

Büker, Petra; Rendtorff, Barbara

Sichtweisen von Lehrkräften auf Ethnizität und Geschlecht. Eine Problemanzeige

Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 1, S. 101-117



Quellenangabe/ Reference:

Büker, Petra; Rendtorff, Barbara: Sichtweisen von Lehrkräften auf Ethnizität und Geschlecht. Eine Problemanzeige - In: Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 1, S. 101-117 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-152711 - DOI: 10.25656/01:15271

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-152711>

<https://doi.org/10.25656/01:15271>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

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 this 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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 1

Januar/Februar 2015

■ *Thementeil*

Auswahlverfahren in Bildungsinstitutionen

■ *Allgemeiner Teil*

Die Konstituierung von Schulkulturen in Räumen
und räumlichen Inszenierungen: Zwei Fallstudien

Sichtweisen von Lehrkräften auf Ethnizität
und Geschlecht: Eine Problemanzeige

Berufsbezogene Lehrerüberzeugungen als
pädagogisches Bezugssystem erfassen:
Ein Vergleich von angehenden und berufstätigen
Lehrpersonen der verschiedenen Schulstufen
in der Schweiz

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Auswahlverfahren in Bildungsinstitutionen

Werner Helsper/Heinz-Hermann Krüger

Auswahlverfahren in Bildungsinstitutionen. Eine Einleitung 1

Bernd Zymek

Auslese und Selbsteliminierung. Die Gymnasien zwischen
elitärem Selbstanspruch und Multifunktionalität, 1945–1970 8

Johanna Mierendorff/Thilo Ernst/Jens Oliver Krüger/Anna Roch

Auswahl aus Sicht der anwählenden Eltern im Zugang
zu Kindertagesbetreuung und Grundschule 24

Roland Bloch/Lena Dreier/Katrin Kotzyba/

Alexander Mitterle/Mareke Niemann

Auswahlgespräche in „exklusiven“ Gymnasien, privaten Hochschulen
und „exzellenten“ Graduiertenschulen: Die Überprüfung von Authentizität
und Passung 41

Anne Schippling/Annabelle Allouch

Zur Transformation der Auswahlverfahren an den *grandes écoles*.
Französische Elitehochschulen zwischen Initiativen einer *ouverture sociale*
und der Herausforderung der Internationalisierung 58

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Auswahlverfahren in Bildungsinstitutionen“ 75

Allgemeiner Teil

Regina F. Bendix/Margret Kraul

Die Konstituierung von Schulkulturen in Räumen
und räumlichen Inszenierungen: Zwei Fallstudien 82

Petra Büker/Barbara Rendtorff

Sichtweisen von Lehrkräften auf Ethnizität und Geschlecht:
Eine Problemanzeige 101

Damian Läge/Guido McCombie

Berufsbezogene Lehrerüberzeugungen als pädagogisches Bezugssystem
erfassen: Ein Vergleich von angehenden und berufstätigen Lehrpersonen
der verschiedenen Schulstufen in der Schweiz 118

Besprechungen

Julia Thyroff

Elmar Drieschner: Kindheit in pädagogischen Schonräumen.
Bilder einer Entwicklung 144

Nina Hogrebe/Moritz G. Sowada

Martyn Hammersley: The Myth of Research-Based Policy and Practice 146

Charlotte Spellenberg

Thorsten Fuchs/May Jehle/Sabine Krause (Hrsg.):
Normativität und Normative (in) der Pädagogik.
Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III 148

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 154

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Selection Procedures in Educational Institutions

Werner Helsper/Heinz-Hermann Krüger

Selection Procedures in Educational Institutions. An introduction 1

Bernd Zymek

Selection and Self-Elimination – Grammar schools caught
between the elitist expectations they set themselves
and multifunctionality, 1945 to 1970 8

Johanna Mierendorff/Thilo Ernst/Jens Oliver Krüger/Anna Roch

Selection from the Perspective of Parents at the Point of Choosing
a Day Care Center or Elementary School for Their Children 24

Roland Bloch/Lena Dreier/Katrin Kotzyba/

Alexander Mitterle/Mareke Niemann

Selection Interviews at “Exclusive” Secondary Schools,
Private Universities, and “Excellent” Graduate Schools:
The examination of authenticity and matching 41

Anne Schippling/Annabelle Allouch

On the Transformation of Selection Procedures at the *Grandes Écoles* –
French elite universities between initiatives of an *ouverture sociale*
and the challenges of internationalization 58

Deutscher Bildungsserver

Tips of links relating to the topic of “Selection Procedures
in Educational Institutions” 75

Contributions

Regina F. Bendix/Margret Kraul

The Constitution of School Cultures in Rooms and Spatial Stagings:
Two case studies 82

Petra Büker/Barbara Rendtorff

Teachers’ Perspectives on Ethnicity and Gender: An indication of problems 101

Damian Läge/Guido McCombie

Surveying Job-Related Beliefs of Teachers as Pedagogical Reference Systems: A comparison of future and employed teachers on different levels of the Swiss school system	118
Book Reviews	144
New Books	154
Impressum	U3

Petra Büker/Barbara Rendtorff

Sichtweisen von Lehrkräften auf Ethnizität und Geschlecht

Eine Problemanzeige

Zusammenfassung: Der Beitrag widmet sich der Frage, wie der Stellenwert von Ethnizität und Geschlecht und deren (,intersektionelles‘) Zusammenwirken im schulischen Alltag von Lehrkräften der Grundschule gesehen werden. Neben grundlegenden Überlegungen, einem Überblick zum state of the art und in Interpretation eigener Untersuchungsergebnisse will er als Problemanzeige auf einige wirkmächtige Professionalitätsaspekte hinweisen, die künftig im Lehramtsstudium sowie der Lehrer/innenfortbildung stärker berücksichtigt werden müssen.

Schlagnote: Ethnizität, Geschlecht, Intersektionalität, Professionsforschung, Lehrkräfte

Alle aktuellen Schulleistungsstudien zeigen, dass die Bildungsverläufe von Kindern stark abhängig sind von den Faktoren soziale Herkunft, Zuwanderung und Geschlecht. Erklärungsansätze beziehen sich oft auf den Beitrag der Individuen, auf Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Motivation oder ,geschlechtstypische Interessen‘ sowie auf die Bildungsaspiration und Unterstützungsleistung der Familie, während der Beitrag von Schule und Lehrkräften weit weniger aufgeklärt ist.

