetzung angepasste, Strategien. Diese dürfen in einer Analyse nicht unbeachtet bleiben. Zudem gilt es, die jeweiligen Anforderungen in die Betrachtung mit einzubeziehen. Was wird eigentlich von den Lehrkräften erwartet? Woran können und woran sollen sie sich orientieren? So plädiert auch Wischer (2007) dafür, nicht nur das LehrerInnenhandeln, sondern auch die Ansprüche an dasselbe kritisch zu prüfen und fordert:

„Statt durch immer wieder neue Beschreibungen des idealen Umgangs mit Heterogenität das ‚Vollbild‘ für alle gleichermaßen vorauszusetzen, wären auch die Anforderungen an die Lehrkräfte

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

stärker an deren jeweiligen Möglichkeiten und Kompetenzen zu orientieren." (Wischer 2007: 29)

In diesem Sinne soll im Folgenden ein Blick darauf geworfen werden, was von Lehrkräften in Bezug auf migrationsbedingt heterogene Klassen und die Vermittlung des Themas Migration erwartet wird und welche Orientierungen ihnen geboten werden.

### **3 Womit LehrerInnen umgehen müssen – Einige Überlegungen zu Anfang**

Zunächst wird kurz auf die unterschiedlichen Positionen im gesellschaftlichen sowie politischen Diskurs über Migration eingegangen, um ein generelles Bild davon zu zeichnen, welche Vielfalt an Herangehensweisen und Einstellungen es zu diesem Thema gibt. Anschließend folgt ein Überblick über die Entwicklung der Theorien in der interkulturellen Pädagogik sowie über die formulierten Ansprüche an interkulturell-kompetentes LehrerInnenhandeln, um einen Eindruck von den theoretischen Vorgaben und Anforderungen an Lehrkräfte zu vermitteln. Nach der Darstellung dieser allgemeinen Empfehlungen werden die offiziellen Vorgaben in den Lehrplänen genauer betrachtet und schließlich einige Schulbücher im Hinblick auf das Thema Migration untersucht, um mehr darüber zu erfahren, mit welchen konkreten Maßgaben und Materialien die Lehrkräfte tatsächlich konfrontiert sind.

#### **3.1 Multikulturalität, Assimilation, Integration, Dekonstruktion? – Die Vielfalt der Konzepte**

In der deutschen Gesellschaft gab und gibt es unterschiedlichste Wahrnehmungen von und Herangehensweisen an die durch Migration hervorgerufenen Veränderungen der Gesellschaft. Neubert (2002) identifiziert dabei folgende Positionen:

1. Multikulturalismus als Bedrohung: Eine ethnische Mischung wird als Konfliktpotenzial angesehen. Dabei wird von der Idee der Homogenität eines Volkes und einer bestimmten Leitkultur ausgegangen und die Assimilation von MigrantInnen an ‚die einheimische Kultur‘ gefordert.
2. Tolerant-pluralistische Position: Das Nebeneinander von verschiedenen ethnischen Gruppen wird als Chance und Bereicherung angesehen.
3. Demokratische Position: Multikulturalismus wird als Chance zur Demokratisierung verstanden.
4. Radikal-universalistische Position: Kultur als Beschreibungskategorie wird abgelehnt und betont, dass Gesellschaften nicht aus Gruppen, sondern aus Individuen bestehen. (Neubert 2002: 20f.)

Diesen Positionen liegen bestimmte Verständnisse von Gemeinschaft zugrunde. So wird in der assimilatorischen Integrationsvorstellung davon ausgegangen, dass politische Gemeinschaften nur dann stabil sein und zusammenhalten können, wenn ihre Mitglieder eine gemeinsame nationale Kultur teilen (Löffler 2011: 90). Als Gegensatz dazu wird im kritisch-selbstreflexiven Modell die Dekonstruktion von Homogenitätskonzepten gefordert

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

und Gleichheit in der Differenz postuliert. Gesellschaften erscheinen so als hybrides Gebilde ohne Grenzziehungen zwischen konstruierten Gruppen. Diese unterschiedlichen Verständnisse und Herangehensweisen zeigen sich auch in den pädagogischen Ansätzen.

Dieser kurze Überblick, der keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, macht deutlich, welche unterschiedlichen Vorstellungen davon, wie mit Migration umzugehen ist, nach wie vor präsent sind im offiziellen Diskurs. Das ist in der Pädagogik nicht anders. Auch hier hat es im Laufe der Zeit viele unterschiedliche Ansätze gegeben.

### **3.3 Von der Ausländerpädagogik bis zur Pädagogik der Vielfalt – der Wandel der pädagogischen Ansätze**

In den 70er Jahren entwickelte sich als Reaktion auf die Einwanderung von ArbeitsmigrantInnen und ihren Familien die so genannte „Ausländerpädagogik“, die auf der Annahme beruhte, dass schulische Probleme von MigrantInnen durch eine Divergenz zwischen Heimatkultur und deutscher Kultur entstünden. Es wurde angenommen, dass die Kinder Schwierigkeiten damit haben, einerseits in einem (nicht-deutschen) familiären Umfeld zu leben und gleichzeitig mit den deutschen Werte- und Normensystemen umgehen zu müssen. Dabei wurde vor allem das Sprachproblem in den Vordergrund gerückt. (Hejazi 2009: 266f.) Die Kinder sollten möglichst schnell auf den Regelunterricht hingeführt werden und an die kulturellen Standards in Deutschland angepasst werden (Nohl 2006: 9); andererseits sollte ihre „Rückkehrfähigkeit“ nicht beeinträchtigt werden, da immer noch davon ausgegangen wurde, dass der Aufenthalt von Migrantinnen und Migranten in Deutschland nur vorübergehender Natur sei. Das führte zu der inkonsequenten Strategie, einerseits durch Sprachkurse die „Integration“ der Schüler fördern und gleichzeitig ihre Verbindung zur „Herkunftskultur“ stärken zu wollen. Der gesamte Ansatz war dabei von einer Defizitannahme geprägt – die Anwesenheit von „Ausländern“ an sich wurde als Problem wahrgenommen (Hejazi 2009: 266ff.) und Migrantinnen und Migranten als wurden „Fremde“ betrachtet (Nohl 2006: 9).

Dieser Fokus änderte sich in den 80er Jahren. Interkulturelle Erfahrungen wurden zunehmend als Bereicherung angesehen, womit sich die Ausländerpädagogik langsam zur klassischen interkulturellen Pädagogik wandelte (Hejazi 2009: 270). Die Kulturen der MigrantInnen und ihrer Kinder wurde dabei nicht mehr als defizitär, sondern in ihrer Differenz zur Kultur der „Einheimischen“ betrachtet (Nohl 2006: 9). Als neues Ziel wurde formuliert, die heranwachsende Generation dazu zu befähigen, mit der kulturellen Pluralität umzugehen (ebd.). Die interkulturelle Pädagogik richtete sich damit nicht mehr nur an die Kinder von MigrantInnen, sondern an alle Schülerinnen und Schüler. Es galt die Prämisse, alle Kulturen als gleichwertig anzuerkennen und mit kulturellen Differenzen leben zu lernen.

Beide beschriebenen Ansätze gehen davon aus, dass Menschen eine Kultur haben und dass sich Menschen nach ihrer kulturellen Zugehörigkeit unterscheiden lassen. Im Gegensatz dazu wird in der so genannten Antidiskriminierungspädagogik Kultur sowie Ethnie „als bloße Konstruktionen entlarvt“ (Nohl 2006: 87) und dafür plädiert, auf ethnisierende

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

Zuschreibungen zu verzichten. Hier geht es eher darum, institutionelle Diskriminierungen durch pädagogische Organisationen zu beobachten und zu verhindern (ebd.).

Die Pädagogik der Vielfalt, die vor allem von Annedore Prengel propagiert wurde, wählt wiederum einen anderen Ansatz, indem hier die Aufmerksamkeit eher auf die Vielfalt der Differenzen gelegt wird. Kulturelle Unterschiede werden nur als ein Aspekt unter vielen anderen Differenzlinien (Geschlecht, soziale Stellung, Fähigkeiten, usw.) gesehen. Für die pädagogische Arbeit gelte es daher vor allem, Kinder zuerst als Individuen zu betrachten (Prengel 2007: 59). In eine ähnliche Richtung zielen auch verschiedene Ansätze der Diversity-Education. Diese werden jedoch zunehmend auch dafür kritisiert, dass sie letztlich wieder eher die Unterschiede betonen, als sie zu hinterfragen. Wimmer (2008) und Faist (2012) plädieren dafür, zunächst die Konstruktion von Gruppen und Grenzziehungen als eine Folge von individuellen Handlungen zu betrachten und nicht als gegebene, objektive Unterschiede. Man sollte sich daher eher auf die Prozesse der Erzeugung von Gruppen und Einteilungen konzentrieren, als auch die Frage, welche Beziehung diese Gruppen untereinander haben (Wimmer 2008: 67f.). Hier wird also die stete Reflektion der eigenen Sichtweisen und Handlungen gefordert.

Aus diesen Ansätzen und Theorien ergeben sich einige konkrete Handlungsanweisungen für den kompetenten Umgang mit migrationsbedingt heterogenen Klassen, die im Folgenden kurz zusammengefasst werden.

### **3.4 Was heißt hier kompetent? – Ansprüche an das LehrerInnenhandeln**

Die Frage nach der interkulturellen Kompetenz wurde und wird immer noch intensiv diskutiert. Die Ansprüche und Anregungen an Lehrkräfte reichen dabei vom Plädoyer, sich um Multiperspektivität im Geschichtsunterricht zu bemühen (Ohliger 2009) bis zu der Forderung, die eigenen Gefühle besser kennen zu lernen, um eine innere Dialogfähigkeit zu erlangen und sensibel mit Zeichen, Symbolen und Ausdrucksformen umzugehen (Schelle 2005: 51). Auch andere Anregungen zielen auf Selbstreflexion und eine Bewusstwerdung der eigenen Positionierung und Handlung sowie einen reflexiven Umgang mit Grenzziehungen und Zuschreibungen (vgl. Fuchs 2007: 32; Scherr 2001: 356). In diesem Sinne wird auch interkulturelle Kompetenz vor allem als Fähigkeit der Reflexion definiert. Laut Mecheril (2010: 25) zeigt sich interkulturelle Kompetenz darin, „dass professionelles Handeln die Frage reflektiert, inwiefern es zur Reproduktion von ‚Wir‘- und ‚Nicht-Wir‘-Unterscheidungen beiträgt“. Er hält die Selbstbeobachtungskompetenz für Begriffsverwendungen (zum Beispiel beim Begriff Kultur) für entscheidend, ebenso wie die Fähigkeit, das eigene Nicht-Wissen anzuerkennen. Lanfranchi (2010: 244) hält diejenigen für souverän im Umgang mit Diversität, die „ihre üblichen handlungsleitenden schulischen Normen bezüglich ihrer Angemessenheit für interkulturelle Kommunikation kontinuierlich reflektieren.“ Gleichzeitig sei es jedoch auch wichtig, die Migrationssituation in Deutschland sowie die die Entstehungsmechanismen von Stereotypen zu kennen (ebd.: 247–255). Eine weitere Definition für interkulturelle kompetenz im LehrerInnenhandeln stammt von Dorothea

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

Bender-Szymanski (2010):

Der interkulturell kompetente Lehrer:

1. „prüft seine subjektiven Alltagstheorien über Enkulturation und Akkulturation, vergleicht sie mit entwicklungs-, lern- und kultur-psychologischen Erkenntnissen und verändert Elemente, die der Realisierung eigener - verständnisorientierter - Zielvorstellungen entgegenstehen können.“ (211f.)
2. „reflektiert die eigenen Situationsdeutungen und entwickelt Deutungsalternativen, die einen möglichen fremdkulturellen Bezug einschließen.“ (214)
3. „erschließt sich (mögliche) bereichsspezifische kulturbezogene Deutungs- und Bedeutungssysteme, die eine Erklärung für das Handeln der Schüler mit anderem kulturellen Orientierungen bieten können, ohne die individuellen Abweichungen aus dem Auge zu verlieren.“ (216)
4. „reflektiert die Kulturgebundenheit eigenen Denkens, Wertens und Handelns, erkennt sich selbst auch als individuellen Deuter von Wirklichkeit, dekonstruiert seine Schemata über ‚typische‘, transsituational gültige und über die Zeit stabile kulturelle ‚Standards‘ und entdeckt Gemeinsamkeiten zwischen kulturellen Systemen.“ (217f.)

Diese Zusammenstellung ließe sich noch weiterführen – Vorschläge, Ansprüche und Forderungen an LehrerInnen sind reichlich vorhanden, allerdings bleiben diese eher abstrakt und geben wenig konkrete Handlungsimpulse. Außerdem fällt auf, dass der Umgang mit Lehrmaterial meist außer Acht gelassen wird. Matthes (2010) fordert zwar eine LehrerInnenbildung, in der mehr Kompetenzen in Bezug auf die Bewertung von Schulbüchern vermittelt werden, bezieht sich dabei aber nur am Rande auf migrationsbedingt heterogene Klassen, indem sie dafür plädiert, dass Schulbücher stets daraufhin zu reflektieren seien „ob und wie die Heterogenität der Schüler Berücksichtigung findet“ (7). Ansätze dazu, wie man die diesbezüglichen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern konkret messen und beurteilen kann, gibt es kaum. So schreibt Bender-Szymanski: „Bislang existieren (...) keine empirisch überprüfbaren Modelle, die angeben, welche Merkmale ‚interkulturell kompetentes‘ LehrerInnenhandeln auszeichnen und welche Bedingungen den Erwerb dieser ‚Schlüsselqualifikationen‘ fördern bzw. behindern.“ (2010: 201) Verständlich wird dies vor allem im Hinblick auf die unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen und Handlungsmöglichkeiten der Lehrkräfte, die einen Vergleich erschweren.

### **3.5 Migration und interkulturelles Lernen in niedersächsischen Lehrplänen**

Wie die obige Ausführung gezeigt hat, gibt es unterschiedliche Meinungen dazu, was man von den Lehrkräften erwarten und wie man ihr Verhalten beurteilen kann. Was jedoch für alle Lehrer und Lehrerinnen gleichermaßen gilt, sind curriculare Vorgaben und offizielle Rahmenrichtlinien. Im Folgenden wird daher der Frage nachgegangen, ob und welche Art der Orientierung Lehrpläne und Schulbücher in Bezug auf migrationsbedingt heterogene Klassen bieten und in welcher Weise sie das Thema Migration berücksichtigen.

Die niedersächsischen Kerncurricula der Fächer Deutsch, Politik/Wirtschaft, Geschichte, Geographie und Gesellschaftslehre (Stand März 2013) wurden zunächst daraufhin untersucht, ob sie Migration explizit als Thema beinhalten. Des Weiteren wurden auch verwandte Themen wie interkulturelles Lernen, Kulturkontakte oder soziales Miteinander in

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

die Analyse mit einbezogen.

### **Politik – Fehlanzeige**

Überraschenderweise ist das Thema Migration in den Politik-Lehrplänen am wenigsten präsent. Neben Begriffen wie Integration, Diskriminierung, Asyl taucht Migration zwar als ein Unterpunkt in den Themen „Zusammenleben in der demokratischen Gesellschaft“ (Hauptschule 7/8) und „Europäische Union“ (Hauptschule 9, Gymnasium 10) auf, wird jedoch nicht als eigenständige thematische Einheit behandelt. Interkulturelles Lernen wird an keiner Stelle erwähnt.

### **Deutsch – „Märchen aus fremden Kulturkreisen“**

Während sich im Lehrplan Deutsch der Hauptschule keine Hinweise auf Migration oder interkulturelles Lernen finden, geht der Lehrplan der Integrierten Gesamtschule explizit auf eine potentielle Vielfalt in der Klasse ein. So sollen die verschiedenen Herkunftssprachen der Lerngruppen „besondere Berücksichtigung“ finden. Besondere Sprachkompetenzen werden als „Bereicherung für den Deutschunterricht“ angesehen. Zudem wird empfohlen, „Märchen aus fremden Kulturkreisen“ als Lektüre aufzunehmen. Letzteres wird neben der Behandlung von „Nathan der Weise“ auch für die 10. Klasse des Gymnasiums vorgeschlagen. Texte von zeitgenössischen Autoren mit Migrationshintergrund sind jedoch erst für die Oberstufe vorgesehen. Hier besteht zudem die Möglichkeit im Rahmen von Wahlpflichtmodulen, das „Leben in verschiedenen Kulturen“ sowie „Interkulturalität“ und „Mehrsprachigkeit“ im Unterricht zu behandeln. Zusätzlich soll über den Zusammenhang von Migration und Sprachgebrauch reflektiert werden.

### **Geschichte – Kulturkontakte und Kontroversen**

In der 10. Klasse der Hauptschule sollen die „Begegnungen unterschiedlicher Kulturen in Europa“ behandelt werden (maurische Herrschaft in Spanien, jüdische Emanzipation in Europa nach 1789, Entwicklungen der Frankreich-, Deutschland- und Polenbilder im jeweils anderen Land). Die Schülerinnen und Schüler sollen dabei die „gegenseitige Bereicherung“, aber auch „die Gefühle von Bedrohung und Ängsten und die tatsächlichen Konflikte in der Begegnung zwischen Menschen verschiedener Kulturen“ herausarbeiten und die Vorurteile „von Einheimischen und Fremden, von Mehrheiten und Minderheiten in der Geschichte und heute“ diskutieren. Für die Sekundarstufe 1 des Gymnasiums wird Migration als ein möglicher Längsschnitt empfohlen. Ansonsten kommt ebenfalls das Thema „Kulturkontakte im Mittelalter“ vor (Klasse 7/8). Im 10. Jahrgang wird auch die Migration der 1960er Jahre in der BRD kurz angeschnitten (im Kontext der Geschichte Deutschlands nach 1945). Im Lehrplan für die Oberstufe finden sich die meisten Bezüge zum Thema. Die Schülerinnen und Schüler sollen unter anderem unterschiedliche Geschichtsbilder und Stereotype reflektieren, Theorien und Kontroversen zu Kulturkontakt und Kulturkonflikten diskutieren sowie geschichtswissenschaftliche Konzepte zur Erklärung von Bedingungen, Formen und Folgen

von Migration behandeln. In einem Wahlmodul „Heimat und Fremde – Migrationsprozesse in Europa“ wird schließlich dazu angeregt, die Bedingungsfaktoren von Arbeitsmigration („Ruhrpolen“ , „Gastarbeiter“), Veränderungsprozesse in der aufnehmenden Gesellschaft und Prozesse der Identitätsfindung „zwischen Assimilation, Integration, Aus- und Abgrenzung“ zu thematisieren. Interkulturelles Lernen taucht nicht explizit im Kerncurriculum für Geschichte auf.

### **Erdkunde – die räumliche Perspektive**

In der 5. und 6. Klasse der Hauptschule ist vorgesehen, Vorschläge für ein „konstruktives Miteinander verschiedener Kulturen“ zu entwickeln und die unterschiedlichen Formen räumlicher Mobilität zu untersuchen. Im Lehrplan des Gymnasiums wird hervorgehoben, dass interkulturelles Lernen ein „besonders wichtiges Anliegen des Erdkundeunterrichts“ ist. So heißt es: „Sie [die SchülerInnen] erwerben wichtige Qualifikationen für entwicklungspolitische Bildung und interkulturelles Lernen, indem sie sich mit natürlichen sowie wirtschaftlichen, politischen und sozialen Zusammenhängen verschiedener Regionen der Erde auseinandersetzen.“ In Klasse 9 und 10 wird dem Thema Migration dementsprechend auch relativ viel Platz eingeräumt. So sollen die SchülerInnen Ursachen und raumstrukturelle Auswirkungen von Migration untersuchen sowie die Werte und Normen in unterschiedlichen Kulturräumen miteinander vergleichen. Auch in der Oberstufe wird das Thema im Kontext von „raumverändernden Prozessen“ behandelt. Hierbei steht vor allem die Zu- und Abwanderung nach bzw. von Deutschland im Hinblick auf die Bevölkerungsentwicklung im Vordergrund.

### **Gesellschaftslehre – Vielfalt der Kulturen**

In der Gesamtschule wird das Thema Migration im Fach Gesellschaftslehre durchgängig in allen Klassen behandelt. Im Lernfeld „Individuum und Gesellschaft“ sollen die SchülerInnen verschiedene Lebensformen und Lebenssituationen von unterschiedlichen Sozialgruppen und Kulturen vergleichen (Klasse 5/6) sowie die Ursachen und Auswirkungen von Migration untersuchen (Klasse 7/8). In Klasse 9 und 10 geht es im Kontext von räumlichen Disparitäten um die „kulturelle Vielfalt des europäischen Kontinents“. Auch hier finden sich allerdings keine expliziten Vorgaben zum interkulturellen Lernen.

### **Interkulturelles Lernen – Empfehlungen des Kultusministeriums**

Das niedersächsische Kultusministerium hat 2000 ein Handbuch zur interkulturellen Bildung herausgegeben in dem, fächerübergreifend, Empfehlungen für die Unterrichtsgestaltung in migrationsbedingt heterogenen Klassen gegeben werden. Im Vorwort heißt es, dass Schule ein Ort sein sollte, an dem sich alle Jungen und Mädchen „zugehörig fühlen“. Daher sei nur eine interkulturell arbeitende Schule eine gute Schule: „Denn die Realität in unserem Land und in unseren Schulen ist schon längst durch sprachliche, kulturelle und religiöse Vielfalt geprägt.“ Um eine Inklusion aller zu erreichen, werden folgende pädagogische Kriterien für

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

den interkulturellen Unterricht angeführt:

1. Perspektivenwechsel, Hinterfragen der an eurozentrischen oder nationalen Maßstäben orientierte Normalität, Vergleich mit der Sichtweise eingewanderter Menschen
2. Stärkung der Individualität des Einzelnen – ohne Festlegung in ethnischer, religiöser oder herkunftsorientierter Hinsicht, keine Vorführeffekte, Hilfe beim Aufbau positiver Identität
3. Anregung zu gegenseitiger Offenheit – Selbstbetrachtung, Thematisierung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden
4. Entdecken von Gemeinsamkeiten der Gruppe
5. Positive Konfliktlösungen – „Multikulturalität als pädagogische Chance“
6. Üben von solidarischem Handeln
7. Mehrsprachigkeit als Vorteil

Zusätzlich dazu werden auch inhaltliche Kriterien benannt. Es solle vielfältige Identifikationsangebote für die SchülerInnen geben und Migration sowie Pluralität nicht als Ausnahme, sondern als Normalität präsentiert werden.

Schließlich werden Themen der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer genannt, „die sich für die Bearbeitung aus interkultureller Perspektive besonders eignen“, da sie einen Perspektivenwechsel ermöglichen. In Politik seien dies zum Beispiel alle Themen, die mit Migrationsbewegungen zu tun haben, da hier „Fragen des Zusammenlebens, mögliche Konflikte zwischen unterschiedlichen Kulturen und Normsystemen und das Problem der Fremdheit“ behandelt werden könnten. Aber auch Themen wie Rechtsextremismus, Rassismus und Gewalt erforderten eine interkulturelle Perspektive. Im Fach Geschichte ermöglichen unter anderem folgende Themen interkulturelles Lernen: „die Begegnung oder das Aufeinanderstoßen verschiedener Kulturen und Normsystemen, das Zusammenleben, das Herrschaftsverhältnis von Völkern bzw. Bevölkerungsgruppen“. Für das Fach Geographie wird vorgeschlagen zum Beispiel bei den Themen „Kinder in der Welt“ oder „Leben und Überleben in anderen Klimazonen“ mit Perspektivenwechseln zu arbeiten

Ganz allgemein wird von den Lehrkräften verlangt, dass sie „die kulturelle und soziale Vielfalt in der jeweiligen Lerngruppe beachten“ (Kultusministerkonferenz: Standards für die Lehrerbildung, 2004). Der Unterricht soll dabei „nicht auf ethnische Zugehörigkeit reduzieren, aber auch nicht gleichmacherisch sein; nicht ‚ausländerpädagogisch‘, aber trotzdem die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen einbeziehen.“(Niedersächsisches Kultusministerium 2000: 62)

### **Ansprüche und Widersprüche – einige Gedanken zu den offiziellen Vorgaben**

Die Durchsicht der Lehrpläne und Empfehlungen hinterlässt ein unklares Bild. Zwar soll in allen untersuchten Schulformen und Fächern das Thema Migration im Unterricht behandelt werden. Die Vorgaben sind jedoch sehr allgemein gehalten und geben wenig konkrete Impulse. Etwas genauer wird in den Empfehlungen des Kultusministeriums formuliert. Allerdings finden sich hier einige Widersprüche. So wird gefordert, die Perspektive zu weiten



*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

und Themen in einen globalen Kontext zu setzen. Gleichzeitig beschränken sich die Vorgaben der Lehrpläne auf die Behandlung von Migration im Kontext von Deutschland oder Europa. Pluralität soll zwar als Normalfall behandelt werden, aber Deutschland erscheint in den Vorgaben nicht als Einwanderungsland. Stattdessen wird in allen Lehrplänen von der Verschiedenheit der Kulturen ausgegangen und das Aufeinandertreffen von Gruppen thematisiert, aus dem eine Bereicherung, in vielen Fällen aber auch eine Bedrohung abgeleitet wird. Migration wird als Problem statt als Selbstverständlichkeit verstanden. Die Sonderbehandlung des Themas zeigt sich bereits in der Tatsache, dass interkulturelles Lernen und der Umgang mit Vielfalt kaum ein Thema in den Lehrplänen ist, sondern lediglich in einem optionalen Zusatzmaterial thematisiert wird. Pluralität erscheint auf diese Weise doch als Ausnahmeerscheinung, die es bewusst anzugehen gilt. Auch der Hinweis, bestimmte Themen seien für interkulturelles Lernen besonders gut geeignet, verdeutlicht dies. Alle Vorschläge zielen auf ein Kennenlernen und Verstehen der „Anderen“. Anregungen, die auf eine Reflektion von Identitäten und Kulturen zielen, finden sich hingegen kaum. So mag das Thema „Kulturkontakte“ im Geschichtsunterricht zwar dafür geeignet sein, Unterschiede und Konflikte zwischen Kulturen zu thematisieren, es kann jedoch nicht dazu beitragen, Vielfalt als Normalität darzustellen und so niemanden als „anders“ zu markieren.

### **3.6 Migration im Schulbuch – Problematisierung, Beschönigung, Reflektion**

Neben den Lehrplänen sind es wohl vor allem Schulbücher, die die offiziellen Richtlinien in den Unterricht hineintragen. Die beschriebene Vieldeutigkeit der curricularen Vorgaben wirft daher die Frage auf, ob und wie sich diese in Schulbuchdarstellungen wiederfindet. Eine Fülle von Studien hat sich bereits mit der Darstellung von Migration im Schulbuch beschäftigt. Eine Untersuchung jüngerer Datums hat sich auf niedersächsische Lehrbücher konzentriert (Grabbert 2010). Dabei wurden 120 Schulbücher daraufhin untersucht, ob und wie in ihnen das Thema Migration behandelt wird. Folgende Ergebnisse wurden festgehalten (ebd.: 14f.):

1. Die Ursachen von Migration werden überwiegend einseitig als Arbeitsmigration oder Flucht beschrieben.
2. Insgesamt wird vor allem partielle oder gescheiterte Integration der MigrantInnen gezeigt. Erfolgreiche Integration bleibt praktisch unerwähnt (von wenigen Ausnahmen abgesehen).
3. Zugewanderte werden überwiegend als Mitglieder einer homogenen Gruppe beschrieben. Oft ist eine spaltende Gegenüberstellung von „den Ausländern“ und „den Deutschen“ zu finden.
4. Die Folgen von Migration für das Ursprungsland wie für die Aufnahmegesellschaft werden selten beschrieben.

