

Ogay, Tania

Stadt- und Landschulen. Ein Zugang für das Gespräch über kulturelle Unterschiede mit Lehrpersonen. Erste Analysen einer Langzeitstudie mit Lehrerstudierenden

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 30 (2012) 3, S. 416-433



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Ogay, Tania: Stadt- und Landschulen. Ein Zugang für das Gespräch über kulturelle Unterschiede mit Lehrpersonen. Erste Analysen einer Langzeitstudie mit Lehrerstudierenden - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 30 (2012) 3, S. 416-433 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-138261

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Stadt- und Landschulen – ein Zugang für das Gespräch über kulturelle Unterschiede mit Lehrpersonen. Erste Analysen einer Langzeitstudie mit Lehrerstudierenden*

Tania Ogay

Zusammenfassung Die Wahrnehmung kultureller Unterschiede ist insbesondere für Lehrpersonen eine alltägliche, aber gleichwohl beunruhigende Erfahrung. Auch wenn wir bereit sind, den mit der kulturellen Vielfalt verbundenen Reichtum hervorzuheben, so ist der Gedanke der Andersartigkeit dennoch beängstigend, da er eine Bedrohung der Idee der Gleichartigkeit der Menschen darstellt. Der vorliegende Beitrag untersucht den Diskurs von drei zukünftigen Lehrerinnen, die an einer Langzeitstudie über die Wahrnehmung des kulturellen Unterschieds bei Studierenden der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung teilnehmen. Ausgehend von spontan formulierten, identischen Kontrastbildern zwischen Stadt- und Landschulen bei den drei Studentinnen zeigt die Untersuchung die Vielfalt ihres Umgangs mit den Unterschieden, die sie bei ihrer Schülerschaft und deren Familien wahrnehmen.

Schlagwörter interkulturelle Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Vorstellungen von Interkulturalität – Diskursanalyse

1 Einleitung

Die Erfahrung kultureller Vielfalt gehört heute zur alltäglichen Realität der meisten Berufstätigen im Humanbereich, wobei die Lehrpersonen als kulturelle Akteure und Mediatoren ganz besonders davon betroffen sind. Das Angebot interkultureller Bildung für Lehrpersonen hat sich in unserem Land in den letzten Jahren ausgeweitet, wozu unter anderem die Entstehung der pädagogischen Hochschulen beigetragen hat. Wie jedoch soll interkulturelle Bildung von ihnen gestaltet werden? Für die Lehrpersonenausbildnerinnen und -ausbildner ist die Kenntnis der Fragen, die die Interkulturalität im schulischen Kontext betreffen, selbstverständlich unumgänglich. Gleichzeitig ist es unerlässlich, die eigenen Studierenden zu kennen: Welches sind ihre Vorstellungen von Interkulturalität, welche die erhaltene Bildung «filtern» werden? Die Forschungsarbeit, die in diesem Beitrag vorgestellt wird, hat zum Ziel, Fragen, die sich zukünftige Lehrpersonen hinsichtlich kultureller Unterschiede stellen (oder nicht stellen), zu erörtern – eine Thematik mit der sie mit grosser Wahrscheinlichkeit in ihrer späteren beruflichen Tätigkeit konfrontiert sein werden. Eine Gruppe Lehramtsstudierender wird zu diesem

* **Ogay, T.** (2006). Ecoles de ville et écoles de campagne, une entrée pour parler des différences culturelles avec les enseignants. Premières analyses d'une recherche longitudinale auprès d'étudiants en formation initiale d'enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4, 35–53. – Aus dem Französischen übersetzt von Caroline Villiger.

Zweck während ihrer gesamten Grundausbildung begleitet. Die ersten Analysen lassen bereits die Vielfalt erkennen, mit der die zukünftigen Lehrpersonen der kulturellen Andersartigkeit Bedeutung beimessen. Dieser Befund weist auf die Notwendigkeit einer adaptiven, differenzierten interkulturellen Bildung hin.

2 Von der Thematik der interkulturellen Kompetenz zur Bedeutung der kulturellen Differenz

Interessiert man sich für Kommunikationssituationen zwischen Personen, die sich mit unterschiedlichen Kulturen identifizieren, ist die Frage nach der interkulturellen Kompetenz naheliegend. Über welche Kompetenzen sollte man verfügen, um in einem Kontext, der von impliziten Inhalten und nicht geteilten Bezugspunkten geprägt ist, effizient kommunizieren zu können? Ich hätte mich für die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz bei zukünftigen Lehrpersonen interessieren können. Eine frühere Forschungsarbeit, die ich mit genau dieser Frage nach der interkulturellen Kompetenz im Rahmen eines Sprachaustausches von jungen Westschweizerinnen und Westschweizern in der Deutschschweiz durchgeführt hatte (Ogay, 2000), hatte mich zur Einsicht geführt, wie wichtig Kompetenzen wie Empathie und Ambiguitätstoleranz verbunden mit einer positiven Einstellung gegenüber dem andern sind. Aber noch wesentlicher als diese Kompetenzen waren die Wahrnehmung der kulturellen Unterschiede und die Bedeutung, die die Interagierenden ihr beimessen.

Die Wahrnehmung des kulturellen Unterschieds ist unerlässlich, um eine ethnozentrische Kommunikation zu vermeiden, bei der man davon ausgeht, dass das, was für einen selbst wahr und gut ist, es auch für den anderen sei. Sie bereitet aber gleichwohl Probleme, denn das Konzept ist tabu und ruft zu Recht viel Misstrauen hervor. Begeistert vom Reichtum, den die kulturelle Vielfalt mit sich bringt, betrachten wir das Konzept der kulturellen Differenz mit Skepsis, obschon dieses logischerweise davon abzuleiten ist: Wenn es möglich ist, über kulturelle Vielfalt zu sprechen, dann deshalb, weil wir Unterschiede zwischen den einzelnen Kulturen wahrnehmen. Aber wenn wir die Vielfalt kultureller Gruppen hervorheben, ist plötzlich die Gleichartigkeit der Menschen bedroht. Daher rühren paradoxe Stellungnahmen, die von der Wertschätzung der Kulturen – und damit der Unterschiede – mit dem Ziel der Anerkennung des anderen bis hin zur Verharmlosung der Unterschiede mit dem Ziel, die Gleichheit sicherzustellen, reichen. Viel mehr als die interkulturelle Kompetenz sind es deshalb die Wahrnehmung des kulturellen Unterschieds und seine Interpretation, die im Zentrum der interkulturellen Kommunikation stehen und die ihre ganze Komplexität ausmachen.

Wir verheddern uns in dieser Komplexität, in diesen Spannungen und der Dialektik der Ähnlichkeit und Andersartigkeit, Forschende und Auszubildende im Bereich Interkulturalität mit eingeschlossen. Es schien mir deshalb interessant zu sein, auf diese offensichtlichen Widersprüche gezielt einzugehen und zu sehen, wie Berufstätige, die mit

der Interkulturalität in ihrer Berufspraxis umgehen müssen und der kulturellen Vielfalt grundsätzlich positiv gegenüberstehen, diese heikle Problematik der kulturellen Differenz behandeln.

Deshalb habe ich mich entschieden, Lehrpersonen in den Blick zu nehmen, vorab Lehrpersonen in der Grundausbildung. Die frankofone Forschung im Bereich interkultureller Bildung hat sich bisher in der Tat sehr wenig mit Lehrpersonen beschäftigt und ihre Kräfte bis jetzt vielmehr auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund fokussiert. Diese Forschungsarbeit über Lehrpersonen der Genfer Lehrerinnen- und Lehrerausbildung gehört in diesem Sinne einer neueren Entwicklung innerhalb der Forschung an, die den Lehrpersonenausbildnerinnen und -ausbildnern einen direkten Nutzen bringen dürfte.

