Marianne Krüger-Potratz,
Ursula Neumann, Hans H. Reich (Hrsg.)

Bei Vielfalt Chancengleichheit

Interkulturelle Pädagogik
und Durchgängige Sprachbildung

Waxmann 2010
Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

ISBN 978-3-8309-2359-6

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2010

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg
Satz: Carina Dluhosch, Hamburg
Druck: Hubert & Co., Göttingen
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706

Mix
Produktgruppe aus vorbildlich bewirtschafteten Wäldern und anderen kontrollierten Herkünften
www.fsc.org Zert.-Nr. SGS-COC-005773
© 1996 Forest Stewardship Council

Alle Rechte vorbehalten
Printed in Germany

Inhalt

Interkulturelle Bildung und Politik

Marianne Krüger-Potratz, Ursula Neumann und Hans H. Reich
Fachgeschichte und Biographie 9

Franz Hamburger
Über die Unmöglichkeit Pädagogik durch Politik zu ersetzen 16

Gita Steiner-Khamsi
Wie viel Heterogenität erträgt eine Lehrperson? Über den Zusammenhang zwischen Belastungsebenen und Verfügbarkeit von interkulturellen Fachleuten ... 24

Lutz R. Reuter
Interkulturelle Bildung und Bildungschancengleichheit in der Migrationsgesellschaft 36

Markus Truniger
Wie kann Schulentwicklung nachhaltig werden? Das Beispiel des Zürcher Programms „Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)" 46

Anne Gresser, Simone Schnurr und Heinz Reinders
Vom Halben zum Ganzen. Forschung zu Ganztagsschulen und Integration von Migranten 61

Christiane Bainski
Vom Modellprogramm zur Regeleinrichtung. Die Entwicklung der Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) in NRW 71

Fritz Wittek-Kaïm
Warum ich's nicht hinkriege. In Anlehnung an eine Korrespondenz mit den Herausgeberinnen und dem Herausgeber, die in dieser Breite nicht stattgefunden hat 80

Gita Steiner-Khamsi

Wie viel Heterogenität erträgt eine Lehrperson?

Über den Zusammenhang zwischen Belastungserleben und Verfügbarkeit von interkulturellen Fachleuten

Ingrid Gogolin hat in ihren erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen unermüdlich und überzeugend Praktiken im Schulalltag aufgedeckt, die einen monolingualen Habitus manifestieren (Gogolin, 1994). Gogolin sowie mehrere Autorinnen und Autoren dieses Sammelbandes einschließlich des Herausgeberteams haben zudem die Geburt, den Aufstieg und die Professionalisierung der Interkulturellen Pädagogik in den vergangenen dreißig Jahren nicht nur miterlebt, sondern selber aktiv unterstützt. Retrospektiv betrachtet, stellt sich nun die Frage: Hat die Professioalierung der Interkulturellen Pädagogik dazu beigetragen, das monolinguale und monoulturelle Selbstverständnis von Schule aufzuweichen und wenigstens ansatzweise durch eines der Vielfalt zu ersetzen?

Die Professionalisierung interkulturellen Handelns

Die Professionalisierung interkulturellen Handelns, die sich in den vergangenen dreißig Jahren vollzogen hat, ist zunächst als Erfolg zu verbuchen. Neben den institutionellen Ausdrucksformen von Professionalität – eigene Berufsbezeichnung, Arbeitsstellen, Fachverbände, Zeitschriften, Tagungen, Zertifikats- und Studienlehrgänge – hat sich ein beachtlicher Korpus interkulturellen Wissens akkumuliert. Dieser Wissenskorpus erklärt nicht nur, sondern legt normativ fest, wie mit kultureller und sprachlicher Vielfalt, mit Rassismus oder mit struktureller Diskriminierung pädagogisch und bildungspolitisch umzugehen ist. Der Zugriff auf einen solchen Wissensbestand ist in seiner Wirkung nicht zu unterschätzen: Er legitimiert die einen als Experten und schließt die anderen als Laien aus. Inklusions- und Exklusionsprozesse sind bekanntlich identitätsfördernd. Systemtheoretisch betrachtet ist Professionalität eine von mehreren Problemlösungsmustern der modernen Gesellschaft, bei der sich eine Gruppe von Menschen als Repräsentanten eines spezifischen Problemlösungswissens ausgibt (Stichweh, 1996). Analog dazu werden die einen als Folge dieser funktionalen Differenzierung innerhalb der Pädagogik dazu befugt und ermächtigt, sich mit kultureller und sprachlicher Heterogenität auseinander zu setzen, wohingegen anderen nicht nur die Legitimation, sondern auch die berufliche Handlungssicherheit fehlt, um mit ausländischen Kindern und Jugendlichen umzugehen.