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

5. MigrantInnen erscheinen meist als Opfer gesellschaftlicher Bedingungen und selten als aktive Handelnde.
6. Die Abbildungen zeigen MigrantInnen in einer stereotypen Weise eher als Fremde denn als Mitglieder der Aufnahmegesellschaft.

Insgesamt bildeten die meisten der untersuchten Lehrbücher nicht die Realitäten der deutschen Einwanderungsgesellschaft ab, so das Fazit der Studie (ebd.: 16).

Da sich die vorliegende Studie im Wesentlichen auf das LehrerInnenhandeln konzentriert, wurde keine weitere systematische Untersuchung von Schulbüchern vorgenommen. Stattdessen wurden allerdings, fallbezogen und auszugsweise, einige der Lehrwerke analysiert, die von den befragten Lehrkräften benutzt werden. Dabei handelt es sich um folgende Bücher:

Westermann (2009): *Durchblick – Geschichte/Politik/Erdkunde*, 7/8. Ausgabe Niedersachsen.

Westermann (2010): *Gesellschaft bewusst*, Bd. 2. Ausgabe Nord.

Schroedel (2012): *Mensch und Politik*, 9/10. Ausgabe Niedersachsen.

Schroedel (2008): *Seydlitz Geographie*, 9/10. Ausgabe Niedersachsen.

Schroedel (2007): *Zeit für Geschichte*, Bd. 5. Ausgabe G8.

Buchner (2007): *Politik & Co., Politik ← Wirtschaft für das Gymnasium*. Ausgabe Niedersachsen.

Zusätzlich wurden beispielhaft auch Schulbücher aus anderen Bundesländern herangezogen<sup>1</sup>:

Cornelsen (2009): *Politik entdecken* 7/8, Bd.2. Ausgabe Nordrhein-Westfalen.

Klett (2008): *Anstöße – Politik/Wirtschaft*. Schülerband für Gymnasien und Realschulen. Ausgabe Niedersachsen.

Klett (2006): *Geschichte und Geschehen* 5/6. Ausgabe Niedersachsen, Bremen, Thüringen.

Schroedel (2004): *Wortstark – Themen und Werkstätten für den Deutschunterricht*, 8.

Maßgebend für die Analyse der Bücher war die Frage, ob die Darstellungen migrationsbedingte Heterogenität von Klassen berücksichtigen. Untersucht wurde dementsprechend, ob es Aspekte in den Darstellungen gibt, die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund exkludieren könnten. Dabei lag ein besonderer Fokus auf dem Thema Migration, aber teilweise wurden auch weitere relevante Themen in die Analyse mit einbezogen (z. B. Europäische Union, Geschichte des Islam, Kreuzzüge, Kulturkontakte).

Der Vielfalt an Verlagen, AutorInnen und Ausgaben der Schulbücher wegen sind keine generalisierbaren Aussagen möglich sind. Die folgende Zusammenstellung ist daher als Einblick in die Bandbreite von Darstellungsmöglichkeiten zu verstehen.

---

<sup>1</sup> Diese wurden auch den an der Studie teilnehmenden Lehrkräften in der späteren Befragung vorgelegt.

### **„Liegen die Ausländer den Deutschen auf der Tasche?“ – Migration als Problem**

In einer Reihe von Schulbüchern (vgl. vor allem Cornelsen 2009, Klett 2007, Westermann 2009, Schroedel 2012) gibt es eine deutliche Problemorientierung bei der Darstellung von Migration. Integration von Zugewanderten wird dabei als Herausforderung dargestellt. Drei Bücher seien hier beispielhaft vorgestellt. So kann man im Klett-Buch von 2007 unter der Unterschrift „Migration – Ursachen und Probleme“ lesen, dass sowohl Flüchtlinge als auch die zugewanderten Arbeitskräfte der 60er Jahre („Menschen aus anderen Kulturkreisen“) vielen Menschen „Anlass zur Sorge“ gäben. Weiter heißt es: „Ausländer, so scheint es, haben sich offenbar nicht integriert, sondern ihre eigenen ‚Parallelgesellschaften‘ mit ihren eigenen Werten und Normen entwickelt.“ (298) Zuwanderung erscheint hier also nur als Bedrohung der deutschen Gesellschaft, zu der die bereits vor Jahrzehnten Eingewanderten sowie ihre Kinder offenbar nicht gerechnet werden.

Im Band von Cornelsen aus dem Jahr 2009 ist zu lesen: „Im Zusammenleben mit unseren ausländischen Mitbürgern gibt es immer wieder Probleme“ (274). Des Weiteren wird unter der Überschrift „Ausländer in Deutschland“ in einem Fragebogen, der von den SchülerInnen selbstständig und nach der Lektüre des Kapitels ausgefüllt werden soll, unter anderem Folgendes abgefragt: „Sind Ausländer krimineller als Deutsche?“, „Woher kommen die Bräute der meisten Türken?“ oder „Schlagen türkische Männer ihre Frauen häufiger als deutsche?“ (255). Hier werden nicht nur gängige Stereotype unhinterfragt aufgegriffen, sondern auch Türkinnen, Muslime und so genannte AusländerInnen undifferenziert miteinander vermischt. Zudem werden homogene Gruppen (*die* AusländerInnen) vorausgesetzt, denen angeblich eindeutige Eigenschaften zugeschrieben werden können.

In dem Buch „Durchblick“ von Westermann (2009) wird unter der Überschrift „Viele Menschen – eine Gesellschaft“ schon ein ganz anderer Schwerpunkt gelegt. Aber auch diese Darstellung geht vor allem auf Probleme ein. So ist beispielsweise eine Graphik, die den Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen darstellt, betitelt mit der Überschrift „Herausforderungen der Integration“. Vielfalt an Schulen erscheint damit per se als nicht normal und potentiell problematisch. Auch der Satz „Trotz vieler Unterschiede zur einheimischen Bevölkerung sollen und müssen sie [die Zuwanderer] Teil der Gesellschaft werden.“ (119) betont die vermeintliche Schwierigkeit sowie die Unterschiede zwischen MigrantInnen und „Einheimischen“.

Angesichts dieser Darstellungen erscheint es als fraglich, ob die Bücher als angemessen in Bezug auf migrationsbedingt heterogene Lerngruppen eingestuft werden können. Vielfalt wird hier nicht als Alltäglichkeit, sondern als Sonderfall verstanden, Migration erscheint als Problem, MigrantInnen als Fremde.

### **„Einander kennenlernen und verstehen“ – Migration als Chance**

Nicht alle Bücher konzentrieren sich auf die Probleme von Migration. In manchen Darstellungen werden auch explizit die Chancen und Möglichkeiten hervorgehoben. Ein Beispiel dafür ist das Buch „Gesellschaft bewusst“ von Westermann (2010), das an vielen

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

Gesamtschulen in Niedersachsen verwendet wird. Hier wird gezielt dazu angeregt, die Vielfalt in der Klasse wahrzunehmen. So sollen die SchülerInnen, um „einander besser kennenzulernen“, ihren Alltag zu Hause und in der Freizeit beschreiben. Ein weiterer Vorschlag lautet: „Eine Woche lang tauschen deutsche und ausländische Schüler Wohnung und Familie. So erleben sie einen anderen Lebensstil ‚live‘.“ (175). Hier geht es also vor allem darum, im Sinne einer Horizonterweiterung ein positives und tolerantes Miteinander in der Klasse zu fördern. Migrationsbedingte Vielfalt wird hier im Gegensatz zu den oben beschriebenen Beispielen als gegeben vorausgesetzt.

### **Was heißt hier „wir“? – Reflektionen über Migration**

Auch wenn sich die beiden Ansätze im Hinblick auf ihre Ansprache der Schülerinnen und Schüler unterscheiden, so haben sie doch gemein, dass stets von zwei Gruppen ausgegangen wird, nämlich „wir“ und die „Anderen“. Dabei werden zwei homogene Einheiten konstruiert und voneinander abgegrenzt. „Kulturen“ erscheinen so als statische Gebilde, die mit einer bestimmten Herkunft zusammenhängen und mit einem bestimmten Verhalten verbunden werden. Einige Bücher versuchen, diese Zuschreibungen aufzubrechen: „Denken in Schubladen? Menschen und ihre Wahrnehmungen“, so heißt das erste Unterkapitel im Abschnitt „Deutschland – ein Einwanderungsland“ in einem Politik-Buch von Klett (2008). Hier wird zunächst dazu angeregt, über die eigene Selbstwahrnehmung und die der Anderen zu reflektieren. Sowohl in Quellen als auch in AutorInnentexten werden Begriffe wie Kultur, Identität und Herkunft hinterfragt und kritisch beleuchtet. Es wird darüber reflektiert, was unter „deutsch“ verstanden werden kann, und welche verschiedenen Standpunkte es im Hinblick auf das Thema Integration gibt. Ähnlich differenziert geht auch das Buch von Buchner (2007) vor. Hier werden die Debatten um die deutsche „Leitkultur“ sowie um den Begriff der „Parallelgesellschaften“ multiperspektivisch dargestellt, Begriffe wie „Ausländer“ reflektiert und differenziert auf Ursachen von Wanderungsbewegungen eingegangen. Beide Bücher verzichten auf stereotypisierende Zuschreibungen und legen eher Wert auf einen reflektierten Umgang mit der Thematik.

Dieser kurze Überblick macht deutlich, dass es eine große Bandbreite an Darstellungen mit einer Fülle von Deutungsangeboten gibt. Umso mehr rückt das Handeln der Lehrenden in den Fokus des Interesses, denn letztlich sind sie es, die mit diesem breiten Angebot an Deutungsmustern umgehen müssen.

### **3.7 Viele Vorgaben, viel Verwirrung? – Ein erstes Fazit**

Unkonkrete und teils widersprüchliche Lehrpläne, unterschiedlichste Schulbuchdarstellungen, vielfältige pädagogische Theorien und sich stets wandelnde Debatten in Politik und Gesellschaft – so stellt sich, zugespitzt formuliert, das gängige Orientierungsangebot für LehrerInnen migrationsbedingter Klassen dar. Wie im Folgenden gezeigt wird, ist offenbar auch die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf die Vorbereitung auf migrationsbedingt heterogene Klassen mangelhaft oder gar nicht

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

vorhanden. Lehrkräfte können oder müssen also selbstständig aus den Deutungsangeboten und Handlungsrichtlinien eine Verhaltensweise ableiten, die ihren Vorstellungen von gutem Unterricht entspricht. Woran sich die Lehrkräfte orientieren und welche Rolle beispielsweise auch persönliche Beziehungen und Erfahrungen für Ihren Umgang mit migrationsbedingt heterogenen Klassen spielen, ist eine Frage, die es zu klären gilt. In jedem Fall ist zu erwarten, dass es eine große Bandbreite an Einstellungen, Wahrnehmungen und Strategien gibt, oder wie es eine Braunschweiger Lehrerin formulierte: „Ein Konzept gibt’s nicht. Jeder Kollege geht damit anders um.“

#### **4 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen**

##### **4.1 Fragestellungen des Projekts**

Die vorhergehenden Ausführungen haben bereits ein erstes Ergebnis der Studie benannt: Es gibt weder klare Vorgaben, an denen das Verhalten der Lehrkräfte zu messen ist, noch ein klares Konzept, an dem sich die Lehrkräfte orientieren können. Gleichzeitig agieren sie, und zwar täglich, vor den unterschiedlichsten Lerngruppen und angesichts vielfältiger Herausforderungen. Dabei folgen sie unterschiedlichen Motivationen und Einstellungen und entwickeln eigene praxisorientierte Strategien. Mit der vorliegenden Studie sollen diese Handlungsweisen beleuchtet werden, um mehr darüber zu erfahren, auf welche Weise Lehrkräfte mit den beschriebenen Unsicherheiten und Dilemmata umgehen und welche widersprüchlichen oder innovativen Umgangsweisen dabei zu Tage treten. Dabei werden drei Teilaspekte besonders berücksichtigt: Nutzung von Lehrmaterial, die fachliche Gestaltung des Unterrichts (insb. Themenwahl) und der Umgang mit Schülern.<sup>2</sup>

Angesichts der dargestellten Fülle an Vorgaben und Deutungsangeboten kann man nicht davon ausgehen, dass Lehrkräfte mit ähnlichen Grundannahmen in die interkulturelle Schulsituation hineingehen. Dementsprechend muss zu Beginn geklärt werden,

1. wie die befragten Lehrkräfte die Diversität der Lerngruppen und ihr eigenes Handeln wahrnehmen und mit welcher generellen Einstellung sie der Thematik begegnen.

Des Weiteren stellt sich die Frage, wie die Lehrkräfte auf das vielfältige Angebot an Lehrmaterialien und die darin enthaltenen Deutungen reagieren. Schulbücher und andere Materialien spielen, im Gegensatz zu den genannten eher abstrakten Einflüssen, eine unmittelbare Rolle für die Vorbereitung und Gestaltung von Unterricht. Es gilt daher, mehr darüber zu erfahren, inwiefern die Lehrkräfte sich an den Darstellungsweisen der Schulbücher orientieren und inwiefern sich die Vielfalt der Deutungsangebote auf ihre Unterrichtsgestaltung auswirkt. Basierend auf der Annahme, dass Bildungsmedien als „Steuerungsmomente des Unterrichts“ (Matthes 2011: 1) eine Schlüsselrolle in der

---

<sup>2</sup> Die ursprünglich geplante Konzentration der Studie auf den Lehrmitteleinsatz in Bezug auf das Thema Migration wurde damit noch etwas erweitert. Die Analyse der empirischen Daten zeigte schnell, dass diese Modifikation unabdingbar war, um verwertbare Ergebnisse zu erzielen und keine relevanten Aspekte außer Acht zu lassen.

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

Vermittlung von Bildungsinhalten einnehmen, wird der Frage nachgegangen,

2. wie sich die migrationsbedingte Heterogenität der Klasse auf die Auswahl, Bewertung und Nutzung von Lehrmaterialien durch die Lehrpersonen auswirkt und inwiefern sich, aus Sicht der Lehrenden, die Darstellungen für den Einsatz in migrationsbedingt heterogenen Klassen eignen.

In Anlehnung an den Forschungsstand gilt es zudem, die aus den bisherigen Umfragen gewonnenen Ergebnisse zu überprüfen und die konstatierten Fakten durch das Ausleuchten von Handlungsmotiven und -strategien verstehbar zu machen. Die vorliegende Untersuchung wird daher danach fragen,

3. welche individuellen Strategien von den Lehrkräften in Bezug auf migrationsbedingt heterogene Lerngruppen verfolgt werden. Von besonderem Interesse sind dabei die Motivationen und Ziele der Lehrkräfte.

Dabei geht die Studie auch über die bisherigen Forschungsansätze hinaus, indem sie die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts verstärkt in den Fokus rückt. Neben der Frage, wie Lehrkräfte im sozialen Schulalltag agieren, soll geklärt werden, welche Auswirkungen migrationsbedingte Vielfalt auf die fachliche Arbeit hat. Dabei ist die Wahl, Kontextualisierung und Vermittlung von Themen von besonderem Interesse.

## **4.2 Methodisches Vorgehen**

### **Mixed methods – Vom Fragen und Zuhören**

„Letztlich macht das jeder Lehrer auf seine Art.“ Diese Aussage eines Braunschweiger Lehrers bringt es auf den Punkt: Es ist schwer, wenn nicht unmöglich, allgemeingültige Aussagen über das Verhalten oder die Einstellungen von Lehrkräften zu treffen. Eine rein quantitative vorgehende Umfrage kann der Vielfalt kaum gerecht werden. Eine qualitativ forschende Herangehensweise hingegen ermöglicht es, die spezifischen Bedingungen der Praxis sowie die Motivationen der Lehrkräfte zu berücksichtigen. Aussagekräftige Ergebnisse im Sinne einer Feststellung von allgemeinen Tendenzen können so jedoch auch nicht erzielt werden. Um also sowohl tiefgehende als auch objektivierbare Aussagen in Bezug auf das LehrerInnenhandeln formulieren zu können, ist es notwendig, quantitative und qualitative Methoden zu kombinieren. Die Methodenkombination führe laut Kelle „zu einem umfassenderen und damit gleichzeitig valideren Bild des Gegenstandsbereichs (...) qualitative und quantitative Methoden liefern oft Informationen, die überraschende und unverständliche Befunde des jeweils anderen Methodenstrangs zu erklären vermögen oder die fehlerhafte Interpretationen von Befunden korrigieren helfen.“ (Kelle 2007: 284)

In der vorliegenden Studie wurde dementsprechend eine bundesweite, quantitative Online-Umfrage mit qualitativen, leitfadengestützten Interviews mit Braunschweiger Lehrkräften verbunden. Dabei haben beide Methoden während des Forschungsprozesses aufeinander eingewirkt. Zum einen wurden zu Beginn die qualitativ erhobenen Daten zur Kategorienbildung für die quantitative Erhebung genutzt: Die ersten Eindrücke aus den Interviews halfen bei der Entwicklung und Formulierung von Fragen und

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

Antwortmöglichkeiten der Online-Umfrage. Auf diese Weise und mithilfe der Durchführung von Pre-Tests konnte garantiert werden, dass die Fragen nicht zu weit vom Alltag der Lehrkräfte entfernt formuliert wurden.

Zum anderen gaben in der Auswertungsphase die Resultate der Online-Umfrage Hinweise darauf, ob die in den Interviews erhobenen Ergebnisse generalisierbar sind. Einzelne Äußerungen von Lehrkräften konnten so relativiert oder mit den Aussagen anderer Lehrender verglichen werden. Gleichzeitig konnten die quantitativen Daten mit Hilfe der qualitativen Ergebnisse erklärt, kontextualisiert und narrativ illustriert werden. Die Interviews boten dabei vertiefte Erkenntnisse über Hintergründe, kausale Zusammenhänge sowie Ursachen bestimmter Ergebnisse.

Die Studie kann damit einerseits generelle (wenn auch nicht repräsentative) Aussagen über die Einstellungen und das Verhalten von Lehrkräften in ganz Deutschland treffen, und diese andererseits vertiefend im Hinblick auf individuelle Strategien analysieren.

### **Fakten und Zahlen**

Insgesamt wurden 16 Interviews mit Braunschweiger Lehrerinnen und Lehrern an vier unterschiedlichen Schultypen (Gymnasium, Integrierte Gesamtschule, Realschule und Hauptschule) und mit Hinblick auf vier verschiedenen Fächern geführt. Die Fächer Politik, Geschichte und Gesellschaftslehre waren jeweils viermal vertreten, Deutsch und Erdkunde mit jeweils zwei Lehrkräften. Unter den Lehrkräften waren vier FachleiterInnen, zwei OberstufenkoordinatorInnen sowie zwei SchulbuchautorInnen. Das Ziel, vor allem Lehrkräfte mit entscheidungsrelevanten Positionen zu befragen, wurde somit teilweise erreicht.

Der Zugang zum Feld erfolgte durch direkte Ansprache von SchulleiterInnen und Lehrkräften an Schulen mit der Bitte um Vermittlung von gesprächsbereiten Kollegen. Per Schneeballsystem wurden so Lehrkräfte in unterschiedlichen Schulen erreicht. Die beteiligten Schulen (insg. acht) weisen unterschiedliche Anteile von SchülerInnen mit Migrationshintergrund auf (etwa 10-50%). Die Gespräche fanden meist im Anschluss an den Unterricht in den Schulen statt und dauerten etwa eine Stunde.

Wie sich herausstellte, war es deutlich schwieriger als erwartet, gesprächsbereite Lehrkräfte zu finden. Der begrenzte Zeitraum der Untersuchung ließ jedoch eine vertiefte Suche nach weiteren Lehrkräften nicht zu und machte es zudem unmöglich, eine gleichmäßig verteilte Auswahl an Schultypen oder Fächern zu garantieren, was eine Überzahl von GymnasiallehrerInnen unter den Gesprächspartnern zur Folge hatte (insgesamt zehn). Dabei muss beachtet werden, dass viele dieser Lehrkräfte im Laufe ihres Berufslebens auch schon in anderen Schultypen (Hauptschule, Gesamtschule) unterrichtet haben, weshalb die Zugehörigkeit hier weniger eng begriffen werden muss und somit kein Ausschlusskriterium in der Erhebung darstellte. Schwerer wiegt allerdings die Tatsache, dass die Gymnasien einen tendenziell geringeren Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund hatten. Diese Tatsache muss bei der Bewertung der Ergebnisse reflektiert werden. Ebenfalls bewusst muss damit umgegangen werden, dass die in den Interviews befragten Lehrkräfte

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

tendenziell ein besonderes Interesse an dem Thema aufwiesen und auch eher gleich gesinnte Kollegen über die Studie informierten. Man kann also davon ausgehen, dass im Sample besonders engagierte und bewusst handelnde Lehrkräfte vermehrt vertreten sind.

Ähnliches gilt für die Online-Umfrage, wobei die Anonymität der Befragung hier eventuell eine breitere Teilnahmebereitschaft und auch sozial weniger erwünschte Antworten begünstigt hat. Die Umfrage wurde mithilfe der Online-Software von *socisurvey.de* durchgeführt. Sie lief insgesamt über einen Zeitraum von drei Monaten. Die Einladung zur Umfrage erfolgte hauptsächlich über die Landesbildungsserver sowie über die Mailinglisten der Fachverbände (Verband der Politiklehrer, Geschichtslehrerverband, Verband der Schulgeographen) und des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung. Weitere Multiplikatoren waren Online-Plattformen (z.B. Lehrerzimmer-Online) sowie Arbeitskreise (z.B. Interkultureller Arbeitskreis der Bundesländer (INKA)). Angesichts der Vielfalt an Zugängen kann keine belastbare Aussage über die Rücklaufquote gemacht werden, da nicht sicher ist, wie viele Lehrkräfte tatsächlich erreicht wurden. Laut *Socisurvey* wurde der Link zum Fragebogen allerdings etwa 500-mal angeklickt, was eine Rücklaufquote von etwa 30% bedeuten würde.<sup>3</sup> Insgesamt füllten 131 Personen den Fragebogen aus, davon 68 Frauen und 59 Männer (vier Personen machten keine Angabe zu ihrem Geschlecht). Es nahmen Lehrkräfte aus allen unterschiedlichen Altersstufen an der Umfrage teil (Abb. 1.)<sup>4</sup>:

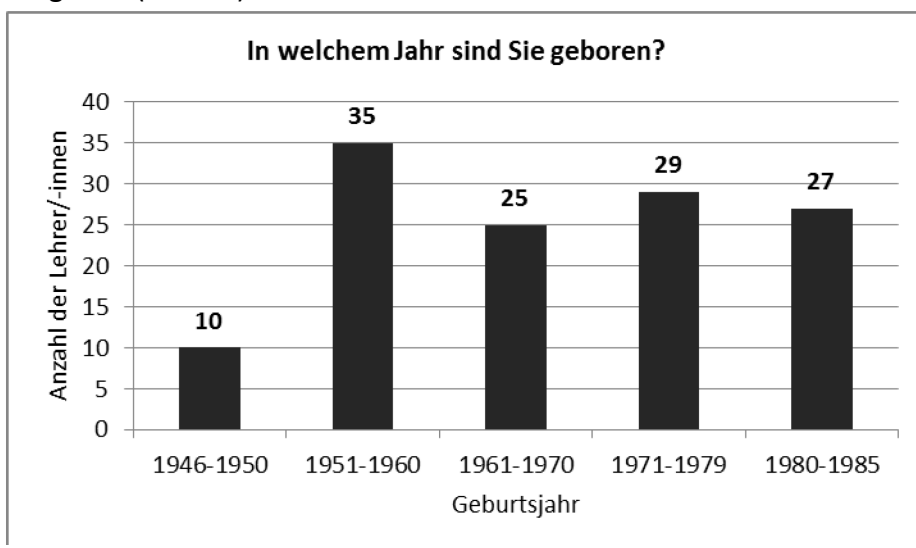


Abb. 1

<sup>3</sup> Da aber auch wiederholte Klicks in die Statistik mit einfließen, kann davon ausgegangen werden, dass die tatsächliche Quote noch etwas höher liegt.

<sup>4</sup> Fünf Lehrkräfte haben keine Angabe zu ihrem Geburtsjahr gemacht.



*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:*

*Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

Die Befragten kamen aus 10 verschiedenen Bundesländern, davon die Mehrheit aus Niedersachsen gefolgt von Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen<sup>5</sup>:

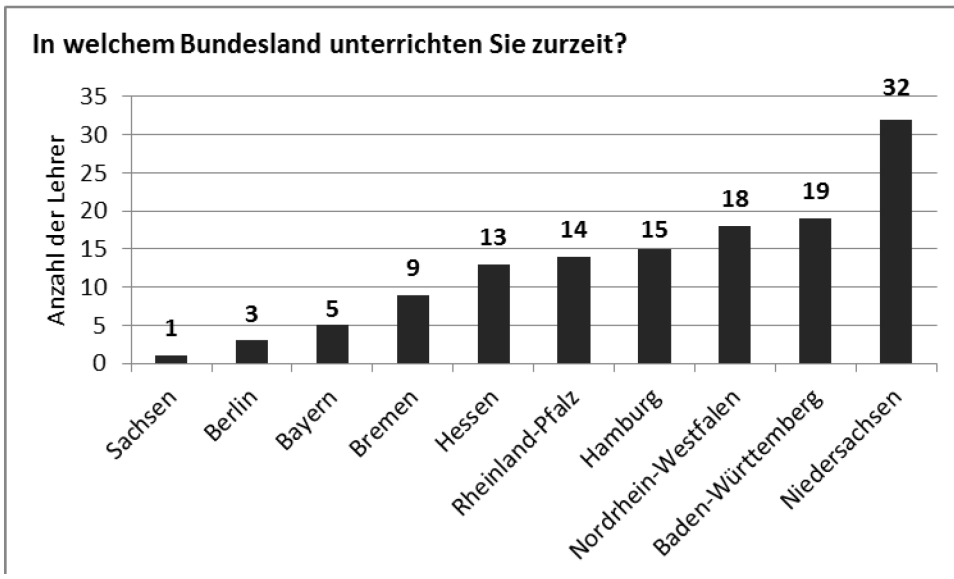


Abb. 2

Die teilnehmenden Lehrkräfte unterrichten vor allem an Gymnasien, aber auch GesamtschullehrerInnen sowie insgesamt 17 Real- und HauptschullehrerInnen waren an der Umfrage beteiligt (Abb. 3):

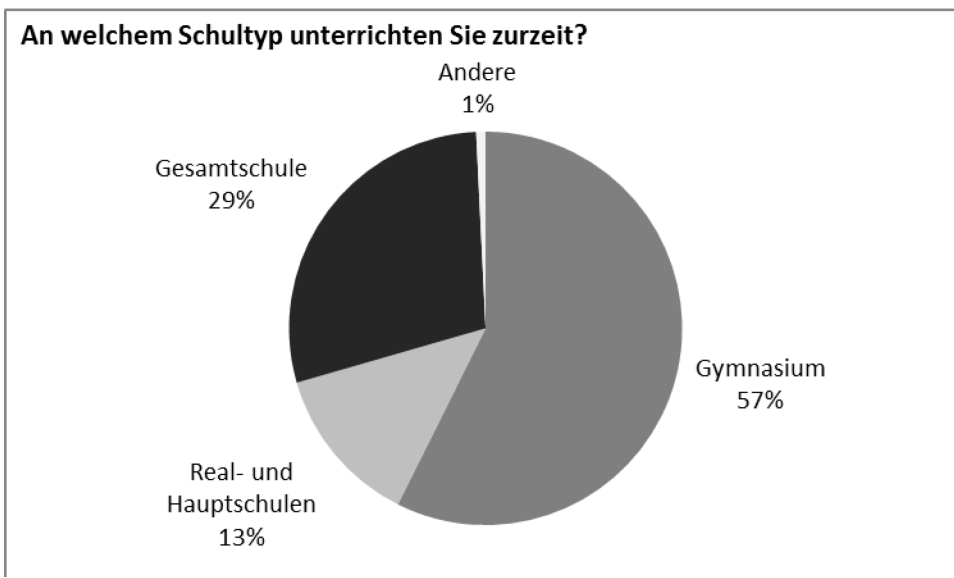


Abb. 3

<sup>5</sup> Zwei Lehrkräfte haben hier keine Angabe gemacht.

