

Barbara Christophe
**Wie macht man es richtig und wer weiß es besser? Deutsche Lehrerinnen über Migration
im Schulbuch**

Vortrag in Wien, 10.4.2013

1. Lehrerschelte

Ein knappes Drittel aller Kinder und Jugendlichen kommt in Deutschland mittlerweile aus Familien mit Migrationshintergrund. In spätestens 15 Jahren werden Schülerinnen aus Familien nicht-deutscher Herkunft in städtischen Ballungsgebieten nach allem, was wir wissen, erstmals eine knappe Mehrheit stellen. Darauf wird sich das Bildungssystem einstellen müssen. Klare Rezepte, was man wie ändern könnte und müsste im deutschen Schulalltag, gibt es bisher aber noch kaum. Stattdessen werden immer wieder Lehrerinnen zu Adressaten von Schuldzuweisungen.

Die Liste der Vorwürfe ist lang und beeindruckend. Man entdeckt in ihrem Handeln Spuren kulturalistischer Vorurteile. Man sagt ihnen nach, gerade im Umgang mit islamischen Jugendlichen viel zu schnell und viel zu pauschalisierend mit dem Fundamentalismusverdacht bei der Hand zu sein. Und man attestiert ihnen, die eigenen Wahrnehmungsmuster viel zu wenig in Frage zu stellen. Durch viele Studien geistert immer wieder das fast schon stereotype Bild von dem Lehrer oder der Lehrerin, die gar nicht anders kann, als bei dem türkischen Mädchen mit Kopftuch sofort an Unterdrückung und Zwangsheirat zu denken. All das kommt sicher vor und all das ist zweifelsohne auch ein ernsthaftes Problem. Ob es uns das tatsächlich wundern muss, in einer deutschen Gesellschaft, in der ein ehemalige Kulturstaatsminister wie Julian Nida-Rümelin noch vor zwei Jahren in einer Talkshow polemisch zuspitzend sagen konnte, na was denn jetzt, Kopftuch oder Integration, das wage ich allerdings zu bezweifeln.

Mich zumindest wundert in vielen Untersuchungen, die ein um das andere Mal die Defizite deutscher Lehrerinnen beklagen, eher etwas anderes. Auf den zweiten Blick scheint mir die weit verbreitete Lehrerschelte nämlich in sich selbst durchaus widersprüchlich zu sein. Zumindest kann ich nicht immer die klaren Leitlinien und Prinzipien entdecken, an denen sich die Kritik orientiert. Manch einer bezichtigt Lehrerinnen nämlich in ein und dem selben Atemzug der Blindheit gegenüber Differenz, der ausgrenzenden Toleranz und des starrsinnigen Beharrens auf Assimilation. Nur um nicht missverstanden zu werden: man kann sicher jedem dieser Vorwürfe etwas abgewinnen. Und doch: mir zumindest stellt sich die Frage, was nach dieser Generalabrechnung eigentlich noch bleibt an Handlungsalternati-

ven. Mit anderen Worten, wie genau soll sich ein Lehrer eigentlich verhalten, dem angelastet wird, blind zu sein, wenn er Differenz ignoriert; der sich aber gleichzeitig den Einwand der ausgrenzenden Toleranz zuzieht, wenn er genau diese Differenz zu sehr thematisiert? Um es noch einmal etwas schärfer zu formulieren: Überfordern wir Lehrerinnen, die jede Woche bis zu 28 Stunden unterrichten müssen, nicht hoffnungslos, wenn wir unausgesprochen von ihnen erwarten, endlich die praxistaugliche Alternative jenseits des eingespielten Gegensatz zwischen Multikulturalismus und Assimilation zu entwickeln?

Zu genau dieser Schlussfolgerung sind einige wenige Studien gekommen. Sie beschreiben nicht mehr nur Defizite, sondern auch die Dilemmata, denen Lehrerinnen in der schulische Praxis täglich gegenüberstehen. Dabei betonen sie v.a. dies. Wer unter Zeitdruck entscheiden und handeln muss, der braucht Entlastung. Die findet er in der Regel in klaren Handlungsanweisungen. Wenn alles gut geht, beruhen diese Regeln wiederum auf konsensfähigem gesellschaftlichen Orientierungswissen.

