

Carola Mantel
Marianne Aepli
Marcus Büzberger
Heidi Dober

Janice Hubli
Jolanda Krummenacher
Andrea Müller
Julija Puškarić

AUF DEN ZWEITEN BLICK

Eine Sammlung von Fällen aus
dem Schulalltag zum Umgang mit
migrationsbezogener Vielfalt

h
e
p

Inhalt

Vorwort	8
Zum Geleit: Wie lernen Lehrpersonen in einem professionellen Umgang mit Vielfalt?	9
Zur Geschichte des pädagogischen Umgangs mit Migration und Vielfalt	9
Ein Lernbuch für Lehrpersonen	10
Professionelles Lernen ist auch gemeinsames Lernen	11
Vom formalen Lernen und vom Lernen in der Praxis	11
Einleitung	13
TEIL 1 ORIENTIERUNGSRAHMEN	16
1.1 Anerkennung für alle	16
Emotionale Anerkennung: Arbeitsbündnis auf Vertrauensbasis	17
Anerkennung in der Gleichheit: Alle haben gleiche Rechte	17
Anerkennung in der Verschiedenheit: Jeder und jede ist einzigartig	19
1.2 Pädagogische Haltungen	21
1.3 Entwicklungswege zur Professionalisierung	24
Ungewissheit zulassen	24
Andere Perspektiven erwägen	26
Differenzieren	27
Sich selbst erkennen	28
Belastungen ernst nehmen und als Team gemeinsam unterwegs sein	31
TEIL 2 FÄLLE UND HINTERGRUNDINFORMATIONEN	38
2.1 Klassengemeinschaft	38
Fall 1: Das Erzählen von Freizeit- und Ferienerlebnissen führt zur Demonstration von Ungleichheiten	38
Fall 2: Schülerinnen und Schüler greifen negative Stereotype auf	51
Fall 3: Die Klasse reagiert ungeduldig auf Schülerinnen und Schüler, die Unterstützung brauchen	57
Fall 4: Schülerinnen und Schüler, die vor Kurzem migriert sind, verhalten sich passiv	60
Fall 5: Schülerinnen und Schüler machen diskriminierende Äusserungen über dunkle Hautfarbe	63
2.2 Besondere Anlässe	72
Fall 6: Schülerinnen und Schüler und deren Eltern nehmen an einem Schulfest nicht teil	72
Fall 7: Schülerinnen und Schüler kommen ohne Ausrüstung zur Schulreise	74

2.3	Vielfalt in der Welt	80
	Fall 8: Schülerinnen und Schüler in der Rolle von Expertinnen und Experten für «ihr» Land	80
2.4	Sprachenvielfalt	91
	Fall 9: Schülerinnen und Schüler sprechen nichtdeutsche Sprachen im Unterricht	91
	Fall 10: Schülerinnen und Schüler dolmetschen füreinander	95
	Fall 11: Schülerinnen und Schüler in der Rolle von Expertinnen und Experten für «ihre» Sprache	106
	Fall 12: Mehrsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler resignieren	108
2.5	Chancengerechtigkeit	122
	Fall 13: Schülerinnen und Schüler fühlen sich ungerecht behandelt, weil andere einen Ausgleich für einen Nachteil bekommen	122
	Fall 14: Schülerinnen und Schüler fühlen sich bei Übertrittsentscheidungen aufgrund ihres «Migrationshintergrunds» benachteiligt	124
	Fall 15: Bei einer Übertrittsentscheidung stellt sich die Frage der elterlichen Unterstützungsmöglichkeiten	136
2.6	Flucht und Trauma	142
	Fall 16: Schülerinnen und Schüler mit Fluchterfahrung verhalten sich auf dem Pausenplatz zurückhaltend oder überbordend	142
	Fall 17: Schülerinnen und Schüler mit Fluchterfahrung verhalten sich aggressiv	149
	Fall 18: Schülerinnen und Schüler mit Fluchterfahrung weigern sich, etwas scheinbar Harmloses zu tun	152
2.7	Elternzusammenarbeit	162
	Fall 19: Eltern mit Zuwanderungsgeschichte melden sich seltener für ein Elterngespräch an	162
	Fall 20: Eltern legen grossen Wert auf Einteilung ihrer Kinder in die höchstmöglichen Schulstufen	173
	Fall 21: Eltern stehen offenen Lernformen skeptisch gegenüber	176
	Fall 22: Es gibt Schwierigkeiten, Eltern mit geringen Deutschkenntnissen über schulische Belange zu informieren	179
	Fall 23: Eltern lehnen das Hinzuziehen eines Dolmetschers oder einer Dolmetscherin für ein Elterngespräch ab	185

Hintergrundinformationen

Klassen- und Schulkultur der Anerkennung	41
Soziale Grenzziehungsprozesse	54
Hautfarben und ihr koloniales Erbe	65
Gemeinschaftliche Anlässe und vielfältige Anliegen	76
Vielfalt in der Welt – ein faszinierendes Thema mit Tücken	83
Didaktik der Mehrsprachigkeit	98
Sprachen und die Frage der Zugehörigkeit	103
BICS und CALP: Der Vorsprung von Kindern aus bildungsprivilegierten Familienkontexten	111
Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK)	113
Mundart oder Standarddeutsch im Unterricht?	117
Chancengerechtigkeit: Anspruch, Wirklichkeit und Handlungsmöglichkeiten	127
Elterliches Migrationsprojekt und Bildungsaspirationen	138
Kinder mit Fluchterfahrung	145
Flucht und Trauma	153
Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern	165
Interkulturelles Dolmetschen	181

TEIL 3 FUNDGRUBE MIT HINWEISEN ZU WEBSITES, LITERATUR UND MATERIALIEN

	192
3.1 Hinweise, nach Themen geordnet	193
Migration und die Schweiz	193
Migration und Bildung	194
Vorurteile, Diskriminierung, Rassismus, Gewalt	195
Mehrsprachigkeit	195
Schulerfolg und Chancengerechtigkeit	196
Flucht und Trauma	197
Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern	198
3.2 Hinweise, nach Medien geordnet	201
Allgemein	201
Kinderliteratur 1. Zyklus	202
Kinder- und Jugendliteratur 2. Zyklus	205
Filme	207
Musik, Tanz und Poesie	207
Die Autorinnen und der Autor	209

Vorwort

Unser Buch ist ein Gemeinschaftswerk. Wir haben uns ein Jahr lang regelmässig zusammengesetzt, erzählt, zugehört und diskutiert. «Was beschäftigt uns im Umgang mit migrationsbezogener Vielfalt?» war unsere Ausgangsfrage. Dabei haben wir uns voneinander inspirieren und irritieren lassen, gestaunt über die Vielfalt an Situationen und die damit verbundenen kreativen Wege, auch gerungen um angemessene Antworten auf offene Fragen.

Das vorliegende Buch ist das Ergebnis dieser Gespräche. Es enthält sowohl Beiträge aus der «professional community» mit einer Vielzahl an Erfahrungswerten und Anregungen aus der Unterrichtspraxis wie auch Beiträge aus der «scientific community» mit Erkenntnissen aus der Bildungsforschung und entsprechenden Hintergrundinformationen.

Angesichts der Fülle an Themen mussten wir uns beschränken. Schulentwicklungsfragen und Religionsbezüge konnten wir nur streifen; sie würden einen eigenen Band füllen. Zudem richten wir unseren Fokus auf den 1. und 2. Zyklus. An vielen Stellen lassen wir unterschiedliche Menschen mit ihren Bildungserfahrungen zu Wort kommen. Wir haben Anekdoten und Zitate von ihnen eingefügt und ihre Namen dabei meistens durch Pseudonyme ersetzt.

Bedanken möchten wir uns bei all unseren Kolleginnen und Kollegen, die uns bei der Entwicklung dieses Buchs mit ihrer Erfahrung und ihrem Fachwissen unterstützt haben.

Zum Geleit: Wie lernen Lehrpersonen in einem professionellen Umgang mit Vielfalt?

Zur Geschichte des pädagogischen Umgangs mit Migration und Vielfalt

Migration und Vielfalt sind keine neuen Phänomene im Bildungswesen der Schweiz. Seit den 1960er-Jahren ist die Zahl der Kinder von Eingewanderten in den Schulen stetig gestiegen. Ihr Anteil in Schweizer Schulen gehört zu den höchsten in den Ländern Europas und Nordamerikas. Das Bildungswesen in der Schweiz musste darauf seit Langem reagieren. Ab den 1970er-Jahren wurden unter dem Titel einer «Ausländerpädagogik» «Probleme der Gastarbeiterkinder» behandelt, indem diese durch Deutschunterricht für Fremdsprachige, Fremdsprachigenklassen und Aufgabenhilfen besondere Unterstützung erhielten. Das entsprach einer Perspektive, die schulische Defizite der Kinder reduzieren wollte. Ab den 1980er-Jahren folgte eine «interkulturelle Pädagogik», die das interkulturelle Lernen, den bereichernden Austausch und die Toleranz betonte. Dieser Ansatz wurde umgehend auch kritisiert. Kulturalistische Zuschreibungen würden die Wahrnehmung der Menschen verzerren. Die mit Migration verknüpften sozialen Ungleichheiten würden in naiver Weise verdeckt. Seit etwa dem Jahr 2000 wird nun eine Pädagogik der Diversität propagiert und verfolgt. Sie nimmt die Normalität der Vielfalt in den Blick – in ihren sozialen, sprachlichen, kulturellen, Gender- und individuellen Aspekten.