Immerhin ist empirisch durch Schulvergleichsuntersuchungen wie auch anhand von Selbstauskünften gut belegt, dass die Einschätzungen von Lehrkräften in Bezug auf die künftige und erwartbare Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern beeinflusst sind durch *Vorannahmen* über die sogenannten Differenzmerkmale Ethnizität, soziale Herkunft und Geschlecht (vgl. z.B. die aktuellen Beiträge in Hagedorn, Schurt, Steber & Waburg, 2010; Hadjar, 2011; Gresch, 2012a) und dass die prognostische Voraussage von Schulerfolg hochgradig unsicher und von Fehleinschätzungen begleitet ist (Ditton, 2004, S. 256–266), zugleich aber aufseiten der Lehrkräfte von „Erwartungssicherheit“ (Emmerich & Hormel, 2013, S. 58) getragen wird. In den einschlägigen Studien wird überwiegend davon ausgegangen, dass den Akteur/innen der einfärbende und teilweise verfälschende Einfluss von Vorerwartungen auf die Leistungseinschätzung sowie deren Affizierung durch gesellschaftlich geteiltes Stereotypendenken weitgehend nicht bewusst ist und deshalb aufgeklärt werden müsste (so z. B. Lang, Grittner, Rehle & Hartinger, 2010; Hirschauer & Kullmann, 2010).

Im Zusammenhang unserer empirischen Arbeiten zu Sichtweisen von langjährig tätigen Grundschullehrkräften auf Ethnizität und Geschlecht in der Schule (Winheller,

Müller, Hüpping, Rendtorff & Büker, nachfolgend abgekürzt als ProLEG 2012¹; Büker & Hüpping, 2012; Hüpping, 2014) sowie der Evaluation heterogenitätsbezogener Lehrveranstaltungen mit Lehramtsstudierenden haben sich einige wirkmächtige Aspekte gezeigt, die es weiter aufzuklären und bei der Konzeptualisierung künftiger Aus- und Fortbildungsangebote zu berücksichtigen gilt.

Insbesondere fiel auch hier auf, dass den Lehrkräften der Einfluss ihrer eigenen ethnizitäts- und geschlechterbezogenen Zuschreibungen auf die Bildungsverläufe von Kindern kaum bewusst ist.

Im folgenden Beitrag wollen wir dieses Phänomen und einige damit verbundene Befunde in Form einer Problemanzeige darlegen und damit auch Impulse setzen für die Wiederentfaltung eines häufig und fälschlicherweise schon als geklärt betrachteten schulpädagogischen Diskurses um die Professionalisierung des Umgangs mit Ethnizität und Geschlecht.

1. Zur Funktion von Stereotypen im Handlungsfeld Schule sowie zur Ambivalenz von individuellem, institutionen- und gruppenbezogenem Handeln im Klassenzimmer

Über die Einstellungen und Vorerwartungen von Lehrkräften in Bezug auf ihre Schüler/innen, über die Einschätzung ihres eigenen unterrichtlichen Handelns im Umgang mit Heterogenität und speziell über ihre Bewertungen von Faktoren, die im Kontext von Ethnizität und Geschlecht für einflussreich bezüglich schulischer Erfolge gesehen werden, wissen wir bislang nur recht wenig. Zwar sind einige Zusammenhänge bekannt, etwa Pygmalion- und Golemeffekte bei Jungen und Mädchen im naturwissenschaftlichen Unterricht (vgl. Ludwig, 2007), doch sind Wirksamkeit und Wirkungsrichtung von Vorerwartungen im Lehrerhandeln nur partiell erforscht – wenngleich seit Langem erörtert wird, wie weitgehend unterrichtliche „Eingriffsschwerpunkte“ (Wahl, 1991, S. 143) von der jeweiligen Situationsauffassung geleitet sind und diese ihrerseits von kognitiv und emotional verdichteten und aus Erwartung gespeisten Handlungsmustern oder Sets von Handlungsoptionen beeinflusst werden.

Als wesentlich wird hier die sozialpsychologisch aufgeklärte Funktion von Stereotypen angenommen, vor allem ihre komplexitätsreduzierende Wirkung, indem sie Merkmalszuordnungen und deren Gewichtung, Hierarchisierungen und brauchbare Anordnungen hervorrufen, meist verbunden mit der Aufwertung der Eigengruppen gegenüber anderen. In Bezug auf Geschlecht werden hier Oppositionsbildungen angenommen, die an die grundlegende Entgegensetzung von Geist und Leib (oder Rationalität und Gefühl) anknüpfen; im Zusammenhang mit der sozialen Herkunft wird auf Mechanismen

1 Das Akronym ProLEG steht für den Titel der Studie: Professionalisierung von Lehrkräften für den reflektierten Umgang mit Ethnizität und Geschlecht. Bei der hier genannten Publikation handelt es sich um die Dokumentation ausgewählter Daten, der verwendeten Skalen und den Kurzbericht erster Ergebnisse.

wie Klassenerhalt, die Sicherung des eigenen Vorteils und die Abgrenzung gegenüber (Bildungs-)Aufsteigern usw. verwiesen und in Bezug auf Kinder mit Migrationshintergrund auf Dynamiken, die aus dem Verhältnis von dem als ‚eigen‘ Eingestuften zum davon abgegrenzten ‚Anderen‘ resultieren.

So einleuchtend diese Erklärungsansätze sind, bleiben sie doch nur begrenzt hilfreich, um die komplexen Prozesse aufzuklären, die in pädagogischen Situationen von Markierung, Förderung und Bewertung von Schülerinnen und Schülern wirksam sind und die die Formulierung von Konsequenzen in Bezug auf pädagogische Professionalität erlauben würden. Auch wenn sie zur Beschreibung von Mechanismen beitragen, denen Zuschreibungen, Erwartungen und Entscheidungen (etwa bei der Schulübergangsempfehlung) folgen, und in begrenztem Maße auch zur Aufklärung von Effekten von Er- und Entmutigung, von Over- und Underachievement u. Ä., besteht doch große Unsicherheit in Bezug auf die Frage, warum diese Mechanismen auf diese je spezifische Weise wirksam werden und woher sie ihre Wirkkraft beziehen. Vor allem wissen wir bislang sehr wenig darüber, wie die Erwartungen, die sich aus einem der als zentral angesehenen Differenz- (bzw. Struktur-)merkmale ergeben, mit den jeweils anderen interagieren. Den Handlungsspielraum, den Lehrkräfte hier haben, rahmt die KMK etwa in Bezug auf die Übergangsempfehlung unspezifisch als „Berücksichtigung allgemeiner Fähigkeiten, die über die Leistungen in Bezug auf die fachspezifischen Ziele und Lehrpläne hinausgehen“ (KMK-Empfehlungen für die Arbeit in der Grundschule 1994, zit. in Gresch, 2012a). Dieser Spielraum wird offenbar individuell und mit Blick auf ethnische und soziale Zugehörigkeit unterschiedlich genutzt („Shifting Standards“), wie Studien zu Übergangsempfehlungen bestätigen (vgl. Gresch, 2012a; Anders, McElvany & Baumert, 2010; Kessels, Corcoran & Heiermann, 2013).

