

Lehrerbildung im Zeichen von Pluralität und Differenz

Marianne Krüger-Potratz
Universität Münster

Die Debatten über Internationalisierung resp. Europäisierung der Bildung(sinstitutionen) und über einen qualitativ anderen Umgang mit sozialer, ethnischer, nationaler und sprachlich-kultureller Heterogenität beeinflussen auch die Auseinandersetzungen über eine Reform der Lehrerbildung in Deutschland.¹ Eine Konsequenz sind die - zum Teil recht hilflos anmutenden - Bemühungen, Studiengänge durch strukturelle Eingriffe (Modularisierung, Akkreditierung) international attraktiv zu gestalten, um der von der Politik geforderten Anschlussfähigkeit zu entsprechen; eine andere die mehr oder weniger ausgereiften Versuche einer inhaltlichen Neugestaltung durch die Erstellung von Kerncurricula und/oder die Gestaltung der Studiengänge in Form von Modulen. Beides ist nicht voneinander zu trennen.

Mit Blick auf soziale, ethnische, nationale und sprachlich-kulturelle Heterogenität sind die Diskussionen über die Notwendigkeit eines Perspektiv- oder sogar Paradigmenwechsels und über die Einführung interkultureller Bildung als Querschnittsaufgabe in allen Phasen der Lehrerbildung zu beachten. Im Kern läuft die Forderung nach einem Perspektivwechsel auf die Infragestellung einer Reihe der historisch herausgebildeten Normalitätsvorstellungen hinaus, die strukturell und inhaltlich die Lehrerbildung bestimmt haben und bis heute nachwirken. Dies soll in einem knappen Rückblick aufgezeigt werden, bevor auf die aktuelle Diskussion zum Themenfeld Lehrerbildung, Migration und Europäische Integration eingegangen wird. Den Abschluss bildet eine Skizze der Fragen, die für eine Lehrerbildung im Zeichen von Pluralität und Differenz zu beachten sind.

Lehrerbildung und nationale, ethnische und sprachlich-kulturelle Homogenität - ein kurzer Blick in die Geschichte

Für das ab Ende des 18. Jahrhunderts entwickelte Projekt einer „Schule für alle Kinder“² als eine der zentralen Institutionen des Nationalstaats war das Ideal ethnischer, nationaler, sprachlicher und kultureller Homogenität im Innern des Staates leitend³. Das in sich als homogen gedachte ‘Eigene’ wurde als ‘normal’ gesetzt und diente damit zugleich als Maßstab für die Wahrnehmung und Beurteilung des aus dem ‘Eigenen’ als ‘fremd’ Ausgegrenzten. Mit Blick auf die Schule und die Ausbildung ihrer

1 Der vorliegende Beitrag ist eine überarbeitete Fassung meines gleichnamigen Aufsatzes in: Beillerot, Jacky/Wulf, Christoph (Hrsg.) (2003): Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen: Deutschland und Frankreich. Münster, S. 83-94 (= European Studies in Education/Europäische Studien zur Erziehung und Bildung/Etudes européennes en sciences de l'éducation, 20).

2 In der Literatur zur Geschichte der Schule auch als „Massenunterricht“ bezeichnet.

3 Außer Ethnizität, Staatsangehörigkeit, Sprache und Kultur sind weitere Differenzlinien in der Entwicklung der nationalstaatlich verfassten Schule bestimmend gewesen. So wurden (und werden) die Kinder auch nach Alter, Sozialstatus, Geschlecht, physischer und psychischer Gesundheit, Religion usw. ‘sortiert’. Alle diese Differenzlinien überkreuzen sich in vielfacher Weise (vgl. Lutz/Wenning 2001; Krüger-Potratz/Lutz 2002).

Lehrkräfte sind drei Entwicklungslinien zur Kennzeichnung des Prozesses der Trennung des 'Eigenen' vom 'Fremden' hervorzuheben:

- die Durchsetzung der Amtssprache als Unterrichtssprache: Für Deutschland hieß dies, dass im Verlauf des 19. Jahrhunderts eine bestimmte Variante des Deutschen zum einzigen Medium der Bildung und zum zentralen Fach erklärt wurde bei gleichzeitiger Abwertung anderer Varietäten des Deutschen zu Mundarten oder ‚schlechtem Deutsch‘ und bei Ausgrenzung nichtdeutscher Sprachen als Minderheits⁴- oder Fremdsprachen. Die Beherrschung des „richtigen Deutsch“ wurde zum Selektionskriterium.
- die Installierung von „Gesinnungsfächern“ als Kern der Schule: neben Deutsch (als Muttersprache aller in Deutschland Lebenden) zum Beispiel Geschichte/Heimatkunde und christliche Religion sowie die Einführung bestimmter didaktisch-methodischer Instrumente zur Herausbildung und Festigung einer nationalen, ethnisch basierten Identität und - damit verbunden - einer monoperspektivischen Weltsicht: Das 'Eigene' wurde zum Ausgangs- und Bezugspunkt für die Sicht auf die Welt und zum Maßstab für die Einschätzung des und für den Umgang mit dem 'Fremden'. In der Auseinandersetzung mit dem 'Fremden' sollten die Lernenden sich der 'eigenen Art' bewusst werden (vgl. Martini 1930, 948). Auf jeden Fall war zu verhindern, dass die Schülerinnen und Schüler bzw. die auszubildenden Lehrkräfte sich 'im Fremden verlieren' (vgl. Blocher 1910).
- die Durchsetzung von Ordnungsprinzipien, nach denen Schülerinnen und Schüler 'sortiert' und bestimmten Klassen sowie unterschiedlichen Schultypen zugewiesen oder auch vollständig ausgegrenzt wurden⁵. Die Lehrkräfte wurden so ausgebildet, als könnten sie - wie selbstverständlich - davon ausgehen, dass homogene Lerngruppen das 'Normale' seien, auch wenn die tägliche Wirklichkeit im Widerspruch zu dieser Setzung stand. Sie selbst wurden ebenfalls 'sortiert' und für bestimmte Schulformen bzw. Schülergruppen ausgebildet: für Volksschulen, höhere Schulen, für Knaben- oder Mädchenschulen, für Sonderschulen usw. Fremde Staatsangehörigkeit war ein Ausschlussgrund für Lehrkräfte wie Schülerinnen und Schüler; Abweichungen von der 'deutsch-sprachlich-kulturellen Normalität' verringerte die Bildungs- wie Berufschancen.

Lehrerbildung: 'Normalitätsvorstellungen' und Realität

Im Verlauf der Geschichte der Lehrerbildung haben sich die Linien, entlang derer die Schülerinnen und Schüler wie auch die Lehrkräfte 'sortiert' werden, verschoben, ohne dass jedoch ein grundlegender Wandel im Umgang mit Heterogenität und Pluralität vollzogen worden wäre. Am besten belegt ist dies bisher für die Differenzlinie Geschlecht. Zwar gilt es heute als ‚normal‘, dass sowohl die Lehrerkollegien wie die Klassen geschlechtsgemischt sind, doch zahlreiche wissenschaftliche Studien haben gezeigt, dass auf subtile Weise das Differenzmerkmal Geschlecht weiterhin ausgrenzend wirksam ist - sowohl für Mädchen wie Jungen. Das Gleiche zeigt sich im Hinblick auf soziale, sprachliche, ethnische Unterschiede. So hat die Öffnung der höheren Bildungsgänge für Arbeiterkinder die 'soziale Grenze' durchlässiger gemacht, und seit mehr als 30 Jahren sind Kinder und Jugendliche fremder Staatsangehörigkeit in die allgemeine Schulpflicht einbezogen und den 'inländischen'

4 So z.B. Sorbisch, Polnisch, Dänisch, Friesisch usw.

5 So zum Beispiel die Mädchen lange Zeit vom Besuch höherer Schulen und vom Studium oder geistig behinderte Kinder oder - zumindest dem Prinzip nach - Kinder fremder Staatsangehörigkeit (vgl. Krüger-Potratz 1997).

Schülerinnen und Schülern formal gleichgestellt⁶. Doch dass die sozio-kulturelle und sprachliche Differenz den Bildungserfolg auch weiterhin erschwert bzw. verhindert, hat zuletzt die PISA Studie eindeutig gezeigt (Deutsches PISA-Konsortium [Hrsg.] 2001). Dies ist eine Folge davon, dass sozio-kulturelle und sprachliche Pluralität noch immer nicht als "allgemeine Grundverfassung der Gesellschaft" (Welsch 1997, S. 5) und damit als Normalität in deren Institutionen akzeptiert ist. Noch immer werden Lehrkräfte so ausgebildet, als würden sie eine sprachlich-kulturell homogene Schülerschaft unterrichten - was weder aktuell noch historisch je der Fall ist bzw. war⁷. Die Vorstellung, dass ethnische, nationale und sprachlich-kulturelle Heterogenität die Ausnahme und nicht der 'Normalfall' ist, hält sich trotz besseren Wissens und führt unter anderem dazu, dass homogene Lerngruppen als (relativ) problemlos und heterogene Lerngruppen als problematisch und als zusätzliche Belastung gesehen werden.

Zu dieser Diskrepanz zwischen Wissen bzw. Wissen-Können und Nicht-Wahrhaben-Wollen hat auch die Art und Weise beigetragen, wie Angebote zur interkulturellen Bildung und Erziehung seit den 1970er Jahren, das heißt seit dem Zeitpunkt, ab dem die gemeinsame Beschulung inländischer und ausländischer Kinder und Jugendlicher zum Regelfall erklärt wurde (KMK 19964; 1971), in die Lehrerfort- und -ausbildung eingefügt worden sind. Zunächst wurde so gehandelt, als reiche es, einzelne (deutsche) Lehrkräfte durch Fortbildung über diese 'neuen Problemfälle' und über zielgruppenspezifische kompensatorische Lösungen (Vorbereitungsklassen, Deutschförderunterricht, Hausaufgabenhilfen, Ausnahmeregelungen bezüglich der Notengebung usw.) zu informieren und die im Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht eingesetzten ausländischen Lehrerinnen und Lehrer durch Deutschkurse und „durch die Teilnahme an didaktisch-methodischen Arbeitsgemeinschaften“ nach zu qualifizieren, um sie „mit ihren besonderen pädagogischen Aufgaben enger vertraut“ zu machen (KMK 1971). Ab den 1980er Jahren wurde nach und nach an verschiedenen Hochschulen auch den Studierenden in der ersten Ausbildungsphase die Möglichkeit geboten, eine Zusatzausbildung in Deutsch als Zweitsprache und interkultureller Bildung und Erziehung zu absolvieren (vgl. Krüger-Potratz 2001).