Mindestens dreimal in den letzten fünfzig Jahren wurde also ein grosser Paradigmenwechsel gefordert. Doch das Bildungssystem und die Bildungspraxis machen keine raschen Paradigmasprünge. Sie entwickeln sich langsam mit pragmatischen kleinen Schritten und Verbesserungen. Sie entwickeln sich einerseits unter dem Druck der sich ändernden demografischen Realitäten, andererseits unter dem Einfluss von ideologischen, politischen, medialen und fachlichen Diskursen, die immer kontrovers und widersprüchlich sind.

So bleiben pädagogische Diskurse aus den verschiedenen Phasen bis heute in den Schulen wirksam. Doch Ansätze und Elemente einer Diversitätspädagogik bekommen mehr Aufmerksamkeit und erhöhen ihren Einfluss auf die Bildungspolitik und -praxis. Das vorliegende Buch ist ein sehr gutes Instrument, um eine Pädagogik der Diversität in den Schulen weiter zu diskutieren und zu entwickeln. Das Buch hält sich dabei nicht mit den langen Vorgeschichten auf, es geht direkt auf die heutige Realität von Vielfalt und auf ihre Normalität ein. Und das ist gut so!

Ein Lernbuch für Lehrpersonen

Dieses Buch ist ein Lernbuch für Lehrpersonen. Die Autorinnen und der Autor legen darin dar, wie und was sie selbst im pädagogischen Umgang mit Migration und Vielfalt gelernt haben. Sie zeichnen zunächst einen theoretischen Rahmen. Damit begründen sie die leitenden Prinzipien einer Schulkultur der Anerkennung, die dazu gehörigen Haltungen und die Wege zur Professionalisierung in diesem Thema. Vor allem aber sammeln und beschreiben sie konkrete Situationen – «Fälle» genannt – aus dem Schulalltag. Es sind Situationen, die regelmässig in heutigen Schweizer Schulklassen anzutreffen sind. Es sind Situationen, in denen Herausforderungen, Irritationen und Unsicherheiten auftreten und in denen sich Lehrpersonen nicht sicher sind, wie sie am besten handeln sollen. Die konkreten Situationen bilden also den Ausgangspunkt. Hier kommt ein entscheidendes Moment professionellen Handelns ins Spiel: das Innehalten, der «zweite Blick», die Reflexion und das Denken in unterschiedlichen Perspektiven. Dabei werden vielfältige Möglichkeiten des pädagogischen Handelns in einer Situation bedacht. Die so entstehenden Anregungen sind bei Weitem kreativer und origineller, als was die überlieferte schulische Alltagsroutine auf einen ersten Blick nahelegen würde. Die Reflexion, auch wenn sie oft nur kurz sein kann, geht dem pädagogischen Handeln voraus. Und die Reflexion folgt dem Handeln beim Zurückblicken und der Lernzirkel kann sich von Neuem drehen.

Auf diese Weise wird im vorliegenden Buch forschendes Lernen betrieben. Dies wird modellhaft dargestellt, und es wird den lesenden Lehrpersonen zur Nachahmung empfohlen. Es wird vorgezeigt, wie sich die Lehrperson immer auch als Lernende verhalten kann. So kann sie zum Modell für das Lernen der Schülerinnen und Schüler werden.

Professionelles Lernen ist auch gemeinsames Lernen

Modellhaft zeigen die Autorinnen und der Autor zudem, dass das gemeinsame Lernen der Lehrpersonen produktiver ist als nur individuelles Lernen. Das Buch haben Lehrpersonen und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus der Pädagogischen Hochschule gemeinsam geschaffen. Die Fallbeispiele haben sie gemeinsam diskutiert. Praxis und Wissenschaft tragen so Wissen zusammen, das sich ergänzt. Praxiswissen wird durch theoretisches Wissen untermauert oder auch hinterfragt. Die Praxis bringt aktuelle Herausforderungen aus dem heutigen Schulalltag und Ideen zum Umgang damit ein, die Theorie neue Ansätze der Analyse wie beispielsweise Theorien der Diversität, der Mehrsprachigkeit, der institutionellen Diskriminierung und der Rassismuskritik. So ist eine interessante Mischung aus Praxis und Theorie, aus Konkretem und Abstraktem entstanden, wobei die Ausrichtung auf das praktische Handeln immer als Hauptziel verfolgt wird.

Das Buch eignet sich darum auch für gemeinsames Lernen von Lehrpersonen in schulinternen Weiterbildungen und für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen an pädagogischen Hochschulen.

Vom formalen Lernen und vom Lernen in der Praxis

Wie lernen Lehrpersonen den Umgang mit Vielfalt? Ich kann von meinem eigenen Beispiel erzählen. In meiner anderthalbjährigen Ausbildung zum Primarlehrer in der Mitte der 1970er-Jahre gab es eine anderthalbstündige Veranstaltung zur Schulung der Emigrantenkinder, damals vor allem aus Italien. Der Schuldirektor des italienischen Konsulats warb für Verständnis für die Lage dieser Kinder. In der Deutschdidaktik lernten wir, dass die Schule auf einen elaborierten Sprachcode der Mittel- und Oberschicht eingestellt sei, nicht auf den restringierten Code der Arbeiterkinder. Diese würden dadurch in ihren Chancen auf Schulerfolg benachteiligt. In der Praxis als Lehrer in einem Stadtzürcher Arbeiter- und Migrantenviertel wurde schnell klar, dass das noch in höherem Ausmass auf die Kinder der eingewanderten Arbeiterfamilien zutraf. Die sozialen Realitäten dieser Milieus – von Eingewanderten aus Schweizer Bergkantonen und aus ärmeren Regionen Südeuropas – lernte ich mit den Schülern und Schülerinnen und ihren Eltern kennen: ihr Leben in beengten Wohnverhältnissen, mit viel Arbeit, Opferbereitschaft und dem grossen Traum, dass es die Kinder einmal besser haben. Ein paar Lehrpersonen organisierten sich in Gruppen. Wir bereiteten einige Unterrichtseinheiten gemeinsam vor, beispielsweise auch zum Thema Einwanderung. Wir trafen uns an Versammlungen

mit Vertretern und Vertreterinnen italienischer, spanischer und griechischer Migrantenorganisationen. Dort erfuhren wir, was sie interessierte und was sie forderten: Mehr ihrer Kinder sollten in Gymnasien kommen, weniger in Sonderklassen; der Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur sollte in die öffentlichen Schulen integriert werden; die eingewanderten Eltern sollten Mitsprache in Schulfragen erhalten. Gemeinsam brachten wir diese Forderungen bei den kommunalen und später auch den kantonalen Schulbehörden vor und konnten Verbesserungen erreichen.

Das Beispiel – und ich nehme an, dass es vielen Lehrpersonen ähnlich geht – zeigt, dass formalisierte Ausbildungen nur ein Teil des Lernens im Umgang mit Vielfalt sind. Dieser Teil ist an den pädagogischen Hochschulen heute um ein Vielfaches besser ausgebaut als früher. Doch entscheidend bleibt das Weiterlernen in der Praxis, mit und von Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern, beim Erkunden von sozialen und kulturellen Milieus, beim pädagogischen und bildungspolitischen Handeln, in der Reflexion des Handelns, in der dauernden beruflichen Professionalisierung, im Erweitern der Horizonte.

Ich wünsche den Lesenden, dass sie mit diesem Buch beim Weiterlernen viel Lernlust und Lerngewinn haben mögen.

Markus Truniger

*Ehemaliger Leiter der Fachstelle für Interkulturelle Pädagogik
in der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*

Einleitung

Vielfalt ist im Grunde das Normalste auf der Welt. Sie entsteht aus vielen, die als Einzelne einzigartig sind, die Träume und Sehnsüchte haben, Interessen und Talente, Geschichten und Verletzlichkeiten. Und alle haben ein Recht auf Bildung, auch auf Zugehörigkeit, Teilhabe und Anerkennung.

Das klingt selbstverständlicher als es oft erfahren wird. Insbesondere im Zusammenhang mit Migration entstehen häufig Unsicherheiten darüber, wie wir uns begegnen können, sodass sich alle respektiert und verstanden fühlen in dem, was sie ausmacht und was ihnen wichtig ist. Lehrpersonen navigieren durch viele Untiefen und suchen nach Wegen, um allen möglichst angemessen gerecht zu werden. In diesen Suchbewegungen sind sie gefragt und gefordert, mit ihren Überzeugungen, Haltungen und Kompetenzen.