Wir haben deshalb in einer Studie ethnizitäts- und geschlechtsbezogene Einstellungen und Handlungsoptionen von Lehrkräften (u. a. mithilfe von Fall-Vignetten) erfragt. Unsere Ausgangsüberlegung war dabei, dass auch das Verhältnis der Lehrkräfte zu Ethnizität und zu Geschlecht ihrer Schüler/innen von normativen Kultur- und Gesellschaftsvorstellungen getragen ist, die sich in der Person des jeweiligen Kindes und/oder in den als umschreibbare Subgruppen identifizierten Teilen der Klasse (*die Mädchen/die Jungen* oder ethnisierte Gruppen) verbinden. Unklar ist jedoch, wie die mit den Kategorisierungen verbundenen Erwartungen einander gegenseitig verstärken, einander überlagern oder möglicherweise auch nivellieren, bis sie letztlich die Qualität quasi-natürlicher Selbstverständlichkeit gewinnen und damit wiederum zur Reifizierung der jeweiligen Gesellschaftsvorstellungen beitragen. Zwar wird unter Stichworten wie *Intersektionalität* oder *Interdependenz* seit Jahren dazu aufgefordert, dieses Zusammenwirken intensiver zu beobachten, doch bewegt sich die Diskussion hier noch weitgehend auf der Ebene von Forderungen und Anregungen, ohne dass die Zusammenhänge tatsächlich aufgeklärt werden konnten.

Unseres Erachtens muss davon ausgegangen werden, dass sich die Wirkung der ethnizitäts- und der geschlechterbezogenen Vorerwartungen, zumal in ihrer Überlagerung, weder auf ein einfaches Schema von Benachteiligung – Bevorzugung reduzieren lässt, noch auf ein von Lehrkräften selbst beschreibbares Kalkül zurückgeführt werden kann.

Viel eher lässt sich diese Dynamik als Rückgriff auf Hilfskonstruktionen und Plausibilitäten beschreiben, die sich ihrerseits aus dem weitgehend unbewusst wirkenden normativen Grundkonsens der Gesellschaft und ihrer Institutionen speisen, individuell gefärbt durch deren jeweilige (variiierende) „moralische Dichte“ (Durkheim, zit. bei Douglas, 1991, S. 158), die den Spielraum des Einzelnen im Umgang mit und in der Haltung zum gegebenen Verhaltensrepertoire ermöglicht. Dies erschwert strukturell das institutionell geforderte Handeln der Lehrkräfte, das in doppelter Weise von einer *Ambivalenz zwischen individuums- und gruppenbezogenen Wahrnehmungs- und Entscheidungskonstellationen* getragen ist. Zum einen schließt ihr professionelles Selbstbild einen Anteil von persönlicher Integrität, Authentizität und Autonomie notwendig ein, zugleich handeln sie aber immer als Teil der Institution und als deren Repräsentanten. Die symbolische Dimension des ‚Funktionierens‘ von Institutionen und ihrer gesellschaftlichen Funktion ist jedoch nicht immer Bestandteil pädagogischer Professionalitätsvorstellungen und bleibt deshalb oftmals undurchschaut – wie etwa die Mechanismen, denen die Wahrnehmung und Zuordnung des Einzelnen in institutionell vorbereitete Kategorien unterliegt, deren Figurationspotenzial (vgl. Kokemohr, 2007, S. 66) die Zuordnungen zu Kategorien nahelegt (als „groupism“, vgl. Emmerich & Hormel, 2012, S. 245). Diese enthalten Potenziale zur Erzeugung und Bewertung von Abweichungen (S. 80) wie auch zur Herstellung von Ähnlichkeiten, die die Widerstandswünsche der Einzelnen unter die Logik der institutionellen Ordnung subsumieren.

Als zweiter Ambivalenzkonflikt lässt sich anführen, dass pädagogisches Handeln selbst ja immer im Widerspruch steht zwischen (individueller) Förderung und (kollektiver bzw. kollektivierender) Einpassung in Leistungsforderungen und Bewertungsschemata, wobei, wie gesehen, die Institutionenförmigkeit schulischen Unterrichts die Wahrnehmung des Einzelnen als Individuum eigentlich ausschließt, sofern das Kind hier nicht als Kind, sondern in seiner Eigenschaft als Schüler/in auftritt. Dass die prognostische Sicherheit (Güte) von Bewertungen wie erwähnt gering ist (je nach Studie liegt der Erfolg nicht-empfohlener Schüler/innen in der nächsthöheren Schulform etwa zwischen 30 % und 70 %; vgl. Ditton, 2004, S. 255–257), verweist auf ein strukturelles Informationsdefizit der Institution über ihr eigenes Funktionieren, das dazu führt, dass die Lehrkräfte für die geforderten Allokationsentscheidungen unterinformiert sind und folglich ihre individuelle Einschätzungssicherheit überschätzen. Studien zu Heuristiken machen schon seit Jahren darauf aufmerksam, wie sehr die Einschätzung der eigenen prognostischen Fähigkeit bei den jeweiligen Akteuren massiven Illusionen unterliegt (vgl. z. B. Hell, Fiedler & Gigerenzer, 1993). Bei der Einschätzung von Bildungspotenzialen einzelner Kinder dürften sich deshalb sowohl die eigenen Vorstellungen über Art und Ausmaß der Veränderbarkeit des Menschen durch Bildung und Erziehung (und die Einschätzung der eigenen bzw. der Verantwortung der Schule für diese Veränderung) sowie die gruppenspezifisch zugeschriebenen Erwartungen deutlich modellierend auswirken. Dies lässt sich auch an einigen Befunden unserer Studien erkennen, auf die wir im Folgenden mehrfach zurückgreifen. Dies sind die quantitative Studie ProLEG (2011, mit rund 220 Grundschullehrkräften), erste Ergebnisse einer vertiefenden qualitativen Interviewstudie (Hüpping, 2014) mit 23 Grundschullehrkräften sowie Ergebnisse aus

einem Projekt zu ‚Sichtweisen von Lehramtsstudierenden auf kulturell-ethnisch bedingte Heterogenität‘, in dem 166 Dokumentenanalysen von studentischen Vorwissensaktivierungen und Reflexionsprotokollen ausgewertet wurden, die im Rahmen von Vorlesungen zum ‚Umgang mit Heterogenität‘ angefertigt worden sind.