3 Vorgehen und Forschungsmethode

Nach der Durchsicht der unterschiedlichen Konzepte, die in den Humanwissenschaften existieren, um die Interpretation der Welt, die die Akteure vornehmen, zu bezeichnen (Vorstellungen, Glaube, Konzeptionen, Theorien etc.), habe ich mich für das Konzept der Bedeutung entschieden. Dieses Konzept gehört dem symbolischen Interaktionismus an; es stellt den Prozess der Sinnbildung (*meaning-making*) innerhalb der sozialen Interaktion in den Vordergrund (siehe z.B. Snow, 2001). Das Ziel der Forschung ist also nicht, die Bedeutung, die die zukünftigen Lehrpersonen der kulturellen Differenz beimessen, zu definieren oder festzulegen, sondern die Ausbildung und Umformung dieser Bedeutung, die sich in Abhängigkeit von ihren sozialen Interaktionen verändert: in der Ausbildung an der Universität, mit ihren Studienkolleginnen und -kollegen, in den Praktika, ohne ihr persönliches Leben und die Teilnahme an der Untersuchung zu vergessen, die sicherlich ebenfalls einen Einfluss hat.

Um diese Prozesse der Sinnbildung zu erfassen, drängte sich eine Langzeitperspektive auf. Mittels eines qualitativ-hermeneutischen Vorgehens sollte eine möglichst grosse Annäherung an die Komplexität der unterschiedlichen Erfahrungen der an der Untersuchung Teilnehmenden möglich sein. Im November 2004 habe ich die Untersuchung mit 16 Studentinnen und Studenten der *Licence mention enseignement* (LME [Anmerkung der Übersetzerin: Primarlehrerdiplom]) der Psychologischen und Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Genf begonnen. Mit ihnen habe ich während ihrer dreijährigen Grundausbildung, d.h. bis Juli 2007, regelmässig Interviews durchgeführt. Ebenfalls mit erfasst wurden Daten zu moralischen Werten (Schwartz, Lehmann & Roccas, 1999), «sozialen Axiomen» (Leung, Bond, Reimel de Carrasquel, Muñoz, Hernández, Murakami, Yamaguchi, Bierbrauer & Singelis, 2002) und Einstellungen zur Akkulturation (Montreuil & Bourhis, 2001), die im November 2003 im Rahmen einer anderen Untersuchung erhoben worden waren, an der die Studierenden ganz zu Beginn ihrer universitären Ausbildung im gemeinsamen Einstiegsjahr in Erziehungswis-

senschaft beteiligt waren. Diese quantitativen Daten erlaubten mir, die Teilnehmenden in Vergleich zu ihren Studienkollegen ($N=220$) zu setzen; sie sind ebenfalls während der zweiten Interviewserie im Juli 2008 diskutiert worden.

Damit die Interviews inhaltlich nicht abstrakt blieben und lediglich konventionelle Inhalte hervorbrachten, versuchte ich, konkrete Diskussionsgegenstände zu integrieren. Daher wurde ein Fragebogen eingesetzt oder gewisse schriftliche Aufgaben, die die Studierenden im Rahmen ihrer Lehrpersonenausbildung zu erfüllen hatten. Dabei ging es auch darum, die Motivation für die Teilnahme der Studierenden an der Untersuchung zu wecken und aufrechtzuerhalten. Dies ist ein wesentliches Anliegen einer längsschnittlichen Untersuchung mit beschränktem Stichprobenumfang. Es war umso wichtiger, weil ich hoffte, die Untersuchung über die drei Ausbildungsjahre hinaus weiterführen und so den Berufseinstieg dieser jungen Lehrpersonen dokumentieren zu können. Die Entscheidung für das sogenannte verstehende Interview (*interview compréhensif*, Kaufmann, 1996) begünstigt ebenfalls die Motivation und fördert das Vertrauen der Teilnehmenden. Dieser Befragungsstil ist charakterisiert durch die Abkehr vom klassischen Interview, in welchem die Interviewerin oder der Interviewer neutral bleibt und standardisierte Fragen an die einzelnen Teilnehmenden richtet. Wenn die Forscherin oder der Forscher sich der Welt der Befragten annähern will und wenn sie oder er will, dass die Gesprächspartnerin oder der Gesprächspartner nicht an der Oberfläche bleibt und sich in ihren oder seinen Antworten aktiv einbringt, ist es laut Kaufmann unabdingbar, dass sich die Forscherin oder der Forscher während des Interviews aktiv beteiligt und sich selbst und den eigenen Erfahrungen einen berechtigten Platz im Gespräch zugesteht. Es geht dabei darum, einen wahrhaftigen Austausch zu initiieren, selbstverständlich ohne dabei im Zentrum zu stehen.

Pro Jahr wurden zwei Interviews durchgeführt, also insgesamt sechs pro teilnehmende Person. Die Interviews dauerten jeweils eine Stunde, wurden durch Tonaufnahme festgehalten und anschliessend für die inhaltliche Analyse transkribiert.¹ Diese wird mittels der Software NVivo zur Analyse qualitativer Daten durchgeführt, welche in Anlehnung an die *Grounded Theory* (siehe z.B. Laperrière, 1997) entwickelt worden ist und worauf sich das verstehende Interview von Kaufmann (1996) ebenfalls bezieht. Das Analyseverfahren beruht zuerst auf der Erstellung eines Porträts für jede teilnehmende Person, das für jeden Untersuchungszeitpunkt erstellt wird. Diese Porträts bestehen aus einem Analysetext, der auf einem Mind-Map, das aufgrund einer ersten Codierung des Inhalts der Interviewtranskriptionen erstellt worden ist, basiert. Diese Porträts werden Gegenstand einer zweiten, sogenannten theoretischen Codierung nach dem Verfahren der *Grounded Theory* sein, wobei sie in systematischer Weise synchron (alle Fälle zum selben Zeitpunkt der Untersuchung) und diachron (oder längsschnittlich, ein einzelner Fall über alle Zeitpunkte der Untersuchung hinweg) verglichen werden.

¹ Mit bestem Dank an Stéphanie Gendre-Borruat, die mit Sorgfalt und Engagement die Transkription der Interviews vorgenommen hat.

Die Datensammlung und besonders die Datenanalyse stehen erst am Anfang. Dennoch zeigen die ersten Analysen, wenngleich sie noch sehr deskriptiv sind, bereits interessante Ansätze der Reflexion. Die nachfolgenden Abschnitte dieses Beitrags zeigen einen Vergleich von drei zukünftigen Lehrerinnen² auf der Basis des ersten Interviews, das einige Wochen nach Studienbeginn stattgefunden hat. Das Ziel dieses ersten Interviews war vor allem das Kennenlernen der befragten Personen. Die Fragen zum kulturellen Unterschied wurden sehr allgemein behandelt, hauptsächlich über ihre Erfahrungen bei Stellvertretungen und Praktika in Genfer Schulen. Diese drei Lehrerinnen wurden für die vorliegende Analyse gewählt, weil sie alle drei während des ersten Interviews spontan auf Unterschiede zwischen den Stadt- und Landschulen eingegangen sind.

4 Drei zukünftige Lehrerinnen, drei Positionierungen gegenüber kultureller Differenz

Anne, Isabelle und Gaëlle haben nahezu dasselbe Alter (20 und 21 Jahre beim ersten Interview). Alle drei wohnen bei ihren Eltern im ländlichen Teil Genfs. Es soll daran erinnert werden, dass Genf ein Stadtkanton ist, wo die ländlichen Gemeinden unweit der Stadt liegen und für Personen mit hohem Einkommen einen privilegierten Lebensrahmen bieten. Tabelle 1 gibt gewisse Charakteristika ihrer Wohngemeinden wieder.

Tabelle 1: Charakteristika der Wohngemeinden der drei befragten Personen

	Gemeinde von Anne	Gemeinde von Gaëlle	Gemeinde von Isabelle	Vergleich mit dem Kanton Genf
Anzahl Einwohner im Jahr 2004	2'344	9'281	402	438'500
Gemeindestruktur*	hohes Einkommen	vorstädtisch	agrар/gemischt	-
Bevölkerungsdichte (Bewohner pro Hektare)	6	7.1	0.8	17.8 (min. = 0.8, max. = 117)
Arbeitslosenquote	5.5%	4%	1.8%	7.3% (min. = 1.2, max. = 9.1)
Anteil Migrantinnen/Migranten	29.9%	19.6%	21.1%	38.7% (min. = 14.0, max. = 48.1)

* Quelle: Internetseite des Amts für Statistik des Kantons Genf: <http://www.geneve.ch/statistique/statistiques/welcome.html>

² Die hier verwendeten Vornamen sind selbstverständlich fiktiv und diejenigen Informationen, die zu einer Identifikation der Personen führen könnten, wurden neutralisiert.