Für manche stehen dabei die Anstrengungen im Vordergrund, auch die Erfahrung, dass es frustrierend sein kann, über Schwierigkeiten im Migrationskontext sprechen zu wollen, weil man latent riskiert, von anderen als rassistisch abgestempelt zu werden. Andere sehen in der Migration und in den Migrierten den Duft der weiten Welt, den Blick auf weitere Horizonte und das bunte Leben. Und schliesslich ist es für viele einfach zur Normalität geworden, dass die Gesellschaft und damit auch die Schule facettenreich und vielfältig ist, mit ihren schwierigen und ihren leichten Seiten.

Dieses Buch ist ihnen allen gewidmet. Wir möchten ermutigen und unterstützen, wo Herausforderungen entstehen; und bestätigen, wo Ansätze gelingen und ausgebaut werden können. Auch wollen wir zum kritischen Überdenken von Routinen anregen und zum Erweitern von Handlungsoptionen beitragen, indem wir Fälle aus dem Schulalltag diskutieren, sie mit Hintergrundinformationen durchleuchten, bewährte Ideen einbringen und dazu einladen, diese Ideen kreativ zu nutzen und sie im komplex strukturierten Schulalltag anzupassen und weiterzuentwickeln. Zu diesem Zweck haben wir zudem im letzten Kapitel eine Sammlung hilfreicher Literaturhinweise, Links und Angaben zu Unterrichtsmaterialien zusammengestellt.

Es ist nicht erforderlich, das Buch am Stück zu lesen, es kann auch einfach an denjenigen Stellen aufgeschlagen werden, die persönlich bedeutsam sind und zu denen Anknüpfungspunkte bestehen. Das Buch soll ein Alltagsbegleiter sein, der zu Rate gezogen werden kann, wo er gerade gebraucht wird und nützlich erscheint.



TEIL 1

ORIENTIERUNGS- RAHMEN



TEIL 1

ORIENTIERUNGSRAHMEN

1.1 Anerkennung für alle

Zunächst stellt sich die grundsätzliche Frage, wie das pädagogische Handeln im Migrationskontext verstanden werden kann und mit welchen Grundanliegen es verbunden ist. Im Anschluss daran möchten wir aufzeigen, welche Überlegungen helfen können, um diesen Anliegen immer besser gerecht zu werden.

Der Lehrplan 21 hält fest, dass die Schule am grundlegenden Wert der Chancengleichheit orientiert sein soll (D-EDK, 2016, S.21) und dass allen Schülerinnen und Schülern ermöglicht werden soll, ihr Potenzial bestmöglich zu entfalten (D-EDK, 2016, S.42). Wenn es also um Chancengleichheit und Potenzialentfaltung geht, wird die Frage der Anerkennung zu einer entscheidenden Grösse. Nur auf der Grundlage der Anerkennung gleicher Rechte können gleiche Bildungschancen gewährleistet werden, und die Anerkennung der einzelnen Personen bildet die Basis für jegliche Form individueller Entfaltung (Honneth, 2014 [1994]).

Anerkennung ist damit nicht nur zu einem «Schlüsselbegriff unserer Zeit» geworden (Fraser & Honneth, 2003), sondern stellt auch für den Bildungskontext einen Dreh- und Angelpunkt dar (Helsper et al., 2001), ganz besonders dann, wenn durch Wanderungsbewegungen neue soziale Differenzierungen entstehen, Identitäten und Zugehörigkeitsgefühle mitunter brüchig, fragil und verletzlich sind und deshalb das Anerkennen vermehrter Aufmerksamkeit bedarf (Micus-Loos, 2012, S.303).

Im Folgenden beziehen wir uns auf die Anerkennungstheorie von Axel Honneth und im Besonderen auf die Auslegungen für pädagogische Zusammenhänge durch Werner Helsper und Angelika Lingkost (2002, vgl. auch Helsper et al., 2001). Sie unterscheiden drei Formen von Anerkennung, die für das Handeln von Lehrpersonen – insbesondere im Migrationskontext – von fundamentaler Bedeutung sind: die «emotionale Anerkennung», die «moralische Anerkennung» und die «Anerkennung der Person».

Emotionale Anerkennung: Arbeitsbündnis auf Vertrauensbasis

Diese erste Form der Anerkennung, die emotionale Anerkennung und «Liebe» (Honneth, 2014 [1994]), S.153 f.), wird idealerweise vor allem in den familiären Primärbeziehungen, also in einer Form von Eltern-Kind-Beziehung verwirklicht, hat aber auch im pädagogischen Handeln grosse Bedeutung: Ein funktionierendes Arbeitsbündnis zwischen Lehrperson und Schülerin oder Schüler kann sich am besten entwickeln, wenn es auf der Basis gegenseitigen Vertrauens steht. Diese Basis bildet gewissermassen den Boden für schulisches Lernen. Lehrpersonen können massgeblich zu einem solchen Vertrauensverhältnis beitragen, indem sie den Schülerinnen und Schülern mit einer «positiven, freundlichen und offenen Haltung» (Helsper & Lingkost, 2002, S.133) begegnen.

Entsprechend wird auch im Lehrplan 21 die Bedeutung der Lehrperson und ihrer Beziehung zum Kind betont:

Auch in einem Unterricht, der sich am Erwerb von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen orientiert, *sind die Lehrpersonen absolut zentral*. Sie gestalten zum einen fachlich gehaltvolle und methodisch vielfältige Lernumgebungen und Unterrichtseinheiten; zum anderen führen sie die Klasse und unterstützen die Schülerinnen und Schüler pädagogisch und fachdidaktisch in ihrem Lernen. Lehrerinnen und Lehrer stellen durch sensible Führung und möglichst individuell gerichtete Lernunterstützung sicher, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler ihren Voraussetzungen und Möglichkeiten entsprechend Kompetenzen aufbauen können. *Dabei ist eine Beziehung zwischen Lehrperson und Kind, die auf persönlicher Zuwendung, gegenseitigem Respekt und Vertrauen basiert, grundlegend* (D-EDK, 2016, S.29; Kursive d.d. Verf.).

Anerkennung in der Gleichheit: Alle haben gleiche Rechte

Bei der zweiten Form der Anerkennung – der «moralischen Anerkennung» – geht es um Anerkennung in der *Gleichheit*. Alle Schülerinnen und Schüler sind gleich im Sinn gleichberechtigter Ansprüche auf Bildungschancen, unabhängig von Faktoren wie sozialer, ethnischer, nationaler Herkunft, Glaubensüberzeugung oder Geschlecht (Helsper & Lingkost, 2002, S.133 f.; Helsper et al., 2001, S.32 f.).

Der Lehrplan 21 bezieht sich bei dieser Frage auf die Grundrechte, wie sie in der Bundesverfassung und in den kantonalen Volksschulgesetzen formuliert sind, und erklärt unter anderem folgende Aspekte zu Orientierungswerten der Schule: «Sie fördert die Chancengleichheit» und «Sie wendet sich gegen alle Formen der Diskriminierung» (D-EDK, 2016, S.20).

Bislang konnte diese angestrebte Chancengleichheit und Nichtdiskriminierung in den Schweizer Schulsystemen nicht vollständig verwirklicht werden. Immer wieder zeigen Forschungen, dass einzelne soziale Gruppen in ihren Bildungschancen benachteiligt werden. In den letzten Jahren waren dies vor allem Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte und tiefem sozioökonomischem Status (vgl. SKBF, 2014; 2018).

Diese ungleiche Verteilung von Bildungschancen hat viele Ursachen. Eine davon ist die Gestaltung der schweizerischen Bildungssysteme. Diese Systeme enthalten mit ihren Gruppeneinteilungen und Selektionskriterien versteckte Normalitätsvorstellungen, sodass diejenigen, die diesen Vorstellungen nahekommen, bevorzugt werden, während diejenigen, die sich davon weiter weg befinden, Benachteiligungen erfahren. Zum Beispiel besteht vielerorts die Erwartung, Eltern könnten ihre Kinder bei den Hausaufgaben unterstützen, was gewöhnlich Ober- und Mittelschichtsangehörige mit nur einem arbeitenden Elternteil und deutscher Familiensprache tendenziell bevorzugt (Dirim & Mecheril, 2010, S.127 f.; Gomolla, 2011, S.188). Aber auch das System der Jahrgangsklassen, die relativ späte Einschulung und die frühe und häufige Selektion in unterschiedlich anspruchsvolle weiterführende Schultypen sowie das Nichtbeachten von Mehrsprachigkeit sind Faktoren, an denen Normalitätsvorstellungen und Normalisierungstendenzen deutlich werden (Leiprecht & Lutz, 2015; Schader, 2012, S.21; siehe auch Hintergrundinformationen, «Chancengerechtigkeit: Anspruch, Wirklichkeit und Handlungsmöglichkeiten»).