Die Pädagogik ist ein Handlungsfeld mit zwischenmenschlichen Beziehungen. Deshalb ist pädagogisches Expertenwissen ohne die dazugehörige Kundschaft wertlos. Zur Reflexionsleistung einer pädagogischen Profession gehört es, ihre Klientel immer wieder neu zu bestimmen und, falls möglich, den Radius der Klientel ständig auszuweiten. Es ist auch Aufgabe der Profession, diese Expansion rational bzw. fachlich zu begründen. In der pädagogischen Profession muss jeder diskursive Bruch mit dem Argument über den Nutzen der Veränderung für das lernende Subjekt begründet werden. Die pädagogische Rede muss sich zwangsläufig von der Leitfrage herleiten lassen: Was ist gut für das Kind? Die Interkulturelle Pädagogik ist geradezu vorbildlich bezüglich ihrer Reflexionsfähigkeit. Sie entwickelt ständig neue Erklärungen und berufliche Handlungsanweisungen für Lehrerinnen und Lehrer, angepasst an die sich verändernde Umwelt, speziell an der Schnittstelle Migration und Schule. All dies tut sie angeblich im Interesse der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Mein Aufsatz hier ist als ein konstruktiver Beitrag zur kritischen Selbstreflexion, d.h. zu einer Reflexion über die steile Karriere der Interkulturellen Pädagogik gedacht.

Vor dem Hintergrund der Professionalisierungsdiskussion (s. Stichweh, 1996; Oevermann, 1996) wage ich es, mich nach Jahren wieder einmal zu den Entwicklungen in der Interkulturellen Pädagogik im deutschen Sprachraum zu äußern, hier vornehmlich bezogen auf die Schweiz und speziell auf die Entwicklungen im Kanton Zürich[1]. Mein Blick richtet sich vor allem auf die Expertisierung und der Klientisierung innerhalb der Interkulturellen Pädagogik. Folgende Fragen haben mich dazu angeregt, meinen Blick für den Professionalisierungsvorgang innerhalb der Interkulturellen Pädagogik zu schärfen: Wer genau sind diejenigen, denen interkulturelles (Handlungs-)Wissen attestiert wird, und wem genau sind die Leistungen der Interkutlturellen Pädagogik zugute gekommen?

Die Expansion von sonderpädagogischen und unterrichtsergänzenden Maßnahmen

Zur Erinnerung: Die Interkulturelle Pädagogik der Ersten Stunde forderte, Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt positiv zu besetzen und Ursachen für Chancenungleichheit kompensatorisch anzugehen. Die Institution Schule sollte dem Assimilations- und Integrationsdruck der Umwelt gewissermaßen entgegenwirken, indem sie Maßnahmen zur Förderung bzw. zum Erhalt muttersprachlicher Kompetenz aktiv unterstützte und vorzugsweise finanzierte. Zudem sollte sie eine Reihe von kompensatorischen Maßnahmen, vornehmlich den Zusatzunterricht in Deutsch

1 Siehe hierzu auch den – allerdings bildungspolitisch – praxisorientierten Beitrag von Markus Truniger im vorliegenden Band – Anm. d. Hrsg.

als Zweitsprache, aber auch Hausaufgabenhilfe und andere unterrichtsergänzende Maßnahmen einleiten, um Chancengleichheit zwischen Einheimischen und Eingewanderten herzustellen. Letzteres sollte die Einweisung von Kindern aus Zuwandererfamilien in wenig anspruchsvolle Schulformen oder gar in getrennt geführte Sonderklassen verhindern.

Diese Forderungen nach gezielter Förderung sind heute, dreißig Jahre später, mehrheitlich erfüllt. Ein Blick auf die sonderpädagogischen und unterrichtsergänzenden Maßnahmen im Kanton Zürich verdeutlicht die weite Verbreitung solcher Maßnahmen sowohl auf der Unterstufe (Grundschule) als auch bei Kindern mit Migrationshintergrund[2] (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2007 & 2008). Im Schuljahr 2007/2008 haben 87 von 100 Lernenden mit Migrationshintergrund eine oder mehrere Zusatzmaßnahmen beansprucht. Den meisten wurde nur eine Zusatzmaßnahme verordnet (z.B. Deutsch als Zweitsprache), aber einigen durchaus gleich mehrere (Deutsch als Zweitsprache, Hausaufgabenhilfe sowie sonderpädagogische Maßnahmen). Gemäß der Züricher Bildungsstatistik ist die Tendenz steigend, d.h. im Verlauf der letzten Jahre wurden jedes Jahr mehr Schülerinnen und Schülerinnen mit Migrationshintergrund an dieses unterrichtsbegleitende Stützsystem verwiesen. In früheren Schriften habe ich dieses System, das in den 1980er Jahren entwickelt wurde, als „paraschulisches Stützsystem" gekennzeichnet (Steiner-Khamsi, 1995). Es ist eine ganz spezielle Form von „shadow educational system" (z.B. Baker & LeTendre, 2005; Bray, 2007). Im Gegensatz zum privaten Nachhilfeunterricht wird das Schattenbildungssystem im Kanton Zürich jedoch nicht von den Eltern, sondern vom Staat finanziert.