Anne und Isabelle haben immer in ihrer derzeitigen Wohngemeinde gelebt. Gaëlle ist mit ihrer Familie, die aus einem nicht europäischen Land stammt, nach ihrer Ankunft in der Schweiz im Alter von sieben Jahren mehrfach innerhalb des Kantons Genf umgezogen. Sie behält eine starke Verbindung mit ihrem Herkunftsland bei, das sie regelmässig besucht und dessen Sprache sie fließend spricht (ebenso wie die Sprache ihres Vaters, der aus einem Land aus dem Süden stammt). Die Familie von Anne mütterlicherseits lebt in zwei europäischen Ländern nördlich der Schweiz, wo sie zahlreiche Ferientaufenthalte verbracht hat. Abgesehen davon besteht ihr soziales Netz mehrheitlich aus Schweizer Bürgerinnen und Bürgern. Dasselbe gilt für Isabelle, die kaum interkulturelle Kontakte hatte, mit Ausnahme einer kürzlich absolvierten Reise in ein Land des Südens, wo sie den Freundeskreis einer dort wohnenden Person kennengelernt hat. Für alle drei ist das Unterrichten eine Berufung (*vocation*), wovon sich die ersten Anzeichen im Kindesalter im Spiel mit Geschwistern und Puppen geäußert haben.

Die nachfolgende Analyse beschäftigt sich mit der Thematik der Unterschiede zwischen Land- und Stadtschulen. Diese Thematik wurde spontan von jeder dieser drei befragten Personen aufgegriffen. Sie hat sich im Hinblick auf die Herausbildung der unterschiedlichen Positionierungen bezüglich des kulturellen Unterschieds als sehr ergebnisreich erwiesen.

4.1 Anne

Anne führt den Kontrast zwischen Land- und Stadtschulen (oder Quartierschulen) ein, indem sie von einem ihrer Praktika in einer Schule eines Stadtviertels spricht, wo sie einen höheren Anteil an fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern festgestellt hat, während es in ihrem Dorf «ganz schön, ganz rosa» sei: «Alle Kinder sind im Dorf geboren» (§ 218). Ihre Argumentation bezieht sich auf die pädagogische Begleitung, die die fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler erhalten. Diese ist ihrer Meinung nach in den Stadtschulen viel besser, dies dank der motivierten Lehrpersonen und der adäquaten Unterstützungsmassnahmen. Demgegenüber hat sie bei Stellvertretungen in ihrer Dorfschule feststellen können, dass die wenigen fremdsprachigen Kinder, die mehrheitlich aus dem in der Gemeinde errichteten Flüchtlingszentrum kommen, von den Lehrpersonen kaum unterstützt werden, welche Anne als traditionalistisch und streng beschreibt.

Sie kommt auf diesen Vergleich zurück, wenn sie von der Arbeit mit den Familien spricht, die sie als eine wichtige Aufgabe für die Lehrperson betrachtet, die aber «sehr kompliziert, vor allem je nach Schule, wo man arbeitet», sein könne (§ 251). Man hätte erwarten können, dass Anne die Arbeit mit den Familien in Schulen mit hohem Ausländeranteil als schwieriger erachtet. Jedoch sind es die Landschulen, die dortigen «pedantischen» Eltern, die Anne erwähnt. Sie erzählt von der Erfahrung einer Lehrerin, die in einer Quartierschule gearbeitet hatte, wo die oft fremdsprachigen Eltern Anerkennung gegenüber den Lehrpersonen gezeigt hätten, und die danach an eine ländliche, «gutbürgerliche» (§ 255) Schule wechselte, wo die Eltern ihr unaufhörlich Vorwür-

fe machten und sich fordernd zeigten. Danach äussert sie folgende Bemerkung: «Ich möchte nicht, dass meine Schülerinnen und Schüler zwischen Schule und Familie hin und her gerissen sind. Wenn Familie und Schule aufeinander abgestimmt wären, wäre das ideal» (§ 259). Diese Bemerkung ist schwierig zu interpretieren, dennoch ist sie wahrscheinlich bezeichnend. An einer anderen Stelle des Gesprächs hätte sie sich auf die Schwierigkeiten aufgrund der Unterschiede zwischen der Schulkultur und der familiären Kultur der Einwanderer beziehen können. Aber Anne macht diese Bemerkung bezüglich der «gutbürgerlichen» Eltern, die sich erlauben, sich in das Unterrichtsgeschehen einzumischen, und schliesslich ihr Kind einem Kreuzfeuer aussetzen zwischen dem, was es in der Schule macht, und dem, was die Eltern zu Hause darüber denken und äussern. Man gewinnt den Eindruck, dass für Anne die Harmonie eigentlich von einer klaren Trennung zwischen Schule und Familie ausgeht, was der Fall ist, wenn die Eltern an ihrem Platz bleiben und nicht in das schulische Geschehen eingreifen. Das Bild der Eltern als Richter der Lehrperson taucht an mehreren Stellen auf. Anne sagt etwas später, dass ihr dies in ihrem zukünftigen Beruf als Lehrperson am meisten Angst bereite (§ 271). Sie erörtert diese Unterscheidung zwischen Eltern vom Land (die sie dennoch als oft bürgerlich beschreibt) und Eltern der Stadt (als oft nicht einheimisch bezeichnet) im Weiteren nicht und verzichtet beispielsweise auf eine Kategorisierung im Sinne von sozioökonomischen Schichten, um im Gegenteil die extreme Vielfalt der individuellen Situationen hervorzuheben: «Es gibt eine Milliarde von Schülertypen, wie es eine Milliarde von Elterntypen gibt» (§ 295). Wenn ich die Frage eines unterschiedlichen Umgangs der Lehrperson mit den Eltern anspreche, geht Anne erst nach meinem Hinweis auf gewisse Eltern, die aufgrund des heutigen pädagogischen Jargons überfordert sein könnten, auf die nicht frankofonen Eltern und ihre Sorge ein, nicht mit ihnen kommunizieren zu können.

Die Aufmerksamkeit – und die Besorgnis – von Anne scheint einzig auf die Eltern abzielen, die über ihr Lehrerhandeln richten könnten, also auf die Eltern, die sie am Anfang als «gutbürgerlich» bezeichnet hat, obwohl sie dieser Dimension nachfolgend keine Aufmerksamkeit mehr zu schenken scheint. Anstelle der Sorge um die von der Schule geleistete Unterstützungsqualität beim Lernen der Schülerinnen und Schüler, wer auch immer sie sein mögen, ist es vielmehr die Sorge um die Bewahrung des eigenen Images als Lehrerin, die Anne vor allem zu beschäftigen scheint, was bei einer jungen Erwachsenen, die sich auf einen Beruf mit derart komplexer Verantwortung vorbereitet, nicht überrascht. Diese Besorgnis zeigt sich besonders, wenn Anne die Konsequenzen eines Fehlers, den eine Lehrerin oder ein Lehrer im Umgang mit einer Schülerin oder einem Schüler begehen könnte, in Erwägung zieht:

Ich stelle mir vor, dass wenn man als Bankangestellter in seinem Büro einen Fehler macht, wird man halt von seinem Chef zurechtgewiesen. Das hat nicht so grosse Konsequenzen, na ja, ich bin nicht Bankangestellte, aber vielleicht nicht so grosse Konsequenzen wie wenn ein Lehrer einen Fehler macht. Weil das wird eine Konsequenz haben ... Das schlimmste wäre, dass er einen Einfluss auf das Lernen seiner Schüler haben könnte. Dann, danach, kann er sicher sein, dass er sechzig Richter, nämlich die Eltern, hat, vorausgesetzt, dass die sechzig es bemerken oder reagieren und fähig sind zu sagen: «Aber da haben Sie einen Fehler gemacht. Warum da, ...» Sie legen den Zeigefinger ziemlich leicht darauf. Jedenfalls gewisse. (§ 271)

Wenn ich sie danach frage, was mit den Eltern ist, die nicht die Möglichkeit haben, der Lehrperson, die einen Fehler im Umgang mit ihrem Kind hätte begehen können, Vorwürfe zu machen, antwortet Anne: «Wenn man es nicht bemerkt, na dann einerseits umso besser» (§ 323), während sie später auf der Notwendigkeit, sich als Lehrperson infrage stellen zu können, insistiert (§ 344).