Würden angesichts dieser Systemlogik alle genau gleich behandelt, würden diejenigen begünstigt, die diesen inhärenten Normalitätsvorstellungen am meisten entsprechen. Gleiche Behandlung führt daher nicht zu gleichen Chancen, vielmehr ist *ungleiche* Behandlung erforderlich, um die unterschiedlichen Voraussetzungen und die unterschiedlichen Passungen mit den schulischen Normalitätserwartungen berücksichtigen zu können (Dirim & Mecheril, 2010, S.128 f.; Helsper & Lingkost, 2002, S.134). Für Lehrpersonen gehören diese Überlegungen zum Alltag. Immer wieder wird ausgelotet, wie sie den unterschiedlichen Voraussetzungen einzelner Schülerinnen und Schüler begegnen und dabei auch Benachteiligungen ausgleichen können, um alle bestmöglich in ihrem Lernen zu fördern.

Untersuchungen haben allerdings gezeigt, dass in diesen Bemühungen immer wieder nach einem bestimmten Muster gehandelt und entschieden wird: In der Tendenz werden Kinder mit Migrationsgeschichte eher als defizitär gesehen und in ihrer Leistungsfähigkeit unterschätzt. Wenn Kinder erleben, dass ihnen wenig zutraut wird, ist die Wahrscheinlichkeit zudem gross, dass sie diese Fremdeinschätzung verinnerlichen und sich im Lauf ihrer Schulzeit auch selbst weniger zutrauen, was schliesslich zu tatsächlich tieferen Leistungen führen kann (siehe Hintergrundinformationen, «Chancengerechtigkeit: Anspruch, Wirklichkeit und Handlungsmöglichkeiten»).

In der Folge werden Kinder mit dem sogenannten Migrationshintergrund eher tieferen Schulstufen zugeteilt. Manchmal werden dafür Begründungen eingebracht, in denen sich die genannten Normalitätserwartungen spiegeln, etwa dass Eltern mit Migrationsgeschichte nicht über den erforderlichen Bildungshintergrund verfügen würden, um ihre Kinder in genügendem Mass unterstützen zu können, und dass es deshalb kaum Sinn habe, das Kind einer höheren Schulstufe zuzuteilen (Gomolla, 2011). Wenn sich solche Entscheidungen in einer Bildungslaufbahn wiederholen, entsteht eine Verkettung von Benachteiligungen, die im Grunde dadurch verursacht werden, dass Bildungsfachleute den «Migrationshintergrund» pauschal mit Defiziten und mit Abweichungen von einer unhinterfragten «Normalität» in Verbindung bringen.

Entsprechend besteht also die pädagogische Herausforderung darin, unterschiedliche – und vom Schulsystem wenig honorierte – Voraussetzungen zu berücksichtigen und Benachteiligungen nötigenfalls auszugleichen. Dabei ist allerdings entscheidend, dass diese Benachteiligungen nicht auf der Basis vermeintlich nationaler, ethnischer oder kultureller Gruppenzugehörigkeiten und entsprechenden Stereotypisierungen eingeschätzt werden, sondern dass dabei das einzelne Kind mit seinem Facettenreichtum im Blick bleibt. Letztlich geht es um das Ziel, dieser zweiten Form der Anerkennung zu entsprechen und allen das gleiche Recht auf Bildung zu gewähren.

Anerkennung in der Verschiedenheit: Jeder und jede ist einzigartig

Diese dritte Form der Anerkennung steht in einem Kontrast zur zweiten Form. Nicht die Gleichheit und Gleichberechtigung wird betont, sondern – gerade im Gegenteil – die Verschiedenheit: Jeder und jede soll Anerkennung bekommen für seine und ihre Einzigartigkeit und Individualität. Im Fokus stehen also die Besonderheiten, etwa bezüglich Charaktereigenschaften, Talenten, Leistungen und Interessen, aber auch bezüglich Lebensstilen (Helsper & Lingkost, 2002, S.136), Herkunftsbezügen und Identifikationen, etwa mit Sprache, Kultur oder Religion. Resonanz auf diese eigene Individualität und Identität zu erfahren, bildet eine Grundvoraussetzung für das Erleben von Wertschätzung und für das Herausbilden von Selbstwert im Rahmen schulischer Bildung (Helsper & Lingkost, 2002, S.136). Damit ist durchaus nicht gemeint, dass alle Eigenheiten unkritisch gutgeheissen werden sollen, vielmehr geht es darum, dass sie angemessen «gesehen» und einbezogen werden und also auch nicht versteckt oder verleugnet werden müssen.

Im Lehrplan 21 ist dieser Aspekt aufgenommen, indem auch hier auf die Grundrechte aus der Bundesverfassung und aus den kantonalen Volksschulgesetzen Bezug genommen und betont wird, die folgenden Werte gehörten zu den grundlegenden Aufgaben der Schule: «Sie fördert den gegenseitigen Respekt im Zusammenleben

mit anderen Menschen, insbesondere bezüglich Kulturen, Religionen und Lebensformen» und «Sie trägt in einer pluralistischen Gesellschaft zum sozialen Zusammenhalt bei» (D-EDK, 2016, S.20 f.). Zudem sollen die Schülerinnen und Schüler «beim Aufbau von persönlichen Interessen, dem Vertiefen von individuellen Begabungen und in der Entwicklung ihrer individuellen Persönlichkeit ermutigt, begleitet und unterstützt werden» (D-EDK, 2016, S.21).

Auch dieser Anspruch gehört wohl für die allermeisten Lehrpersonen zum selbstverständlichen alltäglichen Handeln. Allerdings zeigt sich auch hier eine spezifische Herausforderung im Migrationskontext: Besonderheiten, die mit Migration in Zusammenhang stehen, sind gewöhnlich gesellschaftlich konnotiert und entsprechend emotional aufgeladen, sodass das Betonen solcher Besonderheiten auch dazu führen kann, dass sich die angesprochenen Schülerinnen und Schüler nicht darin anerkannt, sondern vielmehr subtil abgewertet und ausgegrenzt fühlen. Statt Anerkennung resultiert daraus dann eher Beschämung oder Stigmatisierung (Helsper & Lingkost, 2002, S.136). «Wie macht ihr das bei euch in Russland?», «Schau, deine Hände sind ganz schwarz, anders als unsere», «Wart ihr gestern wieder in eurer Moschee?» oder «Ihr esst sicher Reis zum Frühstück, ihr seid ja Chinesen» enthält schnell einen Beigeschmack von Anderssein, Abwertung und Nichtzugehörigkeit. Dazu kommt, dass sich die Angesprochenen mitunter gar nicht in diesen Kategorisierungen wiederfinden können oder wollen. Es wird ihnen damit eine Identität unterstellt – vielleicht sogar mit der guten Absicht der Anerkennung – die sie vielleicht gar nicht, nur zum Teil oder in ganz anderer Weise haben oder die sie gar nicht haben *wollen*. Stattdessen finden sie sich in einem Ausschlusszenario wieder, in dem zwischen «wir» und «die Anderen» unterschieden wird und in dem sie erleben, dass sie den «Anderen» zugeteilt werden und dass ihnen eine fraglose Zugehörigkeit zum «Wir» subtil abgesprochen wird. Die inhärente Botschaft lautet eher «Du bist irgendwie anders», «irgendwie fremd», «nicht normal und so wie wir» oder «Du gehörst nicht ganz dazu» (Balzer, 2007; Mecheril, 2010, S.187).

Wie kann nun der Anspruch auf Anerkennung in der Verschieden- und Einzigartigkeit eingelöst werden, ohne diese ungewollte Wirkung zu erzielen? Manche Lehrpersonen lassen sich davon so sehr entmutigen, dass sie sich ausschliesslich auf Gemeinsamkeiten konzentrieren und herkunftsbezogene Besonderheiten konsequent ausblenden. Wir möchten hingegen dazu ermutigen, eine Haltung «bedächtiger Anerkennung» (Mecheril, 2005, S.325 f.) einzunehmen, eine nämlich, die sich dieser potenziell negativen Wirkungen bewusst ist und dennoch wagt, herkunftsbezogenen Besonderheiten Beachtung zu schenken. Als Leitsatz kann dabei gelten: Die Schülerinnen und Schüler sollen sich so darstellen und zeigen können, wie sie «zu sein meinen» (vgl. Mecheril, 2010, S.184) und sich dabei sicher und zugehörig fühlen. Bei einer solchen pädagogischen Orientierung sind Lehrpersonen sensibel dafür, dass Identitäten und Herkunftsbezüge oft vielschichtiger und komplexer sind als angenommen. Sie lassen Raum, damit sich Kinder mit dem zeigen können, was ihnen wichtig ist, und nicht reagieren müssen auf das, was ihnen zugeschrieben wird. Und

sie beachten, dass Zugehörigkeitsgefühle im Migrationskontext ganz besonders verletzlich sein können und immer wieder der besonderen Beachtung bedürfen.