2. Sichtweisen auf Ethnizität

Bekanntlich sind Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunft in besonderer Weise von Benachteiligungen in Bezug auf ihre Bildungsgeschichte betroffen. Sie weisen durchschnittlich schlechtere Schulleistungen auf, sind in höheren Bildungsgängen unter- und in Haupt- und Förderschulen sowie in der Gruppe derjenigen, welche die Schule ohne Abschluss verlassen, überrepräsentiert. Insbesondere wird ‚der türkische Junge‘ oftmals als besonders benachteiligter Vertreter einer mehrfachbelasteten Risikogruppe markiert. Das Verdienst von Schulvergleichsstudien einschließlich der sich um diese rankenden gesellschaftlichen und schulpädagogischen Debatten ist es sicherlich, auf einen enormen Reflexions-, Innovations- und Handlungsbedarf für eine chancengerechte und Potenziale freisetzende Bildung aufmerksam gemacht zu haben. Allerdings sind die Befunde in Bezug auf die Relevanz ethnischer Zugehörigkeit für die Bildungsbiografie viel zu grob und ungenau, was in der öffentlichen und leider auch in der fachlichen Diskussion sowie in der Schulpraxis zu unzulässigen Verkürzungen geführt hat. Hier ist insbesondere die fast schon automatisierte assoziative Verknüpfung von Migrationshintergrund, prekärer sozialer Lage, Sprachproblemen und geringer Bildungspaspiration anzuführen, außerdem der Gebrauch eines statischen Kulturbegriffs sowie einer formal definierten ethnischen Zugehörigkeit. Erst allmählich wird hier wissenschaftlich differenzierter vorgegangen, in empirischen Studien und Statistiken genauer nach Migranten der ersten, zweiten und dritten Generation unterschieden (z. B. Gresch, 2012a; Krüger-Potratz, 2010) und insbesondere mithilfe qualitativer Untersuchungsdesigns nach den subjektiven Theorien der Betroffenen selbst gefragt. Studien dieser Art schärfen den Blick für die enormen inter- und innerethnischen Unterschiede sowie für die große Spannweite des inter-individuellen Erlebens (SINUS Migranten-Milieu-Studie 2007/08; Schultz, 2011; Weber, 2003; Büker, 2008a, 2011). Wegen des vergleichbar hohen Untersuchungsaufwandes handelt es sich häufig um kleinere Einzelstudien, aus denen in Form einer ‚dichten Beschreibung‘ die Wirkeffekte der insbesondere im soziologischen Diskurs herausgearbeiteten Aspekte des *doing ethnicity* auf Individuen abgelesen werden können. Hier wird deutlich, dass die Fremdzuschreibung einer fixen Ethnizität unmittelbare Folgen hat für die Zuweisung symbolischen Kapitals – womit ein sensibles Terrain berührt wird (Schultz, 2011, S. 130). Bereits Drittklässler de-thematisieren ihre familiäre Zuwanderungsgeschichte bewusst, wenn sie befürchten müssen, im Rahmen eines ‚in bester Absicht‘ interkulturell angelegten Unterrichts von der Lehrkraft und den Peers in eine ethnische Problemgruppe eingeordnet zu werden – so das Ergebnis eigener Unterrichtsforschung (Büker, 2008a, 2011). In diesem Kontext müsste noch viel stärker als bisher die in der sozialpsychologischen Forschung disku-

tierte Problematik der eingeschränkten Nutzung vorhandener Schulleistungspotenziale als Folge von Etikettierung und dem empfundenen Gefühl der Bedrohung durch Stereotype (Steele, 1997) Beachtung finden (vgl. dazu insbesondere Herwartz-Emden, Schurt & Waburg, 2010). Seit einiger Zeit deutet sich ein Diskurswechsel innerhalb der interkulturellen Pädagogik an (Emmerich & Hormel, 2012). In selbstkritischer Betrachtung eines in der aktuellen Migrationsgesellschaft unpassend gewordenen Kulturbegriffs sowie der unerwünschten kulturalisierenden ‚Nebenwirkungen‘ erfolgt der allmähliche Abschied vom Herder’schen „Kugelaxiom gegeneinander verschlossener Kulturen“. Vielmehr versucht ein neues Verständnis von transkultureller Pädagogik (Hauenschild, 2010, im Rekurs auf Welsch) der realen Vielfalt individueller Lebensentwürfe von Menschen im hybriden, transkulturellen Zwischenraum gerechter zu werden. Gelegentlich findet sich auch der Begriff der ‚kultursensiblen Pädagogik‘, ohne dass dieser bereits schlüssig konzeptualisiert wäre. Er zeigt jedoch in Anfängen die Richtungsänderung hin zu einer differenzierteren Betrachtung der Thematik an. Auch beginnt sich die Perspektive von der „Besonderheit“ eines Konzeptes „interkulturelle Bildung“ innerhalb einer Zwei-Gruppen-Logik (die „Einheimischen“ und die „Zugewanderten“) hin zur „Selbstverständlichkeit“ einer „Bildung für die Migrationsgesellschaft“ zu verschieben (vgl. Mecheril, 2014). Schließlich lässt sich aktuell eine stärkere Beachtung der realen Komplexität, insbesondere von Art und Auswirkungen der Kreuzungen von sog. ‚Differenzlinien‘, finden. Ethnizität wird damit zunehmend in ihren intersektionellen Verflechtungen mit Geschlecht, sozialer Lage und anderen Differenzkategorien betrachtet, wobei sich eine Verknüpfung postkolonialer und schulpädagogischer Fragestellungen noch in den Anfängen befindet.