Anne zeigt also in diesem Interview eine ziemlich begrenzte Sensibilität gegenüber der Situation der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und ihren Familien. Diese erscheinen immerhin in positivem Licht gegenüber den «gutbürgerlichen» Schülerinnen und Schülern und deren Eltern, aber vor allem, weil sie es der Lehrperson erlauben, alleiniger Herr und Meister der Klasse zu sein, ohne inquisitorischen bzw. kritischen Blick. Anne erwähnt dennoch mehrfach ihre Absicht, «den Schwerpunkt auf die Vielfalt zu setzen, damit es kein Unterschied mehr ist» (§ 226). Dieser Satz zeigt sehr wohl die Spannungen und Widersprüche hinsichtlich der Bedeutung, die dem Unterschied beigemessen wird, welcher hier als etwas Negatives wahrgenommen wird und beseitigt werden soll. Allerdings soll diese Beseitigung mittels einer Hervorhebung der Unterschiede geschehen. Für Anne besteht diese Erschließung der Vielfalt in Aktivitäten, die den kulturellen Einbezug der ausländischen Schülerinnen und Schüler ins Schulgeschehen erlauben:

Das Kind dazu bringen, uns von, ich weiss nicht, ob er Marokkaner ist, uns von seinem Land zu erzählen, damit die Kinder es besser kennenlernen. Ich selbst bin überzeugt, dass man Angst vor dem hat, was man nicht kennt. Dass man ablehnt, was man nicht kennt. (§ 380)

... Und, davon ausgehen, dass es bereichernd sein kann. Und wenn es die Kinder interessiert, dann kann man mit der ganzen Klasse eine Arbeit machen. Ich weiss nicht, man kann sich mit einer kreativen Aufgabe vergnügen oder Teller bemalen nach marokkanischem Stil. Ich beziehe mich auf Marokko, aber ich könnte mich auf irgendeine andere Kultur beziehen. Ja, ich finde, das kann bereichernd sein, so wie ein Kind Lust haben könnte, einen Vortrag über Katzen zu machen, so könnte es vielleicht auch gut sein, dass ein Kind uns von seiner Herkunft erzählt. (§ 384)

Diese Art von Äusserung wird oft als «Couscous-Pädagogik» qualifiziert, was so viel bedeutet wie eine oberflächliche und wohlwollende Offenheit gegenüber den auf folkloristische und stereotype Praktiken reduzierten Kulturen. Anne weiss dies und beschreibt sich als «etwas durcheinandergebracht» (§ 226) von einem Warnhinweis gegenüber einer solchen interkulturellen Pädagogik, den ich während eines Kurses im ersten Jahr angebracht habe. Für den Moment sieht sie keine Alternative und bleibt ratlos. Sie kann sich nicht vorstellen, dass die Berücksichtigung der kulturellen Vielfalt etwas anderes sein kann als diese «Couscous-Pädagogik», dass sie sich zum Beispiel in einer Reflexion der Lehrperson über ihre Kommunikation mit Eltern unterschiedlicher Kulturen zeigen könnte, was durchaus einer ihrer Verpflichtungen hinsichtlich ihres zukünftigen Berufs entspricht.

Ihr Konzept zur Berücksichtigung kultureller Vielfalt im Unterricht ist in Wahrheit eher auf die Bedürfnisse der einheimischen Schülerinnen und Schüler als auf jene der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund konzentriert. Deshalb sollten es diese

sogenannten interkulturellen Aktivitäten den Schweizer Schülerinnen und Schülern erlauben, sich gegenüber den kulturellen Unterschieden mehr zu öffnen und entsprechend ihre Vorurteile zu verringern. Anstelle eines Beispiels bezieht sie sich auf ihre eigenen Vorurteile gegenüber Angehörigen einer bestimmten Kultur, die sie darauf zurückführt, dass sie diese Kultur zu wenig kenne. Andererseits begrenzt sie diese Art von Aktivitäten auf Klassen, die interessiert sind «an Ländern und solchen Sachen»; wenn das Interesse der Schülerinnen und Schüler nicht vorhanden sei, «ist es klar, dass man es nicht tun wird» (§ 388). Dies zeigt sehr wohl, dass die interkulturelle Erziehung die bestehende Ordnung nicht infrage stellen wird.

Zusammenfassend tritt Anne als eine junge, motivierte Frau auf, die es gut machen will (was sich insbesondere in ihren zahlreichen Bezügen auf die Kurse, die sie seit ihrem Eintritt ins Studium besucht hat, zeigt) und sehr sensibel auf Bedrohungen der Berufsidentität und insbesondere auf die mögliche Kritik vonseiten der Eltern reagiert. Sie ist hilflos gegenüber der kulturellen Differenz und ihren eigenen Vorurteilen. Sie zeigt wenig Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, ihr Verständnis der Kultur ist vereinfachend (etwas, das man hat und wovon man sprechen kann wie von seiner Katze), sie gelangt nicht zu einer Analyse der Situation von Migrantenfamilien und konzentriert sich dauerhaft auf die Perspektive der Einheimischen, bei denen sie einen Mangel an Offenheit gegenüber der kulturellen Andersartigkeit erkennt.

4.2 Isabelle

Isabelle führt die Unterscheidung von ländlichen und städtischen Schulen auf die Beziehung zu den jeweiligen Eltern zurück, die sie im Hinblick auf ihre zukünftige berufliche Aktivität sehr beunruhigt. Sie beschreibt die Eltern einer ländlichen Schule, wo sie mehrere Stellvertretungen absolviert hat, als herausfordernd und geringschätzig und als sich oft in das Unterrichtsgeschehen einmischend. Ihre Äusserungen hinsichtlich der Interpretation der Unterschiede zwischen den Eltern auf dem Land und denjenigen in der Stadt zeigen eine grosse Zurückhaltung gegenüber einer Analyse im Sinne von sozioökonomischen Unterschieden. Isabelle berichtet dennoch mehrere Unterschiede, die die Dimension unterschiedlicher soziokultureller Bedingungen klar hervorheben (z.B. dass die Eltern vom Land ihr Kind zu jeder Zeit, selbst mitten am Nachmittag, abholen, weil viele Mütter nicht arbeiten würden, § 206, 274); sie sagt ebenfalls mehrfach, dass die Populationen (§ 194, 238) und die Lebensbedingungen unterschiedlich seien (§ 254). Sie verwirft so lange wie möglich die Idee, dass diese Familien nicht von denselben sozioökonomischen Bedingungen profitieren, und bevorzugt die Interpretation dieser Unterschiede als Unterschiede der Persönlichkeit.