Anerkennungsformen	Emotionale Anerkennung	Moralische Anerkennung	Anerkennung der Person
Bedeutung im Bildungskontext	Vertrauensbasis im Arbeitsbündnis zwischen Lehrenden und Lernenden	Anerkennung in der Gleichheit Anerkennung im Sinn von Gleichberechtigung, insbesondere in Bezug auf Bildungschancen	Anerkennung in der Verschiedenheit Anerkennung von Individualität und Einzigartigkeit

1.2 Pädagogische Haltungen

Im pädagogischen Handeln ist also beides gefragt: Einerseits sollen alle Schülerinnen und Schüler in ihrer *Gleichheit* im Sinn ihrer *Gleichberechtigung* anerkannt werden und andererseits auch in ihrer *Verschiedenheit* im Sinn ihrer Einzigartigkeit und Individualität. Lanfranchi (2008) spricht in diesem Zusammenhang von einem «Drahtseilakt»: Immer wieder muss balanciert und abgewogen werden, je nach Situation und Angemessenheit. Häufig ist deshalb die Rede von einem Anspruch auf «situationsangemessenes Handeln».

Aber woran können wir uns orientieren, wenn es darum geht, in der jeweiligen Situation das angemessene Handeln zu finden? Forschungen haben gezeigt, dass es einen grossen Unterschied macht, mit welcher Grundhaltung Lehrpersonen an diese Fragen herangehen (Leutwyler & Mantel, 2015). Es lohnt sich daher, auf die eigenen Einstellungen und Weltbilder zu achten, denn sie bilden den Ausgangspunkt für unsere Blickwinkel und Handlungsideen. Wir möchten dazu einladen, dabei insbesondere auf das zu achten, was erst auf den zweiten Blick ins Blickfeld gerät. Häufig merken wir erst bei genauerem Hinsehen, was es auch noch zu beachten gilt oder wo Handlungsmöglichkeiten liegen, die wir auf den ersten Blick übersehen haben. Im Pflegen dieses «zweiten Blicks» liegen die Chancen für das Entwickeln und bewusste Einnehmen einer Haltung, die das situationsangemessene Handeln im Migrationskontext massgeblich begünstigt und auch erleichtert.

Auf den ersten Blick reagieren wir häufig intuitiv, auch emotional und auf der Basis unserer Gewohnheiten. Und weil diese Gewohnheiten so stark von gesellschaftlichen Diskursen und gängigen Vorurteilen geprägt sind, enthalten diese ersten Reaktionen oftmals Stereotypisierungen. Dabei neigen wir dazu, Vorurteile zu rechtfertigen, um Unsicherheiten aus dem Weg gehen zu können.

Das Weltbild, das sich darin zeigt, ist oftmals eines, in dem Normalitätsvorstellungen auf eine «Wir-Gruppe» bezogen werden: «Wir» bilden gemeinsam die «Normalität», und die «Anderen» sind diejenigen, die von dieser «Normalität» abweichen, und meistens – so der häufige erste Gedanke – eher zum schlechteren. Dieses Schema von «wir» und «die Anderen» ist für diejenigen, die darin als «Andere» gelten, sehr gut spürbar. Allzu leicht entsteht daraus das Gefühl von Nichtzugehörigkeit und von subtiler Ausgrenzung und Abwertung.

Der zweite Blick bietet die Chance, dieses Weltbild zu überdenken, noch einmal genauer hinzusehen und zu neuen, auch kreativen und mitunter überraschend einfachen und entspannten Handlungsoptionen zu gelangen. Das Weltbild, das sich hier als überaus hilfreich erweist, ist eines, das von der Vielfalt als Normalität ausgeht: Wir sind vielfältig und das ist normal. Es hat mehr Platz für Vielfalt als wir oft denken.

Das heisst keineswegs, dass wir alles guteissen müssen. Auch aus diesem Weltbild heraus gilt es, Normen und Regeln auszuhandeln (siehe Hintergrundinformationen, «Klassen- und Schulkultur der Anerkennung»). Allerdings bietet diese Sichtweise die weit bessere Ausgangslage, um dabei Zugehörigkeiten nicht infrage zu stellen und um in den Unterschiedlichkeiten auch die Gemeinsamkeiten wahrnehmen zu können. Über Unvertrautes kann gestaunt werden, ohne das Vertraute dabei abwerten zu müssen. Diese Grundhaltung, in der Verschiedenes in einer grundsätzlichen Gleichwertigkeit nebeneinander Platz hat, kann eine Klassen- und Schulkultur in einer Weise prägen, dass darin echte Anerkennung erfahren wird.

Auf den ersten Blick	Auf den zweiten Blick
Grundhaltung / Weltbild	
<ul style="list-style-type: none"> – Unterscheidung zwischen einem «Wir» und den «Anderen» – Tendenz zur Ausgrenzung und Abwertung der «Anderen» 	<ul style="list-style-type: none"> – Alle gehören dazu
Normalitätsvorstellungen	
<ul style="list-style-type: none"> – Die «Wir»-Gruppe repräsentiert die «Normalität» – Die «Anderen» weichen von dieser «Normalität» ab 	<ul style="list-style-type: none"> – Vielfalt ist die Normalität – Gemeinschaft braucht Regeln
Tendenz zum Handeln nach ...	
<ul style="list-style-type: none"> – Gewohnheiten – gesellschaftlich gängigen Stereotypen – vermeintlichem Wissen 	<ul style="list-style-type: none"> – kreativen Ansätzen – Sensibilität für Zugehörigkeitsfragen – Wissen um die Begrenztheit des Wissens

Auch Brügelmann (2001, zitiert in Friedli Deuter, 2014, S.10) unterscheidet zwischen diesen beiden Weltbildern und bildet dabei eine interessante Gegenüberstellung: Wenn wir von einer Norm ausgehen, von einem normativen Denken und Empfinden,

- bedeutet Heterogenität «Abweichung» von einer Norm,
- bedeutet Integration Einbeziehung des «Andersartigen»,
- bedeutet Differenzierung «Spezialbehandlung» gegenüber der Normgruppe.

Verstehen wir unter «Normalität» aber, dass jeder Mensch einzigartig ist, dass die Vielfalt die Norm ist,

- bedeutet Heterogenität schlicht «Unterschiedlichkeit»,
- bedeutet Integration «Gemeinsamkeit»,
- bedeutet Differenzierung Raum für die «Individualität».

Wenn wir dieser Perspektive, die von der Vielfalt als Norm ausgeht, vermehrte Beachtung schenken, kann sie zum Ausgangspunkt werden für das Abwägen von Handlungsoptionen.

Allerdings ist der Schulalltag oft hektisch, Entscheidungen müssen mitunter schnell gefällt werden, und oftmals besteht ein Handlungsdruck, bei dem wenig Zeit bleibt für besonnenes Betrachten und wohlüberlegtes Handeln. Stattdessen hat man häufig schon gehandelt, bevor man eine Chance hatte, die ganze Situation zu überblicken. Es ist einfach nicht immer möglich, auf Anhieb die angemessenste Handlungsoption zu finden. Auch im Nachhinein lohnt es sich aber, noch einmal über eine solche Situation nachzudenken, sich auch im Kollegium darüber auszutauschen und die weitere Planung an diesen Reflexionen auszurichten.

1.3 Entwicklungswege zur Professionalisierung

Welche Wege führen nun aber von einer Wahrnehmung «auf den ersten» zu einer Wahrnehmung «auf den zweiten Blick»? – Es gibt eine Reihe bewährter Strategien, die für pädagogisches Handeln im Allgemeinen erforderlich und für einen professionellen Umgang mit Vielfalt von ganz besonders grosser Bedeutung sind: Ungewissheit aushalten und zulassen zu können, andere Perspektiven zu erwägen, ein differenziertes Bild zu entwickeln, sich auch selbst zu erkennen sowie Belastungen ernst zu nehmen und als Team gemeinsam unterwegs zu sein.

Ungewissheit zulassen

Wir bringen diesen Aspekt gleich an erster Stelle ein, da er häufig unterschätzt wird: Wenn wir Situationen begegnen, die uns unvertraut erscheinen, dann reagieren wir gewöhnlich damit, dass wir das Wissen, das wir haben, anwenden und so die Lücke des Unvertrauten mit diesem Wissen zu füllen versuchen. Bei diesem Wissen handelt es sich um Bilder und Vorstellungen, die wir uns im Verlauf unserer Geschichte aufgebaut haben und die uns ein Stück Orientierung geben, wenn wir einer neuen Situation begegnen und uns unsicher fühlen. Manchmal sind diese Bilder allerdings gar nicht so hilfreich, denn manchmal meinen wir so viel über andere zu wissen, dass für unser Gegenüber kaum Raum bleibt, sich selbst zu artikulieren und auf diese Weise wirklich kennengelernt und verstanden zu werden.