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

Zusätzlich wurde noch der Anteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund an der jeweiligen Schule abgefragt. Dabei ergab sich folgende Verteilung:

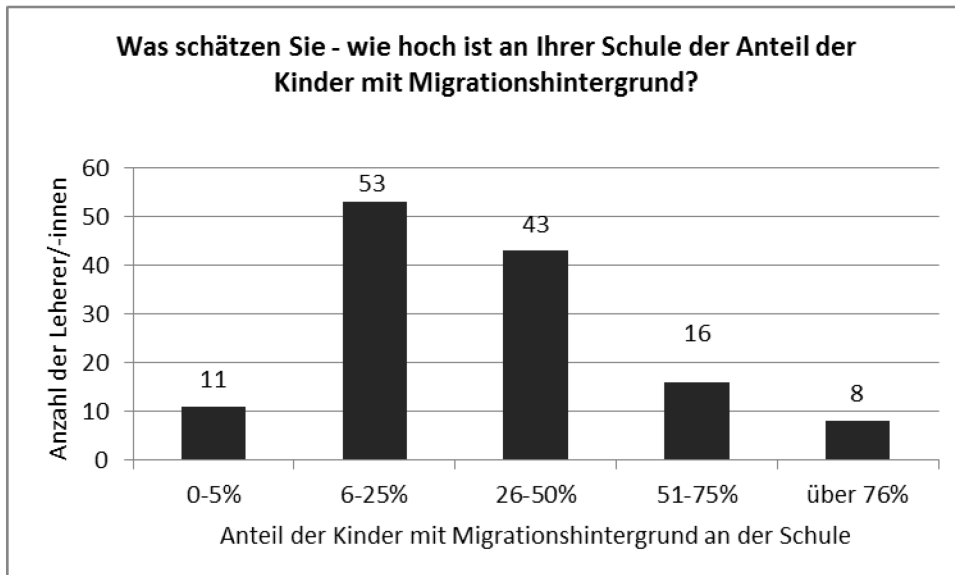


Abb. 4

Die Mehrheit unterrichtet also an Schulen mit einem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund von 6-25%. Insgesamt 59 der befragten Lehrkräfte gaben an, dass sie das Fach Deutsch unterrichten, 50 LehrerInnen unterrichten Geschichte, 38 Politik und 21 Erdkunde (Doppelnennungen waren möglich).

### 5 Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Ausgehend von den formulierten Fragestellungen werden im Folgenden die Aussagen der Lehrkräfte über ihre Ausbildung, ihre Wahrnehmungen und Einstellungen, ihren Umgang mit Lehrmaterialien sowie die Gestaltung des Unterrichts in Bezug auf migrationsbedingt heterogene Klassen vorgestellt. Den Ausgangspunkt stellen dabei die Ergebnisse der Online-Umfrage dar. Sie verweisen auf allgemeine Tendenzen, die dann durch die Erkenntnisse aus den Interviews erläutert und ergänzt werden. Einige Aspekte sind dabei zu bedenken. Zum einen darf nicht vergessen werden, dass es sich hier ausschließlich um die eigene Selbstwahrnehmung und Darstellung der Lehrkräfte handelt. Aussagen über das tatsächliche Verhalten im Unterricht können daher nicht getroffen werden. Zum anderen ist zu berücksichtigen, dass die relativ kleine Fallzahl in der Online-Umfrage keine verallgemeinerbaren Aussagen zulässt. Hier können lediglich Tendenzen aufgezeigt werden. Dies gilt auch für Vergleiche zwischen Schulformen und Altersstufen. So haben wir zwar einige Vergleiche angestellt, die teilweise auch zu interessanten Ergebnissen führten, aber die ungleiche Verteilung der Fälle (z. B. mehr GymnasiallehrerInnen als HauptschullehrerInnen) lassen keine statistisch abgesicherten Befunde zu. Die Ergebnisse müssen also als mögliche Tendenzen und als Anknüpfungspunkte für weitere, vertiefende Studien verstanden werden.

### 5.1 „Also dazu haben wir nie etwas gelernt“ – die fehlende Ausbildung

Den an der Studie teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrern wurde zunächst die Frage gestellt, welche Kompetenzen ihnen in Bezug auf migrationsbedingt heterogene Lerngruppen in der LehrerInnenausbildung vermittelt wurden. Keine Antwort in der Befragung fiel eindeutiger und einheitlicher aus als diese. So gaben 91% der Befragten an, in ihrer Ausbildung nicht ausreichend vorbereitet worden zu sein. Auch die in persönlichen Gesprächen befragten Lehrerinnen und Lehrern haben, bis auf zwei Ausnahmen, ausgesagt, dass sie sowohl im Studium als auch im Referendariat wenig bis gar nichts über den Umgang mit Lehrmaterialien oder migrationsbedingt heterogenen Klassen vermittelt bekommen haben. Ein Lehrer beschreibt die Situation so:

„Das Wort fällt immer – multikulturelle Bildung, aber... Man weiß da ist ein Problem, man weiß man muss drauf achten, aber eigentlich ist man sich da selbst überlassen. Das spielt eigentlich in der Ausbildung keine Rolle.“ (6GP\_Gym)<sup>6</sup>

Das Gefühl, sich selbst überlassen zu sein, wurde von vielen Lehrkräften bestätigt. Eine Lehrerin erklärte uns ihren Umgang mit migrationsbedingt heterogenen Klassen so:

„Viel aus dem Bauch raus. Also man wird an der Uni gar nicht drauf vorbereitet, wenn man Glück hat man im Referendariat einen guten Betreuer, der einen da so ein bisschen an der Hand nimmt und sagt, Mensch, ‚du hast ja‘---die kennen die Klassen ja auch – ‚da hast du doch so einen kritischen Fall‘...aber ansonsten, ja... man muss wirklich aus´m Bauch heraus handeln.“ (16P\_RS)

Dass dies auch für die gegenwärtige Ausbildung zu gelten scheint, zeigt die Aussage einer Lehrerin, die ihre Erfahrungen mit heutigen Studenten schildert:

„Also wir kriegen ja auch ab und zu Studenten, die dann hier Praktika machen, und man merkt eben, also die kennen das auch nicht, also die sind dann ganz überrascht, wenn ich ein türkisches Mädchen hab, das ganz viele Piercings hat oder so, also mit sehr vielen--- ja sagen wir mal wirklich die klassischen Vorurteile. Also man wird auch die klassischen Sachen gefragt ‚darf die denn auch mit Kopftuch Sport machen?‘ Also man merkt, dass sie nicht dafür sensibilisiert sind, und viele Vorurteile haben.“ (16P\_RS)

Zwar müsse man in der Universität fachdidaktische Module belegen, in denen solche Themen grundsätzlich angesprochen werden könnten, erklärt uns eine andere Lehrerin, doch sei das immer „so wahnsinnig theoretisch“ (3G\_Gym). Sie sei zwar auf Multiperspektivität „getrimmt“ worden, konkret sei es aber erst geworden, als es um „Demokratievermittlung“ ging. Hierauf sei besonderer Wert gelegt worden (ebd.).

Der Umgang mit Lehrmaterialien komme zwar vor im Laufe der Ausbildung, allerdings eher bezogen auf die konkrete Anwendung des Materials im Unterricht:

---

<sup>6</sup> Um die Anonymität der Befragten zu wahren, werden hier lediglich Angaben zu Fach und Schultyp gemacht. Dabei werden folgende Abkürzungen benutzt: G=Geschichte, P=Politik, D=Deutsch, EK=Erdkunde, Gl=Gesellschaftslehre, Gym=Gymnasium, IGS=Integrierte Gesamtschule, HS=Hauptschule, RS=Realschule.

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

„Unser Fachleiter in Geschichte hat immer irgendwelche Sachen gemacht, was gut ist, welche Bücher er toll findet, aber die eigentlichen Kriterien, das waren formale, viele Quellen, das Verhältnis zwischen Quelltexten und Autorentexten, das war sein Kriterium. Inhaltlich ging es da selten um irgendetwas.“  
(6GP\_Gym)

Diese Erfahrung wurde auch von einer anderen Lehrerin bestätigt. So sei es eher darum gegangen, wie man mit den Materialien eine Schulstunde aufbauen kann. (14P\_Gym)

Fortbildungen zum Thema migrationsbedingte Heterogenität von Lerngruppen gebe es zwar schon, so eine weitere Lehrerin, diese seien jedoch eher auf den sozialen Umgang und weniger fachbezogen oder inhaltlich ausgerichtet (2GP\_IGS).

Eine Auseinandersetzung damit, was es für den Fachunterricht und die Lehrmittelauswahl bedeutet, eine migrationsbedingt heterogene Klasse zu haben, scheint also offenbar an keiner Stelle der Ausbildung vorzukommen.

## **5.2 Unklare Vorgaben, selbstbewusste LehrerInnen**

Ansichts der oben beschriebenen Vielfalt an Vorgaben, Erwartungen und Deutungsangeboten sowie in Anbetracht der mangelnden Ausbildung könnte man erwarten, dass unter den Lehrkräften Unsicherheit herrscht. Wir haben daher danach gefragt, wie die Lehrerinnen und Lehrer selbst ihre Kompetenz einschätzen. Das Ergebnis ist ebenso überraschend wie eindeutig: Für die meisten TeilnehmerInnen der Online-Umfrage stellt der Umgang mit migrationsbedingt heterogenen Klassen kein Problem dar. Zwei Drittel der Befragten (66,2%) gaben an, sich diesbezüglich kompetent zu fühlen. Nur 1,6% schätzen sich als „gar nicht“ kompetent ein und 32,3% gaben an, sich „eher nicht“ kompetent zu fühlen. Bemerkenswert wird dies Ergebnis vor allem im Vergleich mit der direkt anschließenden Frage nach der Angemessenheit der Ausbildung. Wie bereits beschrieben, halten sich nur 8,6% der Befragten für angemessen vorbereitet. Die nachstehende Graphik (Abb. 5) verdeutlicht diese Diskrepanz zwischen mangelnder Vorbereitung und dem offenbar davon unabhängigen Gefühl der Kompetenz:

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

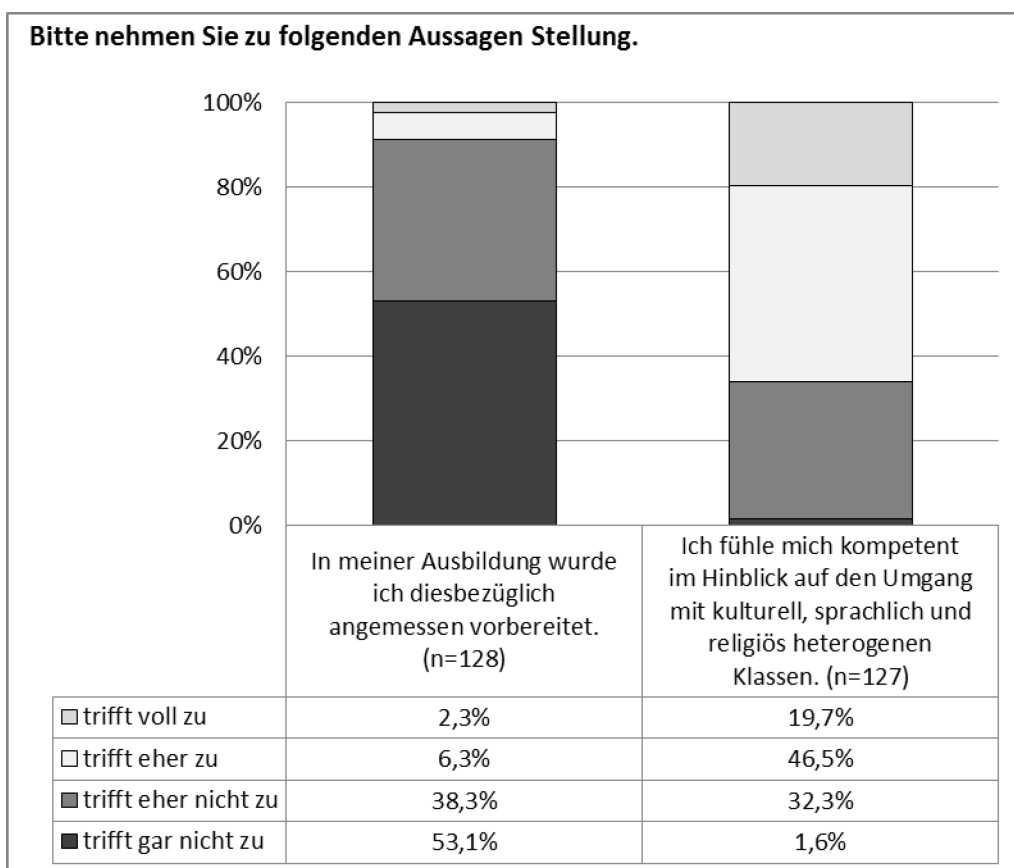


Abb. 5

Dabei muss allerdings auch darüber reflektiert werden, was die Lehrenden unter einem kompetenten Verhalten verstehen. Einige Lehrkräfte gaben in den Interviews an, noch nie oder kaum einmal reflektiert zu haben, ob die Schulbuchdarstellungen, Themen oder Unterrichtsformen für migrationsbedingt heterogene Klassen angemessen sind. Zwar müsse man manchmal darauf reagieren, dass es Sprachprobleme gebe, so ein Lehrer, aber sonst sei es nicht so, dass er „da ständig drüber nachdenke.“ (9G\_Gym) Manche sahen dies durchaus selbstkritisch, wie die folgende Aussage einer Politiklehrerin zeigt: „Ich fürchte, dass wir uns... und dass ich selbst auch über diese Perspektive viel zu wenig nachgedacht habe. Solche Dinge sind mir, wenn mich niemand drauf hinweist, nicht bewusst. (...) Also ich denke, die deutschen Bücher sind da schon sehr vorsichtig, aber ich gestehe auch, dass ich selbst zu wenig weiß.“ (4GP\_Gym) Diese Antworten zeigen, dass das Ergebnis der Online-Umfrage nicht vorschnell interpretiert werden sollte. Was die befragten Lehrkräfte unter Kompetenz genau verstehen und ob sie selbstreflektiert handeln, kann hier nicht beantwortet werden. Eine Möglichkeit, sich dieser Frage anzunähern, ist jedoch, die Voreinstellungen die Lehrkräfte zu ermitteln. Angesichts der beschriebenen Vielfalt an Deutungsangeboten, Ansprüchen und Vorgaben kann man nicht davon ausgehen, dass alle Lehrkräfte mit ähnlichen Grundannahmen in die Unterrichtssituation gehen. Der folgende Abschnitt beschäftigt sich daher mit der Frage, wie die Lehrkräfte die migrationsbedingte Vielfalt wahrnehmen und bewerten und welches Bewusstsein sie für mögliche Chancen und Probleme aufweisen.

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

### 5.3 „Also, das spielt gar keine Rolle“ – wie die Lehrkräfte die Vielfalt wahrnehmen

„Denken Sie einmal an eine Klasse, in der viele Kinder unterschiedlicher Herkunft sitzen. Was verbinden Sie damit spontan?“ – dies war eine der ersten Fragen des Online-Fragebogens. Mehrere Antwortmöglichkeiten waren vorgegeben, die die Lehrkräfte frei ankreuzen konnten. Folgendes kam dabei heraus (Abb. 6):

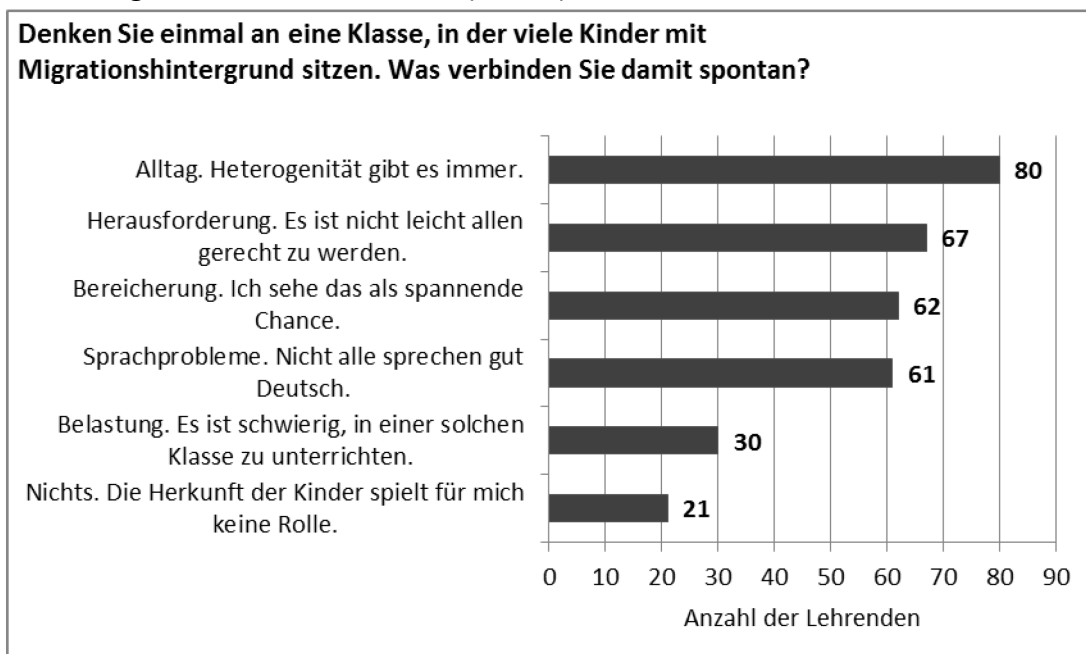


Abb. 6

Für etwa die Hälfte der Befragten<sup>7</sup> ist die Vielfalt eine Bereicherung. Sprachprobleme und die Herausforderung, allen gerecht zu werden, wurden jedoch ähnlich häufig genannt und immerhin 30 LehrerInnen sehen eine Mehrheit von SchülerInnen und Schülern mit Migrationshintergrund als Belastung. Am häufigsten wurde jedoch die Antwortoption „Alltag“ angekreuzt. Dies spiegelt sich auch in den Interviews wider. So gaben die meisten Lehrkräfte an, dass jede Art von Heterogenität in der Klasse dazugehöre und daher für sie nichts wirklich Besonderes darstelle. Die Herkunft der SchülerInnen spiele für sie und den Unterricht keine Rolle. Eine Lehrerin beschreibt es so: „Die Heterogenität ist so vielfältig, da ist eigentlich die Migration noch das Nebensächlichste“ (2GP\_IGS). Auf die Bitte hin, ihre Klasse einmal zu beschreiben, gingen dementsprechend auch die wenigsten LehrerInnen auf die kulturellen, sprachlichen oder religiösen Hintergründe der Kinder ein. Stattdessen stand eher das Verhalten der SchülerInnen im Vordergrund: „Also ich überlege eher, ist es eine lebendige Klasse, brauchen die Action, ticken die sonst aus oder halt nicht, aber nicht so sehr nach Migrationshintergrund wirklich.“ (3G\_Gym) Ein anderer Lehrer hob die soziale Lage der SchülerInnen als Unterscheidungskriterium hervor: „Die soziokulturellen Differenzen, die ökonomischen Unterschiede sind wesentlich tragender als die Staatsangehörigkeit oder die Macht der Religion.“ (5D\_HS) Die Herkunft der SchülerInnen werde erst dann relevant, wenn Sprachprobleme dazukämen, so eine Lehrerin. Einige weitere Beispiele seien hier kurz

<sup>7</sup> Hier haben 3 Lehrkräfte keine Angaben gemacht.

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

genannt:

„In der Klasse fällt es überhaupt nicht auf. Eigentlich gibt es keine Unterschiede. Natürlich sehen auch die Kinder, dass das türkische Mädchen eine andere Hautfarbe hat und dass sie anders spricht. Aber die Klasse nimmt es nicht wahr.“ (4GP\_Gym)

„Das spielt überhaupt keine Rolle. Eigentlich spielt es gar keine Rolle, weil wir natürlich auch so eine enge Beziehung zu den Schülern haben und einen sehr großen Wert darauf legen wie man miteinander umgeht, also das ist dann unabhängig von der Herkunft.“ (8GP\_IGS)

„Ich habe auch eine 10. Klasse, sind da denn... ja da ist ein Italiener... die ist, glaube ich, auch Vietnamesin... also, ich habe schon ein paar, aber es wird eigentlich nicht merkbar.“ (9G\_Gym)

Hier werden teilweise die Unterschiede negiert oder gar nicht wahrgenommen und teilweise wird darauf verwiesen, dass es Wichtigeres gebe als die Herkunft der Schülerinnen und Schüler.

Gleichzeitig konnten alle befragten LehrerInnen Situationen nennen, in denen die unterschiedlichen Hintergründe der SchülerInnen eine positive oder negative Rolle im Unterricht gespielt haben. Belastend wurden beispielsweise von einigen wenigen LehrerInnen Situationen empfunden, in denen ihnen SchülerInnen mit Respektlosigkeit begegneten. So sagte ein Lehrer: „Mit türkischen Jungs ist das manchmal schwierig, weil die dann eben zu Hause die kleinen Prinzen sind und sich dann eben von Frauen nichts sagen lassen. Kultureller Hintergrund ist dann doch merklich anders, und das ist dann schon schwierig.“ (6GP\_Gym) Hier wird ein Verhalten mit einer bestimmten Herkunft verknüpft und problematisiert. Diese Aussagen waren jedoch eher die Ausnahme. Andere LehrerInnen betonten: „also in ganz, ganz überwiegendem Fall ist das eher eine Bereicherung des Unterrichts“ (12GP\_IGS), unter anderem weil „das einfach eine gute Sache ist, dass so viele verschiedene Kinder miteinander lernen zu leben, umzugehen, sich zu verstehen, aufeinander einzugehen“ (13DGI\_IGS).

Eine relativ große Gruppe an Lehrkräften hat auch die Option „Herausforderung“ angekreuzt. Diese Antwort lässt zum einen darauf schließen, dass die betreffenden Lehrkräfte Unsicherheiten im angemessenen Umgang empfinden. Zum anderen kann hier auf ein Bewusstsein für mögliche exkludierende Faktoren im Unterricht geschlossen werden. Die folgenden Beispiele aus den Interviews können einen Eindruck davon vermitteln, was unter diesen Herausforderungen verstanden werden könnte. So reflektierte eine Lehrerin darüber, dass ihre Unterrichtsinhalte nicht für alle gleich geeignet seien: „Ja, in Geschichte ist es natürlich interessanter, weil in dem Moment, wo wir deutsche Geschichte machen, ist es ja dann doch so, dass das nicht deren Geschichte ist.“

Die Schwierigkeit bestünde darin, angesichts der Fülle an Themen, die es zu behandeln gilt, niemanden zu vernachlässigen. Ein anderer Lehrer hob hervor, wie schwierig es sei, sich selbst angemessen zu verhalten:

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

„Naja und das ist ja auch immer unser Vorurteil, also man ertappt sich da ja selbst, weil man nicht an erster Stelle das Kind als Kind sieht, sondern als Träger eines Kultur- einer kulturellen Identität, die es vielleicht gar nicht hat. Und das passiert ja ganz oft, dass man sie dann zu Türken macht, oder zu Russen macht.“ (8GP\_IGS)

Er ist sich also im Klaren darüber, dass er selbst im Schulalltag Unterscheidungen vornimmt und bestimmte SchülerInnen zu Gruppen zusammenfasst. Gleichzeitig bemängelt er dies Verhalten als vorurteilsbeladen. Die Herausforderung für ihn besteht in diesem Fall darin, die eigenen Kategorienbildungen zu hinterfragen und gleichzeitig handlungsfähig zu bleiben. Ein anderer Lehrer beschreibt das Dilemma so: „Aus dem ganzen Reflektieren kommt man ja gar nicht mehr raus und kann nicht mehr handeln.“ (5D\_HS) Dies gelte auch für seine Kollegen:

„Naja, auch die Leute kommen aus der Klasse und sagen „Deine Russen waren heute mal wieder blöd“, also dieses... diese Klischees sind notwendig, damit man den Alltag überhaupt verarbeiten kann, aber das Nachdenken darüber, dass das anders sein müsste und wie man das anders machen könnte, dafür bleibt kein Raum. Also das ist im Schulalltag nicht möglich. Deswegen werfe ich das den Kollegen nicht vor, aber ich find es trotzdem richtig ätzend.“ (5D\_HS)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es unterschiedlichste Wahrnehmungen unter den Lehrkräften gibt, sie sich aber in der Mehrzahl kompetent im Umgang mit migrationsbedingt heterogenen Klassen fühlen und interkulturelle Lernsituationen als Routine betrachten. Gleichzeitig wurden erste Unsicherheiten, Ambivalenzen und Dilemmata deutlich.

Als nächstes stellt sich die Frage, wie die Lehrkräfte die Lehrmaterialien wahrnehmen und einschätzen und wie sie mit der beschriebenen Vielfalt der Darstellungen umgehen.

#### **5.4 „Jetzt überschätzen Sie mal die Schulbücher nicht“ – Lehrmaterialien als Steuerungselemente?**

Angesichts der Tatsache, dass die Lehrkräfte in ihrer Ausbildung kaum Anregungen für den Umgang mit dem Thema Migration bekommen haben, bleibt die Frage, woran sie sich bei ihren Handlungen orientieren. Da Schulbücher eine unmittelbare Rolle in der Unterrichtsplanung spielen oder spielen können, liegt die Vermutung nahe, dass ihnen diesbezüglich eine besondere Bedeutung zukommt. Dies soll im Folgenden überprüft werden.