Wenn ich im Interview erneut auf die Haltung der Eltern einer Stadtschule zu sprechen komme und dabei beabsichtige, eine vorteilhafte Beschreibung der Stadteltern hervorzurufen, die einen Kontrast bilden würde zu derjenigen, die sie von den Landeltern gegeben hat, bestätigt Isabelle zwar diesen Unterschied, beschreibt aber die Eltern einer Schule in einem sozial unterprivilegierten Quartier, wo sie ein Praktikum absolviert hat,

als nicht lobenswert (*rien à cirer*) (§ 262). Laut Isabelle zeigten die Eltern dieser Schule überhaupt kein Interesse für die Schule, weil sie nie mit Fragen zur Lehrperson kamen (§ 282). Sie erwähnt wiederum das Beispiel der Begleitung der Kinder zur Schule (erstes Kindergartenjahr): Während die Eltern auf dem Land immer frühzeitig da waren, warteten die Kinder in der Quartierschule, wo sie ihr Praktikum machte, allein auf die Türöffnung oder sie wurden von Cousins hingebacht. Laut Isabelle seien es die Kinder der Quartierschule eher gewohnt, «sich selbst überlassen zu sein» (§ 278). Daraufhin sucht sie eine Erklärung für ihre Feststellung und bemerkt, dass beide Elternteile oft Arbeitszeiten hätten, die wenig kompatibel mit der Schule seien, was sie dazu führt, sozioökonomische Unterschiede damit in Verbindung zu bringen.

Obwohl sie ein kaum schmeichelhaftes Bild der Eltern der Landschulen zeichnet, möchte Isabelle dennoch nicht an einer Stadtschule unterrichten. Sie ist der Meinung, dass die Unterrichtsbedingungen dort weniger günstig seien, und bezieht sich explizit auf die kulturelle Heterogenität der Schülerinnen und Schüler als Hindernis für den Unterricht:

I.: Na, hmm ... Schon, weil, es ist wahr, ich habe immer auf dem Land gewohnt, und so ... Ich mag die Stadt nicht. Ich hasse die Stadt. Und ehm ... Muss, man muss sagen, dass die Schüler, die sind anders. Ich habe ein Praktikum gemacht, dort zu Beginn des Jahres (in einer Schule eines sozial unterprivilegierten Viertels). Schon dort, das war ganz anders.

(...)

I.: Ja. Gut ... Der Ausländeranteil ist 80% in der Klasse. Die Hälfte versteht kein Französisch. Es ist wahr, die Unterrichtsbedingungen sind nicht ... Sie sind komplett anders. Aber, hmm ... Wenn ich auf dem Land bleiben kann, dann geht es mir gut. Also ... Wenn ich auf dem Land bleiben kann zum Unterrichten, na ja, würde ich lieber. Jetzt, ehm, wenn man mich eher Richtung Stadt versetzt, na ja, ist nicht schlimm.

T.O.: Erscheint es Ihnen in diesen Situationen schwieriger zu arbeiten?

I.: Ja.

T.O.: Als in einer Umgebung, an die Sie eher gewöhnt sind?

I.: Ja, schon. Ja, ich denke, dass ... dass in ... sagen wir, in der Stadt ist die Bevölkerung halt schon anders. Es ist wahr, auf dem Land sind die Leute nicht unbedingt wohlhabender. Im Allgemeinen, aber trotzdem, na ja, ... das soziale Milieu ist trotzdem güns... wie soll ich sagen, mittelmässige Bedingungen. Während in der Stadt findet man ... Na ja, es ist anders. Also, ich denke, um wirklich in der Rolle der Lehrperson bestehen zu können, also ... also wirklich den Schülern Dinge beibringen zu können, ist es besser auf dem Land. Jetzt, gut, ehm, wenn ich in der Stadt unterrichte, bevor ich ehm ... beginnen ... ja, kann, die Schüler zu unterrichten, na ja, müsste ich was anderes tun. Aber das ist nicht schlimm. Nein, ich, es ist eher, weil, ich mag das Land ... ich fühle mich besser auf dem Land als in der Stadt. Also, es ist eher das. (§ 234–254)

Auch wenn sich für Isabelle die Schülerinnen und Schüler in der Stadt von denjenigen auf dem Land unterscheiden, versucht sie nicht, diese Unterschiede zu analysieren, indem sie beispielsweise die unterschiedlichen Lebenskontexte der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt. Für sie sind diese Unterschiede auf Persönlichkeitsunterschiede begrenzt. Diese auf Angeborenheit beruhende Erklärung (Doudin & Martin, 1999) wird illustriert durch ihre Vorstellung einer «genialen» Klasse, ein Ausdruck den sie bei der

Beschreibung einer von ihr unterrichteten Klasse während eines Praktikums verwendet hat:

T.O.: Was verstehen Sie unter einer genialen Klasse? Sie haben vorher gesagt «eine geniale Klasse». Wie ist eine geniale Klasse?

I.: Eine geniale Klasse. Hmm ... Das ist eine Klasse, die fähig ist ... nicht sich selbst in die Hand zu nehmen, aber ein wenig autonom zu sein. Sagen wir, es ist eine Klasse, die fähig ist, sagen wir, wenn man Regeln festlegt, Sachen aufträgt, ich weiss nicht, Ateliers, solche Sachen, die fähig ist, sich selbst in die Hand zu nehmen. Wissen, wo sie stehen, sich gegenseitig helfen, zusammen korrigieren etc. Gut, natürlich, es gibt ... ich denke, dass eine Klasse ... man kann auch nicht einfach irgendwas mit ihr machen. Das heisst, es gibt natürlich Klassen, die schwieriger sind als andere. Und mit einer sehr schwierigen Klasse denke ich, könnte man ... man kann sie nicht komplett verändern. Weil, weil, gut, das ist halt ... die Kinder sind so. ...

T.O.: Und, woran liegt es, dass eine Klasse genial ist oder nicht?

I.: Zuerst liegt es, wie ich gesagt habe, ich denke halt an der Persönlichkeit der Kinder. Weil, gut, na ja, die Kinder wenn sie zur Schule kommen haben halt ihre Persönlichkeit. Und das, ich denke, man kann sie nicht komplett verändern! Ich will sagen, wenn die Kinder alle ... komplett unruhig sind, dann kann man sie nicht brav wie Lämmer machen. Das ist nicht möglich! Man muss damit klarkommen! Aber, gut, das liegt sonst ... an der Lehrperson. ... (§ 380–382)

Wenn sie könnte, würde Isabelle also eine Landschule wählen, weil die Schülerinnen und Schüler dort «Persönlichkeiten» haben, die bewirken, dass sie ganz alleine in der Klasse funktionieren können. Dies würde ihr die Sicherheit geben, ohne Misserfolgsrisiko eine gute Klassenorganisation zu verwirklichen, ein Ziel, das sie als sehr wichtig erachtet, aber zu welchem sie sich kaum Illusionen macht, weil sie meint, dass dieses letzten Endes mehr von den Schülerinnen und Schülern als von der Lehrperson abhängt.

Zusammenfassend ist Isabelle von den Schwierigkeiten entmutigt, die sie im Hinblick auf das Unterrichten im städtischen Kontext sieht, und zwar, weil sie ihn nicht kennt. Dies kommt daher, dass sie selbst immer in einem anderen Milieu gelebt hat, das man als schweizerisch und ländlich bezeichnen könnte. Der kulturelle und sozioökonomische Unterschied ist bei Isabelle Synonym für eine zu grosse Schwierigkeit, die ihr effizientes Handeln unmöglich macht. Isabelle hat sehr wenig Vertrauen in die Möglichkeit, dass eine Lehrperson eine Veränderung der Einstellungen und des Verhaltens ihrer Schülerinnen und Schüler herbeiführen kann, da deren «Persönlichkeit» das bestimmende Element sei. Isabelle beschreibt sich übrigens als sehr ängstlich und hilflos gegenüber der Idee, in drei Jahren eine Klasse zu übernehmen, denn was wird sie tun können, wenn die «Persönlichkeit» ihrer Schülerinnen und Schüler nicht vorteilhaft ist?