In den 1980er und 1990er Jahren verfolgte ich mit anfänglich großer Begeisterung die Geburt und die Institutionalisierung der Interkulturellen Pädagogik als Berufsfeld. Damals meinte ich die Konturen von vier verschiedenen, zeitlich aufeinander folgenden Phasen zu erkennen (Steiner-Khamsi, 1995). In der ersten Phase der Institutionalisierung wurde viel Wert auf die Zusammenarbeit zwischen schweizerischen Lehrkräften und ausländischen Eltern gelegt, und beide Seiten wurden dazu angehalten, Kommunikationsbereitschaft zu zeigen. Bereits in der

2 Hier zeichnet sich ein terminologisches Problem ab: In Deutschland ist „Migrationshintergrund" ein statistisches Konstrukt; es ist genau festgelegt, wer dazu gehört und wer nicht (s. auch den Beitrag von Franz Hamburger im vorliegenden Band – Anm. d. Hrsg.). In der Schweiz hingegen werden verschiedene Bezeichnungen synonym gebraucht: „eingewanderte" oder „zugewanderte" oder „ausländische Kinder und Jugendliche" oder auch „Kinder/Jugendliche mit Migrationshintergrund". Dass keine entsprechende Unterscheidung gemacht wird, könnte darauf zurückzuführen sein, dass in der Schweiz Einbürgerung im Vergleich zu Deutschland weniger üblich ist, und dass es in der Schweiz keine zugewanderten Schweizer/innen (analog zu den Aussiedler/innen) gibt.

zweiten Phase jedoch wurden die Rollen vertauscht: Opfer waren nicht mehr die eingewanderten Kinder und Jugendlichen, die in wenig anspruchsvollen Schulformen unterfordert wurden, sondern die „überlasteten Lehrkräfte". Die dritte Phase des Professionalisierungsprozesses war aus meiner Sicht durch einen rasanten Aufschwung der „Maßnahmenpädagogik" gekennzeichnet (Steiner-Khamsi, 1995, S. 51). In mehreren Publikationen setzte ich mich mit den unbeabsichtigten Folgen dieses paraschulischen Stütz- und Fördersystems für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler auseinander. Die regulären Lehrkräfte konnten von nun an dank des paraschulischen Systems die Mehrsprachigkeit als ‚Problem' konstruieren und zugleich vernachlässigen, indem sie das mehrsprachige Kind an ein Heer von Spezialistinnen und Spezialisten überantworten konnten, welche sich speziell und ausschließlich um diese Kinder und Jugendlichen kümmerte. Die ‚Delegation des Problems an die Maßnahmenpädagogik' (Phase 3) leitete schließlich eine vierte Phase ein: die Entmündigung und Exotisierung der Einwanderer (Steiner-Khamsi, 1995, S. 52).

Rückblickend finde ich diese vier Phasen nach wie vor für eine kritische Selbstreflexion oder Metareflexion der Interkulturellen Pädagogik nützlich.[3] Zweifelshne ist es der Interkulturellen Pädagogik gelungen, ihre Zuständigkeit sowie ihre Klientel ständig zu expandieren und sich somit als legitimes Fachgebiet innerhalb der Erziehungswissenschaft zu etablieren. Damals wie heute leidet die Interkulturelle Pädagogik jedoch an einem Mangel von *kritischer Selbst*reflexion und an einer Überdosis von selbstauferlegten Tabus, die sich darin erschöpfen, wie das „Objekt" am besten benannt werden soll (Ausländer, Eingewanderte, Leute mit Migrationshintergrund, etc.) und wie genau die professionelle Beschäftigung damit umrissen werden soll (angefangen mit ‚Ausländerpädagogik' bis hin zu ‚Umgang mit Differenz'). Das Nomenklaturproblem haben auch andere Minderheiten: z.B. Lesben und Schwule sowie Schwarze. Das Nomenklaturproblem in der Interkulturellen Pädagogik sollte eigentlich zu einer Selbstreflexion anregen: Weshalb ist die Interkulturelle Pädagogik ein Chamäleon, das sich ständig an den sich verändernden gesellschaftlichen Zusammenhängen orientiert und auf diese *reagiert*? Daraus ergeben sich mindestens zwei Folgefragen:

- Erstens, muss die Interkulturelle Pädagogik zwingend transformativ sein, d.h. sie muss Lösungen anbieten, anstatt ‚nur' Probleme zu analysieren und aufzudecken bzw. kann eine wissenschaftliche Betätigung im Endeffekt transformativ wirken, ohne ‚Desiderata' und sonstige Empfehlungen zur Veränderung der gegenwärtigen Situation aufgezeigt zu haben?