#### **Das Thema Migration**

Um die Frage etwas einzugrenzen, haben wir uns zunächst auf den Einsatz von Lehrmaterialien in Bezug auf das Thema Migration konzentriert. Wie aus den Lehrplänen bereits ersichtlich wurde, soll das Thema in nahezu allen Schulformen und Fächern unterrichtet werden. Wie die Aussagen der befragten Lehrkräfte zeigen, geschieht dies auch. So gaben 43% der TeilnehmerInnen der Online-Umfrage an, das Thema regelmäßig zu behandeln. Weitere 35% gehen „ab und zu“ auf das Thema ein „zum Beispiel bei aktuellen



*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

Anlässen“. Der Rest der Befragten kreuzte an, dass Migration nur indirekt in ihrem Unterricht vorkomme. Keine Lehrkraft gab jedoch an, das Thema nie zu behandeln. Zusätzlich wurden die Lehrkräfte gefragt, in welchem Kontext sie das Thema meistens behandeln (Abb. 7). Folgende Antworten wurden dabei angekreuzt (Mehrfachnennungen waren möglich):

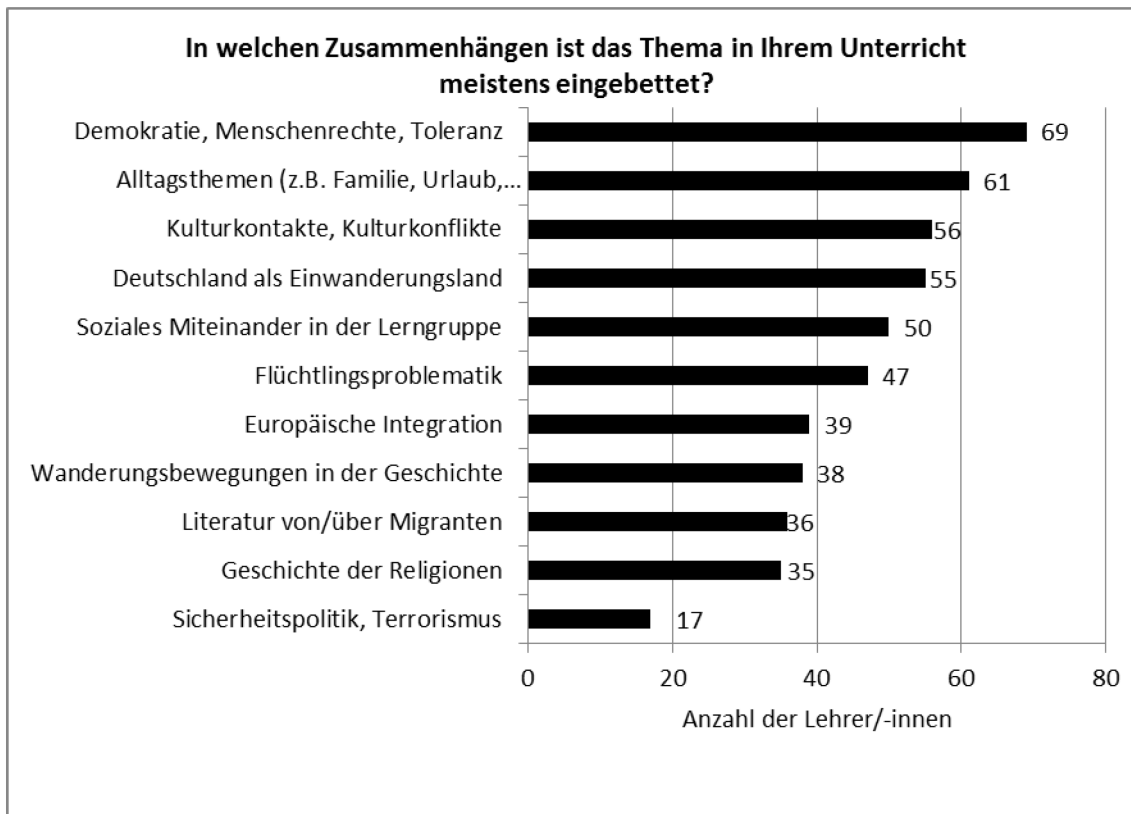


Abb. 7

Die Interviews können Aufschluss darüber geben, welche Themen welchen Fächern zugeordnet werden können.<sup>8</sup> So gaben die befragten Politiklehrerinnen und -lehrer an, das Thema Migration vor allem im Kontext von Europa mit einem Schwerpunkt auf wirtschaftlichen und politischen Aspekten zu behandeln. Dabei spielten die Flüchtlingsproblematik, aber auch Alltagsthemen wie Urlaub und Tourismus eine Rolle.

„Ich habe es in der 10. Klasse gemacht. Vor allem also letztlich über Wanderungsbewegungen. Und in Schulbüchern wird es abgehandelt vor allem als Problem von Wirtschaftsflüchtlingen, die gerade also in dem Schulbuch, das wir haben, das geht es dann darum, dass viele aus Afrika auf der Suche nach einer besseren Welt sind.“ (6GP\_Gym)

Eine Realschullehrerin weist darauf hin, dass Migration noch vor einigen Jahren ein eigenes Thema im Lehrplan gewesen sei. Jetzt komme sie hingegen kaum noch dazu, sich ausführlich damit zu beschäftigen:

<sup>8</sup> Allerdings muss hier bedacht werden, dass die TeilnehmerInnen der Online-Umfrage aus ganz Deutschland kamen und damit unterschiedlichen Lehrplänen folgen. Für Niedersachsen alleine würden sich ggf. andere Werte ergeben.

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:**Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

„Es ist quasi nur nochmal am Rande irgendwo mal, eine Randstunde. Thema Demokratie ist halt jetzt ganz viel drin in sieben und acht, dass geguckt werden soll, welche Feinde hat die Demokratie, da wird dann eher so Richtung Rechtsradikalismus, und da kann das sein, dass das mal, ich sage mal grob mit angeschnitten wird, aber vorher war wirklich das Thema Migration... auch was bedeutet das Wort, wo kommen die Leute her, das war richtig ein Thema in Politik.“ (16P\_RS)

Die Geschichtslehrerinnen und -lehrer gaben an, Migration im Kontext der Völkerwanderungen, den Auswanderungswellen in die USA, den Vertreibungen nach dem Zweiten Weltkrieg sowie im Zusammenhang der deutschen Wirtschaftsgeschichte (Stichwort „Gastarbeiter“) zu behandeln. Allerdings sei auch hier aufgrund der Fülle an Themen nur eine oberflächliche Behandlung möglich:

„Also es ist zumindest nicht als Schwerpunkt vorgesehen in der deutschen Geschichte, und das ist ja mittlerweile leider so, dass man so durchhechelt und da ist der Kalte Krieg so dominant, da spricht man das vielleicht mal an, aber das ist nie im Fokus. (11GP\_Gym)

In Erdkunde kommt das Thema vergleichsweise häufig vor. Unterschiedlichste Wanderungsbewegungen (Arbeitsmigration, Binnenmigration) werden behandelt, Die Entwicklung Europas von Auswanderer- zum Einwandererkontinent sei ein Thema, ebenso wie die Bevölkerungsentwicklung und ethnische Gliederung in Deutschland.

Als eigene Themeneinheit mit einem eher sozialen Fokus wird Migration von den befragten Lehrkräften des Fachs Gesellschaftslehre behandelt. Hier spielen Aspekte wie Asyl, Migrationserfahrungen, Fremdenfeindlichkeit, Integration und multikulturelle Gesellschaft eine Rolle.

Im Fach Deutsch wird Migration laut Aussage der Lehrenden nicht als eigenes Thema behandelt. An vielen Stellen gäbe es jedoch Anknüpfungspunkte. So sei die Verwendung von Literatur von und über Migrantinnen und Migranten eine Möglichkeit, sich dem Thema zu nähern.

**Einsatz von Lehrmaterialien**

In der Online-Umfrage haben wir anschließend danach gefragt, welche Lehrmaterialien bei der Behandlung der genannten Themen zum Einsatz kommen. Folgende Verteilung ergab sich (Abb. 8):

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

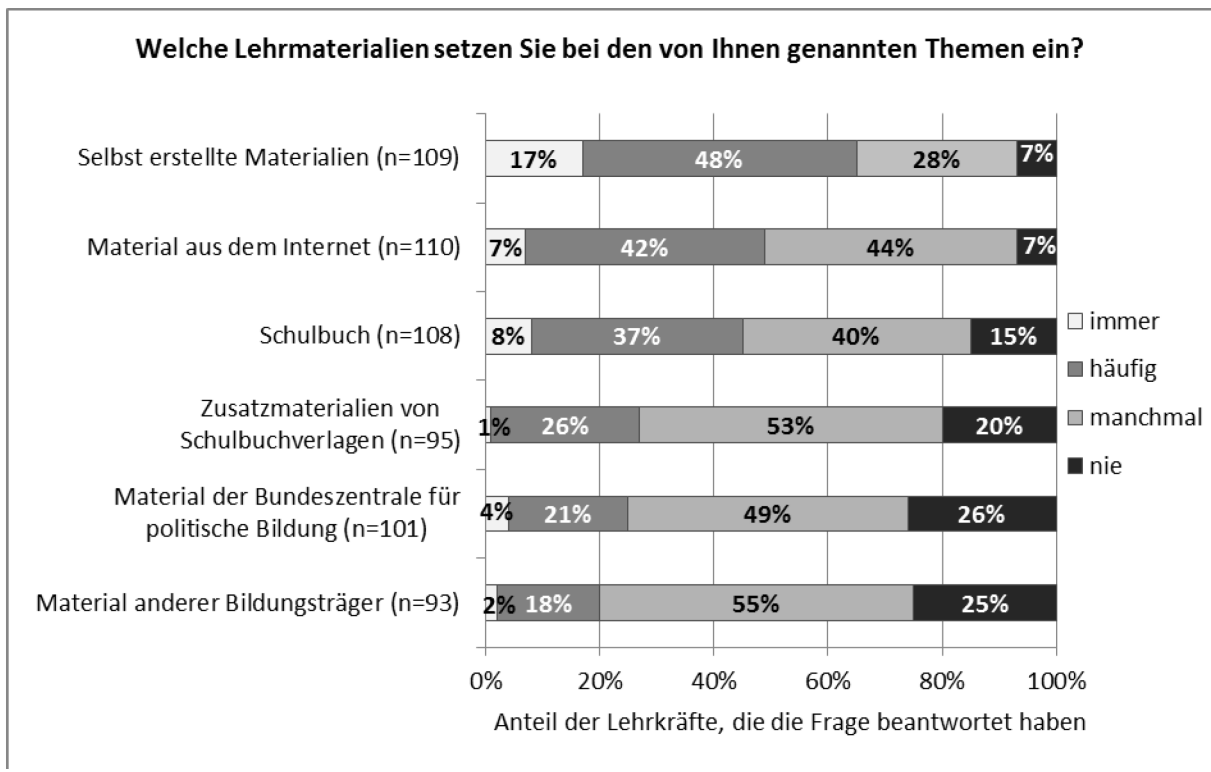


Abb. 8

Selbst erstellte Materialien werden also von 17% der Lehrkräfte immer, von 48% häufig und nur von 7% nie benutzt. Auch Material aus dem Internet kommt vergleichsweise häufig zum Einsatz. Im Gegensatz dazu gaben nur 8% der Befragten an, immer ein Schulbuch einzusetzen. 37% nutzen es häufig und 40% manchmal. Immerhin 15% der Lehrkräfte gaben an, beim Thema Migration nie ein Schulbuch zu benutzen. Dieser Wert ist noch höher bei denjenigen, die in Klassen mit einem besonders hohen MigrantInnenanteil unterrichten: 23% dieser Gruppe verwenden beim Thema Migration nie ein Schulbuch. Stattdessen nutzt ein Drittel dieser LehrerInnen immer selbst erstellte Materialien (im Gegensatz zu 0% bei denjenigen mit einem Migrantenanteil unter 5%). Es lässt sich also die Tendenz feststellen, dass Schulbücher insgesamt nur unregelmäßig zum Einsatz kommen und dass vor allem in Klassen, in denen viele Kinder mit Migrationshintergrund sitzen, eher selbst erstellte Materialien benutzt werden.

Dies spiegelt sich auch in den Interviews wider. So sagten die meisten der befragten Lehrerinnen und Lehrer aus, dass sie sich stets Material aus verschiedenen Quellen zusammensuchen. Ein Lehrer hebt es als etwas Besonderes hervor, das Buch zu benutzen: „Mit diesem Kapitel habe ich aus Neugierde mich auch mal am Buch, was ich sonst gar nicht so oft mache, am Buch wirklich mal orientiert, plus Film, plus andere Sachen.“ (12GP\_IGS) Und ein Lehrer beschreibt es so:

„Also überschätzen Sie mal die Schulbücher nicht. Also ich benutze die als Anregung. Es gibt da auch ganz wenige Kollegen, die wirklich mit dem Schulbuch in die Klasse gehen und sagen, wo sind wir stehen geblieben? Und ich habe immer mindestens vier oder fünf Schulbücher parallel und gucke, wie wird das

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

Thema da gemacht, und teilweise kopier ich mir was oder schreib mir was zusammen, als dass ich ein Schulbuch nehme.“ (8GP\_IGS)

Eine andere Lehrerin hebt die Vorteile digitaler Medien hervor:

„Also inzwischen gibt es ja diese schönen neuen Möglichkeiten. Ich gehe ins Netz, ich schließe mein iPad an, an einen Beamer oder ein Whiteboard, und dann können wir damit ja auch arbeiten. Da gibt es wirklich tolle Möglichkeiten. Vorher musste man eben fotokopieren, zusammenschnipseln, Folien machen...“ (9G\_Gym).

Der flexible Einsatz von Lehrmaterialien scheint also bei vielen Lehrerinnen und Lehrern an der Tagesordnung zu sein.

### **Bewertung der Lehrmaterialien**

Auf die Frage, ob sie die Lehrwerke im Hinblick auf migrationsbedingt heterogene Klassen für angemessen halten, antwortete die Mehrheit der TeilnehmerInnen der Umfrage mit „nein“. 57% hielten sowohl Geschichtsbücher als auch Geographie- und Deutschbücher für nicht geeignet. Die Politiklehrwerke wurden mit 53% „nein“-Stimmen noch etwas positiver bewertet. Diejenigen mit einem höheren Anteil von Migranten in der Klasse beurteilten die Lehrwerke tendenziell eher negativ.

Einer der häufigsten Kritikpunkte war die eurozentrische Perspektive der Darstellungen. So schrieb ein Teilnehmer:

„Gerade für den Geschichtsunterricht wird nach wie vor ein nationalhistorisches Basisnarrativ zu Grunde gelegt. Außereuropäische Kulturen und historische Migrationsbewegungen werden dabei nicht berücksichtigt. Es geht meines Erachtens einzig und allein um die Konstruktion eines nationalhistorischen, eurozentrischen Bewusstseins.“

Die einseitige Perspektive wurde auch in den Interviews vermehrt angesprochen. So beklagte eine Lehrerin: „Die Darstellung des Islam war lange, lange Zeit in deutschen Geschichtsbüchern von der europäischen Sicht geprägt.“ (4GP\_Gym) Eine andere Lehrkraft fordert: „Man sollte auch die Perspektive wechseln und eben schauen, was bedeutet das für die Einwanderer aus deren Perspektive. Das ist was, was nicht so stark zur Geltung kommt im Buch.“ (14P\_Gym)

Des Weiteren stieß die Verwendung von Klischees und Vorurteilen auf viel Kritik, ebenso wie die Begrifflichkeit mancher Texte. Aber auch die generelle Problematisierung von Migration wurde sowohl von TeilnehmerInnen der Online-Umfrage als auch in den Interviews kritisiert. So schrieb ein Teilnehmer: „Themen des Deutschbuches sind fast ausschließlich auf Deutsche zugeschnitten. Wenn andere Kulturen vorkommen, dann immer nur als Problem. Sie werden aus deutscher Sicht dargestellt.“ Zudem wurden in der Umfrage das Sprachniveau als zu anspruchsvoll bemängelt und generell festgestellt, dass die Schulbücher nicht aktuell genug, sondern oft veraltet seien.

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

Diese Kritik übten auch einige der Lehrkräfte in den Interviews. Gerade beim Thema Migration sei die Aktualität der Darstellung von enormer Bedeutung. Zudem bemängelten sie, dass viele Schulbuchtexte zu einseitig seien und bestimmte Meinungen transportierten: „Also das ist eigentlich ein Text, der kommt als Informationstext daher, und ist er aber gar nicht, der ist hoch manipulativ. ‚Migration? Problem für uns. Fast nicht lösbar.‘ Also finde ich schwierig.“ (8GP\_IGS) Ein Lehrer ging explizit darauf ein, dass manche Bücher für migrationsbedingt heterogene Klassen nicht geeignet seien:

„Ich unterrichte auch Werte und Normen in der 11. Klasse und in einem Halbjahr steht eben Einführung in den Islam an. Diejenigen, die das mal aufgeschrieben haben, die sind davon ausgegangen, dass das für Schüler ist, die keine Ahnung haben. Also in den meisten Fällen wird an diese Schulen, an diese Klassen so nicht gedacht, weil man [als Schulbuchautor] den Normalfall, der vielleicht gar nicht mehr der Normalfall ist, vor Augen hat. Aber dass in einer Klasse 30, 40, 50% einen Migrationshintergrund haben können, daran wird so nicht gedacht.“ (12GP\_IGS)

Positiv wurden sowohl in den Interviews als auch in der Umfrage vor allem die Darstellungen bewertet, die keine abwertenden Begriffe benutzten, Raum für verschiedene Interpretationen ließen und insgesamt differenziert und multiperspektivisch an das Thema Migration herangingen. Zudem wurden Aufgaben, die auf eine Thematisierung der Vielfalt in der Klasse zielten, als positiv und hilfreich empfunden.

Es gibt jedoch auch Lehrkräfte, die sich weniger oder gar keine Gedanken darüber machen, ob die Darstellungen im Hinblick auf migrationsbedingt heterogene Klassen angemessen sind. Auf die allgemeine Frage hin, wie sie die Darstellungen von Migration in Schulbüchern bewerte, sagte eine Lehrerin im Interview beispielsweise nur: „Also mir ist jetzt kein Fehler aufgefallen... mir ist da nichts aufgefallen, nein.“ (15EK\_Gym)

Zusätzlich zu diesen allgemeinen Bewertungen, wurden sowohl in der Online-Umfrage als auch in den Interviews die Lehrkräfte gebeten, konkrete Schulbuchdarstellungen zu beurteilen, um mehr darüber zu erfahren, wie die Lehrkräfte bestimmte Begriffe und Formulierungen einschätzen. Im Falle der Online-Umfrage waren dies Kapitelüberschriften aus aktuellen Schulbuchdarstellungen zum Thema Migration<sup>9</sup>. Dabei ergab sich folgendes Bild (Abb. 9):

---

<sup>9</sup> Die Überschriften kommen in folgenden Schulbüchern vor (Reihenfolge wie im Diagramm): Westermann 2009, Klett 2008, Westermann 2010, Klett 2007, Schroedel 2012, Cornelsen 2009.

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

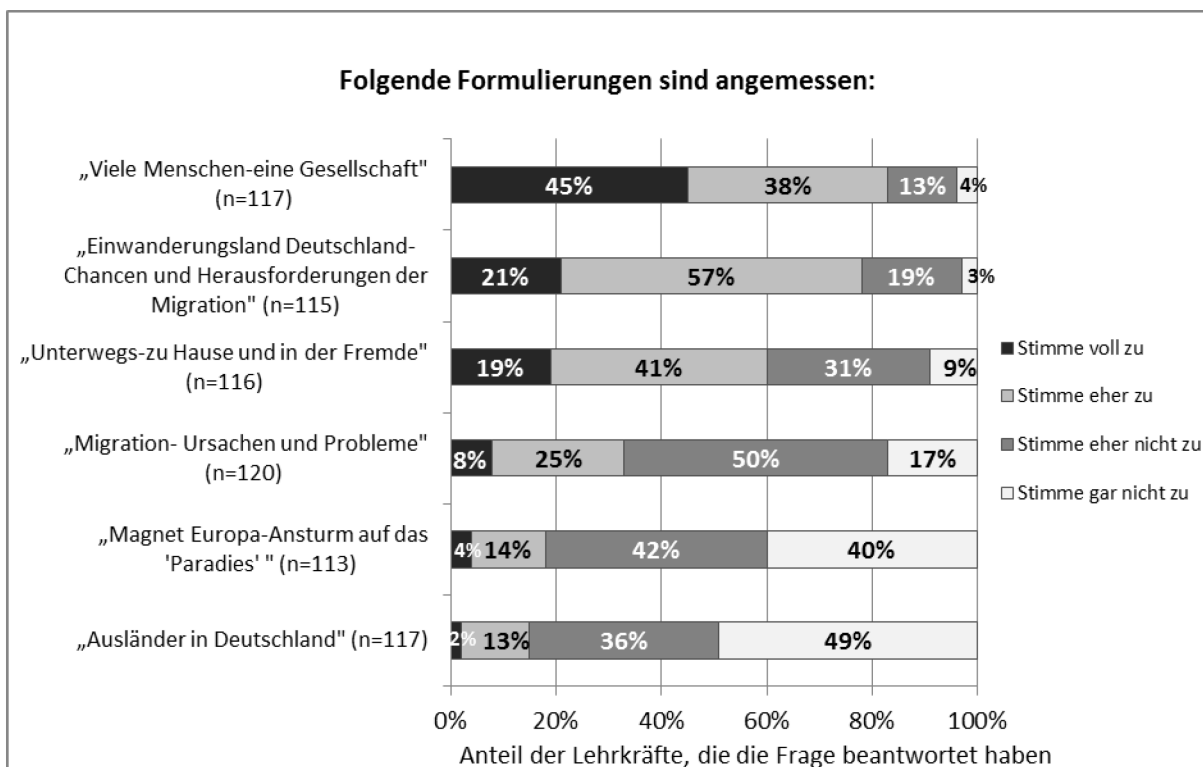


Abb. 9

Am besten wurde die Überschrift „Viele Menschen – eine Gesellschaft“ bewertet. 45% der Befragten fanden diese Formulierung voll angemessen. „Ausländer in Deutschland“ (Cornelsen 2009) fand mit insgesamt 15% die wenigste Zustimmung. 49% gaben an, die Formulierung gar nicht angemessen zu finden. Die Ergebnisse zeigen, dass die befragten Lehrkräfte durchaus kritisch an die Schulbuchdarstellungen herangehen und eigene Bewertungskriterien aufstellen. Viele der befragten LehrerInnen gaben auch Gründe für ihre Bewertung an. So schrieb ein Teilnehmer: „„Ausländer in Deutschland“ klingt schon so nach Abgrenzung, daher ungeeignet.“ Ein weiterer bewertete die Überschriften so:

„Der Titel ‚Migration – Ursachen und Probleme‘ macht sofort den Eindruck, als wäre Migration etwas Negatives, da gleich der Begriff ‚Probleme‘ fällt. ‚Ausländer in Deutschland‘ gefällt mir auch nicht, weil ich selber jemand mit Migrationshintergrund bin und mich aber mit dem Begriff ‚Ausländer‘ nicht identifizieren kann.“

Diese Meinung teilten jedoch nicht alle Befragten. Ein anderer Teilnehmer empfand dieselben Überschriften zu „sachlich“ und fügte hinzu: „Ich finde immer eine knackige Überschrift besser, weil anregender.“ Dass die Meinungen teilweise sehr auseinander gehen, zeigt sich auch in der Bewertung der Überschrift „Unterwegs – Zu Hause und in der Fremde“. 60% der TeilnehmerInnen hielten diese für angemessen, die restlichen 40% empfinden sie hingegen als ungeeignet.

Den Lehrkräften fehlte hier aber natürlich der Einblick in den weiteren Kontext der Kapitel, was eine fundierte Bewertung erschwerte. Diese Schwierigkeit stellte sich jedoch in

den persönlichen Gesprächen nicht. Die zwei Bücher, deren Überschriften in der Umfrage recht eindeutig bewertet wurden („Ausländer in Deutschland“: Cornelsen 2009; „Einwanderungsland Deutschland – Chancen und Herausforderungen der Migration“: Klett 2008), konnten in den Einzelgesprächen eingehender von den Lehrenden betrachtet werden. Dabei stieß das Beispiel von Cornelsen auf besondere Kritik, das Migration vor allem als Problem darstellt und in einem Fragebogen abfragt, ob „Ausländer krimineller sind als Deutsche“ oder „woher die meisten Bräute der Türken kommen“, also mit einer sowohl inhaltlich als auch begrifflich wenig differenzierten Weise an das Thema herangeht. Einige der Reaktionen seien hier kurz zusammengefasst:

„Da fällt natürlich sofort die Überschrift auf „Ausländer in Deutschland“, also das ... grenzt sofort aus.“ (4GP\_Gym)

„Also von der Begrifflichkeit ist das 70er Jahre. Auch mit dem Begriff Ausländer überhaupt zu arbeiten! Also dieser Fragebogen, da steckt ja nur Klischee drin. Das ist ja ein Klischee an dem anderen. Das macht wenig Sinn.“ (5D\_HS)

„‘Wieviel gefühlte Ausländer leben hier?’ Also da findet ja auch keine Begriffsdefinition statt. Und ‚schlagen türkische Männer ihre Frauen häufiger als Deutsche?’ also sowas bleibt natürlich hängen, ‚wie demokratisch sind Muslime?’ Was ist denn das für eine Frage? Wie demokratisch sind denn Christen? Würde man das auch gegenüber dem Christentum stellen? Also find ich schwierig.“ (8GP\_IGS)

Es gab allerdings auch Ausnahmen. So bewertete ein Lehrer den gleichen Ausschnitt als gut:

„Die Frage ist gut: ‚Wie viel gefühlte Ausländer leben in Deutschland?’ Da ist man direkt beim Thema Integration, Nicht-Integration. ‚Wie religiös sind Muslime in Deutschland?’ Finde ich großartig. Also in dem Fragebogen wird das ganze Kernproblem eigentlich aufgebaut. Kann man machen.“ (6GP\_Gym)

Auch ein anderer Lehrer konnte dem Material positive Aspekte abgewinnen:

„mit diesem Fragebogen ... also ich kann das vorweg stellen und die Leute mal aus ihrem Vorwissen raus und vor allem auch aus ihren Voreinstellungen raus ausfüllen lassen und dann mal schauen, was dabei rauskommt. Da werde ich nämlich auf eine Reihe Falschinformationen, Vorurteile usw. stoßen, mit Sicherheit. Und das wäre schon mal finde ich ein ganz guter Ansatz gerade für so ein Thema Migration, das ein sehr emotionales Thema ist für viele Leute, dass man sowas erstmal ermittelt.“ (14P\_Gym)

Das Kapitel von Klett (2008), dessen Überschrift in der Online-Umfrage die Mehrheit der Befragten als angemessen beurteilte, wurde auch in den Interviews von den meisten Lehrenden als gut bewertet. In dem Kapitel „Einwanderungsland Deutschland – Chancen und Herausforderungen von Migration“ wird zunächst das Thema Identität und das „Denken in Schubladen“ thematisiert. Die Lehrkräfte fanden dabei unter anderem gut, dass nicht bestimmte SchülerInnengruppen, sondern alle Kinder gleichermaßen angesprochen und

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

weniger klare Interpretationen vorgegeben werden:

„Die Überschrift in dem anderen Buch „Einwanderungsland Deutschland – Chancen und Herausforderungen von Migration“ das ist für mich umfassender und ist auch akzeptabel, denn da kann sich irgendwie jeder wieder finden. Auch dies Dilemma, was hier beschrieben wird „wie soll ich mich denn auf die Schnelle definieren“ – das ist glaube ich auch ne Sache, die Schüler so empfinden.“ (4GP\_Gym)

„Den Ansatz finde ich gut, weil der jeden betrifft. Egal wo man herkommt, egal welche sexuelle Ausrichtung man hat oder sonst wie.“ (2GP\_IGS)

„Hiermit kann man natürlich viel mehr machen, für die Schüler ist das offener, finde ich. Und es ist auch ausgewogener.“ (11GP\_Gym)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Mehrheit der Lehrkräfte bewusst mit dem Lehrmaterial umgeht und bestimmte Bewertungskriterien aufstellt. Dabei spielen Perspektive, Begriffe und Inhalte der Darstellungen sowie die Ansprache der SchülerInnen durch die Texte eine Rolle.

### **Einfluss der migrationsbedingten Heterogenität auf die Lehrmittelwahl**

Man könnte erwarten, dass angesichts der reflektierten und tendenziell negativen Bewertung der Lehrmaterialien und ihrer flexiblen Handhabung durch die Lehrkräfte, die meisten Lehrenden die kulturelle, religiöse oder sprachliche Vielfalt in ihrer Klasse bei der Auswahl der Lehrmaterialien berücksichtigen. Sowohl in der Umfrage als auch in den Interviews zeigte sich jedoch ein etwas anderes Bild. Immerhin 40% der TeilnehmerInnen gaben an, dass es für ihre Lehrmittelauswahl eher keine Rolle spielt, ob es Kinder mit Migrationshintergrund in der Klasse gibt (Abb. 10). Für weitere 18% spielt es sogar gar keine Rolle. Die Mehrheit der TeilnehmerInnen macht also, trotz Kritik an den Schulbüchern, ihre Lehrmittelwahl nicht unbedingt von der Zusammenstellung der Klasse abhängig. Tendenzuell sind dies eher die Lehrer, die an Schulen mit niedrigem Migrantenanteil unterrichten. Von denen, die in Klassen mit mehr als 50% Migrantenanteil unterrichten, hat hingegen niemand nein angekreuzt.