Im Umgang mit kultureller Vielfalt, das scheint mir unübersehbar, gibt es solche Leitlinien nicht. Im Ergebnis, das habe ich schon angedeutet, werden Lehrerinnen leicht zwischen gegensätzlichen Imperativen zerrieben. Sie sollen Schüler in erster Linie als Schüler wahrnehmen und nicht auf einen willkürlich gewählten Identitätsmarker festlegen. Gleichzeitig sollen sie aber sensibel auf kulturspezifische Besonderheiten in der Lebenswelt ihrer Schülerinnen Rücksicht nehmen

Am GEI haben wir diesen Befund zum Anlass genommen, um der Frage nachzugehen, wie Lehrer und Lehrerinnen in ihrer täglichen Praxis umgehen mit einer Situation, die in hohem Maße von Unsicherheit und fehlendem Orientierungswissen gekennzeichnet ist. In einem von der Max Träger Stiftung finanzierten und leider nur auf sechs knappe Monate angelegten Pilotstudie, haben wir in einem ersten Schritt insgesamt 16 niedersächsische Lehrer ausführlich befragt und dann in einem zweiten Schritt die Ergebnisse dieser Interviews in einen Fragebogen für eine Onlineumfrage übersetzt, an der sich insgesamt 176 Lehrerinnen beteiligt haben. Unser Fokus lag dabei auf den sogenannten sinnstiftenden Fächer, wie wir in Ermangelung eines besseren Begriffs immer noch sagen, also auf Geschichte, Geographie, Politik und Deutsch. Gefragt haben wir in unserer Studie nach drei Dingen:

Wir wollten *erstens* ganz allgemein wissen, wie Lehrerinnen kulturelle Vielfalt in ihren Klassen wahrnehmen, die ja im öffentlichen Diskurs recht widersprüchlich mal als Bedrohung, mal als Chance konstruiert wird.

Wir wollten *zweitens* herausfinden, was Lehrerinnen über Schulbücher und deren Tauglichkeit in multikulturellen Klassenzimmer denken. Dafür interessieren wir uns nicht nur, weil wir ein Schulbuchforschungsinstitut sind. Wir gehen vielmehr auch davon aus, dass Schulbücher zumindest in den Augen derer, die sie produzieren und zulassen, immer noch ein wichtiges Steuerungsinstrument zur Definition gesellschaftlich relevanten Wissens sind. Darüber, wie das diejenigen sehen, die Schulbuchwissen täglich in Unterrichtspraxis übersetzen, wissen wir allerdings noch herzlich wenig. Diese Lücke wollten wir mit unserer Studie zumindest ansatzweise füllen.

Und *drittens* schließlich haben wir uns für die Strategien interessiert, die Lehrerinnen gewissermaßen in Eigenregie entwickeln.

Bevor ich ihnen in groben Zügen und immer mit Blick auf das Überraschende und deshalb Berichtenswertes die Ergebnisse unserer Untersuchung skizziere, möchte ich zunächst noch unsere gewissermaßen erkenntnisleitende Grundannahmen ausbuchstabieren.

2. gesellschaftliche Orientierungslosigkeit

Unsere ersten Prämisse betrifft das Rollenbild des Lehrers. Für uns sind Lehrer v.a. dies: Mitglieder einer staatlichen Basiselite. Diese Rolle birgt bei genauerer Betrachtung einiges an Herausforderungen. Bildhaft gesprochen sind Lehrerinnen so etwas wie die Tentakeln des Staates und seiner kulturellen Deutungseliten. Ihr Auftrag ist es, mehrfach gefiltertes und am Ende staatlich approbiertes Wissen hinaus in die Gesellschaft tragen. Lehrer sind aber auch der Vorposten des Staates auf dem unsicheren Terrain der Gesellschaft. Sie sind diejenigen, die im Zweifelsfall den Unmut der Schüler oder der Eltern zu spüren bekommen, die vielleicht nicht unbedingt von allen staatlichen Deutungsvorgaben überzeugt sind. Man kann den selben Zusammenhang auch mit dem etwas weniger martialischen sprachlichen Bild des Übersetzers fassen. Aber auch dann bleibt es dabei: um gut zu sein, braucht der Lehrer gute und klare Texte und Konzepte, die er dann in schulische Praxis übersetzen kann.