Michael Ende (1960) hat dieses Phänomen mit seiner Figur des «Riesen Tur Tur» feinfühlig illustriert: Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer reisen durch eine Wüste, und auf einmal taucht am Horizont eine riesenhafte Gestalt auf. Jim Knopf geht davon aus, dass etwas so Riesenhaftes fremd und bedrohlich sein müsse und möchte sich so schnell wie möglich aus dem Staub machen. Aber dann halten sie doch noch einen Moment inne, lauschen und wagen einige Schritte in Richtung des Riesen, worauf auch der Riese beginnt, sich in ihre Richtung zu bewegen. Sie gehen sich Schritt um Schritt entgegen, und nun geschieht das Erstaunliche, denn mit jedem Schritt wird der Riese kleiner und kleiner und verliert damit auch seine vermeintliche Bedrohlichkeit, bis sie sich schliesslich in gleicher Grösse gegenüberstehen und sich in ganz anderer Weise begegnen und kennenlernen können. Das «Fremde» und «Ferne» erscheint uns oft grösser und bedrohlicher, als es in Wirklichkeit ist.

Wer kennt sie nicht, diese Momente, in denen man allerlei über andere denkt und vermutet, was sich dann als Fehlinterpretation herausstellt. Vermeintliches Wissen

und vorschnelle Bewertungen können uns den Blick versperren und das eigentliche Sehen, Zuhören und Kennenlernen verhindern (vgl. auch die witzige Episode im Kurzfilm «The Cookie Thief» auf der DVD «Respekt statt Rassismus», Hinweis dazu in Kapitel 3.2 unter «Filme»).

«Wenn die Studierenden in der Vorlesung ihren Kaffee ausgeleert haben, dann haben sie mich immer nach einem Putzlappen gefragt. Aber eigentlich war ich als Doktorand an der Uni.» (Patrick Ngowi, aufgewachsen in Tansania. Und ja: Er hat eine dunkle Hautfarbe)

«Mein Mann wird häufig gefragt, warum er mich so schlecht behandle. Nur weil ich ein Kopftuch trage, denken alle, ich werde von meinem Mann unterdrückt. Und manche reden ganz laut und langsam und auf Hochdeutsch mit mir, obwohl sie ja hören, dass ich ganz normal Schweizerdeutsch rede und auch nicht schwerhörig bin. Ich weiss nicht, was sie sich denken.» (Salima Hamoudi)

«Die Leute haben immer gemeint, ich könne kaum lesen und schreiben, weil ich aus Kroatien komme. Dabei haben wir in der Schule Kant, Pestalozzi und Schiller gelesen. Aber das konnte sich hier niemand vorstellen. Die Leute meinen, wenn du vom Balkan kommst, dann bist du ungebildet.» (Ivana Marić Kovačević, als Jugendliche aus Kroatien in die Schweiz geflüchtet)

«Nur weil ich einen griechischen Namen habe, werde ich dauernd gefragt, warum ich so gut Deutsch könne. Das ist schon seltsam, denn ich bin ja in der Schweiz aufgewachsen.» (Alexis Fotakis)

Es lässt sich nicht ganz vermeiden, dass wir immer wieder falsch liegen mit unseren Ideen und Urteilen über andere. Allerdings ist mit dem Erkennen dieser Tendenz bereits sehr viel gewonnen. Dann wissen wir um unser Nichtwissen und lassen dem Gegenüber Raum, sodass er oder sie gehört und kennengelernt werden kann. Die eigenen Konzepte lassen sich nicht einfach ausschalten, aber sie lassen sich relativieren und hinterfragen. «Es könnte auch anders sein» ist ein Leitspruch dafür. Diese Haltung verzichtet auf schnelle Bewertungen und lässt die Tür offen für das Unerwartete.

Für viele mag das auch eine Entlastung sein, denn es bedeutet im Umkehrschluss, dass es auch nicht nötig ist, alles zu wissen. Wir müssen nicht alle kulturellen Ausprägungen im Detail kennen und über die diversen Lebensweisen genauestens informiert sein. Solches Wissen ist zwar spannend, aber es ist erst dann wirklich hilfreich, wenn es mit dem Wissen um das eigene Nichtwissen ergänzt wird. Auf diese Weise kann die Gefahr gemindert werden, das Gegenüber mit vermeintlichem

Wissen zu vereinnahmen, und es kann ermöglicht werden, trotz aller Konzepte und Vorstellungen wirklich zuzuhören, wahrzunehmen und allenfalls nachzufragen (vgl. auch Mecheril, 2008; Kalpaka & Mecheril, 2010, S.97).

«Zuhören ist sehr viel schwieriger, als gemeinhin angenommen wird; wirkliches Zuhören bedeutet, uns selbst völlig loszulassen, alle Informationen, Konzepte, Vorstellungen und Vorurteile fallenzulassen, mit denen unsere Köpfe so vollgestopft sind.» (Sogyal Rinpoche)

«Eines meiner Kindergartenkinder erzählt mir eines Tages mit Stolz, dass sie nun in die Koranschule gehe und dabei ein Kopftuch trage, sie lerne jetzt nämlich den Koran. Ich ertappe mich dabei, dass ich auf das Stichwort «Koranschule» irritiert reagiere und damit viele Befürchtungen für die Entwicklung des Mädchens verbinde. Um diesen Gedanken und Gefühlen – die von meinen eigenen Vorstellungen und Bildern geprägt sind – nicht zu viel Raum zu geben, frage ich beim Mädchen interessiert nach, was sie in der Koranschule alles lerne. Dabei entstand ein schönes Gespräch, in dem ich einigen Einblick in eine Welt erhielt, die ich eigentlich kaum kenne.» (Zitat aus der Projektgruppe)

«Nachdem ich viele Gespräche mit Eltern aus Serbien als schwierig erlebt hatte, wollte ich mehr über die Menschen aus dieser Gegend erfahren. Ich organisierte deshalb, dass ich meine Intensivweiterbildung in Serbien und Kroatien verbringen konnte. Diese Monate voller neuer Eindrücke und Begegnungen bewirkten, dass ich die Gespräche seither viel gelassener angehen kann.» (Zitat aus der Projektgruppe)

Andere Perspektiven erwägen

Auf der Basis einer solchen Offenheit ist es ausserdem hilfreich, andere Perspektiven in Betracht zu ziehen. Es kann verblüffend sein, wie anders eine Situation aussieht, wenn sie aus der Sicht des Gegenübers betrachtet wird. Allerdings ist es oft nicht ganz einfach, sich Sichtweisen vorzustellen, die von der eigenen abweichen, und deshalb besonders hilfreich, sich darüber mit Kolleginnen und Kollegen auszutauschen. Und am hilfreichsten ist natürlich das direkte Nachfragen, sofern das möglich und passend ist.

Kölsch-Bunzen, Morys und Knoblauch (2015) erzählen dazu eine erhellende Geschichte: Eine Mutter holt ihren Sohn jeweils abends von einer Kindertagesstätte ab. Die Fachkraft beobachtet, dass der Junge sich dabei auf die Garderobenbank setzt und seiner Mutter die Schuhe zum Zubinden entgegenstreckt, woraufhin sich die Mutter vor ihn auf den Boden kniet und ihm die Schuhe bindet. Die Fachkraft

schüttelt innerlich den Kopf, da sie weiss, dass der Junge auch selbst in der Lage ist, seine Schuhe zu binden, und es nicht richtig findet, dass er sich von seiner Mutter bedienen lässt. Spontan vermutet sie darin ein männlich-dominantes Verhalten, das von der Mutter auch noch gefördert wird. Die Fachkraft sucht daraufhin das Teamgespräch, und dabei wird ihr bewusst, wie viele Annahmen in ihre Vermutungen eingeflossen sind, über die sie im Grunde wenig weiss: Handelt es sich um ein Verhalten, das immer auftritt oder nur in bestimmten Situationen? Handelt es sich dabei um ein «Bedienen» oder möchte die Mutter ihre Fürsorge ausdrücken? Möchte sich der Sohn bedienen lassen, oder möchte er seine Verbundenheit mit der Mutter zeigen? Spielt es zur Erklärung dieser Situation eine Rolle, dass die Mutter in der Türkei aufgewachsen ist? Im Verlauf dieses kollegialen Austauschs wird bei der Fachkraft aus dem innerlichen Kopfschütteln allmählich Neugier und Offenheit, sodass sie beschliesst, bei nächster Gelegenheit das Gespräch mit der Mutter zu suchen. Die Mutter erzählt ihr, dass sie einer Vollzeitarbeit nachgeht, ihren Sohn deshalb abends erst spät abholen kann und ihm dabei von Anfang an zeigen möchte, dass sie ihn liebt und gern für ihn sorgt. Gleichzeitig sei ihr die Selbstständigkeit ihres Sohnes wichtig, er habe deshalb bereits gelernt, die Schuhe selbst zu binden. Das Verhalten ihres Sohns deutet sie so, dass er sich in der abendlichen Abholsituation gerne auf das «Begrüssungsspiel» einlasse (ebd., S.35).