4.3 Gaëlle

Gaëlle nimmt die Schülerinnen und Schüler der Stadtschulen ganz anders wahr als ihre zwei Kolleginnen. Wie Anne führt sie den Vergleich zwischen Stadt- und Landschulen anhand einer Schule eines weniger privilegierten Quartiers ein, in der sie ein Praktikum absolviert hat. Aber ihre Analyse der Bedingungen pädagogischer Betreuung,

von der die Schülerinnen und Schüler in den beiden schulischen Kontexten profitieren, ist anders als jene von Anne. Laut Gaëlle verfügen die Schülerinnen und Schüler auf dem Land über ideale Bedingungen: kleine Schulen, wo sich alle kennen, Schülerinnen und Schüler, die von den Eltern umsorgt und von den Lehrpersonen begleitet werden. Nur wenige Schülerinnen und Schüler haben Schwierigkeiten, die Lehrpersonen können sich deshalb gut um sie kümmern und pädagogisch differenzieren. Demgegenüber leben die Schülerinnen und Schüler der Quartierschule in einer Art Ghetto, wogegen die Schule nichts unternimmt, weil sie in derselben Einrichtung all diejenigen Schülerinnen und Schüler versammelt, «die nur Probleme haben» (§ 230). Infolgedessen ist es für die Lehrpersonen unmöglich, auf deren Bedürfnisse einzugehen, zu differenzieren, trotz des imposanten Arsenal an Unterstützungsmassnahmen, die Gaëlle hat beobachten können. Sie meint, dass alles viel besser ginge, wenn die Schülerinnen und Schüler gemischt wären, was diejenigen mit Schwierigkeiten motivieren würde.

Für Gaëlle war die Entdeckung der alltäglichen Realität dieser Schülerinnen und Schüler und ihrer Schule ein Schock, der sie erschüttert hat und worauf sie ihr Leben in einer Gemeinde auf dem Land und die Stellvertretungen, die sie dort absolviert hat, nicht vorbereitet hatten. Gaëlle ist empört über die Ungerechtigkeit gegenüber den Schülerinnen und Schülern der unterprivilegierten Quartiere, sie sagt, sie sei schockiert, und findet die Situation, die sie in ihrem Praktikum angetroffen hat, «unzulässig» und «ungerecht» (§ 218, 258). Sie macht daher den Unterschied zwischen der Schule ihres Dorfes und der Schule dieses unterprivilegierten Quartiers an sozialen Faktoren der Diskriminierung fest und betrachtet die Schülerinnen und Schüler der Quartierschule als Opfer einer ungerechten Gesellschaft. Sie situiert die Schule in ihrem sozialen Kontext und analysiert die sozialen Mechanismen, die in dieser Schule diejenigen Schülerinnen und Schüler konzentrieren, die grosse Schwierigkeiten haben, was die Verwirklichung ihres eigentlichen Potenzials verhindert:

Rundherum, das heisst, es gibt die Schule, daneben ist das Frauenhaus. Also, schon mal, das ist gerade daneben. Und rundherum sind alles Sozialwohnungen. Also das ist, es gibt sogar einen anderen Begriff, noch tiefer, das sind wirklich Leute, die sehr, sehr wenig Mittel haben. Ja, die politischen Flüchtlinge oder illegale Einwanderer, wirklich ... Also ... Und sobald es dem Kind, der Familie besser geht, dann gehen sie weg. Also es sind wirklich Kinder, die nur Probleme haben. Und es ist verrückt, weil ... es gibt kein einziges Kind, von dem man sagen könnte, es ist begabt. Weil, man muss alles mit ihnen erarbeiten. Es gibt sehr aufgeweckte Kinder. Aber sie haben alle Schwierigkeiten. Ich meine ... Und die Lehrerin kann nicht arbeiten ... Weil sie alle Schwierigkeiten im Lesen haben. Man kann nicht mit jedem Kind arbeiten. Das ist nicht möglich. (§ 230)

Gaëlle nimmt den Vergleich Stadt – Land im Zusammenhang mit den Beziehungen zu den Eltern wieder auf. Genau wie Anne und Isabelle beschreibt sie die Eltern auf dem Land, die sich dauernd beschwerten und die Lehrperson für alle Schwierigkeiten ihrer Kinder verantwortlich machen würden. Ihnen stellt sie die Eltern der sozial benachteiligten Quartierschule gegenüber, die nie Widerspruch leisten würden: «Sie haben ein derart blindes Vertrauen gegenüber den Lehrpersonen, sodass sie im Gegenteil fast auf

den Knien sind» (§ 330). Sie analysiert die Position dieser Eltern, die sich gegenüber der Schule zurückhalten, nicht als einen Mangel an Interesse, was die Interpretation von Isabelle war, sondern als Zeichen eines grossen Respekts gegenüber der Schule und der Lehrperson, die in ihren Augen Kulturträgerin ist. Aufgrund der Begriffe, die sie verwendet, wenn sie von den Eltern spricht («blindes Vertrauen», «auf den Knien»), deutet Gaëlle an, dass die Lehrperson sich gegenüber diesen Eltern in einer Machtposition befindet.

Gaëlle spricht von diesem Praktikum als einer psychologisch sehr schwierigen Erfahrung, die sie aber paradoxerweise «geliebt» (§ 210) habe. Weil sie selbst Migrationserfahrung hat, ist sie persönlich berührt von der Situation dieser Schülerinnen und Schüler, die sie zum ersten Mal explizit als Ausländerinnen und Ausländer bezeichnet (§ 254). In einem solchen, von Schwierigkeiten gezeichneten Kontext zu unterrichten, motiviert sie:

Und es ist wahr, einerseits ist es ziemlich paradox, aber es interessiert mich sehr. Ich möchte eigentlich gern in diesem Bereich unterrichten. Es ermüdet mich, es kann beängstigend sein. Aber mir hat es eigentlich gar nicht Angst gemacht. Im Gegenteil, es hat mich sogar motiviert zu ... Das interessiert mich. Weil es ... es nette Kinder sind. Es hat nichts damit zu tun. Sie haben nur einfach viele Probleme und man muss ihnen helfen. Das ist alles. Aber ... Es ist interessant, auf jeden Fall. (§ 218)

Dennoch spürt sie eine gewisse Ratlosigkeit («Ich weiss nicht, was ich ihnen antworten soll» § 286): Wie soll man eine Schülerin oder einen Schüler für die Schule motivieren, wenn sie oder er in einem solchen Umfeld lebt? Genau darin sieht sie einen Beitrag ihrer eigenen Erfahrung als Migrantin: Sie kann diesen Schülerinnen und Schülern ein positives Modell anbieten: «Sie sehen, dass man es doch schaffen kann, auch wenn man nicht Schweizer ist, und ... wenn man eine Fremdsprache spricht, kann man es doch schaffen» (§ 254).

Andererseits schreibt Gaëlle ihrer persönlichen Migrationserfahrung ihre Fähigkeit zu, die Situation der Schülerinnen und Schüler zu verstehen, ihre Schwierigkeiten, sich ins Lernen einzubringen, ihre Integrationsprobleme (obwohl sie präzisiert, dass sie selbst nie unter Diskriminierung gelitten habe). Gaëlle führt hier eine neue Unterscheidung zwischen den Lehrpersonen ausländischer Herkunft und den hier in der Schweiz gebürtigen ein:

Es gibt ziemlich viele Lehrpersonen, die hier geboren sind, die hier gelebt haben. Deshalb verstehen sie nicht, sie ... wissen nicht, warum das Kind, blockiert ist, warum es nicht sprechen kann, warum es sich schlecht fühlt und ... Also, hm ... Es ist wahr, wenn ... Das verstehe ich jedenfalls. (§ 266)

Hinsichtlich der Beziehung zu den Eltern bezieht sich Gaëlle auf ihre eigene Erfahrung als Ausländerkind, um die Notwendigkeit zu betonen, dass die Lehrperson wirklich versucht, die Situation der Familie zu erkennen, und nicht lediglich bei Äusserlichkeiten bleiben soll (Aufenthaltsstatus, berufliche Stellung). Sie führt deshalb eine neue Unterscheidung ein zwischen solchen Lehrpersonen, die versuchen, das Kind und seine

Familie wirklich zu verstehen, und solchen, die anhand von Äusserlichkeiten kategorisieren und zu schnell aufgeben:

Weil ich denke, es gibt Lehrpersonen ... die sagen: «So. Er ist Ausländer. Bestimmt ist er nicht sehr gebildet. Es ist, es ist normal, dass er nicht lesen kann.» Und dann, ja. Na ja, dann ist Schluss. Und dann vernachlässigt man das Kind, und dann wird es nicht besser. (§ 350)

Sie sagt nicht explizit, dass sich diese beiden Kategorisierungen überlagern, aber die Verbindung zwischen den Lehrpersonen, die sich nur an Äusserlichkeiten orientieren, und den Schweizer Lehrpersonen ist implizit vorhanden. Einerseits durch die Tatsache, dass Gaëlle das Beispiel des Ausländerseins als Kategorie wählt, an welcher sich diese Lehrpersonen orientieren würden, andererseits durch ihre kurz darauf folgende Bemerkung, in der sie sagt, sie habe nie eine ausländische Lehrperson gesehen, weder während ihrer Praktika noch während der Stellvertretungen.