Im Rückblick zeigt sich deutlich, dass sowohl die bildungspolitischen wie pädagogischen Maßnahmen zur Eingliederung der ausländischen Kinder und Jugendlichen in die deutsche Schule wie die verschiedenen Angebote zur Qualifizierung von (zukünftigen) Lehrkräften in Fragen interkultureller Bildung und Erziehung so konzipiert und implementiert worden sind, dass sie die Idee, sprachlich-kulturelle Heterogenität sei die Ausnahme und nicht die Regel, bekräftigen: Alle Aus- bzw. Fortbildungsangebote wurden so installiert, dass das 'normale Lehrerbildungsstudium' weitgehend unangetastet geblieben ist. Wohl hat es Versuche gegeben, interkulturelle Bildung und Erziehung als obligatorischen Studienschwerpunkt in der grundständigen Lehrerbildung zu verankern, doch diese sind entweder gescheitert⁸ oder es ist - wie in einigen wenigen Bundesländer - der Besuch von einer bzw.

6 Allerdings nicht generell, denn unter bestimmten Voraussetzungen sind in einigen Bundesländern Flüchtlingskinder nur schulberechtigt, nicht aber schulpflichtig (vgl. Gogolin/Neumann/Reuter (Hrsg.) (2001), ganz abgesehen von der Frage der Beschulung illegalisierter (undocumented) Kinder und Jugendlicher.

7 erinnert sei daran, dass zum Beispiel Ende des 19. Jahrhunderts ca. 10% der inländischen Bevölkerung in einer anderen Sprache als Deutsch aufwuchs, ganz abgesehen von den in Deutschland lebenden Ausländerinnen und Ausländern, über deren Anzahl die Statistiken zwar mehr oder weniger korrekt Auskunft geben, während die Kenntnisse über deren sprachlich-kulturelle Situation empirisch nur punktuell erfasst ist (Hansen/Wenning 2003).

8 Nordrhein-Westfalen hat in den 1980er Jahren im Rahmen eines Modellversuchs einen 8 SWS umfassenden Kurs für die universitäre Lehrerbildung ausarbeiten lassen, der jedoch letztlich nicht umgesetzt worden

zwei Veranstaltung(en) zu Fragen interkultureller Bildung und Erziehung und Deutsch als Zweitsprache verordnet worden, so als reiche es, etwas Wissen über Migration und die zugewanderten fremden Zielgruppe zu vermitteln. Letztlich, so könnte man rückblickend resümieren, ist die „normale“ Lehrerbildung mittels der Zusatzstudiengänge und Fortbildungsangebote davon entlastet worden, sich mit sprachlich-kultureller Heterogenität in Gesellschaft und Schule *in Folge von Migration* befassen zu müssen.

Gleichzeitig hat in den 1980er Jahren eine Diskussion über die Berücksichtigung sprachlich-kultureller Pluralität im Kontext des europäischen Integrationsprozesses begonnen, die - mit Blick auf den 1.1.1993 - eine starke Dynamik entwickelt hat. Hier galt es von Anfang als 'normal' und selbstverständlich, dass die "europäische Dimension im Bildungswesen" nicht durch Zusatzstudiengänge und Einzelangebote zu realisieren sei, sondern dass es um eine langfristig angelegte Öffnung und Neuorientierung nationaler Bildung gehen müsse. Ein Blick in die entsprechenden bildungspolitischen Dokumente belegt dies: So ist zum Beispiel im Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) von 1990 davon die Rede, dass es zum pädagogischen Auftrag der Schule gehöre, ein europäisches Bewusstsein zu schaffen, zu dem „grundsätzlich alle Lernfelder der Schule einen Beitrag leisten“ können und „über den Fachunterricht hinaus [...] weitere Möglichkeiten für die Erschließung der europäischen Dimension genutzt werden“ sollen, zum Beispiel „Projektveranstaltungen mit europäischer Themenstellung“ und „Schüler- und Lehreraustausch“ zur Vermittlung „europäischer Primärerfahrungen“ (KMK 1990). Ein weiterer Blick in die auf Europa bezogenen Dokumente zeigt, dass hier in der Regel sprachlich-kulturelle Vielfalt als Summe der (Amts-)Sprachen und (nationalen) Kulturen der EU bzw. der dem Europarat angehörigen Staaten gedacht und dass „europäische Bildung“ als „grenzüberschreitende Bildung“ verstanden wird. Die sprachlich-kulturelle Heterogenität im Innern der einzelnen Mitgliedstaaten wird hingegen weitgehend ignoriert. So heißt es zum Beispiel in dem Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Kommission zur Reform der Lehrerbildung in Deutschland:

„Der fortschreitende Prozess der europäischen Integration kann nicht ohne Einfluss auf die Lehrerbildung bleiben. Die Auseinandersetzung mit der Vielfalt der Kulturen in Europa muss Bestandteil der Lehrerausbildung und der Fort- und Weiterbildung werden. Um einen lebendigen Austausch der europäischen Kulturen zu fördern, sollten die Möglichkeiten, einen Teil der Lehrerausbildung auch außerhalb Deutschlands zu absolvieren, erleichtert und erweitert werden. Ein temporärer Wechsel in den Schuldienst fremder Staaten ermöglicht neben der Begegnung mit fremden Kulturen auch die bereichernde Begegnung mit fremden Schulwelten. Umgekehrt können Lehrer aus anderen europäischen Ländern die kulturelle und sprachliche Pluralität Europas in den deutschen Schulalltag hineinragen“ (Terhart 2000, 78).

Die sprachlich-kulturelle Pluralität innerhalb Deutschlands dagegen wird im gleichen Dokument in einem gesonderten Abschnitt unter der Überschrift „Interkulturelles Lernen in der Lehrerbildung“ behandelt. Hier heißt es:

„Damit Lehrerinnen und Lehrer als Experten für Lehren und Lernen dem Ziel einer von Toleranz und Akzeptanz geprägten, kulturell heterogener werdenden Gesellschaft entsprechen können, bedarf es einer daran ausgerichteten Lehrerbildung. [...] Lehrerinnen und Lehrer sollten in der Begegnung mit fremden Kulturen [wie sie in Deutschland präsent sind] - z.B. im Rahmen von Projekten, Hospitationen, Austauschaufenthalten - die Fähigkeit zum Umgang

ist. Stattdessen war zeitweilig der Besuch einer vierstündigen Veranstaltung im Teilgebiet „Kulturelle Wertorientierungen und ihre Auswirkungen auf die Schule, insbes. Ursachen und Folgen der Migration“ verpflichtend, aber auch dies ist relativ schnell wieder zurückgenommen worden.

mit Verschiedenheit entwickeln, um diese Toleranzfähigkeit an ihre Schüler weitergeben zu können. Um beispielsweise auch Besonderheiten von Ausländerkindern für die Entwicklung des eigenen Schulklimas und der Schulkultur nutzbar machen zu können, bedarf es der Kenntnis fremder Lebensstile. Ein solches Wissen erleichtert auch die Begegnung zwischen Schule und ausländischen Elternhäusern“ (Terhart 2000, 76).

Erst in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre haben die KMK und einzelne Bundesländer die aus den Universitäten kommende Kritik an der strukturellen Isolierung interkultureller Bildung und Erziehung in Zusatzstudiengängen und gesonderten Ausbildungsangeboten einerseits und an der Trennung von europäischer und interkultureller Bildung in der Lehrerbildung andererseits aufgegriffen: zum einen im Beschluss der KMK vom Oktober 1996 „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ und zum anderen in verschiedenen Berichten, die von den auf Länderebene eingesetzten Kommissionen zur Reform der Lehrerbildung vorgelegt worden sind: So fasst die KMK in ihrem Beschluss von 1996 interkulturelle Bildung als Reaktion auf Migration, europäische Integration und Globalisierung und definiert vor diesem Hintergrund interkulturelle Bildung und Erziehung unter anderem als integralen Bestandteil der Lehrerbildung und somit als Querschnittsaufgabe und Schlüsselqualifikation. Die Hamburger Kommission Lehrerbildung zum Beispiel kritisiert in ihrem Abschlussbericht explizit die Trennung von „interkultureller Bildung“ und „europäischer Bildung“ und versucht anschließend, unter Bezug auf die in Hamburg gegebenen Voraussetzungen, Vorschläge für eine Reform der Lehrerbildung zu formulieren, mit dem Ziel eines „neuen Umgangs mit Heterogenität“ (Keuffer/Oelkers 2001, 153).

Interkulturelle und europäische Bildung in der Lehrerbildung - Anmerkungen zum aktuellen Stand

Wie sieht die Praxis in den lehrausbildenden Hochschulen aus? Die Trennung von interkulturell (als Reaktion auf Migration) und europaorientiert (als Reaktion auf die europäische Integration) ist weiterhin strukturbestimmend: An fast jeder Hochschule findet man Einzelkurse zu Fragen interkultureller und europäischer Bildung im Wahlpflichtbereich bzw. entsprechende Themen in den Modulbeschreibungen. Für den Bereich interkulturelle Bildung gibt es darüber hinaus an einer Reihe von Hochschulen die schon genannten Zusatzstudiengänge „Interkulturelle Bildung und/oder in Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache“⁹. Offensichtlich sind die Defizite im Bereich Deutsch als Zweitsprache; hier bieten nur einige wenige Hochschulen die Möglichkeit, diese Fachrichtung als Vertiefung resp. Spezialisierung im Rahmen des Germanistikstudiums zu studieren (vgl. Krüger-Potratz 2001). Ferner kann an einigen Hochschulen die Fakultät für verschiedene autochthone wie allochthone (Minderheits-)Sprachen im Rahmen erworben werden: für Dänisch, Friesisch, Sorbisch, Polnisch, Neugriechisch, Portugiesisch und Türkisch¹⁰.