*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

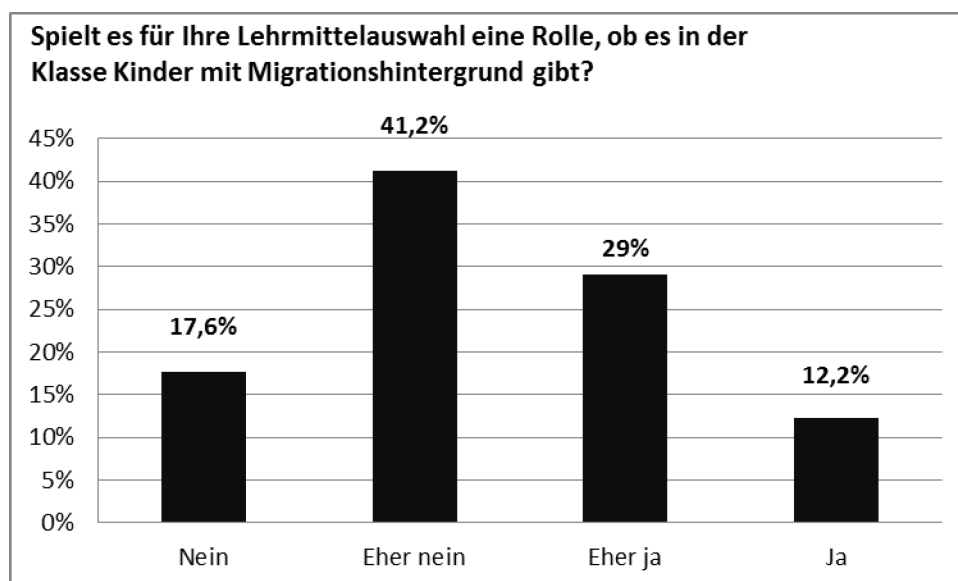


Abb. 10

Auf den ersten Blick scheint dies Ergebnis im Widerspruch mit den bisherigen Daten zu stehen. Die Analyse der Interviews hat jedoch einige Aspekte aufgezeigt, die hier als Erklärungsansätze hinzugezogen werden können. Zum einen wurde in den Gesprächen deutlich, dass die flexible Herangehensweise an Lehrmaterialien für die meisten Lehrkräfte so alltäglich ist, dass sie sie kaum für erwähnenswert halten. Zum anderen führten die Lehrenden verschiedene praktische Faktoren an, die bei der Auswahl von Lehrmaterialien eine Rolle spielen.

Nur wenige der Befragten berichteten in den Interviews davon, schon einmal bewusst ein Buch oder anderes Material auf die Angemessenheit in Bezug auf migrationsbedingt heterogene Klassen überprüft oder gezielt ausgewählt zu haben. Gleichzeitig betrachteten sie, wie eben gezeigt, die ihnen vorgelegten Schulbuchausschnitte teils eher kritisch. Auf die Frage, wie sie mit solchem (von ihnen negativ bewertetem) Material umgehen würden, sagten die meisten Lehrkräfte, dass sie die Stellen, die sie unangemessen fänden ggf. weglassen oder ergänzen würden: „Sagen wir mal so, ich würde in so einem Fall meine pädagogische Freiheit nutzen und solche Texte überspringen.“ (4GP\_Gym) Auch die Reihenfolge der Themen im Buch wird dabei oftmals verändert. Eine Lehrerin berichtete beispielsweise davon, wie sie das Thema Kreuzzüge mit den Themen Islam und Judentum verbunden hätte, da in ihrer Klasse einige muslimische Schüler säßen: „Also ich mach das dann im Zusammenhang der Kreuzzüge und nicht so wie es im Buch kommt, irgendwann vorher.“ (3G\_Gym) Andere Lehrerinnen erzählten, dass sie fragwürdige Texte gerade einsetzen würden, um mit den Schülern darüber zu diskutieren und um sie darin zu schulen, mit Texten richtig umzugehen: „Also wenn man solche Texte hat, dann ist es natürlich die Aufgabe des Lehrers darauf hinzuweisen. Und dadurch lernen sie ja, auch misstrauisch gegenüber Texten zu sein.“ (9G\_Gym)

Manche lassen aber, wie schon oben gezeigt, die offiziellen Lehrwerke auch ganz weg und suchen sich ihr Material selbst zusammen. Eine Lehrerin, die eine Projektarbeit zum Thema

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

Migration gemacht hat, berichtete: „Aber da hat man natürlich kein Schulbuch, sondern da arbeitet man viel mit Zeitungsartikeln oder auch mit Dokumentationen. Also ich habe das dann immer weggelegt wenn mir das so zu einseitig war.“ (11GP\_Gym)

Bei den genannten Beispielen spielt die migrationsbedingte Heterogenität der Lerngruppe eine mehr oder weniger konkrete Rolle. Angesichts des Handlungs- und Zeitdrucks, unter dem die Lehrkräfte stehen, rücken bei der Materialauswahl jedoch auch ganz andere Aspekte in den Vordergrund. Viele der befragten Lehrerinnen und Lehrer gaben an, vor allem darauf zu achten, ob das Material in ihren Augen pädagogisch sinnvoll aufgebaut ist, ob die Aufgabenstellungen dem Niveau der Schüler entsprechen und ob es ihnen generell gute Unterstützung im Unterricht bieten kann:

„Wenn ich das Thema Migration unterrichte, dann schaue ich eben, was ist in den Büchern an Materialien drin und gucke erst einmal, was haben die sowieso schon an Aufgabenstellungen? Ist das sinnvoll? Möchte, kann ich damit etwas machen? Oder eben nicht. Oder kann ich dem Material, was im Buch zum Beispiel ist selber eine sinnvolle Aufgabenstellung entwickeln? Das ist eigentlich immer meine Perspektive.“ (14P\_Gym)

Bevor die Lehrkräfte die Bücher auf ihre Eignung hin überprüfen können, findet jedoch schon ein Auswahlprozess unter den Fachleitern statt:

„Die Schulbücher werden durch die Fachgruppe bestellt. Dann muss man eigentlich fünf Jahre hintereinander das gleiche Buch nehmen. Weil das ja auch Geld kostet, wir müssen ja die Bücher kaufen. Also wir haben da verschiedene Bücher verglichen und dann gesagt, das hat diese Nachteile, das ist eigentlich ganz gut, die beiden gefallen uns am besten, naja und dann wird abgestimmt und dann arbeiten alle damit und wenn, redet man hinterher darüber, war das eine gute Wahl? Und dann sagt man, naja also ... so läuft das.“ (9G\_Gym)

Eine Lehrerin, die als Fachleiterin selbst am Auswahlprozess beteiligt ist, hat einmal genauer beschrieben, auf welche Aspekte sie dabei achten:

„Naja, es ist natürlich schon der erste Eindruck erst einmal, Textlängen zum Teil... ich muss sagen, bei manchen Büchern guckt man rein und denkt gleich, die Texte sind zu kurz, dann kriege ich überhaupt keine Informationen, bei manchen denkt man, das ist von den Texten her an sich zu schwer für die Schüler, da muss man natürlich auch drauf achten. Dann die Aufmachung, das Layout, das finde ich auch sehr wichtig, weil es doch auch viele Schüler gibt, die sich eher an Bilder oder Ähnliches auf Seiten erinnern oder eine Definition an der Seite oder irgendwas brauchen, damit sie weiter damit arbeiten können. Und Aktualität ist bei Politik auch immer sehr wichtig. Eine andere Frage ist natürlich auch ganz pragmatisch der Preis. Man kann sich als Schule nicht alles leisten und muss dann auch nochmal gucken, inwiefern man es sich leisten kann, Klassensätze von den Büchern anzuschaffen. Man darf ja auch nur alle 5, 6 Jahre ein neues Buch anschaffen, das ist halt das andere Problem. Man darf nicht, das sind ja die Vorgaben, die wir haben.“ (1P\_Gym)

Manche Lehrkräfte berichteten, dass sie sich verpflichtet fühlten, die von der Fachkonferenz angeschafften Bücher zu benutzen:

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

„Nein, ich, also ich habe da jetzt nicht verglichen, weil wir das jetzt für die Oberstufenschüler verbindlich gemacht haben, dass sie sich dieses Buch auch als Themenheft kaufen. So dass wir damit beschäftigt sind, dieses Buch zu würdigen, weil das nun auch gekostet hat und wir uns jetzt auch ganz streng an dieses Buch halten, und unser schuleigenes Curriculum letzten Endes dann auch mit diesem Buch zusammen entwickelt haben.“ (15EK\_Gym)

Es gibt also eine Reihe von zusätzlichen Bedingungen, die hier mit bedacht werden müssen. Die migrationsbedingte Heterogenität von Lerngruppen spielt angesichts der praktischen Zwänge und Überlegungen bei einigen Lehrkräften nur eine untergeordnete Rolle bei der Auswahl der Lehrmaterialien. Immerhin 40% der TeilnehmerInnen an der Online-Umfrage gaben jedoch an, dass sie die jeweilige Zusammenstellung der Lerngruppe bei der Lehrmittelwahl berücksichtigen (Abb. 10). Diese Lehrkräfte wurden anschließend gefragt, worauf sie dabei besonders achten (Abb. 11):

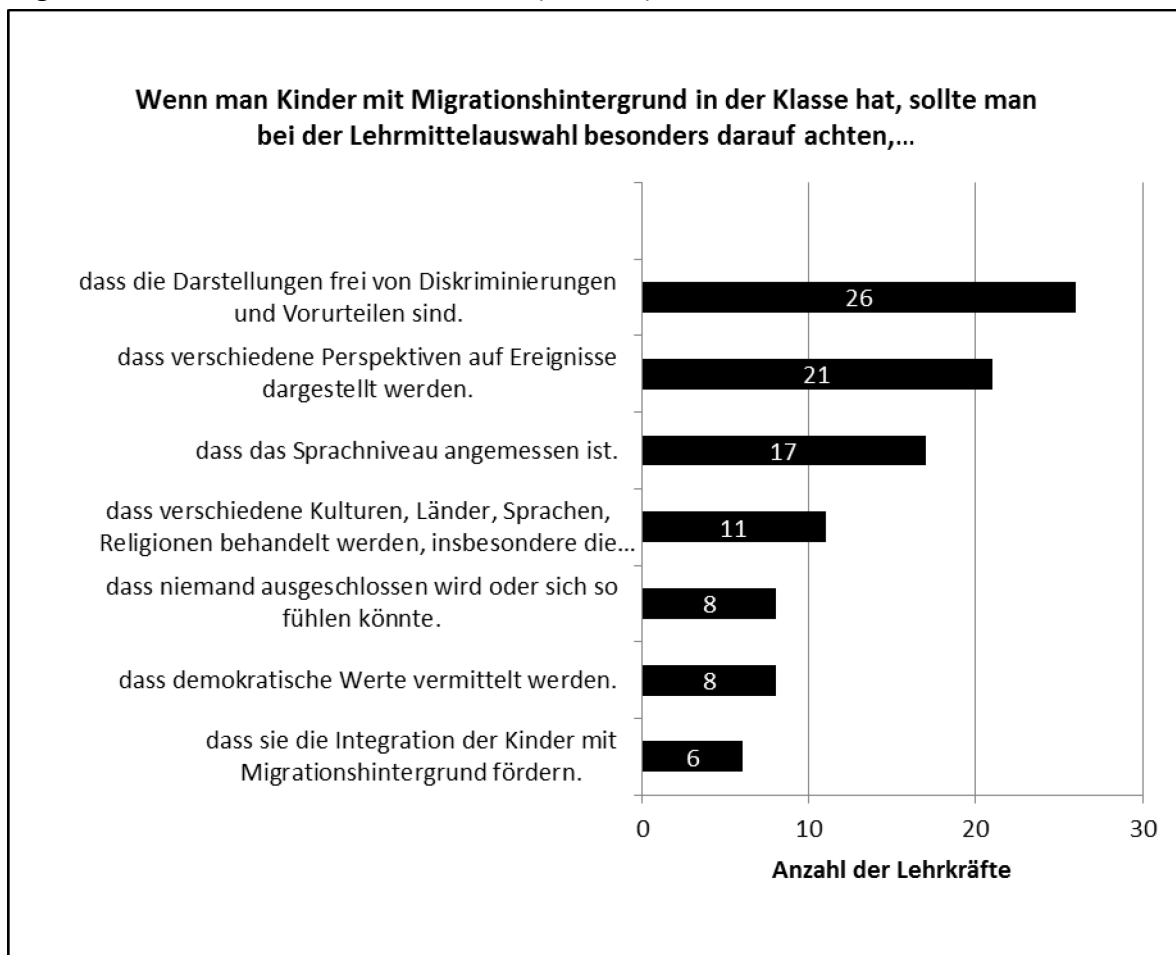


Abb. 11

Den meisten der befragten Lehrkräfte ist also wichtig, dass die Darstellungen nicht diskriminierend oder vorurteilsbeladen sind, dass verschiedene Perspektiven angewandt werden und dass das Sprachniveau angemessen ist. Nur sechs Lehrende gaben an, dass sie darauf achten, dass die Darstellungen die Integration der Kinder fördern. Ähnlich selten wurde angekreuzt, dass demokratische Werte vermittelt werden sollten. Tendenziell werden

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

also eher solche Darstellungen befürwortet, die Raum für Interpretationen lassen und keine normativen Deutungen vorgeben.

Die drei häufigsten Antworten in der Umfrage wurden auch oft in den Gesprächen genannt. Eine Lehrerin sagte beispielsweise aus, dass sie immer besonders genau auf die Formulierungen und Begriffe in Schulbüchern achtet. Ihr ist es wichtig, dass auf der Begriffsebene keine Wertungen vorgenommen werden: „Ich denke man muss sehr genau auf die Texte gucken“ (4GP\_Gym). Auch multiperspektivische Darstellungen wurden in den Interviews befürwortet. Die folgenden Beispiele können einen Eindruck davon vermitteln, auf was sich die Lehrkräfte dabei beziehen und welche Themen sie diesbezüglich für besonders geeignet halten:

„Zum Beispiel, die Kreuzzüge das ist ja auch, das ging ja in zwei Richtungen diese Kulturvermittlung. Also das europäische Kulturen in den Süden gekommen ist, aber auch die Badewanne und sowas kam dann da nach Europa, solche Sachen. Und das wär auch mal total spannend sich da beide Richtungen anzugucken, was haben eigentlich die einen den anderen gegeben und umgekehrt und sowas.“ (3G\_Gym)

„Wenn ich jetzt dieses Thema Flucht und Vertreibung hätte, dann würde ich mir natürlich wünschen, dass das nicht nur bezogen ist auf diese Ost-West-Geschichte oder eben die Vertreibung der Deutschen aus Polen. Da muss einfach auch die Vertreibung an anderen Orten drin sein.“ (2GP\_IGS)

„Dass es nicht dann wieder nur aus der deutschen Sichtweise geschrieben ist, sondern wirklich authentisches Material, was man wahrscheinlich übersetzen müsste, aber..., ja, dass man dann wirklich Originalquellen hat. Das finde ich bei multikulturellen Vergleichen ganz wichtig, dass man wirklich Originalquellen hat.“ (1P\_Gym)

In Bezug auf das Sprachniveau bemängelten viele Lehrkräfte, dass die Schulbuchtexte teilweise zu schwierig seien. Eine Lehrerin wünscht sich daher, dass schwierige Wörter am Rand erläutert werden:

„mehr Worterklärungen, das ist in der Tat ein Punkt ... man könnte das etwas mehr berücksichtigen“ (9G\_Gym). Sprachliche Probleme zeigten sich vor allem im Politikunterricht, so eine andere Lehrerin, da hier Begriffe verwendet würden, die in der Alltagssprache nicht vorkämen:

„also wir haben ja viele Begrifflichkeiten, die für deutsche Kinder selbstverständlich sind, ein Bundesland, das wissen die, aber wenn man von extern kommt, das ist schwierig, das dann zu vermitteln. Dementsprechend muss ich Texte suchen, die Grundschulniveau haben, weil Politik-Texte also Auszüge aus dem Grundgesetz verstehen sie nicht.“ (16P\_RS)

Sowohl in der Umfrage als auch in den Interviews spielte die Frage danach, ob die Schulbuchdarstellungen SchülerInnen ausschließen könnten, kaum eine Rolle. Nur acht TeilnehmerInnen der Umfrage entschieden sich für diese Option und im persönlichen Gespräch wurde dieser Aspekt nie explizit genannt. Gleichzeitig weisen die Aussagen der

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

Lehrerinnen und Lehrer darauf hin, dass es ihnen im Grunde genau darum geht. Sie wünschen sich Lehrmaterialien, in denen alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen angesprochen und in ihren Fähigkeiten und Kenntnissen berücksichtigt werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Mehrheit der befragten Lehrerinnen und Lehrer offenbar das verfügbare Material kritisch prüft und reflektiert auswählt. Nicht zu leugnen ist ebenfalls, dass viele Lehrkräfte unzufrieden mit den Schulbuchdarstellungen sind. Tendenziell sind dies besonders die Lehrerinnen und Lehrer, die vergleichsweise viele Schüler mit Migrationshintergrund unterrichten. Zum einen kann dies als Signal für Schulbuchautoren gewertet werden, dass es offenbar immer noch einen Bedarf an Schulbüchern gibt, die stärker an die migrationsbedingte Vielfalt der Lerngruppen angepasst sind. Zum anderen wird deutlich, dass viele Lehrkräfte eigene Wege gefunden haben, mit den verfügbaren Materialien umzugehen und sich zwar an Schulbuchdarstellungen teilweise orientieren, diese aber eigenständig ergänzen und verändern und stets auch andere Quellen nutzen. Den Lehrkräften ist dabei besonders wichtig, dass die Darstellungen nicht diskriminieren, dass verschiedene Perspektiven dargestellt werden und dass das Sprachniveau angemessen ist, damit niemand ausgegrenzt oder benachteiligt wird.

Insgesamt wurde deutlich, dass der Einfluss von offiziellen Lehrwerken auf den Unterricht und auf das LehrerInnenhandeln im Allgemeinen nicht überschätzt werden darf, da die Materialien zwar Orientierungen darstellen, aber sehr flexibel und individuell gehandhabt werden. Ebenso muss aber auch die Erwartung relativiert werden, dass die migrationsbedingte Heterogenität der Klasse eine große Rolle für die Auswahl von Lehrmaterialien spielen könnte, da es im Schulalltag zunächst viele andere, praktische Aspekte zu berücksichtigen gilt.

### **5.5 „Also da muss ich einfach auf meinen eigenen Erfahrungen aufbauen.“ – individuelle Strategien im Umgang mit migrationsbedingt heterogenen Lerngruppen**

Angesichts der Feststellung, dass die Lehrwerke nur bedingt als Steuerungselemente des Unterrichts und des LehrerInnenhandelns gesehen werden können, bleibt die Frage bestehen, woher die Lehrkräfte ihre gefühlte Kompetenz in Bezug auf migrationsbedingt heterogene Klassen beziehen. Einige Beispiele aus den Interviews zeigen, dass dies zum einen Erfahrungen des Schulalltags sein können und zum anderen persönliche Erlebnisse oder Prägungen:

„und das hatte mich auch aus persönlichen Gründen interessiert, also mein Mann ist Iraner, und dadurch hatte ich einfach auch so Kontakte, oder eben Ideen, was interessant sein könnte.“ (11GP\_Gym)

„Also vielleicht noch eine Sache zu mir – ich war nach dem Abi ein Jahr in Nigeria, und das ist ja so total muslimisch, und da bin ich dann halt auch mit dem Islam in Kontakt gekommen und hab dann da auch Kämpfe zwischen Moslems und Christen mitgekriegt und deswegen bin ich so ein bisschen sensibilisiert für diese Kulturkonflikte oder Religionskonflikte.“ (3G\_Gym)

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

„Mich haben immer schon andere Sprachen fasziniert. Mich faszinieren Menschen in ihrer Gleichheit und Ungleichheit. Ich wusste, was ich will, schon bevor ich in den Beruf kam. Das war schon immer mein Thema.“ (7D\_Gym)

Andere Lehrkräfte berichteten von Situationen, die für sie wie Aha-Erlebnisse gewesen seien und ihre Einstellung und auch ihr Verhalten im Unterricht geändert hätten. So erzählte eine Lehrerin von der Durchführung einer Projektarbeit im Geschichtsunterricht: „Zuerst habe ich mir dabei gar nichts gedacht. Ich dachte, das läuft dann auch wieder so ganz normal wie sonst auch, und dann fiel mir plötzlich auf – halt, die haben ja eine ganz andere Geschichte, eine ganz andere Familiengeschichte.“ (2GP\_IGS) Spontan stellte sie daraufhin den Unterricht um und versuchte, die Geschichten aller Schüler einzubeziehen. Die bestehende Unsicherheit war hier also mit einer generellen Offenheit verknüpft, den Unterricht kreativ an die gegebenen Umstände anzupassen. Diese Spontaneität wiesen auch die meisten anderen befragten Lehrkräfte auf. Jenseits aller Schulbuchdarstellungen, Vorgaben der Lehrpläne und Debatten in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft entwickeln die Lehrkräfte also einen eigenen Umgang mit Diversität. Ein Blick auf die Online-Umfrage macht jedoch deutlich, dass dies nicht unbedingt die Unterrichtsinhalte betrifft.

#### **Auswirkungen der migrationsbedingten Vielfalt auf den Fachunterricht**

Auf die Frage, ob die Hintergründe der Kinder eine Rolle für den Unterricht spielen, antworteten 47% der Befragten mit „eher nein“, 10% mit „nein“, 32% mit „eher ja“ und 12% mit „ja“. Für die Mehrheit der befragten Lehrerinnen und Lehrer spielt die migrationsbedingte Vielfalt also eher keine besondere Rolle. Um dies Ergebnis noch besser einordnen zu können, wurden einige weitere Differenzierungen vorgenommen, die zeigten, dass vor allem die Lehrkräfte, die in einer Schule mit einem mittleren Migrantenteil von 5-50% unterrichten die Option „eher nein“ wählten (Abb. 14). Diejenigen mit einem niedrigerem oder mit einem höheren Anteil an Schülerinnen mit Migrationshintergrund kreuzten tendenziell „eher ja“ an (Abb. 12, 13).

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

Spielen kulturelle Hintergründe eine Rolle für die fachliche Gestaltung Ihres Unterrichts?

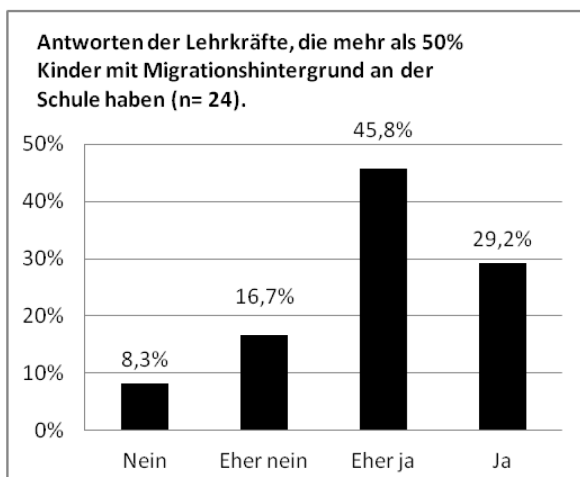


Abb. 12

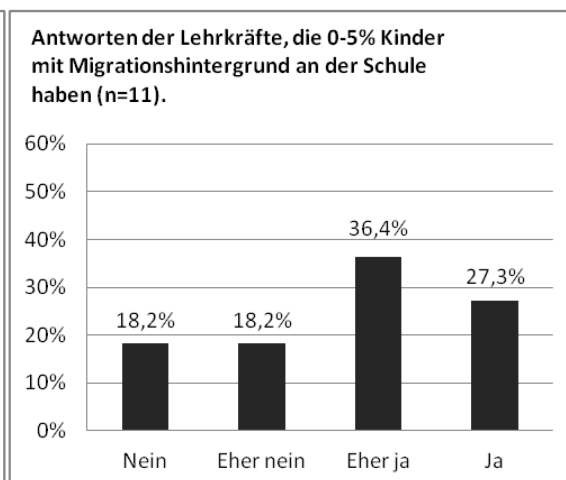


Abb. 13

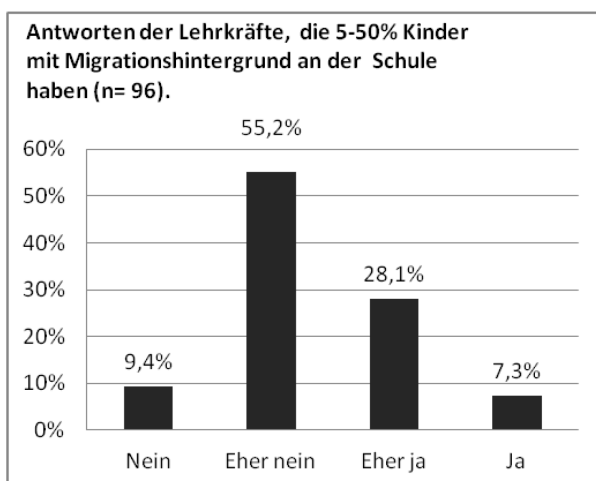


Abb. 14

Dieses Ergebnis darf allerdings aufgrund der kleinen Fallzahl nicht überbewertet werden. Um die Tendenzen zu verifizieren, wäre eine größer angelegte Studie nötig. Hier lässt sich die Vermutung formulieren, dass die Lehrkräfte den Unterricht eher an die Zusammenstellung der Klasse anpassen, wenn dies besonders einfach ist (wenn es kaum Schüler mit Migrationshintergrund in der Klasse gibt), oder wenn es gar nicht anders möglich ist, weil in der Klasse über die Hälfte der SchülerInnen einen Migrationshintergrund haben. Diese These sei jedoch nur am Rande erwähnt.