3 Vgl. dazu auch den Beitrag von Hans-Jürgen Krumm im vorliegenden Band – Anm. d. Hrsg.

- Zweitens, worin besteht das wissenschaftliche Paradigma der Interkulturellen Pädagogik bzw. was genau unterscheidet die Interkulturelle Pädagogik von anderen Anwendungsfeldern der Pädagogik, die sich aus ihrer eigenen (System-) Logik heraus weiterentwickeln?

Der rasante Aufschwung des paraschulischen Stütz- und Fördersystems für Mehrsprachige sollte vor dem Hintergrund der Professionalisierung der Interkulturellen Pädagogik genauer untersucht werden. Ist sie eine Folge der Professionalisierung oder hat sie sich von selbst, gewissermaßen systemimmanent ausgeweitet? Wie ich im Nachfolgenden ausführe, trifft beides zu: Systeme wie z.B. das paraschulische Stütz- und Fördersystem tendieren dazu, sich selber zu erhalten und ständig auszubauen. Zudem hat die erfolgreiche Ausweitung der Interkulturellen Pädagogik dem paraschulischen Stütz- und Fördersystem die notwendige Legitimation gegeben, um sich ihre Klientel (mehrsprachige Kinder und Jugendliche) zu sichern.

Zurück zu den ‚harten Fakten': Innerhalb von ‚nur' dreißig Jahren haben wir uns von einer Situation erfernt, in der das mehrsprachige Kind völlig sich selber überlassen war, und uns hinbewegt zu einer Situation, in der es – zumindest im Kanton Zürich – von einem ganzen Regiment von Fachleuten, insbesondere von Lehrkräften für Deutsch als Zweitsprache, für Nachhilfe, Hausaufgabenhilfe, heimatliche Sprache und Kultur sowie einer ganzen Palette sonderpädagogischer Therapieformen und anderer Stütz- und Fördermaßnahmen überbetreut wird. Der PISA-Schock von 2000 – in abgefederter Form auch in der Schweiz spürbar – hat zu Tage gefördert: das ‚mehrsprachige Kind der Nation' muss so lange und so intensiv gefördert werden bis seine Mehrsprachigkeit in den internationalen Schulleistungsvergleichen nicht mehr negativ ins Gewicht fällt.

Die Therapeutisierung des Schülers betrifft zu einem gewissen Grad sowohl die mit einem schweizerischen Pass also auch die anderer Nationalität. Knapp jedes fünfte Kind im Kanton Zürich besuchte im Schuljahr 2007/2008 Zusatzunterricht in Deutsch als Zweitsprache, gut 9% aller Lernenden erhielten logopädische Therapie und 5% psychomotorische Therapie. Auf der Mittelstufe ist zusätzlich der Anteil von Kindern, die Hausaufgabenhilfe (6% aller Schülerinnen und Schüler) sowie Nachhilfeunterricht (5%) beanspruchten, beachtlich. Insgesamt wurden auf der Grundschule 61 Maßnahmen pro 100 Lernende ausgewiesen. Wenn wir diese Angaben nach Nationalität aufschlüsseln, zeigt sich jedoch eindeutig, dass die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler die Hauptklientel für das paraschulische Stütz- und Fördersystem darstellen.

Tabelle 1 zeigt die disproportional hohe Inanspruchnahme von unterrichtsergänzenden Maßnahmen durch Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Dies gilt sowohl für Maßnahmen, die bei den Eltern beliebt sind (Deutsch als

Zweitsprache, Hausaufgabenhilfe, Nachhilfeunterricht) aber auch für jene, die auf massiven Widerstand stoßen (Kleinklassen A–E) und derzeit weniger verordnet werden.[4]

Tabelle 1. Anzahl Maßnahmen pro 100 Lernende nach Nationalität
(Schuljahr 2007/2008)