Mit Bezug auf Europa sind spezielle Studienangebote eingerichtet worden, so zum Beispiel das „Europalehramt“ oder Studiengänge für bilingualen Fachunterricht, wobei als Sprachenpaare bisher nur Deutsch-Englisch und Deutsch-Französisch vorgesehen sind, obwohl es eine Reihe bilingualer

9 Die Titel dieser Studiengänge sind sehr unterschiedlich, aber inhaltlich gibt es deutliche Gemeinsamkeiten.

10 Selbstverständlich auch für Italienisch und Spanisch, aber diese beiden Sprachen gehören schon zum ‘klassischen’ Fremdsprachenangebot.

Schulen mit anderen Sprachkombinationen gibt¹¹. Doch bei allen diesen Angeboten handelt es sich um Spezialisierungen und besondere bzw. Zusatz-Studiengänge. Sie sind vor Ort zwar oftmals mit dem 'normalen' Studienangebot für Lehramtsstudierende verknüpft, aber das hindert nicht, dass ein Großteil der Lehramtsstudierenden immer noch das Studium (erfolgreich) absolviert, ohne sich je mit Fragen sprachlich-kultureller, ethnischer und nationaler Heterogenität oder - generell gesprochen - mit Fragen von Pluralität, Differenz und Gleichheit auseinanderzusetzen zu haben. Dies wird sich auch nur sehr langsam ändern. Denn hierfür bedarf es einer Neuorientierung in allen Ausbildungsfächern, die von den jeweils Lehrenden initiiert und getragen werden muss. Wie schwierig und langwierig dies ist, lässt sich an der schon länger laufenden Diskussion über Fachdidaktik unter interkultureller Perspektive ablesen (vgl. Reich/Roth/Holzbrecher [Hrsg.] 2000).

Noch schwieriger wird es, wenn es um die Fachinhalte geht und die - keinesfalls neue, wohl aber als neu empfundene - Frage nach der Kulturspezifität der wissenschaftlichen Disziplinen gestellt wird. In den letzten Jahren ist zunehmend deutlich geworden, dass „Lehrerbildung interkulturell“ keine kurzfristig einzulösende, marginale Reformaufgabe ist, sondern ein langfristig anzusetzender Prozess, der die Lehrerbildung im Kern verändert. Eine erste Aufgabe besteht darin, Abschied von vier weit verbreiteten Denkfiguren¹² zu nehmen:

- von der Vorstellung, interkulturelle Bildung sei eine „Reparaturpädagogik“ für (ausländische resp. zugewanderte) Kinder einerseits und ein „Toleranztraining“ für (inländische) Kinder zwecks Bewahrung des sozialen Friedens in der Schule und in der Gesellschaft¹³ andererseits;
- von der Vorstellung, dass es sich bei interkultureller Bildung und europäischer Dimension im Bildungswesen um voneinander getrennte 'neue' Aufgaben handle¹⁴;
- von der Auffassung, interkulturelle Bildung sei eine passagere Aufgabe neben vielen anderen, und
- von der (arbeitsteiligen) Etablierung neuer Ausbildungsangebote entlang verschiedener Zielgruppen oder Problemkomplexe (Ausländer/Migranten, bilinguale Bildungsgänge, Europalehrer usw.), statt einer gut begründeten Unterscheidung zwischen dem, was alle (zukünftigen) Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf ethnische, nationale und sprachlich-kulturelle Heterogenität wissen und den Qualifikationen und Kompetenzen, die Expertinnen und Experten erwerben müssen.

Interkulturelle und europäische Bildung - notwendige Reformschritte für eine realitätsangemessene Lehrerbildung

Für die notwendigen Reformschritte sollten die Erfahrungen aus den schon existierenden Zusatzstudiengängen „Interkulturelle Pädagogik/Deutsch als Zweitsprache“ genutzt werden sowie die Erkenntnisse aus den anderen Forschungs- und Lehrschwerpunkten, die sich ebenfalls mit Fragen von

11 Die anzustrebende Lösung kann allerdings nicht darin bestehen, Studiengänge mit weiteren Sprachen einzurichten. Dies ist personell, finanziell und kapazitiv nicht realistisch.

12 Vgl. die entsprechenden Passagen in Keuffer/Oelkers 2001. Dass die obigen Formulierungen an Passagen im Abschlussbericht der "Hamburger Kommission Lehrerbildung" erinnern, ist darauf zurückzuführen, dass die Autorin Mitglied dieser Kommission war und ihre Textentwürfe diesen Abschnitten zugrunde gelegen haben; desgleichen hat sie einen Entwurf für die entsprechenden Passagen im Bericht der nordrhein-westfälischen Sachverständigenkommission (1996) verfasst.