Das Verhalten der Fachkraft ist dabei beispielhaft: Sie nimmt ihre eigene Irritation wahr, tauscht sich mit ihrem Team darüber aus, reflektiert ihre eingeflossenen Annahmen, wandelt sie in Fragen um und öffnet sich schliesslich dafür, der Erklärung der Mutter zuzuhören und dieser anderen Perspektive Raum zu geben.

«Aus der Sicht des Anderen kann eine Situation manchmal dramatisch anders aussehen.» (Zitat aus der Projektgruppe)

Differenzieren

Eine weitere nützliche Strategie ist das bewusste Ausdifferenzieren der Wahrnehmung. Auch dazu eine kleine Geschichte: Eine Lehrperson hat vor, mit ihren Schülerinnen und Schülern aus einer Klasse im 2. Zyklus ein Theater einzuüben und aufzuführen. In diesem Theaterstück gibt es eine Rolle, bei der ein Kind mit schwarzen Haaren davon erzählt, wie es mit seinen Eltern und seinen Brüdern aus der Türkei in die Schweiz migriert ist. Als die Klasse von dieser Rolle erfährt, zeigen einige gleich auf Oeznur und schlagen vor, dass sie die Rolle spielen solle, da sie die einzige mit schwarzen Haaren und ausserdem Türkin sei. Oeznur reagiert auf diesen Vorschlag mit grosser Zurückhaltung. Nach der Schule tauscht sich die Lehrperson mit ihrer Stellenpartnerin aus. Gemeinsam überlegen sie, inwiefern diese Idee, Oeznur als «Türkin» zu bezeichnen, wirklich angemessen ist. Sie denken, dass

sich Oeznur nicht einfach nur als «Türkin» sieht. Soweit sie wissen, hat sie zwar emotionale Bezüge zu ihrer Verwandtschaft in der Türkei, gleichzeitig aber ebenso bedeutsame Zugehörigkeitsgefühle innerhalb der Schweiz. Ausserdem ist sie in den letzten Jahren zu einer leidenschaftlichen Pfadfinderin geworden und hat dort bestimmt eine wichtige Bezugsgruppe. Zeitweise steht auch ihr Heranreifen zu einer Frau im Mittelpunkt, und sie identifiziert sich vor allem mit ihren Freundinnen. Im Vergleich zu ihren Freundinnen hat Oeznur aber weniger Handlungsspielraum, was die finanziellen Möglichkeiten betrifft, denn es gab Zeiten der Arbeitslosigkeit in der Familie, und was ihre Eltern verdienen konnten, haben sie zum Teil an ihre Verwandtschaft in der Türkei gesendet. Oeznur träumt davon, einmal genügend zu verdienen, London zu besuchen und dort vielleicht auch einmal zu arbeiten. Oder in Istanbul. Etwa einmal im Jahr reist die Familie auf Verwandtschaftsbesuch in die Türkei, und Oeznur hat wohl besonders gute Beziehungen zu ihren Grosseletern mütterlicherseits. Insgesamt spielen die Türkeibezüge vermutlich eine Rolle in Oeznurs Leben, sind aber bestimmt bei Weitem nicht so dominant, wie ihr oft zugeschrieben wird, wenn sie «Türkin» genannt wird. Eine der Lehrpersonen erinnert sich zudem daran, dass Oeznur einmal enttäuscht gesagt habe: In der Türkei bin ich immer einfach «die Schweizerin» und in der Schweiz bin ich immer einfach «die Türkin». Im Verlauf dieses Gesprächs wird den beiden Lehrpersonen klar, dass die Rolle der «Türkin» für Oeznur nicht automatisch attraktiv, vielleicht sogar mit einem bitteren Beigeschmack verbunden ist, weil sie auf Türkeibezüge reduziert wird und diese im Theater dann auch noch zur Schau stellen soll. Die beiden Lehrpersonen beschliessen deshalb, die Rollenverteilung noch einmal zu überdenken und dabei Oeznur stärker zu Wort kommen zu lassen. Und die Frage der schwarzen Haare liesse sich ja auch noch mit Theaterrequisiten wie Perücken und Hüten lösen.

Unsere gesellschaftlich gängigen Stereotypen leiten uns häufig in allzu vereinfachte Vorstellungen nationaler, ethnischer oder kultureller Zugehörigkeit und Prägung. Das Ausdifferenzieren ermöglicht dann ein Bild, das gewissermassen in der Anzahl seiner Pixel zunimmt, dadurch facettenreicher wird und schliesslich dazu verhilft, eine Situation besser einschätzen zu können.

Sich selbst erkennen

Neben dem offenen und differenzierten Blick auf das Gegenüber und dem Versuch eines Perspektivenwechsels ist es auch hilfreich, den Blick zurückzulenken auf sich selbst. Wir sind Teil sozialer Strukturen, in denen manche mehr, andere weniger Handlungsspielraum haben und deshalb auch Begrenzungen und Einschränkungen erleben. Für diejenigen, die selbst solche Begrenzungserfahrungen gemacht haben, ist diese Form der Selbsterkenntnis leichter, während sie für diejenigen, die über weniger solcher Erfahrungen verfügen, oft eine grosse Herausforderung darstellt.

Wir können uns aber vor Augen führen, was für Mehrheitsangehörige der Gesellschaft im Grunde «normal», hingegen für andere – etwa für manche Eltern – durchaus nicht selbstverständlich ist (vgl. auch McIntosh, 1989):

- Wenn ich rechtliche oder medizinische Hilfe benötige, kann ich recht sicher sein, dass meine Herkunft nicht gegen mich arbeitet.
- Ich habe keine Schwierigkeiten, ein Wohnviertel zu finden, in dem ich von der Nachbarschaft neutral behandelt oder fraglos respektiert werde.
- Ich kann gekaufte Artikel, die einen Defekt haben, ins Geschäft zurückbringen und davon ausgehen, dass ich eine Rückerstattung dafür bekomme.
- Ich kann zu spät zu einer Verabredung kommen, fluchen oder Secondhandkleidung tragen, ohne dass mir das als Kulturdifferenz, schlechte Moral oder Armut ausgelegt wird.
- Ich kann Spass haben am Trommelspielen und werde nicht gleich mit klischierten Vorstellungen von Strohüttenromantik oder Voodoo in Verbindung gebracht.
- Wenn ich an einem Elternabend etwas Kritisches anmerke, kann ich damit rechnen, dass meine Kritik gehört wird und ein gewisses Gewicht hat.
- Wenn ich kritisiert werde, dann hat das ziemlich sicher nichts mit meiner Herkunft zu tun.
- Ich kann von einem Elternabend nach Hause gehen und mich einigermaßen eingebunden und «normal» fühlen anstatt fehl am Platz, exotisch, auf Abstand gehalten oder latent unerwünscht.
- Wenn es bei meinen Kindern schulische Schwierigkeiten gibt, ist es sehr wahrscheinlich, dass ich darauf einigen Einfluss nehmen kann.
- Ich kann mich mit Migrationsphänomenen auseinandersetzen, ohne dass mir dabei Eigennützigkeit unterstellt wird.
- Ich werde dort, wo ich wohne und mich zu Hause fühle, nie danach gefragt, woher ich komme.

Diese alltäglichen Selbstverständlichkeiten sind eine Folge gewachsener gesellschaftlicher Strukturen, in denen die Einflussmöglichkeiten ungleich verteilt sind und in denen inhärente Glaubenssätze wirksam sind, wie etwa: «Wir» sind die «Entwickelten», «demokratisch Denkenden», «Kultivierten», «Aufgeklärten» und

«Gebildeten», während im Gegenzug eine Gruppe von «Anderen» konstruiert wird, denen kontrastierende und abwertende Attribute wie «unterentwickelt», «rückständig» oder «ungebildet» pauschal zugeschrieben werden. Häufig ist in diesem Zusammenhang von einem subtil wirksamen Alltagsrassismus die Rede (vgl. Eser Davolio, 2016, S. 41; Scharathow, 2015).