### **Besondere Berücksichtigung der Vielfalt**

43% der Befragten haben angegeben, dass die kulturellen Hintergründe die fachliche Gestaltung des Unterrichts beeinflussen. Diejenigen, die mit ja geantwortet hatten, wurden anschließend gefragt, was sie in Bezug auf den Unterricht in migrationsbedingt heterogenen Klassen für besonders wichtig halten. Die meisten der Befragten<sup>10</sup> entschieden sich dabei für

<sup>10</sup> Teilstichprobe, ohne Lehrer/-innen für die, die kulturellen Hintergründe der Schüler/-innen keine Rolle für die

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

die Option „Toleranz und Respekt fördern“ (Abb. 15):

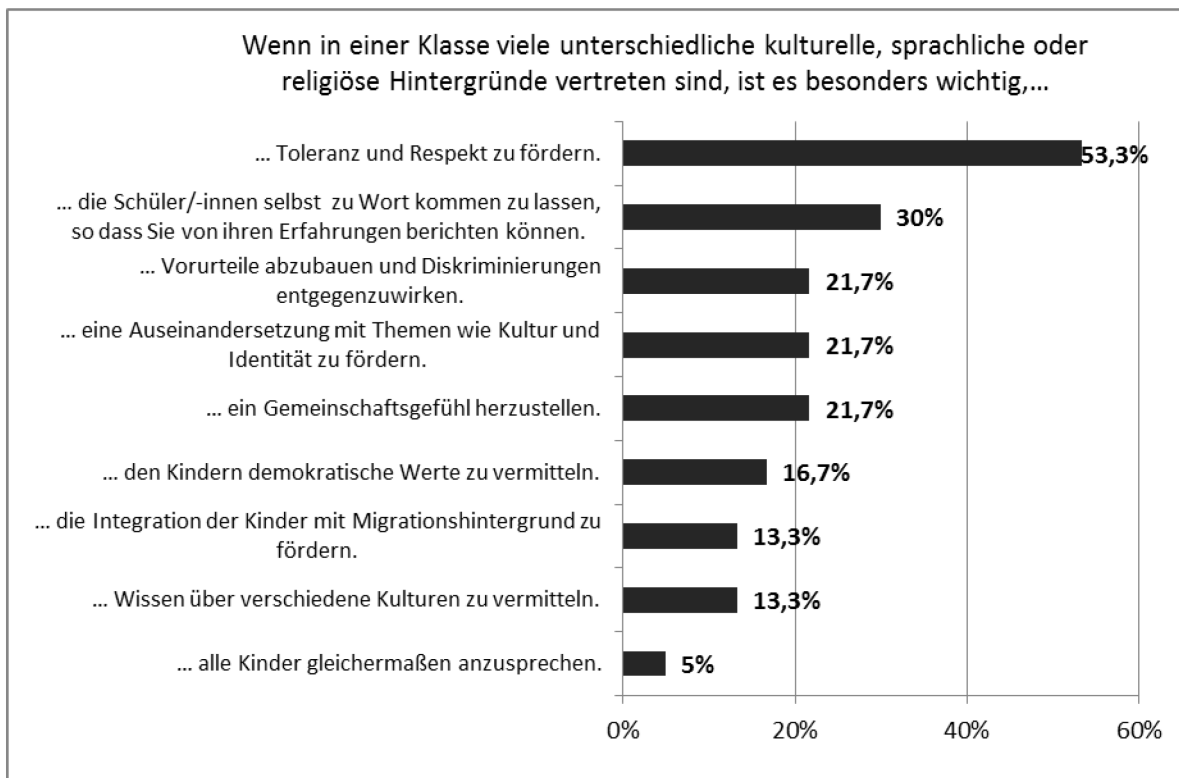


Abb. 15

Auch hier gab es einige Unterschiede zwischen bestimmten Gruppierungen. So kreuzten diejenigen, die wenige Kinder mit Migrationshintergrund in der Klasse haben, tendenziell häufiger an, dass es wichtig sei, die Integration der Kinder zu fördern. Dagegen waren diejenigen, die eine Auseinandersetzung mit Identität und Kultur für wichtig erachten, eher Lehrende mit hohem Migrantenanteil an der Schule. Auch zwischen den Schultypen zeichneten sich leichte Unterschiede ab. So wurden die Optionen „Wissen vermitteln“ und „Schüler zu Wort kommen lassen“ eher von GymnasiallehrerInnen angekreuzt, während das „Gemeinschaftsgefühl“ eher von GesamtschullehrerInnen für wichtig erachtet wurde. Insgesamt wurden die drei Antworten am wenigsten ausgewählt, die am ehesten den pädagogischen Zielen der Ausländerpädagogik entsprechen und die Schülerinnen und Schüler eher als Objekt denn als Subjekt des Unterrichts verstehen. Die am häufigsten angekreuzte Option „Toleranz und Respekt fördern“ ist im Gegensatz dazu zunächst auf alle SchülerInnen ausgerichtet. Hier geht es nicht um eine besondere Behandlung von SchülerInnen, sondern um die Vermittlung von Werten. Der Wunsch, Toleranz und Respekt zu fördern, entspricht dabei am ehesten den Vorgaben der klassischen interkulturellen Pädagogik beziehungsweise dem Modell einer multikulturellen Gesellschaft, in der viele unterschiedliche Kulturen zusammen leben und lernen müssen, miteinander umzugehen. Diese Sichtweise spiegelte sich auch in einigen Interviews wider. Die folgenden Beispiele können einen Eindruck davon vermitteln, was den Lehrkräften hier wichtig ist. So verwies ein

---

fachliche Gestaltung ihres Unterrichts spielen (n= 60).



*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

Politiklehrer darauf, dass er „der Toleranz ja auch gegenüber des Grundgesetzes verpflichtet“ (6GP\_Gym) sei. Er orientiert sich hier also explizit an den staatlichen Vorgaben und versucht, durch sein Handeln im Unterricht einem bestimmten Gesellschaftsmodell gerecht zu werden.

Eine Lehrerin an einer Gesamtschule hat sich zum Ziel gesetzt, den Schülerinnen und Schülern die bestehende Vielfalt in der Gesellschaft bewusst zu machen:

„Und ich glaube, da muss man Schüler drauf bringen, dass sie sich dafür interessieren. Also es sollte die ganze Schulzeit begleiten, es sollte den Kindern bewusst sein, ganz deutlich, dass die Klasse eben so multikulturell zusammengesetzt ist.“ (13DGI\_IGS)

Die Ziele, die hier verfolgt werden, sind eher abstrakt und übergeordneter Natur. Es geht um die Vermittlung eines bestimmten Verständnisses von Gemeinschaft. Bei der im Fragebogen zweithäufigsten Antwort steht hingegen eher das Individuum im Vordergrund. 30% der hier befragten Lehrkräfte legen besonderen Wert darauf, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zu Wort kommen und ihre eigenen Erfahrungen im Unterricht einbringen können. Hinter dieser Absicht können verschiedene Motive stehen, wie die persönlichen Gespräche gezeigt haben. Dabei lassen sich zwei Gruppen identifizieren. Ein Teil der Lehrkräfte, die angegeben haben, sie würden die Hintergründe der Kinder in den Unterricht einbeziehen, wollen damit die Schülerinnen und Schüler stärken und ihnen eine Möglichkeit bieten, sich auszudrücken.

„Aber es geht ja auch hier darum, die Kinder zu stärken in ihrer persönlichen Entwicklung. Also ich habe zum Beispiel so ein Integrationskind, ich unterrichte eine I-Klasse, deren Eltern kommen aus Polen und die kann eben polnisch, weil sie da immer in Urlaub hinfahren. Und sie dann zu stärken und zu sagen, dass ist toll, wenn du das kannst, das ist eine echte Kompetenz, die andere überhaupt nicht haben. Also das man das sozusagen auch nicht als Defizit... da ist vielleicht die Aufgabe der Schule, das zu stärken, das so hervorzuheben.“ (8GP\_IGS)

Anderen ist besonders wichtig, dass sich niemand vernachlässigt fühlt und dass sie allen gerecht werden:

„Also mir ist es ein Anliegen, gleich von Anfang an die Kinder, die aus ganz unterschiedlichen Ländern kommen, aus völlig verschiedenen Kulturen, die alle sozusagen ganz bewusst aufzunehmen in die Klasse, nicht so nebenher laufen zu lassen und mal so kurz drauf einzugehen, sondern das muss sozusagen oft thematisiert werden.“ (13DGI\_IGS)

„Wenn für islamische Schüler Ramadan ansteht und die darüber berichten und wenn man dann die kleinen Pöксе hat, die sind dann auch noch ganz stolz und „habe heute noch gar nichts gegessen“ und möchten das dann auch hier verbreiten und so etwas. Da muss man eben sehen, dass es verschiedene kulturelle Aspekte gibt, die eben alle gleichberechtigt dastehen, und das muss man dann halt auch aufgreifen.“ (10EK\_Gym)

Diese Herangehensweise wirkt sich bei einzelnen Lehrkräften auch auf die Themenwahl aus. So berichteten einige, dass sie den Lehrplan teilweise ergänzen oder modifizieren würden, um alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen einzubeziehen. Im Fach Deutsch kann das beispielsweise die Literaturlauswahl betreffen:

„Also wenn ich zum Beispiel überlege, welches gemeinsame Buch wir lesen, dann ist natürlich für mich immer die Frage, welches Thema soll es haben, welches Thema passt für die ganze Klasse, in dem Moment, wo die Klasse so heterogen ist, überleg ich natürlich entweder, für wen soll das jetzt unbedingt mal was sein, weil mein Eindruck ist, dass er oder sie mit ihrem Hintergrund zu kurz gekommen ist, oder wo können sich alle treffen und ... ja, das findet Berücksichtigung, unbedingt.“ (7D\_Gym)

Im Geschichtsunterricht wird von einigen Lehrkräften die Geschichte der Herkunftsländer ihrer Schülerinnen und Schüler stärker berücksichtigt. So berichtete eine Lehrerin:

„Also das türkische Mädchen, da habe ich dann mal mit ihr darüber geredet, dass das ja auch nicht so ihre Geschichte ist, ne, und dann kam da so diese Idee, Mensch wir müssen da auch über das Osmanische Reich mal reden, solche Sachen.“ (9G\_Gym)

Da sie einige Schülerinnen mit polnischen Eltern in der Klasse hatte, nahm diese Lehrerin auch die Geschichte Polens etwas ausführlicher als vorgesehen in den Unterricht mit auf. Eine andere Lehrerin berichtete, dass sie das Thema Vertreibungen so ausgeweitet habe, dass auch die Geschichten ihrer Schüler mit südosteuropäischem Hintergrund vorkommen konnten: „um jetzt ne Betroffenheit auch der Migrantenkinder hinzukriegen, muss man dieses Thema einfach erweitern.“ (2GP\_IGS) Mit der Vertiefung von bestimmten Themen wird jedoch nicht von allen Lehrerinnen und Lehrern eine stärkere Betroffenheit der Kinder angestrebt. Eine weitere Motivation, die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler einzubeziehen, ist, ihr vermeintliches Wissen für den Unterricht zu nutzen:

„Ich finde, wir sollten die Chancen nutzen, die die Kinder, die eben eine etwas ungewöhnliche Biographie mitbringen, dass man eben versucht, an deren Erfahrungen, Erlebnisse und an deren Sichtweisen ranzukommen, oder die für den Unterricht oder das Gespräch nutzbar macht.“ (4GP\_Gym)

Dies wird von einigen Lehrkräften zum Beispiel in Bezug auf das Thema Arbeitsmigration der 60er Jahre praktiziert: „Ich habe in meiner 10. Klasse einen Italiener, den würde ich dann bitten, berichte doch mal, wie kommst du hier her, wie sind deine Eltern hier her gekommen. So als Referat ist das eine gute Möglichkeit.“ (9G\_Gym) Insbesondere die persönlichen Familiengeschichten der Schülerinnen und Schüler werden dabei oft als bereichernde Elemente im Unterricht wahrgenommen:

„Im letzten Jahr habe ich das mit zwei Schülerinnen gemacht, die aus einem solchen Zusammenhang kamen, also so genannte Russlanddeutsche, die über Diskriminierung in der ehemaligen Sowjetunion

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:**Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

oder in Russland berichten konnten. Und das war für die anderen Schüler faszinierend, weil es eben der direkte authentische Bezug war und nicht irgendwie Schulbuch, Quelle lesen, oder Filmchen gucken, sondern es waren diese Schülerinnen, die diese Gespräche geführt hatten.“ (12GP\_IGS)

Manche Lehrkräfte erwarten von ihren Schülerinnen und Schülern allerdings auch ein bestimmtes Expertenwissen jenseits der persönlichen Erfahrungen aufgrund ihrer Hintergründe. So berichtete ein Lehrer davon, wie er bei den Themen EU-Beitritt der Türkei und Osmanisches Reich seine türkeistämmigen Schüler jeweils darum gebeten hat, die türkische Sicht auf das Geschehen zu präsentieren: „Das hat sich als sehr hilfreich erwiesen, also wirklich auch als Bereicherung für den Unterricht selbst.“ (6GP\_Gym)

Etwas weniger häufig wurden in der Online-Umfrage die Antworten „gegen Diskriminierungen und Vorurteile vorgehen“ sowie „ein Gemeinschaftsgefühl herstellen“ angekreuzt (jeweils 13 TeilnehmerInnen). Auch hierzu lassen sich Beispiele aus den Interviews finden. Eine Gesamtschullehrerin fährt beispielsweise regelmäßig mit ihren Schülern nach Polen, auch damit sich die Jugendlichen untereinander besser kennen lernen, denn „dann sagen die nicht mehr, die Polen klauen alle.“ (2GP\_IGS) Das gegenseitige Kennenlernen wird von vielen der Lehrkräfte als besonders wichtig eingestuft, auch um ein gutes Miteinander in der Klasse zu fördern. Eine Lehrerin versteht es als ihre Aufgabe „nicht noch mehr Vorurteile zu schüren, sondern eher wirklich in den Schülerköpfen dieses Gemeinschaftsgefühl zu erwecken.“ (1P\_Gym) Die gleiche Lehrerin hebt ebenfalls hervor, dass es wichtig sei, Wissen über unterschiedliche Kulturen zu vermitteln, um so zu einem besseren Verständnis anzuregen. Das gelte allerdings auch für sie selbst: „Ich finde, je mehr man von den Kulturen selber weiß, umso mehr kann man es auch verstehen, weil man ja schon versucht, die Schüler zu verstehen, wieso sie sich so und so verhalten. Und ich finde das wichtig. Ja und dann auch vielleicht die dann besser integrieren kann in den Klassenverbund.“ Hier tritt eine Motivation zutage, die auch von acht TeilnehmerInnen der Online-Umfrage angekreuzt wurde: die Integration der Kinder fördern. Der betreffenden Lehrerin geht es dabei aber weniger um eine Assimilation, sondern eher um die Schaffung eines respektvollen und bereichernden Miteinanders. Daher hält sie es auch für besonders wichtig, positive Aspekte zu betonen. Dass es ihr damit nicht nur um die Klassengemeinschaft geht wird an anderer Stelle deutlich. So kritisiert sie die negative Darstellung in Schulbüchern und schlussfolgert: „Ich würde lieber mit was Positivem anfangen, denn wir brauchen auch Ausländer in Deutschland. Eine multikulturelle Gesellschaft hat nicht nur Nachteile, sondern auch viele Vorteile, und ich würde eher damit anfangen.“ (1P\_Gym) Dieses Zitat weist darauf hin, welches Gesellschaftsmodell der Lehrerin hier vorschwebt. Weniger explizit, aber ebenso deutlich wird dies in den anderen bisher genannten Äußerungen und Umgangsweisen der Lehrkräfte. Die Grundannahme ist hier, dass die jeweilige Herkunft der SchülerInnen oder ihrer Eltern zu Unterschieden gegenüber der deutschen Schülerschaft führen und dass diese Unterschiede wahrgenommen, respektiert und teils auch positiv hervorgehoben werden sollten, um zu

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

einem guten Miteinander von verschiedenen Kulturen beizutragen.

Der Ansatz, diese Einteilungen und Unterscheidungen zu hinterfragen und eine Auseinandersetzung mit den Konzepten von Identität und Kultur anzuregen, wurde mit 13% im Online-Fragebogen relativ selten ausgewählt. Einen ähnlichen Eindruck vermittelten die Interviews. Nur wenige der befragten LehrerInnen hoben die Bedeutung der Reflektion über Konzepte hervor. Hier zwei Beispiele:

„Wichtig ist, dass man ein Bewusstsein dafür schafft, dass Gruppen konstruiert werden. Jeder teilt in bestimmte Gruppen ein, aber das muss man sich bewusst machen, und man muss immer wieder versuchen das aufzubrechen, zu reflektieren und zu hinterfragen. Was in die Schule gehört ist, dass man einfach Nachdenken anregt und Bewegung in viele Richtungen, also sowohl was Rollenverständnis und Gender angeht als eben auch religiöse Vorstellungen, Wertvorstellungen, Akzeptanz von bestimmten Verhalten.“ (7D\_Gym)

„Da kann man dann sagen, du bist der derjenige, der deine Identität schafft. Du kannst hervorragend damit leben, aber du musst nicht dich in ein Gruppenkorsett drücken lassen, nur weil deine Eltern oder was weiß ich was irgendwo herkommen. Man muss eben aufpassen als Lehrer, dass man Kindern keine Rollen zuweist, die sie nicht haben wollen.“ (8GP\_IGS)

Der gleiche Lehrer berichtete jedoch später auch von Situationen, in denen er sich selbst dabei ertappt habe, wieder bestimmte, mit der Herkunft der SchülerInnen verknüpfte Kategorien zu bilden. Wie bereits beschrieben scheint das stete Reflektieren nicht immer mit den Anforderungen des Schulalltags vereinbar zu sein. Ein Gesamtschullehrer erläuterte, dass die Realität ihn dazu bringe, in bestimmten Gruppen zu denken, da sich auch die SchülerInnen selbst in Kategorien einteilen würden:

„Diese Unterschiede [zwischen „Deutschen und Türken“] die werden ja auch von den Schülern wahrgenommen. Die gibt es in unterschiedlichen Ausprägungen, ob es da jetzt einen alevitischen oder sunnitischen Hintergrund gibt, oder wie stark religiös diese Schüler sind, aber das ist, das war einfach Fakt.“ (12GP\_IGS)

Es wird also deutlich, dass auch hier unterschieden werden muss zwischen dem, was die Lehrkräfte für richtig und wichtig erachten und dem, was tatsächlich im Unterricht umgesetzt wird oder werden kann. Fest steht jedoch, dass sich eine Vielzahl von Motiven und Herangehensweisen identifizieren lassen.

### **Strategien zwischen Nicht-Beachtung und Vorsicht**

Eine Strategie im Umgang mit migrationsbedingt heterogenen Klassen, die bisher noch nicht angesprochen wurde, allerdings von nicht wenigen der Befragten verfolgt wird, ist, den Unterricht nicht von der Zusammenstellung der Klasse beeinflussen zu lassen. Dies hat immerhin mit 57% über die Hälfte der TeilnehmerInnen der Online-Umfrage angegeben.

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

Dieser Teil der Lehrkräfte wurde anschließend nach ihren Gründen gefragt<sup>11</sup>. Die häufigsten Antworten waren hierbei, dass die Herkunft keine Rolle spiele, dass die Kinder in das Schulsystem integriert werden müssten und dass es am wichtigsten sei, dass die Kinder den Stoff beherrschten (Abb. 16).

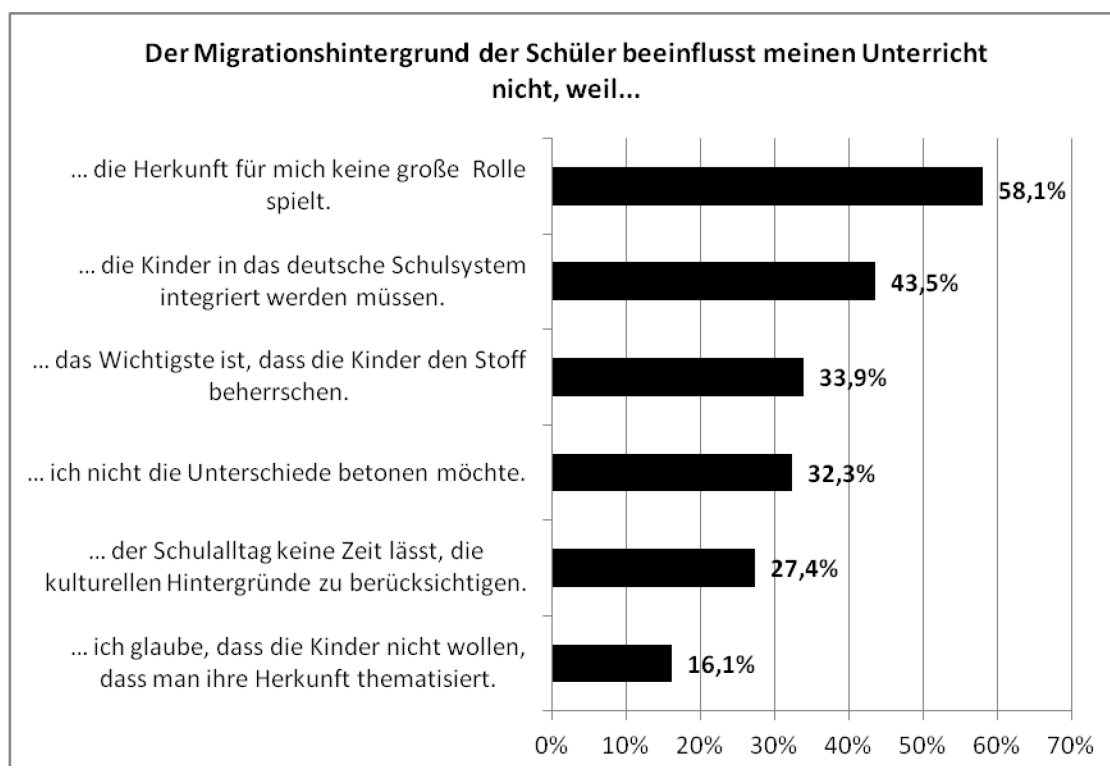


Abb. 16

Das Ergebnis verdeutlicht, dass die Mehrheit der Befragten hier andere Aspekte für wichtiger hält als eine besondere Berücksichtigung der Herkunft der Schülerinnen und Schüler. Im Fokus steht eher das Bemühen, alle Kinder gleichermaßen zu befähigen, den schulischen Anforderungen gerecht zu werden. Die Tatsache, dass die Optionen am wenigsten gewählt wurden, die von den Lehrkräften selbst wenig beeinflusst werden können, nämlich der Zeitdruck und die Wünsche der SchülerInnen, weist darauf hin, dass es sich in der Mehrheit um eine bewusste Entscheidung der Lehrkräfte handelt, die Hintergründe der SchülerInnen nicht weiter in den Unterricht einzubeziehen. Im Vergleich der Schulformen und Altersstufen werden jedoch einige Abweichungen und zusätzliche Tendenzen deutlich. So kreuzten vergleichsweise eher die Lehrerinnen und Lehrer, die an Real- oder Hauptschulen unterrichten an, dass sie zu wenig Zeit hätten. Dies gilt auch für die eher jüngeren Lehrkräfte. Diejenigen, die nach 2000 ihre Ausbildung abgeschlossen haben, empfinden tendenziell mehr Zeitdruck und kreuzten zudem eher die Option an, dass es wichtig sei, den Stoff zu vermitteln. Ein Grund hierfür können die fehlenden Erfahrungen von jungen

<sup>11</sup> Teilstichprobe, ohne Lehrer/-innen, für die die kulturellen Hintergründe der Schüler/-innen eine Rolle für die Vorbereitung und fachliche Gestaltung Ihres Unterrichts spielen (n=71).

Lehrkräften sein. Dies legt auch die Aussage einer Lehrerin aus den Interviews nahe: „Ich bin auch Berufseinsteiger – ich bin heilfroh, wenn das alles nicht zu viel Arbeit ist.“ (3G\_Gym)

Die häufigste Antwort im Fragebogen, die Hintergründe der SchülerInnen spielten keine Rolle, wurde auch in den Interviews oft genannt. Einige LehrerInnen sagten diesbezüglich aus, dass die Kinder so integriert seien, dass dementsprechend keine besondere Berücksichtigung nötig sei:

„Also von der kulturellen Zusammensetzung sind wir sehr homogen hier in unseren Klassen und die selbst, die einen Migrationshintergrund haben, die westliche Kultur natürlich sehr angenommen haben. Die sind ja in der Regel integriert.“ (6GP\_Gym)

„Im Unterricht ist es sehr, sehr selten, also... die sind oft so integriert, die Kinder, dass das dann wirklich nur bei Sachen auffällt, die sehr speziell sind. Also gerade türkische Jungs, da sind die Jungs noch auffälliger als die Mädchen, sind eigentlich komplett mit integriert.“ (16P\_RS)

Abgesehen davon vermitteln die Interviews tendenziell einen anderen Eindruck als die Antworten der Online-Umfrage. Interessanterweise wurden hier eher die äußeren Umstände und Hindernisse hervorgehoben. So wurde beispielsweise der Zeitmangel generell häufiger als Hinderungsgrund genannt. Während in der Umfrage nur 13% diese Option ankreuzten, sagte etwa ein Viertel der befragten LehrerInnen in den Interviews aus, dass der zeitliche Druck sie daran hindere, die verschiedenen Hintergründe der SchülerInnen so zu beachten, wie sie es sich wünschten:

„Die Zeit lässt es einfach nicht zu, die Schuljahre sind zu kurz, wir müssen so viel durchbringen, und die Zeit lässt es einfach nicht zu.“ (6GP\_Gym)

„Also da denke ich, also familiäre Geschichte ist einfach wichtig, und die muss mit einbezogen werden. Aber so im Schulalltag geht ganz vieles flöten, wo man denkt, ach das könnte man noch und das müsste man noch, und dann ist man schon wieder in der übernächsten Woche sozusagen.“ (2GP\_IGS)

Dies betreffe auch die Themenwahl und Vertiefung. So sei es beispielsweise in Geschichte kaum möglich, sich mit dem Thema Migration zu beschäftigen. Zwar sei die Arbeitsmigration der 60er Jahre im Lehrplan vorgesehen, aber die Fülle an anderen Themen lasse eine Behandlung kaum zu:

„Ja, und da kommen wir wieder hin zu den Gastarbeitern, den so genannten, und da muss ich ehrlich sagen, also ich bin jetzt mit meiner 10 tief im Nationalsozialismus, im Januar machen die Praktikum, das heißt, bis Weihnachten hoffe ich, dass ich alles fertig habe. Im Februar mache ich Kalten Krieg, dann will ich noch die DDR gründen, und dann im Juni ist das Schuljahr zu Ende und da will ich wenigstens noch das Vereinigte Deutschland gründen. Ich schaffe das nicht.“

Neben der Aussage, die Zeit reiche nicht, gaben auch relativ viele der befragten Lehrkräfte an, dass sie davon ausgingen, dass die SchülerInnen mit Migrationshintergrund nicht

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

hervorgehoben werden wollen, weshalb sie sie nicht anders als alle anderen behandelten:

„Deswegen also, die wollen, die Kinder wollen ja nicht anders sein, die wollen ja, wenn's geht, in der großen Masse quasi mit schwimmen.“ (16P\_RS)

„Die Kinder wollen ganz einfach deutsch sein. Und sie wollen sich in Deutschland integrieren.“(4GP\_Gym)

„Die möchten ja eigentlich... vielleicht dann mal Experte sein, aber eigentlich so behandelt werden wie andere.“ (11GP\_Gym)

Dabei spielt bei manchen Lehrerinnen auch die Angst, die SchülerInnen in eine unangenehme Situation zu bringen, eine Rolle:

„Und auch in meiner 8. Klasse, wenn ich die Jungs da bitten würde, erzähl doch mal, dann würde ich ihnen sehr zu nahe kommen. Ich würde sie zwingen, über etwas zu berichten oder sich auch in einer Weise zu outen, wie sie es nicht möchten. Deshalb muss man sehr sehr vorsichtig sein. Es gibt ja solche Ansätze, die sicher auch vernünftig sind, die sagen, man sollte die Herkunft dieser Kinder zum Thema machen, man sollte die Herkunft ausnutzen, man sollte sozusagen einen multikulturellen Klassenraum schaffen. Dem stimme ich in der Theorie sogar zu, und ich halte es auch für notwendig, dass wir unsere Unterrichtsmaterialien auch sehr kritisch auf diese Themen hin durchgucken und überlegen wie wir dieser Vielschichtigkeit, die wir in unserer Klasse finden, sozialer Art, ethnischer Art, werden wir dem gerecht? Aber das muss sehr, sehr behutsam passieren. Und wir können nur so weit gehen, wie die Kinder es zulassen.“ (4GP\_Gym)

Diese Art der Vorsicht wirkt sich bei einigen LehrerInnen auch auf die Themenwahl bzw. den Umgang mit bestimmten Themen aus. Dabei spielt die Angst, jemanden zu verletzen, zu brüskieren oder zu provozieren eine Rolle. So sei zum Beispiel, wenn es um religiöse Themen geht, besondere Sensibilität gefragt:

„In Erdkunde diskutieren wir ja auch ständig das aktuelle Weltgeschehen. Da hat man ständig diese Konflikte mit den Mohammed-Karikaturen, da muss man ja ganz vorsichtig damit umgehen, dass man da niemanden irgendwie... ja, nicht beleidigt, aber auch nur aufn Schlips tritt oder irgendwie... ne? Das ist halt mit ganz viel Vorsicht zu genießen.“ (10EK\_Gym)

Eine andere Lehrerin berichtete von Skrupeln im Zusammenhang mit der Behandlung der Rassentrennung in den USA:

„Wenn ich da an meine LK in Englisch vor zwei Jahren denke, da hatte ich ein farbiges Mädchen in der Klasse, und das Thema war Black Africans in America, da habe ich viel drüber nachgedacht. Das war das erste Mal, wo ich dachte, oh je, ich möchte nichts Falsches tun hier. Man möchte natürlich niemanden so vor den Kopf stoßen mit solchen Themen.“ (1P\_Gym)

Ähnliche Bedenken äußerte ein Lehrer in Bezug auf das Thema Aborigines und Rassismus in

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

Australien. Auch er hatte zwei schwarze Mädchen in der Klasse und war besorgt, ob diese das Thema eventuell emotional tangieren könnte. Da alle der betreffenden Schülerinnen in Deutschland geboren sind und auch keine sonstigen Beziehungen zu Australien oder im anderen Fall den USA haben, wird hier offenbar von der Hautfarbe auf eine bestimmte Betroffenheit geschlossen. Ein anderes Beispiel, das jedoch in eine ähnliche Richtung geht, stammt von einem Geschichtslehrer, der sich Gedanken darüber machte, ob sich einer seiner Schüler, dessen Eltern aus der Türkei stammen, durch die Behandlung der Niederlage des Osmanischen Reiches vor Wien persönlich verletzt fühlen könnte. Der Lehrer sah seine Aufgabe darin, zu verhindern, „dass dann dieser junge Mann aus diesem Kulturkreis da nicht in die Pause geht mit dem Gefühl, die Westeuropäer haben meine Kultur kaputt gemacht oder haben uns geschlagen. Da geht es einfach um Empathie und um Fingerspitzengefühl.“ (6PG\_Gym) Diese Beispiele zeigen, dass hier zwar das Ziel ist, sich in die SchülerInnen hineinzudenken, die betreffenden Lehrkräfte aber dabei eher von der eigenen Perspektive ausgehen und von den SchülerInnen aufgrund ihrer Herkunft oder der ihrer Eltern eine bestimmte Haltung erwarten. Das Vorhaben, die Schülerinnen und Schüler nicht in unangenehme Situationen zu bringen, führt hier also eher dazu, dass die Kinder schon im Vorhinein als „Andere“ hervorgehoben werden.