13 Vgl. hierzu die Formulierung in dem Text der Sachverständigenkommission Lehrerbildung 1996.

14 So noch im Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Kommission „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ (Terhart 2000)

Heterogenität, Differenz und Gleichheit im Bildungswesen beschäftigen zum Beispiel aus der Geschlechterforschung oder die Ungleichheitsforschung). Sie stellen einen guten, sicher auch kritikwürdigen, Ansatzpunkt dar, um die Kerncurricula für das erziehungswissenschaftliche Studium wie für die Fachstudien unter der Perspektive von Pluralität und Differenz zu formulieren. Auch strukturell bieten sich hier Anknüpfungspunkte, da in der Regel die genannten Lehr- und Forschungsgebiete schon jetzt vielerorts eng mit dem „normalen“ Studienangebot verknüpft sind.

Eine weitere wichtige Reformaufgabe betrifft die sprachliche Bildung aller Schülerinnen und Schüler. Der Zugang zur deutschen Sprache ist für jede Schülerkarriere von entscheidender Bedeutung. Für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen, die mit einer nicht deutschen Familiensprache aufwachsen, ist darüber hinaus entscheidend, wie die Bildungsinstitutionen mit dieser resp. diesen „anderen Sprachen“ umgehen, institutionell und pädagogisch.

Bisher werden Lehrkräfte immer noch so ausgebildet, als brächten alle Kinder die Unterrichtssprache in die Schule mit. Dabei trifft dies für mehr als ein Drittel der Kinder nicht bzw. nur bedingt zu – sei es, dass sie mit einer anderen als der deutschen Sprache aufwachsen, sei es, dass sie in sozial benachteiligte Milieus sozusagen ‘spracharm’ aufwachsen. Dies wird seitens der Schule ignoriert oder gar sanktioniert. In der Lehrerbildung werden diese Lebenssituationen und die sich daraus für den Unterricht ergebenden Konsequenzen – normalerweise – nicht thematisiert. Es wird getrennt zwischen Fremdsprachenunterricht und muttersprachlichem Unterricht für Migrantenkinder. Für letzteren werden immer noch (wenn auch nicht mehr ausschließlich) Lehrkräfte aus den Herkunftsländern der Migrantinnen und Migranten ‘importiert’, die vielfach eine Sonderstellung einnehmen¹⁵; ersterer wird von ‚normalen‘ Lehrkräften (plus Austausch-Lehrkräften) erteilt.

Lehrkräfte sind bisher nicht dafür ausgebildet, mit sprachlicher Heterogenität produktiv umzugehen. Es ist also vordringlich, sie dahingehend auszubilden, dass die Schule die Institution ist, die für die sprachliche Bildung aller Kinder die Hauptverantwortung trägt, da sie den Kindern den Zugang zu Schrift und Schrifttum vermittelt. Sie müssen wissen, dass die Schule eine eigene Sprache hat: mit den je eigenen Gesetzmäßigkeiten einer Fachsprache und – in den höheren Klassen – einer Wissenschaftssprache. Sie müssen also in „innerer Mehrsprachigkeit“ ausgebildet werden; sie müssen sich der verschiedenen Sprachvarianten bewusst sein, in denen in der Schule kommuniziert wird: auf dem Schulhof und im Umgang mit der peer group, im Unterricht generell und in der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden sowie in den einzelnen Fächern. Jedes Mal geht es nicht allein um andere Vokabeln, sondern auch um Kommunikationsstile und im Fall der Fachsprache bedeutet es, dass die Fähigkeit erlernt werden muss, abstrakte komplexe Sachverhalte sprachlich zu fassen, sie lesen wie auch selbst sprachlich abbilden zu können (vgl. Gogolin 2003).

Sie müssen darüber hinaus lernen, Sprachenvielfalt zu ‘managen’, andere Sprachen zu achten, ihnen einen Platz in der Schule einzuräumen, gerade auch dann, wenn sie nicht unterrichtet werden, Verbindungen zwischen den verschiedenen gesprochenen und unterrichteten Sprachen herzustellen, das heißt insgesamt die in der Schule präsenten Sprachen als Ressource für sprachliche Bildung zu nutzen.

15 Da in vielen Schulen der Herkunftssprachenunterricht organisatorisch vom ‘Vormittagsunterricht’ getrennt ist und die im Herkunftsland erworbenen Abschlüsse der ‘importierten’ Lehrkräfte nicht als gleichwertig anerkannt werden, sind diese Lehrerinnen und Lehrer nicht selbstverständlicher Teil des ‚normalen‘ Lehrerkollegiums.