Lehrkräfte erleben, gestalten, ja ‚managen‘ diese theoretisch und empirisch kaum abbildbare Komplexität tagtäglich. Welche Sichtweisen nehmen sie auf den Aspekt der Ethnizität im Kontext dieser undurchsichtig verwobenen ‚Heterogenität‘ ihrer Schüler/innen und Schulklassen ein? Was erwarten sie von Schüler/innen mit und ohne Zuwanderungsgeschichte, welche pädagogischen Handlungsstrategien erscheinen ihnen sinnvoll und angemessen und welche Einflusskraft schreiben sie dabei ihrem Lehrer/innenhandeln zu? Wie sehen dies im Vergleich dazu Studierende, für die ein pädagogischer Umgang mit Heterogenität noch vorwiegend ‚Theorie‘ ist?

Im Folgenden sollen unter Verwendung der o. a. Studien insbesondere drei Problemfelder betrachtet werden:

- die jeweilige Sicht auf ‚Vielfalt‘ allgemein;
- die Einschätzung des eigenen Beitrags bzw. das eigene Professionsverständnis in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität;
- pädagogische Handlungspraxen und individuelles Problembewusstsein.

Im Ergebnis zeigten die in unserer ProLEG-Studie befragten Grundschullehrkräfte eine ausgesprochen positive Sicht auf Heterogenität im Allgemeinen und auf ethnisch-kulturell bedingte Vielfalt im Besonderen. Ein Großteil der Befragten stimmt den Aussagen zu, die Verschiedenheit der Lebensstile, Kulturen und Religionen in ihren Klas-

sen zu schätzen und Einflüsse von Schüler/innen aus unterschiedlichen Gruppen als Bereicherung zu empfinden.² Das berufliche Idealbild ist durch die „Unterstützung Benachteiligter“ und durch „Empathie“ bestimmt. Gleichzeitig sehen die Lehrkräfte die Akkulturationsstrategie der Integration (und nicht der Separation oder Anpassung) als erstrebenswertes Ziel für Kinder mit Migrationshintergrund. Die erhobenen Lehrer/innenwerte liegen insgesamt deutlich über den in einer europaweiten Vorurteilsstudie ermittelten Werten der deutschen Gesamtbevölkerung (vgl. Zick, Küpper & Hövermann, 2011).³ Insgesamt zeigen die Befragten ein ausgesprochen positives, durch Ideale, hohes Engagement, Reflexivität und Berufszufriedenheit bestimmtes Lehrer/innen-Selbstbild (vgl. Büker & Hüpping, 2012). Das zum Ausdruck gebrachte Problembewusstsein in Bezug auf interkulturelles pädagogisches Handeln ist jedoch widersprüchlich: Die Befragten stimmen zwar mehrheitlich der Aussage zu, dass ein reflektierter Umgang mit der eigenen kulturellen Prägung wichtig sei, doch verneinen auch die meisten die Aussage, dass die eigene ethnische Herkunft im Unterricht eine Rolle spiele. Diametral zu Befunden aus Studien zur institutionellen Diskriminierung verneinen nahezu alle Befragten die These, dass sie mit ihrem eigenen pädagogischen Handeln Unterschiede zwischen Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund verstärken könnten. Auf der anderen Seite erfährt aber die Methode, Kinder als „Experten“ für ihr Heimatland in den Unterricht einzubinden, eine hohe Zustimmung. Insbesondere, wenn es um Themen wie Feste, Rituale, Religion und Herkunft geht, wird dieser Zugang gern gewählt (vgl. Hüpping, 2014). Hier überrascht eine eher folkloristische Perspektive aus der Interkulturellen Pädagogik der 1980er-Jahre, was den Eindruck verstärkt, dass die oben skizzierte Problematik einer Etikettierung und das Gefühl der Bedrohung durch Stereotype für die betroffenen Kinder kaum gesehen und der transkulturell geprägten Lebenswirklichkeit heutiger Kinder aus Zuwanderungsfamilien unzureichend Rechnung getragen wird. Auch die im Fragebogen enthaltene Aussage, dass Übergangsempfehlungen für Kinder mit Migrationshintergrund nachteiliger ausfallen, wird – entgegen einschlägiger Forschungsbefunde – deutlich bezweifelt.

Weiterhin aufschlussreich sind die von den Lehrkräften ins Feld geführten Gelin- gungsbedingungen für eine erfolgreiche Integration von Kindern mit Migrationshin- tergrund. Hier ist eine klare Tendenz zu erkennen, die Verantwortung *außerhalb* der eigenen Berufsgruppe im sozialen Umfeld der Kinder zu sehen. Dieses Phänomen be- stätigen auch andere Studien (z. B. Miller, 2013, S. 245): An erster Stelle wird der Bil- dungs- bzw. Berufserfolg der Eltern sowie der gelingende Zweitspracherwerb genannt. Die in freien Reflexionstexten geäußerten Sichtweisen der Studierenden gehen in die gleiche Richtung und geben differenzierte Einblicke in ihre defizitorientierte Fremd- wahrnehmung der Eltern: Mehrheitlich wird davon ausgegangen, dass Eltern mit Zu- wanderungsgeschichte die deutsche Sprache kaum oder gar nicht beherrschen, was auf eine „fehlende Integrationsbereitschaft“ zurückgeführt wird. Weiterhin werden den El-

2 Genaue Angaben finden sich in ProLEG 2012 und in Büker & Hüpping, 2012.

3 Inwieweit das Antwortverhalten auch von Sozialer Erwünschtheit oder einem idealisierten Professionsverständnis beeinflusst war, lässt sich allerdings nicht abschließend einschätzen.