Ein anderer Lehrer schien sich dieser Problematik der besonderen Betonung von Unterschieden stärker bewusst zu sein. Seine folgende Aussage macht deutlich, dass neben der Sorge, man könne die SchülerInnen verletzen oder brüskieren, auch die bewusste Entscheidung, niemanden als „anders“ anzusprechen, eine Rolle im Denken mancher LehrerInnen spielt:

„Da müsste man auch mal definieren, inwiefern macht man denn ein Kind mit Migrationshintergrund zu etwas Besonderem, indem man es besonders hervorhebt. Also man muss wirklich überlegen.“ (8GP\_IGS)

Wie bei der Frage nach der Lehrmittelauswahl gibt es also auch hier eine Vielzahl von Motiven und Bedingungen zu bedenken, die die Lehrkräfte nach eigenen Angaben davon abhalten, die migrationsbedingte Heterogenität der Klasse stärker im Fachunterricht zu berücksichtigen.

### **5.6 Wege aus dem Dilemma – die ambivalente Logik der Praxis**

Die Zusammenstellung der Ergebnisse hat gezeigt, dass es viele unterschiedliche Zielsetzungen und Herangehensweisen im Umgang mit migrationsbedingt heterogenen Klassen gibt. Die Darstellungsweise erlaubte es jedoch nicht, Rückschlüsse über Strategien einzelner Lehrerinnen und Lehrer zu ziehen. Damit ist ein wichtiger Punkt noch unbeleuchtet geblieben. Bisher konnte der Eindruck entstehen, dass es zwar unterschiedliche Herangehensweisen gibt, diese jedoch auf kohärenten Strategien der Lehrenden beruhen. Wie im Folgenden exemplarisch gezeigt werden wird, weisen die Argumentationslinien der meisten Lehrkräfte allerdings ambivalente Wendungen und



Brüche auf.

### **„Ich unterscheide nicht zwischen denen und deutschen Schülern“ – oder der ambivalente Wunsch nach Gleichheit in der Unterscheidung**

Immer wieder tauchte in den Interviews die Aussage auf, die Hintergründe der SchülerInnen spiele keine Rolle für den Unterricht. Wie gezeigt wurde, gilt dies auch für die Online-Umfrage. Immerhin 30% der Befragten gab an, dass die Heterogenität Alltag sei, oder dass die Herkunft keine Rolle spiele. Dabei kreuzte die Hälfte derjenigen, die die Option „Alltag“ gewählt hatten, auch „Bereicherung“ an. Diese Tendenz, die Vielfalt gleichzeitig herunterzuspielen und positiv aufzuwerten, zeigte sich auch in den Interviews. Besonders deutlich wird dies am Beispiel einer Lehrerin (1P\_Gym), die von sich selbst sagt, dass Migrationshintergründe für sie keine Rolle spielen. Sie unterscheide ihre Schüler eher in Bezug auf ihr Verhalten oder ihre Leistung. Nur wenn es Sprachprobleme gäbe, würde die Herkunft relevant werden, aber sie würde stets versuchen, nicht zwischen „deutschen Schülern und denen mit Migrationshintergrund“ zu unterscheiden. Zudem habe sie aufgrund verschiedener Auslandsaufenthalte eine Haltung angenommen, in der sie nicht mehr „in Kulturen in dem Sinne“ denke. Einige Sätze später spricht sie allerdings davon, wie spannend es sei, durch die Vielfalt in der Klasse die „Unterschiede der Kulturkreise“ vergleichen zu können. Sie versuche daher auch, die Herkunft der SchülerInnen in den Unterricht „einfließen zu lassen“. Dabei sei vor allem das Wissen über verschiedene Kulturkreise wichtig. Die vermeintlichen Unterschiede zwischen den SchülerInnen werden von ihr also gleichzeitig negiert und betont. Der Widerspruch zwischen der Beteuerung, der Migrationshintergründe spiele keine Rolle und der gleichzeitigen Hervorhebung desselben im Unterricht ist hier offensichtlich.

Ein Erklärungsansatz hierfür bietet die Aussage einer anderen Lehrerin, die ihre Schülerinnen und Schüler nach eigenen Angaben ebenfalls „nicht so sehr nach Migrationshintergrund“ unterscheidet, später im Gespräch aber davon berichtete, dass sie das vermeintliche Expertenwissen einer Schülerin muslimischen Glaubens in den Unterricht hat einfließen lassen (3G\_Gym). Den Grund für ihre widersprüchlichen Aussagen benennt sie an anderer Stelle selbst:

„Also ich will jetzt auch gar nicht diese Migrationsproblem klein reden, was ich einfach nur mache, ich find, man darf es auch nicht zu groß reden und viele Sachen sind genauso. Oder Migrationsprobleme sind nicht die Wurzel allen Übels, sondern es ist halt eine Sache, aber Disziplinprobleme haben auch deutsche Schüler. Weil sonst werden die immer so schlecht gemacht.“ (3G\_Gym)

Mit ihren Beteuerungen, die Herkunft der Schülerinnen und Schüler spiele praktisch keine Rolle, versucht sie also, ein negatives Bild zu vermeiden. Ohne dass die Frage so formuliert wurde, geht sie dabei davon aus, dass ein Auffallen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund als problematisch gewertet werden könnte. Dies macht zum einen deutlich, dass bei der Bewertung der Studienergebnisse stets die soziale Erwünschtheit von

Antworten mit Bedacht werden muss. Wenn Vielfalt als Alltag beschrieben wird, so ist dies teilweise auch der offiziellen und gesellschaftlichen Vorgabe geschuldet, alle SchülerInnen gleich zu behandeln. Die Tatsache, dass die Herkunft der SchülerInnen im Alltag der besagten Lehrerin sehr wohl eine Rolle spielen kann, unterstreicht zum anderen das bereits beschriebene Dilemma zwischen den pädagogischen Prinzipien der Gleichbehandlung und des Lebensweltbezuges.

**„Die möchten ja eigentlich... vielleicht dann mal Experte sein, aber eigentlich so behandelt werden wie andere.“ – oder Handeln zwischen Vorsicht und Vorführung**

Im Erdkundeunterricht gebe es praktisch ständig Anknüpfungspunkte für die Thematisierung von Vielfalt und Migration, so eine Lehrerin (10EK\_Gym) über ihr Fach. Dabei könnten Kinder mit Migrationshintergrund durch ihre persönlichen Erfahrungen oft besonderes Wissen einbringen. Dies nutze sie dann auch bewusst: „Ich bin immer froh, wenn ich viele SchülerInnen aus verschiedenen Bereichen habe“. Zu bestimmten Themen mache sie daher oft Gesprächsrunden und Gruppenarbeiten und sage dann, „hier ist euer Spezialist, hier ist euer Spezialist und findet raus von denen, was jetzt wichtig ist, und dann stellen wir das hinterher zusammen.“ Das vermeintliche ExpertInnenwissen der SchülerInnen wird also hier bewusst eingesetzt. Gleichzeitig spricht sie an anderer Stelle davon, dass man stets vorsichtig sein müsse, niemanden zu exponieren, zu verletzen oder bloß zu stellen: „Mit dieser Prämisse bin ich immer in meinen Unterricht gegangen, wie könnten SchülerInnen das jetzt sehen, und man muss dann ja sehr vorsichtig sein, wie man sich ausdrückt, dass man nicht flapsig wird und mit Dingen umgeht, die die betreffen...“. Sie zeigt also gleichzeitige Unbefangenheit und Unsicherheit in Bezug auf die Hintergründe der Kinder und dem, was damit vermeintlich zusammenhängt. Auf der Basis eigener Überlegungen stellt sie ein Handlungsprinzip auf (vorsichtig sein, Rücksicht nehmen), richtet sich aber im Alltag nur in bestimmten Situationen danach. In anderen, in denen diese Vorsicht eventuell genauso angebracht wäre (sind die SchülerInnen wirklich Experten bei der Behandlung der Arbeitsmigration der 60er Jahre?), folgt sie jedoch spontan anderen Handlungsprinzipien (Wissen der Kinder nutzen). Dabei orientiert sie sich an den Reaktionen der SchülerInnen. Ihr Ziel ist es, Konflikte oder Verletzungen zu vermeiden. Dies führt in einem Fall dazu, die Herkunft der Kinder zu thematisieren und sie als Experten anzusprechen, da sich die SchülerInnen selbst als solche sehen würden:

„Also da muss man schon, finde ich, sehr da auch an den Schülern dran sein und deren Erfahrungen aufnehmen und versuchen, da flexibel zu sein und das ist mit Lehrbüchern bedingt möglich. Ich arbeite in solchen Fällen nicht mit Lehrbüchern. Ich arbeite mit den Erfahrungen der Schüler. Zum Beispiel mein Erdkunde-Buch für die Oberstufe hatte einen Abschnitt über Gastarbeiter in Deutschland, und dort werden ja die Gastarbeiter in einer bestimmten Weise dargestellt, und nicht nur die Gastarbeiter, sondern auch die folgenden Generationen. Und da gibt es doch... wenn man das jetzt einfach so benutzen würde, natürlich kommt dann von den Schülern ganz bestimmt Proteste: ‚Ich bin auch so eine, aber bei mir ist das nicht so!‘ Darum greife ich lieber die Erfahrungen der Schüler auf.“

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

In anderen Fällen lässt sie hingegen bestimmte Themen (z. B. den Streit um Mohammed-Karikaturen) aus oder achtet bewusst darauf, niemanden in eine bestimmte Rolle zu drängen.

Hier wird zum einen deutlich, dass auch wenn sich Lehrende an bestimmten Handlungsdevisen orientieren, diese in der Unterrichtspraxis und vor allem auch vor dem Hintergrund unterschiedlichster Erwartungen der SchülerInnen nicht durchgehalten werden und teilweise auch nicht durchzuhalten sind. Diese Ambivalenz ist der hier beschriebenen Lehrerin selbst jedoch nicht bewusst, zumindest äußert sie sich nicht dazu. Die Unsicherheit wird jedoch in der Aussage einer anderen Lehrerin deutlich, die ihr Dilemma zwischen der Einbeziehung der Hintergründe und der Gefahr, die Kinder zu exponieren, ganz klar beschreibt: „Das ist eine sehr, sehr schmale Gratwanderung, und da weiß ich auch noch nicht so genau, wie es geht, wie man das zugänglich macht, ja also das ist die große Frage für mich.“ (4GP\_Gym)

**„Eigentlich gibt es keine Unterschiede“ – von Vereinfachungen in der Differenzierung**

Die Empfehlung des niedersächsischen Kultusministerium macht klar, wie sich Lehrende nicht verhalten sollten: „nicht auf ethnische Zugehörigkeit reduzieren, aber auch nicht gleichmacherisch sein“. Wie schwer es sein kann, diese negativ-Vorgaben in positive Handlungspraxis umzusetzen, zeigt das Beispiel einer Gymnasiallehrerin für Geschichte und Politik (4GP\_Gym). Zum einen betonte diese Lehrerin ihr Bemühen um Differenzierung und bewies an vielen Stellen ein besonderes Maß an Reflektion in Bezug auf ihr eigenes Verhalten sowie die Lehrmaterialien. An den Darstellungen von Migration kritisierte sie die einseitige, deutsche Perspektive, was einer der Gründe dafür sei, dass sie die Texte, aber auch ihre eigene Sprache, sehr genau auf Formulierungen prüfe: „Wo man aber immer noch hingucken muss – sind wirklich einzelne Worte und einzelne Begriffe, wie wir sie verwenden, die eben sehr viele Bedeutungen mit sich bringen.“ Zudem fordert sie, Menschen nicht nach bestimmten Kategorien einzuteilen, sondern Identitäten als „von sehr vielen Dingen definiert“ zu verstehen: „weil dann kommt man weg von diesem engen Fokus, immer zu sagen – ah du kommst aus Russland, du bist anders (...). Wir sind alle irgendwo anders.“ Hier wird ganz deutlich, dass sie Zuschreibungen und Reduktionen auf ethnische Zugehörigkeiten negativ empfindet und sich einen differenzierteren Blick auch für ihre eigene Praxis vorgenommen hat. Teile dieser argumentativen Logik finden sich im ganzen Gespräch wieder. Gleichzeitig tauchen in ihren Erzählungen von konkreten Situationen gegensätzliche Tendenzen auf. So berichtet sie von einem ihrer Schüler, dessen Eltern aus Vietnam nach Deutschland gekommen sind. Dabei fällt zunächst die Bezeichnung auf. So spricht sie lediglich von dem „vietnamesischen Jungen“, unabhängig seiner deutschen Staatsangehörigkeit und Sozialisation, und erwähnt zudem, dass man es ihm „ja nun wirklich ansieht“. Damit weist sie ihm aufgrund seines Aussehens eine bestimmte Rolle zu, die sie auch noch recht eindeutig definiert. So weist er Verhaltensformen auf, die „den anderen

relativ fremd“ seien. Dies führt sie auf eine bestimmte kulturelle Prägung zurück: „Das wies schon hin auf eine Einstellung, die ja in den Ländern dann selbst auch zu finden ist.“ An anderer Stelle führt sie noch genauer aus, was sie darunter versteht: „die Leistung steht immer im Vordergrund.“ Zudem hätten „die Vietnamesen einen anderen Familienbegriff als wir.“ Der Junge bringe diese „asiatischen Wertvorstellungen“ von zu Hause mit. Gleichzeitig relativiert sie den Einfluss der „Heimat“, indem sie darauf hinweist, dass der Junge „zu deutsch geprägt“ sei, um da jetzt wirklich eine „andere Sichtweise“ in den Unterricht einzubringen. Hier fällt zunächst die Widersprüchlichkeit der Aussagen auf. Einerseits betont die Lehrerin die Prägung der Familie, andererseits die der (deutschen) Umgebung. Zum anderen machen diese Zitate deutlich, dass entgegen ihrem Bemühen, nicht zu verallgemeinern oder zu reduzieren, sie in ihrem täglichen Kontakt mit den SchülerInnen auf dichotome Einteilungen zurückgreift. So konstruiert sie ein (deutsches) „wir“, das im Gegensatz zu dem als „anders“ dargestellten Jungen steht. Zudem stellt sie ihn als Repräsentant einer beschreibbaren, homogenen (asiatischen) Kultur dar. Dass sie sich dabei vor allem an Äußerlichkeiten orientiert, fällt auch bei folgendem Zitat auf: „Die Kinder wollen ganz einfach deutsch sein. Und sie wollen sich auch in Deutschland integrieren, selbst wenn man ihnen unter Umständen ansieht, dass sie es nicht sind.“ Die Unterschiede zwischen Deutschen und den von ihr beschriebenen Kindern scheint also letztlich unüberwindbar. Gleichzeitig beteuert sie: „eigentlich gibt es keine Unterschiede“. An anderer Stelle werden weitere Widersprüchlichkeiten deutlich. So kritisiert sie an den Lehrmaterialien „mit welcher Leichtfertigkeit deutsche Werte eingefordert werden.“ Als Beispiel führt sie Pünktlichkeit an und erklärt: „das ist in Spanien schon anders.“ Zum einen fordert sie also eine differenziertere Darstellung, zeigt aber zum anderen, dass sie selbst in Kategorien von nationalen Wertesystemen denkt. Ein letztes Beispiel sei noch erwähnt, in dem sie wiederum gleichzeitig differenziert und verallgemeinert. So erzählt sie von einer Schülerin türkischer Eltern: „das türkische Mädchen in meiner Klasse ist nicht *die* Türkin, sie ist eine Türkin.“ Ihr Argument gegen die Verallgemeinerung geht hier einher mit einer parallelen Rollenzuschreibung (als Türkin). Das Bemühen der Lehrerin, zu einer differenzierten Betrachtung beizutragen, reicht also nur bis zu einem bestimmten Punkt. Sie hinterfragt zwar die Homogenisierung von „Türken“, bleibt aber bei der dichotomen Unterscheidung zwischen Deutschen und Nicht-Deutschen.

Der Widerspruch zwischen ihren eigenen Handlungsprinzipien und den konkreten Äußerungen zur Praxis wird der Lehrerin während des Gesprächs nicht bewusst. Angesprochen auf die Problematik einer rein deutschen Perspektive zeigt sie jedoch auf, dass sie aus praktischen Gründen bestimmte Vereinfachungen in Kauf nimmt:

„Also ich denke, man sollte jetzt auch nicht krampfhaft versuchen, die rauszunehmen [die nationale Perspektive], denn dann enden wir irgendwann im Nichts, dann können wir gar nichts mehr sagen und dann können wir auch nicht mehr miteinander kommunizieren.“

Die Schlussfolgerung, die sie selbst für sich und ihren Unterricht zieht, ist folgende:

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

„Wichtig ist, Brücken über die Unterschiede zu haben und jeder kann auf seiner Seite bleiben, aber man muss sich auch treffen und man kann über die Unterschiede, wenn man sie sich bewusst gemacht hat, auch reden, und dann unter Umständen auch tatsächlich unterschiedliche Perspektiven annehmen, selbst wenn man sie sich nicht zu eigen macht. Muss man ja nicht. Das wäre so meine Vorstellung nach vielen Jahren Unterricht.“

## **6 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen**

Die Untersuchung hat zu einer Vielzahl von Ergebnissen und Erkenntnissen in Bezug auf den Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit dem Thema Migration geführt. Zunächst wurde deutlich, mit was für einer Bandbreite an Vorgaben, Erwartungen, Empfehlungen und Deutungsangeboten die Lehrkräfte umzugehen haben. Weder in den öffentlichen oder wissenschaftlichen Diskursen noch in den offiziellen Vorgaben oder pädagogischen Richtlinien gibt es eine klare und einheitliche Ansicht darüber, wie mit migrationsbedingt heterogenen Klassen umzugehen ist. Soll die Herkunft der Kinder zum Thema gemacht werden oder nicht? Sollen die Inhalte des Unterrichts stärker an die Zusammenstellung der Klasse angepasst werden? Wenn ja, wie kann dies geschehen? Ist die Vielfalt als Normalität oder Bereicherung zu betrachten? Viele Fragen bleiben ungeklärt und damit letztlich den Lehrenden selbst überlassen. Diese stehen vor der Aufgabe, den Erwartungen, die an sie gerichtet werden (auch von sich selbst) gerecht zu werden und gleichzeitig den Anforderungen der Praxis pädagogisch sinnvoll zu begegnen. Im Hinblick auf diese Erkenntnisse formulierten wir drei Fragestellungen, die hier noch einmal zusammenfassend beantwortet werden sollen.

### **Wahrnehmungen und Überzeugungen der Lehrenden**

Als erstes stellte sich angesichts der vielfältigen Orientierungsangebote die Frage, wie die Lehrkräfte die Diversität der Lerngruppen und ihr eigenes Handeln wahrnehmen und mit welcher generellen Einstellung sie der Thematik begegnen. Zunächst wurde deutlich: Trotz mangelnder Ausbildung fühlt sich die Mehrheit der Lehrkräfte kompetent in Bezug auf migrationsbedingt heterogene Klassen. Die meisten sehen dabei Vielfalt als normal an. Der Hintergrund der Kinder spiele keine Rolle für den Unterricht, so die meisten Lehrkräfte. Gleichzeitig empfanden viele der Lehrenden die Heterogenität als Chance und Bereicherung, manche jedoch auch als Herausforderung oder sogar Belastung. Die ambivalente Wahrnehmung der Lehrkräfte deutet auf den Wunsch hin, die Schülerinnen und Schüler nicht hervorzuheben und gleichzeitig nicht zu vernachlässigen. Ebenso wird hier die Diskrepanz zwischen den Ansprüchen an ein „politisch korrektes“ Verhalten und den Anforderungen des Schulalltags deutlich.

### **Auswahl, Bewertung und Nutzung von Lehrmaterialien**

Die zweite Frage beschäftigte sich damit, wie sich die migrationsbedingte Heterogenität der Klasse auf den Einsatz von Lehrmaterialien durch die Lehrpersonen auswirkt und inwiefern

sich, aus Sicht der Lehrenden, die Darstellungen für den Einsatz in migrationsbedingt heterogenen Klassen eignen. Die Untersuchung hat gezeigt, dass auch Schulbücher keine oder nur geringe Orientierungsmöglichkeiten für die Lehrkräfte darstellen, da sie zum einen sehr unterschiedliche Deutungsweisen des Themas Migration anbieten und zum anderen offenbar nur einen relativ geringen Einfluss auf die Gestaltung des Unterrichts haben. Die meisten Lehrkräfte greifen auf viele unterschiedliche Materialien zurück und setzen diese sehr flexibel ein. Schulbücher kommen dabei vergleichsweise selten zum Einsatz. Insbesondere an Schulen mit einem hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund werden von den befragten Lehrkräften eher selbst erstellte Materialien und weniger offizielle Lehrwerke genutzt. Die Schulbuchdarstellungen des Themas Migration wurden von den meisten Lehrkräften tendenziell schlecht bewertet. An den Büchern wurden vor allem einseitige oder problemorientierte Darstellungen von Migration kritisiert. In Bezug auf migrationsbedingt heterogene Lerngruppen ist den meisten der Befragten wichtig, dass die Darstellungen frei von Diskriminierungen und Vorurteilen sind, dass verschiedene Perspektiven zur Geltung kommen und dass das Sprachniveau angemessen ist. Aufgrund der ohnehin flexiblen Umgangsweise mit Lehrmaterialien scheint die tendenziell negative Bewertung der Lehrwerke jedoch keine große Schwierigkeit für die Lehrenden darzustellen. Als ungeeignet empfundene Schulbuchinhalte werden von den Lehrkräften teilweise mit den SchülerInnen hinterfragt, ergänzt, modifiziert oder kurzerhand übersprungen. Bei der generellen Entscheidung der Fachgruppen, welche Lehrwerke an den Schulen genutzt werden, spielt die migrationsbedingte Vielfalt der Lerngruppen jedoch nur eine untergeordnete Rolle. Stattdessen stehen hier eher praktische Faktoren im Vordergrund wie Kosten, Layout oder Anforderungsniveau. Zentral ist zudem für alle Lehrenden die Frage, ob sich mit dem Material gut arbeiten lässt und ob es ihnen Unterstützung bietet in ihrer Weise, den Unterricht zu führen.

Aufgrund der unterschiedlichen Äußerungen der Lehrenden lässt sich kein eindeutiges Ergebnis festlegen. Grundsätzlich scheint die Mehrheit der Lehrkräfte das Material kritisch und reflektiert zu prüfen. Dabei spielt bei einem Teil der Lehrenden auch die migrationsbedingte Vielfalt eine Rolle, generell stehen jedoch andere Faktoren im Vordergrund. Insgesamt wurde deutlich, dass weder der Einfluss der Lehrmaterialien auf den Unterricht noch der Einfluss der Zusammenstellung der Klasse auf die Lehrmittelwahl überschätzt werden darf. Weitaus bedeutender stufen die Lehrkräfte ihr eigenes Verhalten und die generelle Gestaltung des Unterrichts ein.

### **Strategien im Umgang mit migrationsbedingt heterogenen Lerngruppen**

Mehr als ein Drittel der Befragten gab an, dass die kulturellen, sprachlichen oder religiösen Hintergründe eine Rolle für die Gestaltung ihres Fachunterrichts spielen würden. Die Interviews haben aufgezeigt, dass die Lehrenden diesbezüglich individuelle Strategien entwickeln und sich dabei an eigenen Interessen und Erfahrungen aus dem Schulalltag orientieren. Einige Lehrerinnen und Lehrer verfolgen das Ziel, die SchülerInnen dazu

anzuregen, über Identitäten, Begriffe und Zuschreibungen zu reflektieren. Anstatt bestimmtes Wissen über Kulturen zu vermitteln, versuchen diese Lehrenden, soweit es der Schulalltag zulässt, Kultur und Zugehörigkeiten zu hinterfragen und mit den SchülerInnen zu diskutieren. Im Vergleich ist dies jedoch eher eine geringe Anzahl von Lehrenden. Ein Großteil der Befragten verfolgt eher solche Strategien, die auf ein tolerantes und respektvolles Miteinander unterschiedlicher Kulturen zielen und damit tendenziell den Prinzipien der klassischen interkulturellen Pädagogik entsprechen. Diese Herangehensweise äußert sich jedoch in unterschiedlichen Verhaltensformen im Unterricht. Manche Lehrkräfte legen Wert darauf, alle SchülerInnen gleichermaßen einzubeziehen und niemanden zu vernachlässigen. Ihnen geht es vor allem darum, SchülerInnen mit unterschiedlichen Hintergründen zu Wort kommen zu lassen, so dass sie ihre eigenen Erfahrungen ausdrücken und einbringen können. Andere versuchen eher, das vermeintliche Wissen der betreffenden SchülerInnen für den Unterricht nutzbar zu machen. Dementsprechend wird auch die Themenwahl teilweise an die Zusammensetzung der Klasse angepasst. So werden Themen, zu denen die betreffenden Kinder ggf. etwas beitragen könnten, von manchen Lehrkräften intensiver behandelt.