Sprachliche Bildung ist Teil interkultureller Bildung; und interkulturelle Bildung ist - so auch die Definition der Kultusministerkonferenz in ihrem Beschluss von 1996 - eine Querschnittsaufgabe und eine Schlüsselqualifikation für alle Schülerinnen und Schüler und alle Lehrkräfte (vgl. KMK 1996). Interkulturelle Bildung ist darüber hinaus nicht zu trennen von europäischer Bildung. Wer interkulturelle Bildung auf die „Reparatur von Migrationsschäden“ einerseits und „Erziehung zur Toleranz gegenüber Minderheiten“ andererseits reduziert, und dies von „europäischer Bildung“ als politische Bildung für Europa und Fähigkeit zur grenzüberschreitenden Kommunikation und Kooperation trennt, verkennt die Zeichen der Zeit.

Eine Lehrerbildung für ein sprachlich-kulturell pluralisiertes Europa muss die fachwissenschaftliche wie die methodisch-didaktische Ausbildung im Ausgang von sprachlich-kultureller Heterogenität neu denken und konzipieren und dafür auch neue Strukturen schaffen. Erste Schritte auf diesem langfristig anzulegenden Weg könnten sein:

- die Schaffung einer für alle Lehrkräfte - unabhängig von ihren Fächern - konzipierten obligatorischen Grundausbildung in Bezug auf Fragen des Zweitspracherwerbs und der Bedeutung sprachlicher Bildung für den Fachunterricht einerseits und die Ausbildung von Expertinnen und Experten für den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache andererseits. Die Einführung des europäischen Sprachportfolio stützt diese Veränderungen, vor allem wenn alle Lehrkräfte (und nicht nur die Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer) damit vertraut gemacht werden;
- dringend erforderlich wäre außerdem die Konzipierung eines Ausbildungsangebots zum Erwerb von personalen und sozialen Kompetenzen im Umgang mit einer sprachlich-kulturell heterogenen Schüler- und Elternschaft - wiederum für alle Lehrkräfte;
- und in der fachlichen wie fachdidaktischen Ausbildung sollte darauf geachtet werden, dass die Inhalte der Ausbildung unter der Perspektive von Heterogenität statt Homogenität neu zu durchdenken sind (Stichwort: Multiperspektivität im Fachunterricht). Dies bedeutet in erster Linie ein 'Neudenken' der 'alten' Inhalte, die Schaffung von Zugängen zu den 'alten' Themen, die allen Schülerinnen und Schülern die Relevanz der Inhalte deutlich werden lassen. In diese Richtung weist zum Beispiel das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft, das die „Sozietät 'Kulturelle und soziale Heterogenität'“ in Hamburg, in der Vertreter aus allen Phasen der Lehrerbildung vertreten sind, erarbeitet hat und derzeit erprobt¹⁶. Ein gutes Beispiel für mehrperspektivischen Fachunterricht bietet die Materialreihe „Impulse für das interkulturelle Lernen“ (RAA [Hrsg.] 1995-1998).

Dies wären die aller ersten Schritte, um interkulturelle Bildung als integralen Bestandteil in der Lehrerbildung zu verankern. In einem weiteren Schritt müsste die Frage geklärt werden, ob es nicht neuer Fächer bzw. neuer Fächerschneidungen bedarf. Schon jetzt steht gerade in den Schulen mit interkulturellem und europäischem Profil fächerübergreifender, problemorientierter Unterricht (auch in Form von Projekten) auf der Tagesordnung, ohne dass die Lehrkräfte in ihrer Ausbildung darauf vorbereitet werden. Ferner gibt es erste Ansätze für eine Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Zweitsprache und an der Universität Essen-Duisburg ist der Studiengang „Türkisch als Unterrichtsfach“ eingerichtet worden¹⁷. Diese Entwicklungen stimmen einerseits hoffnungsfroh, gleichzeitig wird diese Hoffnung dadurch gedämpft, dass im Zuge der Modularisierung der Studiengänge die Gefahr sich abzeichnet, dass Besitzstandsdenken (wer mit welchen Fachinhalten in welchem Umfang in

16 Derzeit arbeitet die Sozietät auch an einem entsprechenden Portfolio, vgl. online in Internet: URL: http://www.hamburger-bildungsserver.de/welcome.phtml?unten=/lehrerbildung-reform/soziet/soziet27/soz27_.htm

17 Auch in Hamburg besteht die Möglichkeit Türkisch als Unterrichtsfach zu studieren; nur ist (noch) die Zahl der zur Verfügung stehenden Studienplätze sehr klein.

den Studiengängen vertreten sein wird) die Anfänge einer inhaltlichen und strukturellen Reform unter interkultureller und europäischer Perspektive an den Rand drängen könnten.