tern geringe Bildungsaspiration und damit einhergehendes mangelndes schulisches Unterstützungsverhalten gegenüber ihren Kindern unterstellt. Wörtlich hieß es beispielsweise, dass man vor dem Besuch der Vorlesung davon ausgegangen sei, dass „(...) die Eltern schuld seien, wenn die Kinder in der Schule Probleme haben“. Hier zeigt sich eine große Diskrepanz zu Befunden aus Befragungen von Familien, die zugewanderten Eltern einen höheren Bildungsoptimismus bescheinigen als einheimischen Eltern (Becker, 2010; Gresch, 2012b). Insgesamt geben unsere Studien Anlass zu der These, dass (Grundschul-)Lehrkräfte mit ihrem eigenen pädagogischen Handeln überwiegend zufrieden sind, Problemquellen für Bildungsbenachteiligung eher außerhalb der Institution Schule verorten und vor dem Hintergrund des Individualisierungsgedankens intentionaler interkultureller Bildung einen eher geringen Stellenwert zumessen. Das lässt sich auch an einer ausgesprochen spärlichen Weiterbildungsnachfrage festmachen: So stehen die Fortbildungsthemen individuelle Förderung, soziales Lernen und Inklusion ganz oben auf der Wunschliste der Befragten, während kultursensible Pädagogik und geschlechterbewusste Erziehung auf den letzten Plätzen rangieren. Ein nahezu identisches Ranking zeigt sich bei den erfragten Ausbildungswünschen der untersuchten Lehramtsstudierenden. Dies wirft die Frage auf, ob eine spezielle interkulturelle Bildung sowie eine intentionale Geschlechtererziehung als nicht relevant oder aber als in ihren Zielsetzungen bereits erreicht angesehen werden, und/oder ob sie aus Sicht der Lehrkräfte in einem sie übermangelnden Konstrukt von ‚Heterogenität‘ (vgl. Rendtorff, 2014), von ‚Individualisierung‘ oder – aktuell – von einem weit gefassten Inklusionsverständnis aufgehen. In mehreren Lehrerinterviews wurde die Sichtweise vertreten, dass sowohl die Geschlechterdebatte als auch die interkulturelle Diskussion zeitlich abgeschlossen seien, jetzt aber Inklusion anstehe (Hüpping, 2014, S. 236).

Prekär ist allerdings, dass viele langjährig Berufserfahrene von einem überholten, auf einem dichotomen Kulturbegriff fußenden Konzept interkultureller Bildung auszugehen scheinen und Studierende mit – zumeist unbewussten – oppositionellen Ordnungen des ‚Fremden‘ und des ‚Eigenen‘ in der schulischen Praxis ankommen. Auf der Suche nach ‚Unterrichtsrezepten‘ (welche in den Dokumentenanalysen zur Vorlesung deutlich zum Ausdruck kam) wenden sie sich in Praxissemester und Vorbereitungsdienst wiederum an diejenigen, die keinen Veränderungsbedarf hinsichtlich ihrer eigenen Handlungspraxen sehen – ein Teufelskreis?!

3. Sichtweisen auf Geschlecht

Dass Mädchen „schon immer“ lernwilliger waren und deshalb bessere Noten bekamen (Neugebauer, 2011, S. 256), mag eine etwas vollmundige Aussage sein, doch tatsächlich lässt sich diese Tendenz über Jahrzehnte hinweg nachzeichnen. Sie rückte jedoch erst dann in den Fokus der Bildungsdiskussion, als die Mädchen ihren historischen Bildungsnachteil so weit aufgeholt hatten, dass ihre zahlenmäßig gleiche Anwesenheit in den höheren Schulen diesen Befund auffällig werden ließ und es sich aufgrund der veränderten Geschlechterpositionen auch für die Mädchen zunehmend ‚lohnte‘, in Bildung

zu investieren (vgl. ebd.). In den letzten Jahren haben sich nun einige geschlechtsbezogene Auffälligkeiten verschoben oder verstärkt, andere überdauern offenbar unverändert – und beide Phänomene sind großenteils weiterhin erklärungsbedürftig.

Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen fallen seit Jahren domänenspezifisch vor allem in den Bereichen mathematisch-naturwissenschaftlicher Kompetenz (Vorteil der Jungen) und Lesefertigkeit (Vorteil der Mädchen) auf, sie werden von Vorläuferfertigkeiten beeinflusst, die ihrerseits schon vor dem Schuleintritt im geschlechtstypisch variierenden Selbstkonzept von Kindern gezeigt werden können (vgl. Niklas & Schneider, 2012). Dabei werden derzeit sowohl domänenspezifische Begabungen wie auch ein direkter Einfluss des Geschlechts der unterrichtenden Lehrkraft auf die Bewertung ausgeschlossen (vgl. Lupatsch & Hadjar, 2011, S. 284; Helbig, 2010). In der Studie von Neugebauer (2011, S. 250) fiel die Leistungsbewertung von Jungen und Mädchen durch weibliche Lehrkräfte gleichermaßen günstiger aus als durch männliche Kollegen. Der in den letzten Jahren festgestellte allgemeine Leistungsvorsprung der Mädchen ist allerdings bei Kindern mit Zuwanderungsgeschichte weniger ausgeprägt und kehrt sich teilweise um, sodass sie gegenüber den einheimischen Mädchen und jungen Frauen relativ stärker im Nachteil sind (Diefenbach, 2011, S. 145). Diefenbach folgert hier, dass „die Struktur der Nachteile, die ausländische junge Frauen gegenüber deutschen jungen Frauen haben, sich von derjenigen der Nachteile, die ausländische junge Männer gegenüber deutschen jungen Männern haben, deutlich unterscheidet“ (S. 147). Auch hier lässt sich nicht ausschließen, dass das Geschlecht der Lehrkraft einen Einfluss auf der Ebene der individuellen Unterstützung, der Motivation durch Identifikation oder der vorbildhaften Funktion von Lehrkräften evoziert, doch schlichte Benachteiligungsvorwürfe führen hier nicht weiter.

Offenbar unverändert besteht auch der geschlechtstypische Unterschied in Bezug auf das *leistungsbezogene Selbstvertrauen* weiter fort, das sich unabhängig von der tatsächlichen Benotung für Mädchen nach wie vor ungünstiger darstellt (Sprietsma, 2011; Dresel, Steuer & Berner, 2010, S. 342; vgl. auch die AIDA-Studie des DJI). Was dagegen die *Bewertungen und Benotungen* angeht, so deutet einiges darauf hin, dass Jungen tendenziell ungünstiger bewertet werden; auch die Unterschiede in Bezug auf Sitzenbleiben (Krohne, Meier & Tillmann, 2004, S. 387) und die Tatsache, dass die Schulübergangsempfehlungen leistungsunabhängig tendenziell zugunsten der Mädchen ausfallen, sind mittlerweile bekannt.