Die Mehrheit der Befragten gab jedoch an, die Gestaltung ihres Unterrichts nicht von der Zusammenstellung der Klasse beeinflussen zu lassen. Dabei traten mehrere unterschiedliche Begründungslogiken zutage. Viele der Befragten in der Online-Umfrage gaben an, die kulturellen, sprachlichen oder religiösen Hintergründe der Kinder nicht besonders zu berücksichtigen, da sie andere Aspekte (Leistung, Gleichberechtigung) für wichtiger erachten. In den Interviews wurden eher äußere Umstände wie Zeitmangel oder der Wunsch der Kinder, nicht exponiert zu werden, als Gründe angegeben. Auch der Wunsch, niemanden zu brüskieren oder zu verletzen, veranlasst manche Lehrkräfte dazu, weniger auf die Hintergründe der Kinder einzugehen. Dies äußert sich teilweise auch in einer vorsichtigen Herangehensweise beziehungsweise der Aussparung von bestimmten Themen, die den Lehrkräften besonders heikel erscheinen (z. B. religiöse Themen).

### **Bastelnde Lehrende – Das Konzept der Bricolage als Erläuterungsansatz**

Die beschriebenen Ergebnisse zeichnen kein klares Bild. Es lassen sich weder eindeutige Aussagen über das Verhalten einzelner Lehrkräfte treffen, noch konnten belastbare Korrelationen zwischen LehrerInnenhandeln und dem Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund, dem Schultyp, dem Fach oder dem Alter der Lehrenden identifiziert werden. Dies hängt zum einen mit den geringen TeilnehmerInnenzahlen zusammen. Um valide Ergebnisse zu erzielen, ist eine größer angelegte Studie vonnöten. Die Tendenzen, die hier aufgezeigt wurden, weisen jedoch auch darauf hin, dass die Alltagsanforderungen der Praxis in Zusammenhang mit den abstrakten Vorgaben der Lehrpläne zu einem für Außenstehende wenig greifbaren Verhalten führen. Schon Ende der 80er Jahre brachte Hatton (1988, 1989) die Handlungsweise von Lehrkräften mit dem von Levi-Strauss geprägtem Konzept der Bricolage zusammen. Die so genannten Bricoleurs zeichneten sich

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

dadurch aus, dass sie meist spontan und mit den Mitteln, die gerade zur Hand sind, agieren. Dabei würden bereits bestehende Elemente als spontane, aber rationale Reaktion auf die Umgebung reorganisiert und improvisiert (Hatton 1988: 339):

„First, they do not consider a project and then ask what tools, materials, etc. are required for its completion. Rather, they review the tools, materials etc. they have to hand and consider how they might be used to complete, or approximately complete, the project. (...) So, bricolage will have the tendency to produce narrow, incomplete, historically distorted conception of projects.“ (Hatton 1988: 338)

Diese Definition treffe auch auf Lehrkräfte zu, so Hatton: „Like bricoleurs, teachers employ devious means and their actual work is characterized by ad hoc responses at the level of practical action.“ (ebd.: 343) Auch Scribner (2005) unterstützt diese These. In einer Untersuchung des LehrerInnenhandelns an drei verschiedenen High Schools in den USA kam er zu folgendem Ergebnis:

„Teachers' problem-solving mode was analogous to the bricoleur's. Teachers, like bricoleurs, found themselves in a rather insular spot. Thus teachers solved problems primarily by relying on recollections of past experience and local knowledge.“ (Scribner 2005: 309)

Bezieht man diese theoretischen Überlegungen auf die vorliegende Untersuchung, so zeigen sich ganz ähnliche Tendenzen. Angesichts mangelnder Orientierungen und gleichzeitigem Handlungsdrucks im Schulalltag bedienen sich die befragten Lehrkräfte eigener Überzeugungen und Erfahrungen ebenso wie der Anregungen aus Lehrmaterialien oder dem öffentlichen Diskurs und setzen diese verschiedenen Elemente so zusammen, wie es die Praxis erfordert und wie sie selbst es für richtig erachten. Wie die Untersuchung gezeigt hat, greifen die Lehrkräfte dabei teilweise auf fragwürdige Elemente wie Vereinfachungen oder Dichotomisierungen zurück. Gleichzeitig gibt es viele Teile in dieser Handlungslogik, die im Hinblick auf die Erwartungen, die an Lehrkräfte gestellt werden, als positiv gewertet werden können. Das Bemühen, einen angemessenen Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität zu finden, ist bei allen Befragten vorhanden und in vielen Fällen wird eine zumindest in der Eigenwahrnehmung erfolgreiche Strategie entworfen. Diese ist als eine zwar begrenzte, aber rationale Reaktion auf die Umstände, in denen sich die Lehrenden befinden, zu werten (vgl. Hatton 1988: 343). Die Untersuchung hat gezeigt, dass die von außen herangetragenen Konzepte und Erwartungen dabei einen relativ geringen Einfluss auf die Strategieentwicklung der Lehrkräfte hatten. Diese Erkenntnis wird ebenfalls von Hatton bestätigt:

„Theory is not deployed to generate the practices in question (...). Practices are directly collected as they are encountered or invented and the initial criterion for selection is the teacher's subjective judgement that they will suit his or her purposes.“ (Hatton 1988: 341)

Zu einem ähnlichen Schluss kommt Scribner: „Teachers tend not to see this external policy



environment as immediately influential on them, on their context, or on the problems they are trying to solve.“ (308) Die Möglichkeiten der Beeinflussung von LehrerInnenhandeln, sei es durch Richtlinien oder durch die Gestaltung von Lehrmaterialien, erscheinen demzufolge eher als gering. Gleichzeitig stellt sich die Frage, ob dies auch anders herum gelten sollte: Inwiefern können die Erfahrungen der Lehrkräfte bei der Erstellung von Materialien und Richtlinien helfen? Lehrerinnen und Lehrer sind Schnittstellen zwischen dem öffentlichen und dem privaten Diskurs, zwischen den offiziellen Vorgaben und den Alltagsdebatten und Praktiken. In ihrer Position als Lehrende sind sie dafür verantwortlich, offizielle Deutungen in die Klasse hineinzutragen. Gleichzeitig sind sie diejenigen, die unmittelbar mit den Reaktionen auf dieses Angebot konfrontiert werden. Die vielfältigen Strategieentwicklungen der Lehrkräfte können und müssen also angesichts der Vielstimmigkeit der theoretischen Konzepte als konkrete Anknüpfungspunkte für die Möglichkeiten, Chancen und Herausforderungen von migrationsbedingt heterogenen Lerngruppen gesehen werden. Scribner fasst diesen Gedanken noch konkreter und fordert, dass bei der Entwicklung von pädagogischen Konzepten die Herausforderungen des Schulalltags und die Sichtweise der Lehrenden einbezogen werden sollten (ebd.: 309).

#### **„Mehr Fortbildungen wären gut“ - Was die Lehrkräfte sich selbst empfehlen**

In diesem Sinne sollen auch bei den Schlussfolgerungen dieser Studie die Meinungen der Lehrkräfte einbezogen werden. So weisen die Ergebnisse der Untersuchung darauf hin, dass die Lehrenden das Bedürfnis oder den Wunsch nach mehr Fortbildungen zum Thema migrationsbedingt heterogenen Lerngruppen haben. 64% der Befragten bekundeten ein generelles Interesse an zusätzlichen Angeboten. 70% gaben an, dass es zurzeit nur wenige Fortbildungsangebote gebe. In Bezug auf den Inhalt der Fortbildungen gibt es allerdings unterschiedliche Vorstellungen. Vor dem Hintergrund der verschiedenen Wahrnehmungs- und Deutungsweisen, die in der Untersuchung zutage traten, werden verschiedene Aspekte für wichtig befunden. Dabei lassen sich zwei Tendenzen feststellen. Zum einen gibt es eine Gruppe von Lehrkräften, die eine stärkere Wissensvermittlung in Bezug auf unterschiedliche Kulturen, beispielsweise die „muslimische Kultur“ (6GP\_Gym) präferiert. Andere Lehrende sprechen sich für Fortbildungen aus, die für einen reflektierten und auch kritischen Umgang mit Schulbüchern sensibilisieren und Fragen klären wie: „Gibt es eine multikulturelle Gesellschaft? Wollen wir die? Und wie kann man das im Unterricht umsetzen? Solche Art von Fortbildungen wären sehr wünschenswert.“ (7D\_Gym)

Die letztgenannte Anregung erscheint angesichts der geschilderten Vielfalt an Konzepten und Herangehensweisen als sinnvoll. Bevor es darum gehen kann, welche konkreten Maßnahmen im Unterricht umgesetzt werden sollen, ist es notwendig, sich darüber zu verständigen, welcher Ansatz und welches Verständnis von Zusammenleben überhaupt gelten sollen. Eine stärkere Reflektion über die hinter Handlungen und Darstellungen stehenden Konzepte und Vorannahmen könnte sowohl Orientierung als auch eine verstärkte Selbstreflektion unter den Lehrenden anregen und damit zu einer bewussteren

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

Auseinandersetzung mit der Bedeutung migrationsbedingter Heterogenität führen.

**Anknüpfungspunkte für die Wissenschaft**

Die Durchführung der Untersuchung hat einige Chancen und Schwierigkeiten sowie mögliche Anknüpfungspunkte für weitere Forschung aufgezeigt. So sind die Ergebnisse der Online-Umfrage teilweise trotz der relativ geringen TeilnehmerInnenzahl aufschlussreich, eine größer angelegte Studie ist jedoch unabdingbar, um die aufgezeigten Tendenzen zu verifizieren beziehungsweise zu widerlegen. Dabei könnten auch valide Erkenntnisse über Unterschiede zwischen Schulformen, Altersgruppen und Fächerkombinationen gewonnen werden, die hier nur in Ansätzen beleuchtet wurden. Im Hinblick auf die landesspezifischen Lehrpläne und zugelassenen Schulbücher ist es zudem notwendig in einer vergleichend vorgehenden Studie, die Unterschiede zwischen einzelnen Bundesländern zu erheben. Dies würde auch Aufschluss darüber geben, ob die qualitativ gewonnenen Erkenntnisse der vorliegenden Untersuchung auf andere Bundesländer zu übertragen sind. Eine weitere wichtige Ergänzung wäre die Befragung von Schülerinnen und Schülern. Neben der Tatsache, dass auf diese Weise die Interessen und Meinungen in die Untersuchung einfließen können, um die es in der Diskussion um angemessenen Unterricht und geeigneten Lehrmaterialien letztlich geht, bietet der Einbezug von SchülerInnen auch den Vorteil, dass Erkenntnisse gewonnen werden können, die über die Selbstwahrnehmung der Lehrenden hinausgehen.

Insgesamt hat die Studie gezeigt, dass Untersuchungen des LehrerInnenhandelns stets das Spannungsverhältnis zwischen theoretischen Ansprüchen und den Herausforderungen des Schulalltags berücksichtigen sollten, um zu Ergebnissen zu kommen, die der Realität des Lehrens gerecht werden.

## Literatur

### Schulbücher

- Westermann (2009): *Durchblick – Geschichte/Politik/Erdkunde*, 7/8. Ausgabe Niedersachsen.
- Westermann (2010): *Gesellschaft bewusst*, Bd. 2. Ausgabe Nord.
- Schroedel (2012): *Mensch und Politik*, 9/10. Ausgabe Niedersachsen.
- Schroedel (2008): *Seydlitz Geographie*, 9/10. Ausgabe Niedersachsen.
- Schroedel (2007): *Zeit für Geschichte*, Bd. 5. Ausgabe G8.
- Buchner (2007): *Politik & Co., Politik-Wirtschaft für das Gymnasium*. Ausgabe Niedersachsen.
- Cornelsen (2009): *Politik entdecken 7/8*, Bd.2. Ausgabe Nordrhein-Westfalen.
- Klett (2008): *Anstöße – Politik/Wirtschaft*. Schülerband für Gymnasien und Realschulen. Ausgabe Niedersachsen.
- Klett (2006): *Geschichte und Geschehen 5/6*. Ausgabe Niedersachsen, Bremen, Thüringen.
- Schroedel (2004): *Wortstark – Themen und Werkstätten für den Deutschunterricht*, 8.

### Lehrpläne und Empfehlungen des Kultusministeriums

- Kultusministerkonferenz (25.10.1996): Empfehlung "Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule". Online verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1996/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf).
- Kultusministerkonferenz (2004): Standards für die Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Online verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf).
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2000): *Sichtwechsel – Wege zur interkulturellen Schule*. Ein Handbuch. Online verfügbar unter <http://nibis.ni.schule.de/nli1/ikb/ikbhandbuchpdf/sichtwechselalles.pdf>.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006): *Deutsch. Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule*. Schuljahrgänge 5-10. Hannover. Online verfügbar unter [http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc\\_igs\\_deutsch\\_nib.pdf](http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_igs_deutsch_nib.pdf).
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006): *Deutsch. Kerncurriculum für die Hauptschule*. Schuljahrgänge 5-10. Hannover. Online verfügbar unter [http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc\\_gym\\_powi\\_nib.pdf](http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gym_powi_nib.pdf).

Niedersächsisches Kultusministerium (2006): Deutsch. Kerncurriculum für das Gymnasium. Jahrgänge 5-10. Hannover. Online verfügbar unter [http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc\\_gym\\_deutsch\\_nib.pdf](http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gym_deutsch_nib.pdf).

Niedersächsisches Kultusministerium (2006): Politik – Wirtschaft. Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 8-10. Hannover. Online verfügbar unter [http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc\\_gym\\_powi\\_nib.pdf](http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gym_powi_nib.pdf).

Niedersächsisches Kultusministerium (2007): Politik – Wirtschaft. Kerncurriculum für das Gymnasium. Gymnasiale Oberstufe. Hannover. Online verfügbar unter [http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc\\_go\\_powi\\_07\\_nib.pdf](http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_go_powi_07_nib.pdf).

Niedersächsisches Kultusministerium (2008): Erdkunde. Kerncurriculum für die Hauptschule. Schuljahrgänge 5-10. Hannover. Online verfügbar unter [http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc\\_hs\\_erd\\_08\\_nibis.pdf](http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_hs_erd_08_nibis.pdf).

Niedersächsisches Kultusministerium (2008): Erdkunde. Kerncurriculum für das Gymnasium. Jahrgänge 5-10. Hannover. Online verfügbar unter [http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc\\_gym\\_erd\\_08\\_nib2.pdf](http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gym_erd_08_nib2.pdf).

Niedersächsisches Kultusministerium (2008): Geschichte. Kerncurriculum für die Hauptschule. Schuljahrgänge 5-10. Hannover. Online verfügbar unter [http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc\\_hs\\_gesch\\_08\\_nibis.pdf](http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_hs_gesch_08_nibis.pdf).

Niedersächsisches Kultusministerium (2008): Geschichte. Kerncurriculum für das Gymnasium. Jahrgänge 5-10. Hannover. Online verfügbar unter [http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc\\_gym\\_gesch\\_08\\_nib.pdf](http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gym_gesch_08_nib.pdf).

Niedersächsisches Kultusministerium (2008): Gesellschaftslehre. Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule. Schuljahrgänge 5-10. Hannover. Online verfügbar unter [http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc\\_igs\\_gesell\\_08\\_nib2.pdf](http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_igs_gesell_08_nib2.pdf).

Niedersächsisches Kultusministerium (2008): Politik. Kerncurriculum für die Hauptschule. Schuljahrgänge 5-10. Hannover. Online verfügbar unter [http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc\\_hs\\_politik\\_08\\_nibis.pdf](http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_hs_politik_08_nibis.pdf).

Niedersächsisches Kultusministerium (2009): Deutsch. Kerncurriculum für das Gymnasium. Gymnasiale Oberstufe. Hannover. Online verfügbar unter [http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc\\_deutsch\\_go\\_i\\_2009.pdf](http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_deutsch_go_i_2009.pdf).

Niedersächsisches Kultusministerium (2010): Erdkunde. Kerncurriculum für das Gymnasium. Gymnasiale Oberstufe. Hannover. Online verfügbar unter [http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc\\_erdkunde\\_go\\_i\\_03-11.pdf](http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_erdkunde_go_i_03-11.pdf).

Niedersächsisches Kultusministerium (2011): Geschichte. Kerncurriculum für das Gymnasium. Gymnasiale Oberstufe. Hannover. Online verfügbar unter [http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc\\_geschichte\\_go\\_i\\_03-11.pdf](http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_geschichte_go_i_03-11.pdf).

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

**Sekundärliteratur**

- Allemann-Ghionda, Cristina (1999): Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich. Bern [u.a.]: Lang (Explorationen, 24).
- Auernheimer, Georg (2005): Forschungen zu interkulturellem Lehren und Lernen in der Schule. In: Rudolf Leiprecht und Anne Kerber (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl (Reihe Politik und Bildung, 38), S. 126–141.
- Auernheimer, Georg (Hg.) (2001): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Forschungskolloquium. Opladen: Leske + Budrich (Interkulturelle Studien, 8).
- Auernheimer, Georg; Blumenthal, Victor; Stübiger, Heinz; Willmann, Bodo (1996): Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. In: Georg Auernheimer und Peter Gstettner (Hg.): Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften. Frankfurt am Main: Lang (Jahrbuch für Pädagogik, 1996), S. 79–97.
- Auernheimer, Georg; van Dick, Rolf; Petzel, Thomas; Sommer, Gert; Wagner, Ulrich (1998): Wie gehen Lehrer/innen mit kulturellen Differenzen um? Ergebnisse aus einer Lehrerbefragung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1 (4), S. 597–612.
- Bender-Szymanski, Dorothea (2001): Kulturkonflikt als Chance für die Entwicklung normativer Orientierungen. In: Georg Auernheimer (Hg.): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Opladen: Leske + Budrich (Interkulturelle Studien, 8), S. 63–97.
- Bender-Szymanski, Dorothea (2010): Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Georg Auernheimer (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss, S. 201–228.
- Christophe, Barbara (2009): Migration in German textbooks: is multiperspectivity an adequate response? In: *Journal of educational media, memory, and society* 1 (1), S. 190–202.
- Edelmann, Doris (2007): Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen. Univ., Diss.–München, 2006. Münster: Lit (Münchner Studien zur Erwachsenenbildung, 4).
- Faist, Thomas (2012): The Blind Spot of Multiculturalism. From Heterogeneities to Social (In)Equalities. Working Paper 108. Center on Migration, Citizenship and Development. Online verfügbar unter [http://www.uni-bielefeld.de/tdrc/ag\\_comcad/downloads/Workingpaper\\_108\\_Faist.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/tdrc/ag_comcad/downloads/Workingpaper_108_Faist.pdf).

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

- Fuchs, Martin (2007): Diversity und Differenz – Konzeptionelle Überlegungen. In: Gertraude Krell und Barbara Riedmüller (Hg.): Diversity studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt am Main: Campus-Verl, S. 17–34.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Univ., Habil.-Schr.--Hamburg, 1992. Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften).
- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (Hg.) (1997): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster:Waxmann (Interkulturelle Bildungsforschung, 1).
- Grabbert, Tammo (2010): Migration im niedersächsischen Schulbuch. In: *Polis* (3), S. 14–17.
- Gültekin, Neval (2005): Interkulturelle Kompetenz: Kompetenter professioneller Umgang mit sozialer und kultureller Vielfalt. In: Rudolf Leiprecht und Anne Kerber (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl (Reihe Politik und Bildung, 38), S. 367–386.
- Hatton, Elizabeth (1989): Lévi-Strauss's *Bricolage* and Theorizing Teachers' Work. In: *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 20, No. 2, S. 74–96.
- Hatton, Elizabeth (1988): Teachers' Work as Bricolage: Implications for Teacher Education. In: *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 9, No. 3, S. 337-357.
- Heintze, Andreas; Helbig, Gisela; Jungbluth, Paul; Kienast, Eckhard; Marburger, Helga (Hg.) (1997): Schule und multiethnische Schülerschaft. Sichtweisen, Orientierungen und Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern. Frankfurt (Main): IKO – Verl. für Interkulturelle Kommunikation (Werkstatt-Berichte / Interkulturelle Forschungs- und Arbeitsstelle, Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften, Technische Universität Berlin, 11).
- Hejazi, Ghodsi (2009): Pluralismus und Zivilgesellschaft: Interkulturelle Pädagogik in modernen Einwanderungsgesellschaften; Kanada- Frankreich- Deutschland. Bielefeld: transcript.
- Höhne, Thomas; Kunz, Thomas; Radtke, Frank-Olaf; Kugler, Michaela (2005): Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen. Frankfurt am Main: Univ (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, 3).
- Kelle, Udo (2007): Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung: theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Lanfranchi, Andrea (2010): Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität. Schlussfolgerungen für die Lehrerausbildung. In: Georg Auernheimer (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss, S. 231–260.

- Löffler, Berthold (2011): *Integration in Deutschland. Zwischen Assimilation und Multikulturalismus*. München: Oldenbourg.
- Massing, Peter; Niehoff, Mirko (2010): *Einstellungen und Reaktionen von Lehrer/-innen im Politikunterricht in Klassen mit Migrationshintergrund*. In: Georg Weißeno (Hg.): *Bürgerrolle heute. Migrationshintergrund und politisches Lernen*. Opladen: Budrich.
- Matthes, Eva (2010): *Schulbücher im Rahmen einer reformorientierten Lehrerbildung*. (Vortrag auf der vom Verband deutscher Bildungsmedien, der LMU und der Universität Augsburg veranstalteten Schulbuchtagung in München am 26. November 2010). In: *Bildungsreformen ohne Bildungsmedien?* Online verfügbar unter <http://www.vds-bildungsmedien.de/veranstaltungen/schulbuchkonferenz/schulbuchkonferenz-muenchen-2010/>.
- Mecheril, Paul (2010): "Kompetenzlosigkeitskompetenz". *Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen*. In: Georg Auernheimer (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss, S. 15–34.
- Neubert, Stefan; Roth, Hans-Joachim; Yildiz, Erol (2002): *Multikulturalismus – ein umstrittenes Konzept*. In: Stefan Neubert, Hans-Joachim Roth und Erol Yildiz (Hg.): *Multikulturalität in der Diskussion. Neuere Beiträge zu einem umstrittenen Konzept*. Opladen: Leske + Budrich (Reihe, 12), S. 9–29.
- Nohl, Arnd-Michael (2006): *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Ohliger, Rainer (2009): "Am Anfang war...". *Multiperspektivische Geschichtsvermittlung in der Einwanderungsgesellschaft*. In: Viola B. Georgi und Rainer Ohliger (Hg.): *Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft*. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung, S. 109–127.
- Prenzel, Annedore (2007): *Diversity Education – Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt*. In: Gertraude Krell und Barbara Riedmüller (Hg.): *Diversity studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze*. Frankfurt am Main: Campus-Verl, S. 49–67.
- Schelle, Carla (2005): *Migration als Entwicklungsaufgabe in der Schule und im Unterricht*. In: Franz Hamburger, Tarek Badawia und Merle Hummrich (Hg.): *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS, S. 41–53.
- Scherr, Albert (2001): *Interkulturelle Bildung als Befähigung zu einem reflexivem Umgang mit kulturellen Einbettungen*. In: *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik* 31 (4), S. 347–357.

- Schiffauer, Werner; Baumann, Gerd; Kastoryano, Riva; Vertovec, Steven (2002): Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrant\*innen in vier europäischen Ländern. Münster: Waxmann (Interkulturelle Bildungsforschung, 10).
- Scribner, Jay Paredes (2005): The Problems of Practice: Bricolage as a Metaphor for Teachers' Work and Learning, in: *The Alberta Journal of Educational Research*, Vol. 51, No.4, S. 295-310.
- Sievers, Isabel (2009): Individuelle Wahrnehmung, nationale Denkmuster. Einstellungen deutscher und französischer Lehrkräfte zu Heterogenität im Unterricht. Univ., Diss. u.d.T.: Sievers, Isabel Marie: *Soziokulturelle Vielfalt in Schulen--Hannover*, 2008. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel (Wissen & Praxis, 150).
- Sievers, Isabel (2012): Zum Umgang von Lehrkräften mit migrationsbedingter Vielfalt/Differenz. In: Michael Matzner (Hg.): *Handbuch Migration und Bildung*. Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 288–300.
- Wagner, Ulrich; van Dick, Rolf; Petzel, Thomas; Auernheimer, Georg (2001): Der Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Konflikten. In: Georg Auernheimer (Hg.): *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler*. Opladen: Leske + Budrich (Interkulturelle Studien, 8), S. 17–41.
- Walter, Paul (1999): Nichts als ethnozentrische Vorurteile? Kognitionen von Lehrkräften über interkulturelle Erziehung. In: Rainer Dollase, Thomas Kliche und Helmut Moser (Hg.): *Politische Psychologie der Fremdenfeindlichkeit. Opfer, Täter, Mittäter; [18. Tagung der Sektion "Politische Psychologie" im Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen in Bielefeld]*. Weinheim: Juventa-Verl (Konflikt- und Gewaltforschung), S. 241–256.
- Walter, Paul (2005): Urteile und Fehltritte von Lehrpersonen in der multikulturellen Schulwirklichkeit. In: Franz Hamburger, Tarek Badawia und Merle Hummrich (Hg.): *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS, S. 55–67.
- Wimmer, Andreas (2008): Ethnische Differenzierungen in der Immigrationsgesellschaft. Jenseits des Herder'schen Commonsense. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 48, S. 57–80. Online verfügbar unter
- Wischer, Beate (2007): Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln. Eine kritische Betrachtung schulpädagogischer Erwartungen. In: Sebastian Boller, Elke Rosowski und Thea Stroot (Hg.): *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim: Beltz, S. 32–41.



## **Anhang**

### **I. Leitfaden für LehrerInnen-Interviews**

- 1) Informationen zu Projekt und Interview
- 2) Formales
  - a) Darf aufgenommen werden?
  - b) Information über Verwertung der Aufnahmen, Aufklärung über Anonymität
- 3) Grundinformationen
  - a) Seit wann sind Sie Lehrer?
  - b) Für welche Fächer?
  - c) Welche Altersstufe unterrichten Sie zurzeit?
- 4) Situation der aktuellen Klasse
  - a) Können Sie mir Klasse x einmal näher beschreiben?
    - Wie ist die Klasse zusammengesetzt?
    - Welches sind die auffälligsten Unterschiede zwischen den Schülern?
      - (Gibt es Kinder, die selbst oder deren Eltern nicht in Deutschland geboren sind?)
      - (Wo kommen sie her?)
- 5) Erfahrungen mit und Herausforderung durch heterogene Klassen
  - a) Haben Sie, abgesehen von dieser Klasse schon viele Erfahrungen mit Schülern gemacht, die einen sog. Migrationshintergrund haben?
  - b) Stellt das eine Herausforderung für den X-Unterricht dar?
  - c) Gibt es Themen, die Sie in einer migrationsbedingt heterogenen Klasse anders unterrichten?
    - Können Sie Beispiele nennen?
    - (wenn nein: Wissen Sie von Erfahrungen anderer Lehrer?)
    - (Wie ist es bei Thema X ?)
- 6) Migration
  - Wann und wie kommt das Thema in Ihrem Unterricht vor?
  - Benutzen sie dabei bestimmte Materialien?
  - Welche? Warum?
  - Was halten Sie von dem verfügbaren Material?
  - Was erwarten Sie diesbezüglich von Schulbüchern? Was ist in Ihren Augen ein gutes und was ein eher schlechtes Buch, wenn es um das Thema Migration geht?
  - Ich habe hier noch ein paar Beispiele mitgebracht und würde Sie bitten, diese einmal aus Ihrer Perspektive zu beschreiben und zu bewerten.
- 7) Wünsche
  - a) Wie kann man Sie als Lehrer besser unterstützen?
    - Haben Sie Vorschläge, was man sowohl an den Arbeitsmaterialien als auch in der Lehrerausbildung verbessern könnte?

*Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht:  
Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*

- 8) Sonstiges
  - a) Gibt es noch etwas, das Sie ergänzen möchten?