Das bringt mich zu meiner zweiten Prämisse. Zwar gibt es keinen Mangel an Produzenten solcher Texte und Konzepte. Allerdings, und das ist für uns das entscheidende, ist das Ergebnis bislang eine eher unübersichtliche und wenig harmonische Kakophonie von Stimmen. Lassen sie mich das auf den verschiedenen Ebenen kurz mit einigen wenigen Strichen deutlich machen.

Am deutlichsten sind die gegensätzlichen Präferenzen natürlich in der **Politik**. Die CDU/CSU spricht so z.B. immer noch von dem Integrationsland Deutschland und denkt bei Migration v.a. an Kontrolle. Kontrolliert werden soll nicht nur wer kommt, sondern auch wie integrationswillig die sind, die kommen. All das natürlich ohne präzise zu sagen, wohin man sich eigentlich integrieren soll oder woran sich die Erfüllung der Integrationspflicht erkennen ließe. Streckenweise konfus bleibt es auch bei der FDP, die zwar vom Dialog der Kulturen spricht, der dann beim Thema Migration aber v.a. Flüchtlingswellen und Gefahren für die Sicherheit und Stabilität einfällt. Die einzigen, die explizit formulieren, dass auch die Mehrheitsgesellschaft sich bewegen muss und etwa interkulturelle Erziehung für alle fordern, sind die Grünen.

Damit sind die Grünen offensichtlich auch die einzige Partei, bei der die Erkenntnisse der **interkulturellen Pädagogik** angekommen sind. Diese hat eigentlich schon in den 80er Jahren die bis dahin dominante **Ausländerpädagogik** abgelöst. Statt den Migranten als jemanden zu denken, den es zwischen den Stühlen der Kulturen, zwischen denen er sitzt schier zu zerreißen droht, werden jetzt alle Mitglieder der Gesellschaft, Migranten und Nicht-Migranten gleichermaßen aufgefordert, Kompetenzen im Umgang mit kultureller Pluralität zu erwerben. Der Weisheit letzter Schluss ist das in der Erziehungswissenschaft aber immer noch nicht. Die interkulturelle Pädagogik muss sich mittlerweile vielmehr selber vorwerfen lassen, kulturelle Unterschiede zu naturalisieren. An genau diesem Punkt setzt etwa die **Pädagogik der Vielfalt** an, die immer wieder hervorhebt, dass kulturelle Unterschiede nur ein Unterschied neben anderen sind, die etwa das Geschlecht, die sozialen Herkunft oder die Fähigkeiten eines Menschen betreffen können. Übersetzt in konkrete pädagogische Handlungsanleitungen für den interkulturell kompetenten Lehrer heißt das wohl auch, Schülerinnen v.a. als Individuen zu adressieren. So einleuchtend das klingt, wie man dies tut, ohne sich dem Vorwurf der Blindheit gegenüber Differenz auszusetzen, ist damit noch nicht gesagt. Es fehlt nicht an abstrakten Vorschlägen und Ansprüchen. Um etwas aus einem Papier des niedersächsischen Kultusministeriums zu zitieren: Da ist immer wieder die Rede davon, dass Lehrerinnen flexibel mit Grenzziehungen und Zuschreibungen umgehen sollen. Ihr eigenes Verhalten sollen sie kritisch durchleuchten. Ihren eigenen Beitrag zur Reproduktion von Wir/Sie Unterscheidungen sollen sie begreifen. V.a. aber sollen sie geübt die Balance halten zwischen zwei real nur schwer miteinander zu verbindenden Handlungsmaximen. Einerseits sollen die das Handeln von Schülern mit „*anderen kulturellen Orientierungen*“ immer auch

vor dem Hintergrund der dort geltenden Normen und Werte erklären. Andererseits sollen sie aber auch individuelle Abweichungen von Schülern im Auge behalten. Ich weiß nicht wie es ihnen geht, ich stelle es mir schwer vor aus solchen ebenso richtigen, wie letztlich banalen Sätzen Handlungssicherheit im schulischen Alltag zu gewinnen. Einige wenige Autoren räumen dies mittlerweile offen ein, wenn sie sagen, eigentlich gebe es überhaupt keine Modelle für interkulturell kompetentes Lehrerhandeln.