	Ausländische SchülerInnen	Schweizerische SchülerInnen
Audiopädagogik	0,1	0,1
Aufgabenhilfe	6,6	2,3
Begabtenförderung	1,0	1,8
Beratung und Unterstützung f. Sehbehinderte	0,0	0,0
Deutsch als Zweitsprache (DaZ, DfF)	32,8	5,9
Dyskalkulietherapie	1,1	0,9
Heilpädagogischer Förderunterricht	2,5	1,4
Heimatliche Sprache und Kultur	12,5	2,7
Integrative Schulungsform (ISF)	4,7	2,5
Integrative Sonderschulung	0,3	0,2
Kleinklasse A (Einschulungsklasse)	1,8	0,7
Kleinklasse B (für Lernbehinderte)	1,8	0,4
Kleinklasse C (Hör- und Sprachbeh.)	0,7	0,2
Kleinklasse D (Verhaltensauffällige)	1,4	0,4
Kleinklasse E (Einschulung Fremdspr.)	0,5	0,0
Kleinklasse E-Mischform	0,4	0,0
Legasthenietherapie	1,4	1,7
Logopädische Therapie	7,4	4,9
Nachhilfeunterricht	5,2	2,8
Psychomotorische Therapie	2,2	2,4
Psychotherapie	0,7	0,7
Rhythmik	0,7	0,4
Sprachheilkindergarten	0,6	0,3
Total Massnahmen pro 100 Lernende	86,5	32,6

Quelle: Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2009)

Die hier angeführte Statististik erlaubt es zwar nicht, genaue Prozentzahlen zu errechnen, da mehrere Maßnahmen von denselben Schülerinnen und Schülern in Anspruch genommen werden. Es ist jedoch möglich, den Anteil von Maßnahmen je

4 Die Zahl der Kleinklassen A, B, C, D, E hat in den letzten Jahren ständig abgenommen. Diese Form von separater sonderpädagogischer Beschulung wird zunehmend durch integrative Einzelförderung im regulären Unterricht ersetzt.

100 Lernende kumulativ anzugeben und nach Nationalität der Lernenden zu unterscheiden. Während der Pflichtschulzeit werden pro 100 ausländische Schülerinnen und Schüler (Lernende) 87 Maßnahmen ausgewiesen, aber nur rund 33 Maßnahmen pro 100 schweizerische Lernende; das bedeutet, dass die Wahrscheinlichkeit für ausländische Lernende außerschulisch ‚gefördert' zu werden, d.h. sich in einer oder mehreren sonderpädagogischen oder unterrichtsergänzenden Maßnahmen wiederzufinden, zwei bis dreimal größer ist als für Einheimische.

Wichtig für die vorliegende Diskussion ist der Umstand, dass diese Maßnahmen unterrichts*ergänzend* sind und von *Zusatz*lehrkräften erteilt werden. Es sind spezielle Lehrkräfte bzw. pädagogische Fachleute, welche die sprachliche und andere Heterogenität der Schülerschaft außerhalb der regulären Unterrichtszeit so lange und so intensiv bearbeiten, bis sie im Regelunterricht nicht mehr stört. Wie ich im nachfolgenden Abschnitt ausführen werde, hat diese Normalisierungstechnologie bzw. das Delegieren der Heterogenität an Fachleute der Interkulturellen Pädagogik und der Sonderpädagogik es den regulären Lehrkräften ermöglicht, am homogenen und „monolingualen Habitus der Schule" (Gogolin, 1994) festzuhalten.

Die Toleranzschwelle für Heterogenität

Wie viel Heterogenität erträgt eine Lehrperson in ihrer Klasse? Die Toleranzschwelle für Heterogenität ist einerseits vom individuell unterschiedlichen Belastungserleben der Lehrperson abhängig (und variiert je nach Unterrichtsstil und Zusammensetzung der Klasse) und andererseits vom institutionellen Umfeld. Beim letzteren ist der wichtigste Faktor die Verfügbarkeit von finanziellen und personellen Ressourcen, die nötig sind, um unterrichtsergänzende Maßnahmen zu ermöglichen. Diese beiden Faktoren korrelieren positiv miteinander: Das individuelle Belastungserleben steigt im gleichen Ausmaß wie Ressourcen institutionell zur Verfügung gestellt werden, um die Lehrperson zu entlasten. Dies soll nachfolgend an einigen Studien, die sich mit dem individuellen Faktor (Belastungserleben) und dem institutionellen Faktor (Verfügbarkeit von unterrichtsergänzenden Maßnahmen) auseinandersetzen, gezeigt werden.

Das Belastungserleben der Lehrperson

Methodisch-didaktisch ist es natürlich am einfachsten, wenn alle Lernenden gleich viel oder gleich wenig wissen und können. Jede Abweichung davon ist eine berufliche Herausforderung, auf die die Lehrpersonen eigentlich von ihrer Ausbildung her bestens vorbereitet sein sollten. Doch wenn Lehrpersonen im Kanton Zürich oder auch anderswo gefragt werden, was sie sich am meisten wünschen, antworten

sie: zusätzliche Lehrkräfte, die helfen, schwierige, fremdsprachige und lernschwache Schülerinnen und Schüler zu unterrichten.