Als Lehrperson ist es nützlich, sich dieser Strukturen bewusst zu sein und eine Sensibilität dafür zu entwickeln. Gerade bei Migrationsthemen, die medial und öffentlich vorwiegend negativ diskutiert werden, braucht es bei Migrierten oftmals wenig, um sich ein weiteres Mal abgelehnt, missverstanden oder unerwünscht zu fühlen. Eine Primarlehrerin, die aus Kroatien in die Schweiz migriert ist und diese Strukturen aus eigener Erfahrung nur zu gut kennt, rät dazu, sich diese Verhältnisse ab und zu vor Augen zu führen, um das Verhalten mancher Migrierter besser nachvollziehen zu können. Ein Oberstufenlehrer mit langjähriger Lehrerfahrung in einem Einwanderungsquartier erzählt, es habe ihm neben den Begegnungen auch geholfen, entsprechende Filme zu sehen und Bücher zu lesen, um diese sozialen Verhältnisse besser zu verstehen und sich in die Lebensumstände von Migrantinnen und Migranten besser einfühlen zu können. Zu diesem Zweck könnten folgende Bücher nützlich sein:

- **Unter Weissen. Was es heisst, privilegiert zu sein** (von Mohamed Amjahid, erschienen 2017 im Hanser Berlin Verlag)
 - Witzige und unterhaltsame Erzählungen über das ernsthafte Thema, wie es ist, in einem Land zu leben, in dem man für viele anders aussieht als «normal» und in dem die Privilegierten nicht wissen, dass sie privilegiert sind.
- **Fremde Federn. Geschichten zur Migration in der Schweiz** (herausgegeben von Migros Kulturprozent, erschienen 2004 im schulverlag plus)
 - Im Rahmen eines Wettbewerbs wurden Migrantinnen und Migranten eingeladen, eine persönliche Geschichte aus ihrem Leben aufzuschreiben. Es wurden über 500 Geschichten eingereicht und 22 davon für dieses Buch ausgewählt. Die Erzählungen geben bewegende Einblicke und spiegeln den schweizerischen Alltag in zahlreichen Facetten.
- **balkan-kids. Die neuen Schweizer erzählen** (von Eva Burkard, erschienen 2010 im Huber Verlag)
 - Berührende Texte von Jugendlichen mit einer Migrationsgeschichte aus dem ehemaligen Jugoslawien und aus der Türkei.
- **Als Serbe warst Du plötzlich nichts mehr wert: Serben und Serbinnen in der Schweiz** (von Dejan Mikic und Erika Sommer, erschienen 2003 bei Orell Füssli)
 - Erzählungen von acht Lebensgeschichten aus einer Zeit, in der die serbische Bevölkerung in der Schweiz ein pauschal-negatives Image bekam.

- **Exit RACISM. rassismuskritisch denken lernen** (von Tupoka Ogette, erschienen 2017 im Unrast-Verlag)
 - Eine kleine rassismuskritische Reise, auf der Wissen über die Wirkung von Rassismus erworben werden kann und auf der die Lesenden eingeladen werden, über sich selbst nachzudenken.

Belastungen ernst nehmen und als Team gemeinsam unterwegs sein

Ein situationsangemessener Umgang mit Vielfalt kann spannend, bereichernd und inspirierend sein, manchmal aber auch anstrengend oder belastend.

Belastungen können auch damit zu tun haben, dass die institutionellen Strukturen der Schule nicht immer vielfaltsfreundlich angelegt sind und deshalb mitunter die Arbeit von Lehrpersonen erschweren. Das bewusste Einbeziehen von Mehrsprachigkeit etwa wird nicht unbedingt begünstigt durch Selektionszwänge zu einem ungünstigen Zeitpunkt in der kindlichen Entwicklung oder durch die Marginalisierung von herkunftssprachlichem Unterricht (vgl. dazu auch Schader, 2012, S.21).

Es gehört zu einem professionellen Umgang mit migrationsbezogener Vielfalt, Belastungen ernst zu nehmen und als Team gemeinsam unterwegs zu sein. Dabei ist es besonders unterstützend, eine Kultur der Fehlerfreundlichkeit zu pflegen, in der Irritationen und Fehlinterpretationen gemeinsam erkannt und benannt werden können. Wenn ein feinfühligere Umgang damit gepflegt wird, ist es nicht nötig, Irritationen zu tabuisieren oder zu dramatisieren. Sie gehören einfach dazu und bilden ein Lernpotenzial für die persönliche und kollegiale Weiterentwicklung (vgl. dazu auch Kölsch-Bunzen et al., 2015, S.108 f.).

«Ich habe gelernt, Fehler als wertvolle Wegweiser zu verstehen.» (Zitat aus der Projektgruppe)

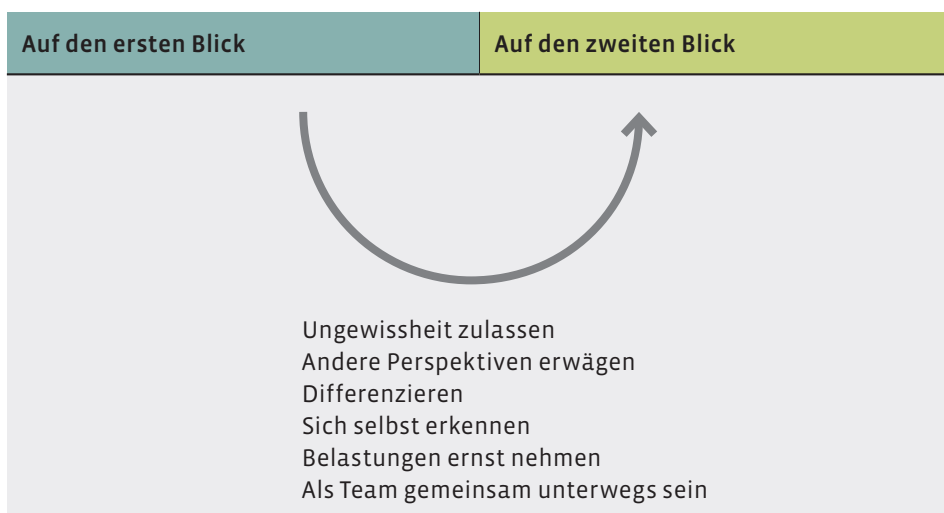
Neben dem Kollegium gibt es aber noch zahlreiche andere Möglichkeiten, sich selbstbewusst Unterstützung zu holen oder den fachlichen Austausch zu suchen. Dabei gilt es, aufmerksam darauf zu achten, dass der Datenschutz der besprochenen Menschen gewahrt bleibt.

Wo finde ich Unterstützung?

Ich will Dampf ablassen.	Ich will mich über Erlebnisse/ Erfahrungen austauschen.	Ich will eine professionelle Diskussion führen.	Ich will fundierte Hintergrundinformationen erhalten.	Ich will an einem Fachdiskurs teilnehmen.
<ul style="list-style-type: none"> - Kollegium - Verwandte - Bekannte - Schulsozialarbeitende* 	<ul style="list-style-type: none"> - Kollegium - Verwandte - Bekannte - Schulsozialarbeitende* - Weiterbildungskurse 	<ul style="list-style-type: none"> - Kollegium - Schulsozialarbeitende* - Beratungsstellen für Lehrpersonen* - Weiterbildungskurse 	<ul style="list-style-type: none"> - Fachstellen von Gemeinde, Kanton oder Bund* - Medien, Websites, Literatur usw.* - Weiterbildungskurse 	<ul style="list-style-type: none"> - Weiterbildungskurse - Tagungen, Konferenzen

*Hier kann ich anonym bleiben.

Insgesamt wird deutlich, dass ein professioneller Umgang mit migrationsbezogener Vielfalt hohe Anforderungen an Bildungsfachleute stellt. Gleichzeitig ist es ein faszinierendes Feld voller Möglichkeiten, den eigenen Blick zu weiten, sich anregen zu lassen, kreativ zu sein, sich selbst besser kennenzulernen, an der Dynamik gegenseitiger Wertschätzung teilzuhaben und dabei bestmöglich dafür Sorge zu tragen, dass die Schülerinnen und Schüler Anerkennung erfahren, sowohl in ihren gleichberechtigten Bildungschancen wie auch in ihrer jeweiligen Besonderheit und Einzigartigkeit.



Literatur

- Balzer, N. (2007). Die doppelte Bedeutung der Anerkennung. Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit. In M. Wimmer, R. Reichenbach & L. Pongratz (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Bildung* (S.49–76). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- D-EDK (Deutscheschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz) (2016). Lehrplan 21. Gesamtausgabe. Online unter: www.lehrplan.ch (30.11.2017).
- Dirim, İ. & Mecheril, P. (2010). Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In S. Andresen, K. Hurrelmann, C. Palentien & W. Schröer (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S.121–149). Weinheim: Beltz.
- Ende, M. (1960). *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*. Basel: Literabuch.
- Eser Davolio, M. (2016). Fortschritte trotz fehlender Verbindlichkeit. Antirassistische Bildung noch nicht flächendeckend. *TANGRAM*, 37, 40–44.
- Fraser, N. & Honneth, A. (2003). *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Friedli Deuter, B. (2014). *Bilder im Kopf. Irritationen und Impulse zum Umgang mit Vielfalt. Anregungen für Reflexionen und Gespräche*. Bern: schulverlag plus.
- Gomolla, M. (2011). Institutionelle Diskriminierung. Rechtliche und politische Hintergründe, Forschungsergebnisse und Interventionsmöglichkeiten im Praxisfeld Schule. In U. Neumann & J. Schneider (Hrsg.), *Schule mit Migrationshintergrund* (S.181–195). Münster: Waxmann.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T. & Lingkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, W. & Lingkost, A. (2002). Schülerpartizipation in den Antinomien von Autonomie und Zwang sowie Organisation und Interaktion. Exemplarische Rekonstruktionen im Horizont einer Theorie schulischer Anerkennung. In B. Hafenecker, P. Henkenborg & A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (S.132–156). Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Honneth, A. (2014 [1994]). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.