Stellt man den Fokus mit Blick auf den Fachunterricht ein wenig enger und nimmt man die **Lehrpläne** für die sogenannten sinnstiftenden Fächer in den Blick, sieht es nicht viel besser aus. Zumindest in Niedersachsen findet man da nur Altbekanntes. Im Politikunterricht tauchen Migration und kulturelle Vielfalt v.a. als Herausforderung für die Demokratie auf. Im Deutschunterricht geht es unterhalb der gymnasialen Oberstufe v.a. um *Märchen aus fremden Kulturkreisen*, im Geschichtsunterricht v.a. um Kulturkontakt und Kulturkonflikt, gerne am Beispiel von Christentum und Islam im Zeitalter der Kreuzzüge abgehandelt. Am besten steht im Fächervergleich noch der Lehrplan für den Geographieunterricht da, in dem erstmals das Stichwort interkulturelles Lernen fällt. Was das heißt, wird aber auch hier v.a. in Auseinandersetzung mit dem Thema Migration illustriert und nicht etwa als eine Themen unabhängige Querschnittqualifikation entwickelt.

Lassen Sie mich zu guter letzt noch einen Blick auf **Schulbücher** werfen. Zuvor noch ein kurzes Wort der Rechtfertigung. Es geht mir hier nicht darum den Teufel mit dem Belzeub auszutreiben und Politiker und Schulbuchschele an die Stelle von Lehrerschele zu setzen. Es geht mir v.a. darum sichtbar zu machen, dass selbst die, die *eigentlich* für das Entwickeln von Leitlinien und Konzepten zuständig sind, auf vieles, was wir den Lehrern vorwerfen, keine wirkliche Antwort haben. Ganz deutlich gilt dies für Schulbuchverlage. Viele deutsche Schulbücher greifen regelmäßig auf die drei Techniken zurück, die in ihrem Zusammenspiel zu dem führen, was wir als Othering bezeichnen. Othering meint eine soziale Praxis, die mit der Konstruktion von Gegensätzen erst zur Entstehung von Wir-Gruppen als vermeintlich natürlichen Größen führt. Ums es konkret zu machen:

Gerade wenn es um den muslimischen Anderen geht, neigen deutsche Schulbücher **erstens** immer noch zu *Detemporalisierung*, will heißen, der Muslim erscheint als ein von der Zeit nahezu unberührtes Wesen, das sich offenbar immer gleich bleibt. Sichtbar wird das etwa dann, wenn aktuelle Fotos von muslimischen Pilgern in Mekka verwendet werden, um die Entstehung des Islam als religiöse Doktrin im siebten Jahrhundert zu bebildern. **Zweitens**

können wir regelmäßig eine Tendenz zur Homogenisierung des muslimischen Anderen beobachten, der uns häufig immer noch in erster Linie als Mitglied einer offenbar wenig Differenzierung kennenden migrantische Parallelgesellschaft entgegentritt. **Drittens** schließlich stoßen wir regelmäßig auf Essentialisierungen des Islam. Kein Schulbuch, das ich kenne, thematisiert etwa Differenzen zwischen religiöser Doktrin und alltäglicher Praxis. Als Leser muss uns der durchschnittliche Muslim fast schon als eine Art Roboter erscheinen, der gar nicht anders kann als religiöse Dogmen eins zu eins zu befolgen. Wir hören nichts über Muslime, die zu faul, zu ignorant oder zu moderat sind, um sich an alle religiösen Vorschriften zu halten. Vielleicht ist das **der** Mechanismus, der den anderen am effektivsten in einen fernen Marsmenschen verwandelt. Wir alle wissen von unserem eigenen Leben, wie schwer es ist immer in Übereinstimmung mit religiösen oder moralischen Prinzipien zu handeln. Derjenige, von dem es heißt, dass er genau dies tut und jeden Kompromiss verabscheut, der muss uns deshalb fast schon unmenschlich erscheinen.

Reaktionsmuster und Strategien der Lehrer

Nach diesem etwas langen, aber aus meiner Sicht notwendigen Exkurs zu der Widersprüchlichkeit, Vagheit und teilweise auch Fragwürdigkeit von Rezepten im Umgang mit kultureller Vielfalt an der Schule, möchte ich jetzt im Rekurs auf die Ergebnisse unserer Studie endlich über die Strategien sprechen, auf die Lehrer in ihrer Praxis zurückgreifen. Ich tue dies in zwei Anläufen und handle erst möglichst knapp das Erwartbare und statistisch signifikante ab, um dann zum Bemerkenswerten zu kommen.