Auch wenn es Anzeichen dafür gibt, dass sich der allgemeine Leistungsvorsprung der Mädchen wieder abmildert (Herwartz-Emden, Schurt & Waburg, 2012), bleiben also etliche offensichtlich nachteilig wirkende und relativ veränderungsresistente Aspekte übrig, die zuungunsten der einen oder der anderen Geschlechtergruppe wirken und so in die Bildungsbiografie der Einzelnen eingreifen. Dass hier Geschlechterstereotype im Hintergrund wirksam sind, wird in der Literatur nicht mehr bezweifelt, sodass wir davon ausgehen können, dass jene oben erwähnte „Dichte“ stereotypbezogener Einstellungen die individuellen Handlungsoptionen der einzelnen Lehrkräfte beeinflusst. Einige in unsere ProLEG-Studie integrierte Fall-Vignetten lassen erkennen, dass Lehrer/innen pädagogische Situationen je nach Geschlecht und kultureller Her-

kunft der beteiligten Kinder unterschiedlich deuten. So wurden beispielsweise Mädchen mit Migrationshintergrund häufiger mit Sprachproblemen, religiösen Einstellungen und Konflikten aus kultureller Passung in Verbindung gebracht, den Jungen mit Migrationshintergrund wurden dagegen am häufigsten Probleme im Bereich der Akzeptanz weiblicher Lehrkräfte zugeschrieben (dass Jungen weniger mit Aspekten von Religion verbunden werden, könnte auch dem Alter der Kinder (Grundschule) geschuldet sein). Diese geschlechtsbezogenen Assoziationen sind zwar nicht eigentlich überraschend, zeigen aber doch deutlich, dass auch unterstützend gemeinte Zuwendungen auf dem Hintergrund vorurteilsgeleiteter Vorannahmen fehlgehen können, denn das konkrete Lehrer/innenhandeln dürfte ja von diesen Erwartungen beeinflusst sein.

Ein Hinweis auf den Einfluss der *einzelnen* Lehrkraft auf die Ausprägung geschlechtstypischer Leistungsprofile (im Rahmen des Interaktionsgeschehens in der Klasse und aufgrund von Erwartungen) lässt sich in der Studie von Dresel et al. (2010) finden. Hier zeigten sich deutliche Varianzen in Bezug auf die Ausprägung geschlechtstypischer Leistungsprofile und -unterschiede zwischen einzelnen Klassen, nicht aber im Vergleich der Schulen (vgl. S. 342). Zudem ließen sich in einzelnen Schulfächern direkte Zusammenhänge zwischen instruktionalen Merkmalen des Unterrichts und Geschlechtereffekten aufweisen (vgl. S. 344). Dabei darf davon ausgegangen werden, dass die beteiligten Lehrkräfte nicht bewusst eine Ungleichbehandlung herbeiführen wollten, sondern in ihrem schulischen Handeln von einem professionsbezogenen allgemeinen Gleichheitsanspruch geleitet sind (vgl. Grünewald-Huber, Gysin & Braun, 2011, S. 232). Das legt den Schluss nahe, dass im konkreten Interaktionsgeschehen in der Klasse die geschlechtstypischen Erwartungen der Lehrkraft dann ungefiltert wirksam sind, wenn sie nicht zum Gegenstand eines bewussten Reflexionsprozesses geworden sind.

Wie berichtet, rangierte das Themenfeld ‚Geschlecht‘ in unserer Studie von allen angebotenen Fortbildungsthemen auf dem letzten Platz – die Befragten halten dieses Thema nicht für wichtig und schätzen sich in ihrer Selbstbeschreibung als ausreichend kompetent im Umgang damit ein. Dennoch ist der Anteil derjenigen, die Lehrer/innen im Allgemeinen in der Lage sehen, ihr pädagogisches Handeln in Bezug auf Geschlechterverhältnisse professionell zu reflektieren, deutlich niedriger als derjenige der Zweifler/innen. Dass die Lehrkräfte einen reflektierten Umgang mit der eigenen Geschlechterrolle mehrheitlich für nötig halten, lässt demnach vermuten, dass sie sich sehr wohl der Tatsache bewusst sind, dass Geschlecht eine unterrichts- und bildungsbeeinflussende Größe ist, dies aber nicht auf sich selbst beziehen, sondern sich jeweils selbst in dieser Hinsicht für kompetenter halten als die übrige Lehrerschaft.

Allerdings neigt ein großer Teil der Lehrkräfte zu der Ansicht, dass Jungen andere Unterrichtsinhalte benötigen als Mädchen, was unserer Beobachtung nach insgesamt tendenziell zunimmt und eher einen Rückgriff auf deterministische Geschlechterauffassungen signalisiert. Wir haben den Eindruck, dass derzeit eine geschlechterflexible, d. h. traditionelle Geschlechtsrollen aufweichende Haltung gegenüber Mädchen tendenziell einhergeht mit einer deutlicher geschlechterbetonenden und -unterscheidenden Haltung gegenüber Jungen. Eine eigene nicht-egalitäre Haltung setzt zudem nach unseren Befunden die Bereitschaft der Lehrkräfte herab, auch dem eigenen Geschlecht und der

eigenen „kulturellen Herkunft“ eine Bedeutung für das unterrichtliche Handeln beizumessen. In Bezug auf das Geschlecht der Schüler/innen lässt sich dieser Effekt jedoch nur für die Mädchen zeigen (vgl. ProLEG 2012, S. 64–65).