Zusammenfassend analysiert Gaëlle die Situation der Schülerinnen und Schüler eines sozial unterprivilegierten Quartiers, indem sie die soziale Ungerechtigkeit anprangert, die ihnen widerfährt und die sowohl aufgrund der Gesellschaft als Ganzes als auch aufgrund des Schulsystems zustande kommt, was die Diskriminierungen noch verstärkt. Gaëlle spricht vor allem von den ungünstigen Lebensbedingungen dieser Kinder und ihrer Familien. Die Tatsache, dass sie Ausländerinnen und Ausländer sind, bleibt implizit; vielleicht weil es sich um eine Offensichtlichkeit handelt, spricht sie nie von Kultur, geschweige denn von kulturellen Unterschieden, sondern nur vom Migrationsstatus. Gaëlle betrachtet die Lehrperson als wichtige Akteurin, die imstande ist, gegen die Ungerechtigkeit vorzugehen und den Kindern zu helfen, die aber auch die Ungerechtigkeit verstärken kann, wenn sie gegenüber diesen Fragen nicht sensibel ist. Nach Gaëlle sind Lehrpersonen, die über persönliche Migrationserfahrung verfügen, besser in der Lage, Kindern mit Schwierigkeiten zu helfen, als diejenigen Lehrpersonen, die keinen solchen Hintergrund haben. Die Letzteren würden im Gegenteil Gefahr laufen, die Diskriminierungen, unter denen die ausländischen Schülerinnen und Schüler leiden, zu verstärken, indem sie bei Schwierigkeiten zu schnell aufgäben.

5 Erste Ansätze der Reflexion

Es gäbe vieles zu sagen über die Unterscheidungen, die Anne, Isabelle und Gaëlle hinsichtlich der Schulen, Eltern und Schülerinnen und Schüler von Stadt und Land genannt haben und die es ihnen erlaubt haben, über die Unterschiede zu sprechen, die sie zwischen diversen Bevölkerungssegmenten der Genfer Schulen wahrnehmen. Die Redeweise von Anne und Isabelle, sich gegenüber Schülerinnen und Schülern, die ihnen im buchstäblichen Sinne fremd sind, hilflos zu fühlen, illustriert das Problem. Nordamerikanische Forscherinnen und Forscher haben dies als zunehmende Kluft bezeichnet, die zwischen den Lehrpersonen, mehrheitlich euro-amerikanische Frauen der Mittel- bis Oberschicht, und ihren Schülerinnen und Schülern bestehe. Letztere

hätten vermehrt eine vielfältige kulturelle Herkunft und stammten oft aus sozioökonomisch benachteiligten Milieus (Taylor & Sobel, 2001). Man sieht sehr gut, inwiefern die Sichtweise von Gaëlle sich von derjenigen ihrer beiden Kolleginnen unterscheidet. Obwohl es zu diesem Zeitpunkt selbstverständlich unmöglich ist, diesen Unterschied in der Sensibilität ihrer persönlichen Migrationsgeschichte zuzuschreiben, scheint mir die Reflexion über die Lehrpersonen, die nicht einer kulturellen Mehrheit angehören, ein vielversprechender Ansatz zu sein, den es zu erforschen gilt, wie es Mujawamariya (2002) in Kanada tut, damit unser Schulsystem adäquater auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler kultureller Minoritäten reagieren kann. Die Positionierung dieser zukünftigen Lehrerinnen gegenüber dem Unterricht im Kontext kultureller Vielfalt und (selten: oder) unter schwierigen ökonomischen Bedingungen scheint stark im Zusammenhang mit dem Selbstvertrauen als Lehrperson zu stehen, mit der Fähigkeit, sich mit als schwierig und andersartig wahrgenommenen schulischen Kontexten auseinanderzusetzen. Isabelles Wunsch, in einer «genialen» Klasse unterrichten zu können, die ganz allein funktioniert und letztlich gar keine Lehrperson benötigt, und im Gegensatz dazu Gaëlles Motivation, «Problemschülerinnen» und «Problemschüler» zu unterrichten, erinnern an eine Untersuchung von Van Zanten und Grosperon (2001). Diese Bildungssoziologen haben in Frankreich Lehrpersonen der ZEP (*Zones d'Education Prioritaire*) befragt, um herauszufinden, welche Anpassungsleistungen und Umbildungen der Identität Lehrpersonen vornehmen, die sich entscheiden, in diesem schwierigen Unterrichtskontext zu bleiben. Van Zanten und Grosperon beschreiben vor allem Lehrpersonen, die trotz der Schwierigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler unterrichten und sich dabei mehr schlecht als recht anzupassen versuchen, insbesondere indem sie weniger Erwartungen haben. Andere Lehrpersonen, die in dieser französischen Untersuchung beschrieben werden, betrachten die Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Gegenteil als eine berufliche Herausforderung. Die letzteren Lehrpersonen, zu denen man auch Gaëlle zählen könnte, arbeiten in diesen unterprivilegierten Schulen (ZEP) nicht *trotz* der Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler, sondern *weil* die Schülerinnen und Schüler dort Schwierigkeiten haben.

Was mich nach dieser ersten Analyse der Interviews mit Anne, Isabelle und Gaëlle am meisten beschäftigt, ist einerseits die Verschiebung vom Sprechen über die kulturelle Differenz hin zur Thematisierung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, und andererseits der Unterschied zwischen der Befragten, die eine Analyse der Situation dieser Schülerinnen und Schüler vornimmt, und jenen, die weder von Kultur noch von kulturellen Unterschieden sprechen. Diese doppelte Feststellung führt mich zur Frage nach der Beziehung zwischen der kulturellen Dimension und der Immigrationsproblematik. Es ist in der Tat üblich, dass man Migrantinnen und Migranten als «Ausländerinnen» und «Ausländer» bezeichnet, wenn man sich mit der Frage der kulturellen Unterschiede beschäftigt, wird doch diese Beziehung von vielen als eine Offensichtlichkeit betrachtet (deren Vorstellung es wäre, dass ein Kurs zu interkultureller Bildung sich lediglich mit der schulischen Integration von ausländischen Schülerinnen und Schülern zu beschäftigen habe). Die Sache ist jedoch längst nicht so

einfach: Die kulturellen Unterschiede tauchen nicht einzig in der Migrationsthematik auf, und die Migration – oder präziser auf das bezogen, was uns hier beschäftigt – die Immigration kann sich nicht auf die einzige Frage der Unterschiede zwischen Kulturen beschränken.

Betrachten wir die Immigrationsfrage. In der Debatte über die Schwierigkeiten, denen Immigrantinnen und Immigranten begegnen, beobachtet man oft eine sterile Gegenüberstellung zwischen denjenigen, die die kulturelle Dimension hervorheben (die Tatsache, dass die Enkulturation einer Migrantin oder eines Migranten anders sei als jene der Mitglieder der Gastgesellschaft und dass diese Migrantin oder dieser Migrant sich deshalb in einem Akkulturationsprozess befinde, der ihr oder ihm eine gewisse Stressdosis verursacht), und denjenigen, die meinen, dass die Schwierigkeiten der Migrantinnen und Migranten im Wesentlichen, wenn nicht ausschliesslich, an ihren prekären sozioökonomischen Status in der Gastgesellschaft gebunden sind. Dennoch scheint mir, es handle sich nicht um das Vorziehen des einen, um das andere zurückzuweisen, sondern eher darum, dass es hier zwei unumgängliche Facetten der Immigrationsproblematik gibt. Ich würde sogar eine dritte Facette hinzufügen: die Haltung der Gastgesellschaft gegenüber der Migrantin oder dem Migranten und seiner Herkunftskultur. Diese Haltung, mehr oder weniger warmherzig, kann sich in diskriminierenden Verhaltensweisen gegenüber gewissen Migrationsgruppen ausdrücken, besonders auf dem Arbeitsmarkt (siehe z.B. Fibbi, Kaya & Piguet, 2003). Sie hat deshalb sehr konkrete Auswirkungen auf die sozioökonomische Situation der Person mit Migrationshintergrund und damit auf ihre Integration in die Gastgesellschaft. Diese drei Facetten sind Achsen, die die «variable Geometrie der Immigration» (*géométrie variable de l'immigration*) bilden, die ich wie in Abbildung 1 darstellen würde.