Mit Erwartbar meine ich dies: Reaktionsmuster und Verhaltensweise, wie sie typisch sind in einer von Unsicherheit geprägten Umwelt, in der Akteure mit hohen Erwartungen konfrontiert werden, gleichzeitig aber im Unklaren darüber gelassen werden, woran, an welchen Kriterien genau ihr Handeln eigentlich gemessen wird. Auch Lehrerinnen tun in dieser Situation drei Dinge, die man in vergleichbaren Situationen immer wieder beobachten kann.

Das erste möchte ich mit **Pfeifen im Walde** bezeichnen. In unserer Umfrage gaben so 2/3 der Lehrer an, dass sie sich selber als sehr kompetent im Umgang mit kultureller Vielfalt einschätzen. Auf den ersten Blick wirkt dies ein wenig irritierend, v.a. dann, wenn man sieht, dass eigentlich alle Lehrer fast geschlossen angeben, in ihrer Ausbildung diesbezüglich kaum etwas nützliches gelernt zu haben. Weiterhin antworten so gut wie alle Lehrer, dass sie noch nie darüber nachgedacht haben, ob Schulbuchdarstellungen oder in Lehrplänen definierte

thematische Prioritäten angemessen sind für migrationsbedingt heterogene Klassen. Fragt man nach Erklärungen für diese erstaunliche Korrelation der Antworten, wird man zunächst sagen könne, es handelt wohl um so etwas wie gefühlte Kompetenz. Man wird weiter vermuten können, dass die Lehrer auch in dem Wissen darum sprechen, was heute das sozial erwünscht gilt. Ein öffentlicher Diskurs, der immer wieder interkulturelle Kompetenz einfordert, aber selten benennt, woran er diese eigentlich bemisst, wird vielleicht v.a. dies produzieren: einen recht unverbindlichen Konformismus.

Wie stark die Lehrerinnen offenbar den vagen und diffusen, aber gleichwohl recht massiven Druck spüren, der in Sachen interkultureller Kompetenz auf ihnen lastet, wird **zweitens** in der ungeheuren **Vorsichtigkeit** deutlich, zu der Lehrerinnen sich in den Interviews immer wieder bekennen. Auch dies scheint mir eine mehr als typische Verhaltensweise in Situationen zu sein, in denen man weiß, dass man viel falsch machen kann, aber kaum einer zu sagen weiß, wie es richtig geht. Am deutlichsten zeigt sich das immer wieder in der Auseinandersetzung mit einer Frage. Wie viel Eingehen auf kulturelle Besonderheiten ist geboten und wo trägt die Thematisierung von Differenz zur Verfestigung von Vorurteilen und starren Abgrenzungen bei? In unseren Interviews betonen ganz viele Lehrerinnen ein ums andere Mal, dass man damit ganz behutsam umgehen müsse. Sie warnen davor, Kindern Rollen zuzuweisen, die diese vielleicht gar nicht haben wollen. Einige berichten anschaulich davon, wie empfindlich und sensibel Jugendliche darauf reagieren, wenn man sie als Vertreter einer ethnischen Gruppe zu sehr ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt und damit als anders adressiert. Andere warnen ausdrücklich davor, etwa 14 jährige türkische Jungs, die in diesem Alter selten gerne über sich und ihre Familie sprechen, mal eben so zum Experten für türkische Alltagskultur zu machen.

Drittens schließlich kann man feststellen, dass Lehrerinnen mit der von Ethnologen oft beschriebenen Technik der bricolage, also des Bastelns auf eine Situation reagieren, in der sie bei gleichzeitig sehr hohem Handlungsdruck kaum auf gesichertes Orientierungswissen zurückgreifen können. Wie aus einem Baukasten greifen sie aus öffentlichen Diskursen und Lehrmaterialien einzelne Elemente heraus und schrauben sie zu individuell höchst unterschiedlichen Strategien zusammen. Genutzt wird wenig systematisch und spontan alles, was gerade zu Hand ist. Wo gebastelt wird, entscheiden nicht Baupläne, sondern die Erfordernisse der Praxis immer wieder neu darüber, was getan wird. Wo gebastelt wird, entstehen deshalb auch ganz unterschiedliche Lösungen im Umgang mit demselben Problem. Das gilt auch

für unsere Lehrer. Hier können wir grob zwischen drei Typen von Handlungslogiken unterscheiden.