Die neueste OECD-Studie TALIS (Teaching and Learning International Survey) bestätigt dies: „Als Hauptursachen für ihre Schwierigkeiten im Unterricht sehen die Lehrkräfte den Mangel an passender Ausstattung und an Zusatzlehr- und Hilfslehrkräften" (OECD, 2009, S. 43). Die in den 24 Bildungssystemen der TALIS-Studie befragten Lehrkräfte erwarten, dass ihnen pädagogische und andere Fachleute zur Seite gestellt werden. Gemäß TALIS fordern Lehrkräfte diese Zusatzhilfen speziell für den Unterricht mit eingewanderten Schülern und Schülerinnen und/oder für jene mit besonderen Lernbedürfnissen.

Aus der TALIS-Studie geht ebenfalls hervor, nach welchen Kriterien die Lehrkräfte in den 24 Bildungssystemen evaluiert werden. Von der langen Liste der Kriterien, die in den untersuchten Ländern zur Anwendung gelangen, rangiert das Kriterium interkulturelle Kompetenz *(teaching in a multicultural setting)* an letzter Stelle (OECD, 2009, S. 153f.). Als fast genauso unwichtig wird die Kompetenz der Lehrperson erachtet, auf die besonderen Lernbedürfnisse von Schülerinnen und Schülern einzugehen: In 13 der 24 Länder, die an der OECD-Studie teilnahmen, wird diese Kompetenz unter den drei unwichtigsten Kriterien für die Ermittlung von Lehrerqualität plaziert. Der Grund, weshalb diese beiden Kompetenzen *(teaching in a multicultural setting und teaching students with special learning needs)* keine Priorität für die Evaluation von Lehrpersonen einnehmen, hängt damit zusammen, dass die interkulturelle und sonderpädagogische Fachkompetenz *außerhalb* des regulären Unterrichts – im paraschulischen Stütz- und Fördersystem – angesiedelt ist. In unserem Fall: Das mehrsprachige Kind wird ‚hinausgefördert', und reguläre Lehrpersonen brauchen sich deshalb nicht mit Mehrsprachigkeit auseinanderzusetzen.

Die Verfügbarkeit von unterrichtsergänzenden Maßnahmen

Die zirkuläre Wechselwirkung zwischen Belastungserleben und Verfügbarkeit von Zusatzhilfen ist nicht zu unterschätzen: Die kontinuierliche Ausweitung des unterrichtsergänzenden Stütz- und Fördersystems führt dazu, dass die Toleranzschwelle der Lehrer für Heterogenität in der Klasse sich kontinuierlich nach unten senkt.

Wir haben es hier mit einer Bürokratisierung von Interkultureller Pädagogik zu tun. Das Merkmal einer Bürokratie ist, dass sie sich selber Arbeit beschafft. Da das pädagogische Handlungsfeld durch zwischenmenschliche Beziehungen gekennzeichnet ist, beinhaltet jede Bürokratisierung zwangsweise eine Klientelisierung. Als Folge der eben beschriebenen, zirkulären Wechselwirkung zwischen Belastungserleben und Verfügbarkeit von Geld und Experten, wird die Klientel ständig vergrößert. Gehörten zur interkulturellen Klientel in den 1970er und 1980er Jahren

zunächst ausschließlich die Kinder von Arbeitsmigrantinnen und -migranten aus den Anwerbeländern, so wurden in der Schweiz relativ bald einmal nationale sprachliche und kulturelle Minderheiten dazu gezählt, danach Flüchtlinge, und heute jede und jeder, die/der biographisch oder faktisch als förderungsbedürftig erachtet wird. Im Gleichschritt mit der steten Expansion der Klientel ist der Bedarf an entsprechend ausgebildeten, interkulturellen Fachleuten, die unterrichtsergänzend arbeiten, gestiegen.

Der für den Kanton Zürich beschriebene Zuwachs an sonderpädagogischen und unterrichtsergänzenden Maßnahmen gilt auch für die anderen Kantone in der Schweiz, insbesondere für Kantone mit einem hohen städtischen Bevölkerungsanteil und einer hohen Einwanderungsquote. Die Situation im Kanton Basel-Stadt ist besonders hervorzuheben, da der Kanton mit dem 2007 verabschiedeten Integrationskonzept „Fördern und Fordern" die unterrichtsunterstützenden Fördermaßnahmen für Kinder mit Migrationshintergrund sowohl koordiniert als auch finanziert (Kommission für Migrations- und Integrationsfragen Basel-Stadt, 2008).