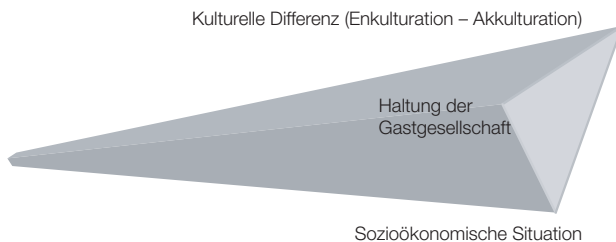


Abbildung 1: Die variable Geometrie der Immigration

Eine Analyse der Lebensrealität der Immigrantinnen und Immigranten kommt also nicht darum herum, jede dieser drei Facetten zu berücksichtigen, deren Bedeutung (bzw. die Achsenlänge) jedes Mal anders ist, die sich gegenseitig beeinflussen und so unzählige Konstellationen hervorbringen.

Aufgrund der Charakteristika des Kantons Genf, der durch den höchsten Ausländeranteil der Schweiz gekennzeichnet ist, ist es nicht erstaunlich, dass diese drei zukünftigen Lehrerinnen von Personen mit Migrationshintergrund sprechen, wenn ihre Erfahrungen mit der kulturellen Differenz thematisiert werden. Ebenso wie die Bedeutung, die sie der kulturellen Differenz beimessen, ist es interessant zu sehen, wie sie zum Erfassen und Erklären der Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und ihren Familien anhand dieser drei Facetten, die ich oben definiert habe, gelangen. Die Schwierigkeit, sozioökonomische Unterschiede zu berücksichtigen, die bei Anne und Isabelle feststellbar ist, zeigt übrigens, dass die Dialektik und die Spannungen hinsichtlich der kulturellen Unterschiede, die am Anfang dieses Beitrags beschrieben worden sind, sich ebenfalls auf sozioökonomischer Ebene abspielen. Diese Schwierigkeit birgt eine umso grössere Herausforderung, wenn man selbst Mitglied der dominanten sozialen Gruppe ist. Die gleichzeitige Berücksichtigung des kulturellen Unterschieds und des sozioökonomischen Unterschieds sowie die Rolle, welche die Haltungen der Gastgesellschaft spielen, stellt einen weiteren Schritt in Richtung Komplexität dar.

6 Schlussfolgerung

Zur Frage der Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern und Eltern, die in der Stadt oder auf dem Land wohnen, haben die drei zukünftigen Lehrerinnen, von denen in diesem Artikel die Rede war, in den Interviews einen fruchtbaren Beitrag geleistet. Sie ermöglichten es, die dem kulturellen Unterschied beigemessene Bedeutung zu beobachten. Alle drei gehen von der gleichen Feststellung von Unterschieden aus, erarbeiten diese aber auf sehr unterschiedliche Art und Weise. Zwei Studentinnen zeigen eine grosse Zurückhaltung gegenüber der Annahme einer kategorialen Wahrnehmung und flüchten sich in eine individuelle Wahrnehmung. Diese Wahrnehmung – nach der nur Individuen existieren, die keine gemeinsamen Charakteristika teilen – blockiert sie in der Möglichkeit, die Unterschiede, die sie dennoch zwischen Schülerinnen und Schülern und Eltern in der Stadt und auf dem Land wahrnehmen, zu analysieren und zu erklären. Ihre Äusserungen illustrieren sehr schön die paradoxen Positionen gegenüber der kulturellen Differenz, die im Zentrum der in dieser Untersuchung entwickelten Problematik stehen.

Diese erste Analyse der ersten Interviewserie dieser Längsschnittstudie stellt ebenfalls die Frage nach der Beziehung zwischen der Thematik der kulturellen Differenz, womit sich diese Studie beschäftigt, und der Migrationsthematik. Es ist in der Tat unmöglich, in abstrakter Weise über kulturelle Differenz zu sprechen, und sie wird fast automatisch konkretisiert im Diskurs über die Immigration, oder genauer, über die Einwanderer oder «Ausländerinnen» und «Ausländer». Dennoch ist keine der beiden Thematiken auf die andere reduzierbar. Wie kann man die Frage des kulturellen Unterschieds anders behandeln, als sie auf die Migration zu reduzieren? Wie kann man die Frage der Migration anders behandeln, als sie auf den kulturellen Unterschied zu beschränken?

Die nächsten Etappen dieser Untersuchung werden Gelegenheit geben, diese Überlegungen weiterzuführen.

Literatur

- Doudin, P.-A. & Martin, D.** (1999). Conception du développement de l'intelligence et formation des enseignants. *Revue française de pédagogie*, Nr. 126, 121–132.
- Fibbi, R., Kaya, B. & Pignet, E.** (2003). *Le passeport ou le diplôme? Etude des discriminations à l'embauche des jeunes issus de la migration* (Rapport de recherche 31/2003 du Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population). Neuchâtel: FSM.
- Kaufmann, J.-C.** (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan.
- Laperrière, A.** (1997). La théorisation ancrée (grounded theory): démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. In J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L. Groulx, R. Mayer & A. Pires (Hrsg.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (S. 309–340). Boucherville: Gaëtan Morin.
- Leung, K., Bond, M. H., Reimel de Carrasquel, S., Muñoz, C., Hernández, M., Murakami, F., Yamaguchi, S., Bierbrauer, G. & Singelis, T. M.** (2002). Social axioms: The search for universal dimensions of general beliefs about how the world functions. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33 (3), 286–302.
- Montreuil, A. & Bourhis, R. Y.** (2001). Majority acculturation orientations toward «valued» and «devalued» immigrants. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32 (6), 698–719.
- Mujawamariya, D.** (2002). Les minorités visibles sur le chemin de la profession enseignante: un parcours semé d'embûches. In D. Mujawamariya (Hrsg.), *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante* (S. 203–235). Outremont (Québec): Les Editions Logiques.
- Ogay, T.** (2000). *De la compétence à la dynamique interculturelles. Des théories de la communication interculturelle à l'épreuve d'un échange de jeunes entre Suisse romande et alémanique*. Bern: Peter Lang.
- Schwartz, S. H., Lehmann, A. & Roccas, S.** (1999). Multi method probes of basic human values. In J. Adamopoulos & Y. Kashima (Hrsg.), *Social psychology and cultural context: Essays in honor of Harry C. Triandis* (S. 107–124). Newbury Park, CA: Sage.
- Snow, D. A.** (2001). Extending and broadening Blumer's conceptualization of symbolic interactionism. *Symbolic Interaction*, 24 (3), 367–377.
- Taylor, S. V. & Sobel, D. M.** (2001). Addressing the discontinuity of students' and teachers' diversity: A preliminary study of preservice teachers' beliefs and perceived skills. *Teaching and Teacher Education*, 17 (4), 487–503.
- Van Zanten, A. & Grosperon, M.-F.** (2001). Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles: fuite, adaptation et développement professionnel. *VEI Enjeux*, Nr. 124, 224–268.

Autorin

Tania Ogay, Prof. Dr., assoziierte Professorin Erziehungswissenschaften, Institut für Mehrsprachigkeit, Universität Freiburg, Tania.Ogay@unifr.ch