(i) Da sind einmal die Lehrer, die v.a. betonen, dass kulturelle Unterschiede für sie überhaupt keine Rolle spielen. Sie geben an, dass sie ihre Schülerinnen unter ganz anderen Gesichtspunkten betrachten. Ein Lehrer sagte so z.B., er interessiere sich bei der Vorbereitung seines Fachunterrichts v.a. dafür, wie lebendig eine Klasse sei und wie viel Action sie deshalb brauche, um bei der Sache zu bleiben.

(ii) Dann gibt es die, die eher zur Naturalisierung von kultureller Differenz neigen. Solche Lehrer machen etwa „*ihr*“ Migrantenkid völlig selbstverständlich zum Experten für seine Herkunftskultur. Der türkische Hauptschüler wird so schnell zu demjenigen, der mal eben was zur Geschichte des osmanischen Reiches sagen soll. Muslimische Jungs werden zu verwöhnten Prinzen, die es nicht gelernt haben, sich von Frauen etwas sagen zu lassen. Ich denke, die Spuren öffentlicher Debatten sind hier deutlich erkennbar.

Nur kurz am Rande: erkennbar ist auch, welche Diskurse ankommen in der Lehrerschaft und welche eher nicht. Die Sprachregeln des Multikulturalismus haben so z.B. viele offenbar gut verinnerlicht. Sprachspiele, die eher die Dekonstruktion von Identitäten fordern, werden hingegen von fast niemandem aufgegriffen.

Entscheidend scheint mir all das aber nicht zu sein, weder die Typenbildung noch der formative Einfluss hegemonialer Diskurse. Entscheidend ist in meinen Augen vielmehr die innere Widersprüchlichkeit, die Inkonsistenz in den Beschreibungen, die viele Lehrerinnen von ihrer eigenen Praxis anfertigen. Das, so denke ich, ist eine ebenso typische, wie unvermeidliche Begleiterscheinung des Bastelns. Es fehlt mir hier die Zeit, wirklich ausführlich zu zeigen, auf was für Brüche und Selbstwidersprüchlichkeiten wir bei vielen Lehrern stoßen. Ein paar wenige Beispiele müssen hier reichen. Viele Lehrerinnen, die eben noch von der völligen Bedeutungslosigkeit kultureller Unterschiede sprachen, formulieren wie im Nebenher und deshalb mit um so größerem Anspruch auf Selbstverständlichkeit, dass „*unsere*“ Geschichte natürlich nicht „*deren*“ Geschichte sei. Auch eine Lehrerin, die über weite Strecken sehr reflektiert argumentiert und immer wieder davor warnt, Menschen in vermeintlich natürliche Schubladen einzusortieren und damit auf ein Merkmal ihrer immer komplexen Identität festzulegen, verfällt irgendwann unbemerkt in kulturalistische Stereotypen. Den ausgeprägten Lerneifer eines vietnamesischen Schülers führt sie erstaunlich undifferenziert auf

asiatische Wertvorstellungen zurück, denen sie zudem noch nachsagt, Leistung allzu einseitig in den Vordergrund zu stellen.

Bislang habe ich die Ambivalenz in den Strategien der Lehrerinnen auf die Logik der Praxis, auf die Logik des Bastelns unter den Bedingungen von Orientierungslosigkeit zurückgeführt. Zumindest zur Diskussion stellen möchte ich aber kurz eine alternative Erklärung. Man kann in all dem auch eine Folge von allzu großem diskursiven Zwang sehen, der oft dazu führt, dass Menschen sich die Regeln neuer Sprachspiele allzu oberflächlich und v.a. allzu unverbindlich aneignen. Weiterhin hängt all des vielleicht auch damit zusammen, dass sich die Positionen politischer Entscheidungsträger zu Migration und Migranten doch recht rasant verändert haben. Geschehen ist dies zudem vielleicht in erster Linie unter dem relativ spät ins Bewusstsein dringenden Eindruck des demographischen Wandels und weniger aus einem innerem Bedürfnis heraus.