Gesamtschweizerisch werden diese Maßnahmen als „Angebote für Lernende mit besonderen Bildungsbedürfnissen" bezeichnet und beinhalten, wie auch im Kanton Zürich, sowohl sonder-/heilpädagogische als auch interkulturelle, unterrichtsergänzende Maßnahmen. Die Zunahme der unterrichtsergänzenden Maßnahmen im heil-/sonderpädagogischen Bereich hängt unter anderem mit der Integration ehemals segregierter Sonderklassen zusammen (s. Häfeli & Walther-Müller, 2005). Diese Maßnahmen werden nun integrativ bzw. unterrichtsergänzend und individuell anstatt segregiert in Gruppen oder Klassen erteilt. Die Schulreformen innerhalb der Heil- und Sonderpädagogik (weg von Segregation und hin zur Integration) erklären jedoch nur teilweise die beschriebene Explosion unterrichtsergänzender Maßnahmen.

Wie zahlreiche Untersuchungen in der Schweiz zeigen, ist die kontinuierliche Expansion von unterrichtsergänzenden Maßnahmen vom vorhandenen Angebot abhängig und somit aufs Engste mit der Professionalisierung der pädagogischen Fachgebiete, insbesondere der Sonder- und Heilpädagogik aber auch der Interkulturellen Pädagogik verknüpft (s. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2006, S. 87ff.), denn die Maßnahmen – die integrativen, aber auch die segregrierten Formen – haben vor allem in jenen Schulbezirken zugenommen, in denen sowohl großzügige finanzielle Mittel als auch Fachleute vorhanden waren. Die interkantonalen Vergleichsstudien zeigen eine große Varianz bezüglich der Angebotslage, die offenbar weniger von der aktuellen Bedürfnislage der Lernenden, sondern vielmehr von der Verfügbarkeit von finanziellen und personellen Resourcen abhängig ist (Häfeli & Walther-Müller, 2005; Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2006).

Der Wohnort bestimmt, ob ein Kind mit Migrationshindergrund als ein ‚Fall' für Sonderklassen oder unterrichtsergänzenden Stütz- und Förderunterricht erfasst wird. Die Chance zur institutionellen Diskriminierung durch Zuweisung in weniger anspruchsvolle Schulformen oder segregierte Sonderklassen ist am größten in Bezirken, die sich ein derart differenziertes Schulsystem leisten können. In Schulbezirken, wo das Schulsystem strukturell stark differenziert ist, werden die unattraktiven oder anforderungsarmen Schulformen durch Lernende mit Migrationshintergrund ‚aufgefüllt'. Vereinfacht formuliert: Die Chance institutioneller Diskriminierung ist am geringsten in ärmlichen ländlichen Gegenden, die aus finanziellen oder organisatorischen Gründen kein differenziertes Schulsystem anbieten können.

Auf der Suche nach den Akteuren und ‚Profiteuren'

Die Autonomie einer Profession ist dadurch gewährleistet, dass ihre Repräsentanten (Fachverbände, Fachzeitschriften, Fachleute, etc.) Güte- und Qualitätskriterium bzw. Standards festlegen und dadurch eine Einmischung von Außen bzw. von Laien verhindern. Es wäre falsch anzunehmen, dass sich Fachleute einer neuen Profession auf einen Wissenskanon einigen müssen. Im Gegenteil, Meinungsverschiedenheiten sind eine logische Folge eines Paradigmenwechsels und steigern die Reflexionsfähigkeit einer Profession. Ein ‚Dauerbrenner' in der Interkulturellen Pädagogik ist beispielsweise die Frage, ob kulturelle Sensibilität lehrbar sei. Es wurde hinreichend argumentiert, dass die Kulturalisierung der pädagogischen Arbeit kontraproduktiv wirke, d.h. die kulturellen Unterschiede zwischen Einheimischen und Zugewanderten unnötig hervorhebe und von anderen wichtigeren strukturellen Rahmenbedingungen wie beispielsweise institutioneller Diskriminierung ablenke. Letzten Endes sei das Hervorheben kultureller Unterschiede durch und durch antipädagogisch, anti-individualisierend und prämodern, weil der Kulturalisierungsansatz das einzelne Schulkind als Repräsentanten seiner Herkunftsgruppe festlege und dadurch deren individuelle Fähigkeiten und Bedürfnisse vernachlässige (s. Dittrich & Radtke, 1990; Steiner-Khamsi, 1992; Prengel, 1993; Diehm & Radtke, 1999; Gomolla & Radtke, 2002).