Literatur

- Beillerot, Jacky/Wulf, Christoph (Hrsg.) (2003): Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen: Deutschland und Frankreich. Münster, S. 83-94 (= European Studies in Education/Europäische Studien zur Erziehung und Bildung/Etudes européennes en sciences de l'éducation, 20)
- Blocher, Eduard (1910): Über die Schädigung der Schüler durch Fremdsprachenunfug. Pädagogisches Archiv, Monatszeitschrift für Erziehung, Unterricht und Wissenschaft 9, S. 551-557.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Opladen
- Gogolin, Ingrid/ Neumann, Ursula/ Reuter, Lutz R. (Hrsg.; 2001): Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland (1989 - 1999). Schulrecht, Schulorganisation, curriculare Fragen, sprachliche Bildung. Münster (= Interkulturelle Bildungsforschung, 8).
- Gogolin, Ingrid (2003): Über die Erlangung der Fähigkeit zur Anerkennung des Anderen im Bildungsgang. In: Beillerot/Wulf (Hrsg.), S. 292-301.
- Hansen, Georg /Wenning, Norbert (2003): Schulpolitik für andere Ethnien in Deutschland: zwischen Autonomie und Unterdrückung. Münster (= Lernen für Europa, 9)
- Keuffer, Josef/Oelkers, Jürgen (2001): Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim
- KMK¹⁸ 1964: Unterricht für Kinder von Ausländern. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14./15.5.1964
- KMK 1971: Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer. Empfehlung der Kultusministerkonferenz II A 3.36-6/1 - 7199/71 vom 3.12.1971
- KMK 1990: Europa im Unterricht. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8.6. 1978 i. d. F. vom 7.12. 1990. Online in Internet: URL: http://bebis.cidsnet.de/faecher/feld/europa/unterricht_dateien/kmkeuropa.htm
- KMK (1996): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule vom 25.10.1996
- Krüger-Potratz, Marianne (2000): Prioritäre Themen: Interkulturelle Bildung - Heterogenität und Lehrerbildung. Vorlage für die Hamburger Lehrerbildungskommission, 19. Mai 2000 (Typskript)
- Krüger-Potratz, Marianne (2001): Lehrerbildung interkulturell. Texte, Materialien, Dokumente. (= interkulturelle Studien, iks 34). Münster
- Krüger-Potratz/Lutz, Helma (2002): Sitting at a crossroads - rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenzen. In: Tertium Comparationis. Journal für international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft 8, Nr. 2, S. 81-92.
- Krüger-Potratz, Marianne (2003): Lehrerbildung im Zeichen von Pluralität und Differenz. In: Beillerot, Jacky/Wulf, Christoph (Hrsg.), S. 83-94

18 Die einzelnen Beschlüsse der KMK sind einzusehen: URL: <http://www.kmk.org/doc/publ/pub.htm#schule>. Die Beschlüsse zum Unterricht für ausländische und ausgesiedelte Kinder und Jugendliche sind abgedruckt in: Puskeppleit/Krüger-Potratz 1999.

- Krüger-Potratz, Marianne (2004): Umgang mit Heterogenität in der Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid, Reinhold, Peter/Tulodziecki, Gerhard/Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Hannover 2004
- Lutz, Helma/Norbert Wenning (Hrsg.) (2001): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen
- Martini, [o.Vn.] (1930): Neusprachlicher Unterricht. In: Pädagogisches Lexikon. In Verbindung mit der Gesellschaft für evangelische Pädagogik und unter Mitwirkung zahlreicher Fachmänner, hrsg. von Hermann Schwartz. Bielefeld/ Leipzig Band III, Sp. 946-956.
- Puskeppeleit, Jürgen & Marianne Krüger-Potratz (1999): Bildungspolitik und Migration. Texte und Dokumente zur Beschlung ausländischer und ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher 1950 - 1999. (= interkulturelle studien, 31; 32) Münster (Eigendruck).
- RAA (Hrsg.; 1995 - 1998): Regionale Arbeitsstelle zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher (RAA) in Zusammenarbeit mit der Bezirksregierung Münster (Hrsg.)/Böcker, Lisa (Red.): Materialreihe „Impulse für das interkulturelle Lernen“. Essen: RAA, Heft 1 - 12.
- Reich, H. Hans; Holzbrecher, Alfred; Roth, Hans Joachim (Hrsg.) (2000): Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch. Opladen (= Schule und Gesellschaft, 20)
- [Sachverständigenkommission Lehrerbildung 1996]: Lehrerinnen und Lehrer für das „Haus des Lernens“. Abschlußbericht der Sachverständigenkommission „Lehrerbildung“. In: Gemeinsame Kommission für die Studienreform im Lande Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Perspektiven: Studium zwischen Schule und Beruf. Analysen und Empfehlungen zum Übergang Schule - Hochschule, zur Lehrerbildung, zur Ingenieurausbildung. Neuwied, S. 59-119.
- Terhart, Ewald (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland.. Weinheim
- Welsch, Wolfgang (1997): Unsere postmoderne Moderne. 5. Aufl. Berlin

Bibliographische Angabe

Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz, Professorin für Vergleichende Erziehungswissenschaft/Interkulturelle Pädagogik (Universität Münster); Leitung der Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik. Publikationen zur Geschichte der sowjetischen Pädagogik, zur interkulturellen Bildung und zur historischen Minderheitenbildungspolitik und -pädagogik. Herausgeberin der Reihen „Interkulturelle Studien - iks“ und „Interkulturelle Studien - QuerFormat“; Mitherausgeberin der Buchreihen „Interkulturelle Bildungsforschung“ und International und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft (beide im Waxmann Verlag, Münster) und der Zeitschrift Tertium Comparationis, Europäisches Journal für internationale Bildungsforschung.