Ich möchte zum Schluss noch mal einmal neu ansetzen und den Fokus jetzt darauf lenken, was man unter Umständen von den Lehrerinnen und ihrer eigenwilligen Praxis lernen kann, vielleicht sogar für die Formulierung neuer Konzepte. Einiges schon habe ich schon genannt:

(i) Zu aller erst kann man von den Lehrern lernen, dass die bislang vorliegenden Konzepte für die Orientierung der Praxis nicht viel taugen.

(ii) Man kann **zweitens** von ihnen erfahren, dass die Forderung nach beständiger Reflexion und Hinterfragung der eigenen Positionen ALLEIN und für sich genommen wenig praktikabel in einem von Zeitdruck geprägten Lehreralltag ist.

(iii) **Drittens**, auch das hab ich bereits angeschnitten, kann man sich von Lehrern zu etwas mehr Vorsicht und Behutsamkeit inspirieren lassen, wenn es darum geht, sich auf dem schwierigen Eis des interkulturellen Miteinanders zu bewegen.

(iv) **Viertens** könnte man auf der Suche nach *best practice* Beispielen auf den Alltag von Lehrerinnen schauen. Manche unser Interviewpartner liefern wie im Nebenher wertvollen Anregungen dafür, wie man erfolgreich gegensätzliche Imperative ausbalancieren kann, wie das gehen kann, Differenz zu thematisieren und gleichzeitig Individualität nicht zu ignorieren. Eine Lehrerin erzählt z.B. wie sie eine Schülerin mit polnischem Hintergrund regelmäßig darin bestärkt, dass ihre Zweisprachigkeit eine wichtige Kompetenz, eine Chance sei. Eine andere Lehrerin schildert, wie stolz ihre islamischen Schülerinnen sind, wenn sie während des Ramadans den ganzen Tag nichts gegessen haben. Diese Beispiele mögen banal sein,

aber sie zeigen m.E. sehr gut, wie das geht, ein kulturell vorgegebenes Verhalten wie etwa das Fasten zu einer individuell zurechenbaren Leistung zu machen, zu einer Übung in Selbstdisziplin etwa, auf die der Beteiligte also nicht nur in seiner Eigenschaft als Mitglied einer religiösen Gemeinschaft stolz sein kann.

Banal ist das in meinen Augen auch deshalb nicht, weil es unserer Einschätzung nach über vieles von dem hinaus geht, was man heute in manchen deutschen Schulbüchern findet. Das zeigt sich auch daran, dass immerhin 16% der von uns befragten Lehrer nicht das Schulbuch benutzen, wenn es um das Thema Migration geht. In Klassen mit einem höheren Migrantenanteil steigt der Anteil der Schulbuchverweigerer sogar auf 23%. Lohnend ist es dabei auch, darauf zu hören, was Lehrer an Schulbüchern stört. In unserer Umfrage haben so 80% aller Lehrer massive Kritik an leider immer noch vorkommenden Kapitelüberschriften wie „*Ausländer in Deutschland*“ geübt. In den Interviews haben wir insbesondere auch Stimmen zu einem Politikbuch von Cornelsen eingefangen. Bei wohlwollender Betrachtung könnte man sagen, dieses Buch unternimmt den interessanten Versuch gesellschaftliche DEBATTEN über Migration und nicht nur Migration selbst zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. Gleichwohl wird man nicht übersehen können, dass die Übersetzung dieser aus meiner Sicht guten Absicht in konkreten Schulbuchtext doch um einiges zu kurz greift. Schülerinnen werden nämlich lediglich dazu aufgefordert zu weit verbreiteten Stereotypen a la „Ausländer sind krimineller als Deutsche“ oder „Woher holen die Türken eigentlich ihre Bräute“ Stellung zu nehmen. Mit einer einzigen Ausnahme kritisieren alle Lehrer diese kommentarlose Aneinanderreihung von Klischees. Viele warnen davor, dass das einzige, was am Ende hängen bleiben werde, genau diese Vorurteile seien. Andere erzählen, dass sie genau dieses Buch nutzen, um ihren Schülern ein gerütteltes Maß an Misstrauen auch gegenüber offiziös daherkommenden Texten zu vermitteln.