In diesem Aufsatz ging es mir nicht mehr darum aufzuzeigen, *was* in der Interkulturellen Pädagogik gelehrt wird und noch weniger, was gelehrt werden sollte, sondern vielmehr *wer* die Interkulturelle Pädagogik in der Praxis repräsentiert und *wem* sie dient. Ich schlage vor, dass wir aufhören, uns immer nur mit inhaltlichen Fragen zu quälen (z.B. mit der Frage: Was soll die Lehre und Forschung der Interkulturellen Pädagogik beinhalten?), und stattdessen unser Augenmerk vermehrt auf die Akteure und ‚Profiteure' (Wer repräsentiert und wer profitiert von der Interkulturellen Pädagogik?) richten. Die Expansion der unterrichtsergänzenden interkulturellen Maßnahmen legt nahe, dass jene Lehrkräfte als interkulturelle Experten be-

trachtet werden, die sich *speziell und fast ausschließlich* mit Mehrsprachigkeit befassen. In der Schweiz sind es vorwiegend die Lehrkräfte für Deutsch als Zweitsprache, die Lehrkräfte für Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur sowie reguläre Lehrkräfte in Schulen mit einem überdurchschnittlich hohen Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Im Gegensatz zur Repräsentationsfrage ist es schwieriger die hauptsächlichen ‚Profiteure' der Interkulturellen Pädagogik zu identifizieren. Auf den ersten Blick sind es die zugewanderten Kinder und Jugendlichen, ihr Wohlergehen wird – wie dies für pädagogische Argumentationen üblich ist – in den Vordergrund gestellt. Schließlich würde es als professionell, wenn nicht gar als moralisch verwerflich gelten, wollte man Reformen damit begründen, dass sie *in erster Linie oder gar ausschließlich* den Lehrkräften, den Schulverwaltern oder gar den Bildungsbehörden bzw. dem System zugute kommen. Aber gerade weil letztlich jede Reform im Bildungsbereich den Betroffenen, hier den Kindern und Jugendlichen, zugute kommen soll, wäre es Aufgabe der wissenschaftlichen Reflexion zu prüfen, welche anderen Akteure ebenso oder gar vorrangig von den Reformen, neuen Maßnahmen, etc. profitieren, in welchem Verhältnis dies zum ‚Wohl des Kindes' steht, und ob bzw. wie beides miteinander zu vereinbaren ist. Die einem naiven Verständnis von Pädagogik geschuldete Idee, dass man stets auf „das Kind" bezogen und zu seinem Wohle argumentieren und handeln müsse, verkehrt die Realitäten und erzeugt Tabus und blinde Flecken, die es nicht zuletzt auch deshalb zu erhellen gilt, um wirklich professionell arbeiten zu können.

Literatur

Baker, D. & LeTendre, G. (2005). *National differences, global similarities. World culture and the future of schooling.* Stanford: Stanford University Press.

Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2007). *Sonderpädagoggische und unterrichtsergänzende Massnahmen. Stand im Schuljahr 2005–06, Entwicklungen und Vergleiche.* Zürich: Kantonale Verwaltung.

Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2008). *Sonderpädagoggische und unterrichtsergänzende Massnahmen. Stand im Schuljahr 2006–07, Entwicklungen und Vergleiche.* Zürich: Kantonale Verwaltung.

Bray, M. (2007). *The shadow educational system: private tutoring and its implications for planners.* Paris: UNESCO, International Institute for Education Policy.

Diehm, I. & Radtke, F.-O. (1999). *Erziehung und Migration. Eine Einführung.* Stuttgart: Kohlhammer.

Dittrich, E. J. & Radtke, F.-O. (Hrsg.). (1990). *Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten.* Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften.

Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule.* Münster, New York: Waxmann Verlag (2. unveränderte Auflage 2008).

Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule.* Opladen: Leske & Budrich.

Häfeli, K. & Walther-Müller, P. (Hrsg.). (2005). *Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich. Steuerungsmöglichkeiten für eine integrative Ausgestaltung.* Luzern: Edition SZH/CSPS.

Kommission für Migrations- und Integrationsfragen Basel-Stadt (2008). *Gemeinsam mit Offenheit und Respekt. Fördern und Fordern. Das Gesetz über die Integration der Migrationsbevölkerung.* Basel: Kantonale Verwaltung Basel-Stadt.

OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS.* Paris: OECD.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizee einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt: Suhrkamp.

Prengel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Aufl. 2006). Opladen: Leske & Budrich.

Steiner-Khamsi, G. (1992): *Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne.* Opladen: Leske & Budrich.

Steiner-Khamsi, G. (1995). Zur Geschichte und den Perspektiven der interkulturellen Pädagogik in der Schweiz und in Europa. In E. Poglia, A.-N. Perret-Clermont, A. Gretler & P. Dasen (Hrsg.). *Interkulturelle Bildung in der Schweiz. Fremde Heimat* (S. 45–78). Bern: Lang.

Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 49–69). Frankfurt: Suhrkamp.