In der Literatur gelten das günstigere ‚schuladäquate Verhalten‘ von Mädchen, ihre positivere Einstellung zur Schule und ihre größere Bereitschaft, sich für die Schule zu engagieren, als wichtigste nicht-leistungsbezogene Einflussfaktoren, die zu Bildungserfolg beitragen. Umgekehrt sind es eine größere ‚Schulferne‘, ein tendenziell weniger an unterrichtliche Forderungen angepasstes Verhalten und eine stärker an Coolness interessierte, „an Minimalismus orientierte Lern- und Arbeitsweise“ (Grünwald-Huber et al., 2011, S. 231) verbunden mit stärker nicht-egalitären Einstellungsmustern (Lupatsch & Hadjar, 2011, S. 197), die vielen Jungen im schulischen Kontext Nachteile bereiten. Zwar haben Dresel et al. einen positiven leistungsbezogenen (Pygmalion-)Einfluss aus einer traditionellen stereotypgebundenen Einstellung im Elternhaus gefunden (2010, S. 340), was mit der Unterstützung der Jungen auch zu ihrem größeren Leistungsoptimismus beiträgt, doch ist eine ‚gefühlte‘ Stärke in der Schule letztlich prekär, sofern sie auch den realistischen Blick auf Arbeits- und Anstrengungserfordernisse verstellen kann. Auch der Hinweis auf einen späteren Ausgleich schulischer Nachteile im Verlauf des Ausbildungsprozesses und der nach wie vor günstigeren Positionierungen auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Budde, 2009, S. 86) kann deshalb nicht die Notwendigkeit ersetzen, sich mit den auffallenden strukturellen Phänomenen seriös zu beschäftigen. Unsere Studie hat dabei gezeigt, dass die allgemeine Problemzuschreibung der Lehrkräfte zwar insgesamt gegenüber Jungen deutlicher ausgeprägt ist, jedoch im Vergleich zu Mädchen gegenüber Jungen mit Migrationshintergrund nicht höher ist – dies widerspricht dem derzeit über Jungen mit Migrationshintergrund geführten Diskurs.

4. Entwicklung von Problembewusstsein als Auftrag an Lehrer/innenbildung und pädagogische Forschung

Aus der Fülle wichtiger Aspekte dieser komplexen Thematik möchten wir abschließend noch einmal denjenigen Punkt herausstellen, der uns im Zusammenhang der skizzierten Problemlage besonders bedeutsam erscheint und an dem aus unserer Sicht spezifische Qualifikationsbemühungen im Rahmen von Lehrer/innenaus- und -fortbildung ansetzen sollten: Gemeint ist das gesellschaftlich, aber offensichtlich auch bei Lehrkräften wenig entwickelte *Problembewusstsein* – und zwar (1) für die Dynamik, die institutionelle und gesellschaftliche Funktion sowie das ‚Funktionieren‘ von stereotypgeleiteten Vorerwartungen einschließlich der realistischen Erwartung, dass auch das eigene Denken davon affiziert ist, (2) für den Inhalt der jeweiligen Vorerwartungen und die Interaktion unterschiedlicher Zuschreibungen in Bezug auf die Differenzmerkmale Ethnizität und Geschlecht, (3) für die daraus folgenden Unwägbarkeiten pädagogischen Handelns einschließlich prognostischer Aussagen und (4) für die Wirkmächtigkeit sowie die potenziellen Wirkeffekte auf individuelle Schülerinnen und Schüler sowie Schüler/innengruppen. Es ist evident, dass sich die Lehrkräfte unsicher darüber sind, welche Relevanz

sie den Faktoren Ethnizität und Geschlecht zumessen sollen – und sie neigen trotz einer vagen Problemsicht dazu, dies von sich persönlich fernzuhalten und sich selbst für ausreichend kompetent zu halten. Auch zeigen die Dokumentenanalysen wie auch unsere Erfahrungen in der Lehre, dass Studierende oftmals mit unhinterfragten ‚Ordnungen‘, mit teilweise dichotomen Vorstellungen über ‚gut und schlecht‘, ‚richtig und falsch‘ (im Sinne schulischer Passungen) ihr Studium beginnen und erst dann, wenn sie über die allgemein verbreitete Wirksamkeit stereotypgeleiteter Vorannahmen informiert werden, diese auch bei sich selbst erkennen können. Hier bedarf es einer Sensibilisierung möglichst vor den ersten Praxiserfahrungen sowie begleiteter Prozesse der Selbstreflexion im Kontext erlebter Praxis, etwa durch Irritation bislang unbewusster Normalitätsvorstellungen und Deutungsmuster im Praxissemester, in Praxisforschungsseminaren (vgl. Büker, 2008b), dem Vorbereitungsdienst oder berufsbegleitenden Weiterbildungen. Erst der ‚aufklärerische‘ Akt des expliziten Bewusstmachens der strukturellen (gesellschaftlichen, sozial- und individualpsychologischen) Dimension bildet die Basis für einen Gewinn an Komplexitätsbewusstsein.

Dazu gehört an zentraler Stelle das Thematisieren von Spannungsfeldern und Antinomien des Lehrer/innenhandelns: Die schulstrukturell geforderten prognostischen Aussagen zur erwartbaren Bildungsentwicklung einzelner Kinder und Jugendlicher stellen insofern per se eine Überforderung dar, als sie immer zugleich gerecht (also am für alle gleich gültigen Maßstab gemessen) wie auch unter Berücksichtigung der individuellen Bildungsgeschichte des einzelnen Kindes getroffen werden müssen, wobei die professionsbezogene und die individuelle Perspektive tendenziell in Konflikt geraten (können). Die ‚schlichte Aufklärung‘ und Kenntnis der Wirksamkeit stereotypbasierter Heuristiken und deren Einfluss auf die Einschätzung des jeweiligen Gegenübers kann deshalb nur dann wirksam werden, wenn sich im Zuge von aktiver und intensiver Reflexion die Anfälligkeit *aller* für solche Vorannahmen als Regelmäßigkeit herausstellt. Damit würden auch die Einzelnen von dem Ansinnen entlastet, sich in dieser Hinsicht als unbeeinflusst und überlegen darstellen oder die Problematik allein lösen zu müssen. Umso wichtiger für den Rückbezug auf das eigene Professionshandeln wird dann wiederum die Kenntnis der Strukturen und ihrer Wirksamkeit.

Geschlecht ist dabei tendenziell aus schlichten Plausibilitätsgründen eine Kategorie, von der Lehramtsstudierende wie Lehrkräfte annehmen, dass es sie ‚gibt‘, der sie aber je nach individueller Einstellung mehr oder weniger ausgeprägte Effekte zuschreiben. Folglich stehen hier Teile der Lehrkräfte, die eine Dethematisierung von Geschlecht für angemessen halten, anderen Gruppen gegenüber, die geschlechterunterscheidende Maßnahmen für erforderlich halten und diese gewissermaßen als Antwort auf faktische geschlechtergruppenbezogene Unterschiede verstehen. In dieser Hinsicht überlagert Geschlecht die ethnizitätsbezogene Zuordnung von Schüler/innen oder färbt sie zumindest ein.

Im Unterschied dazu ist der sogenannte ‚Migrationshintergrund‘ eine komplexe Zuschreibung, die eng an regionale, nationale und als ‚kulturell‘ definierte Markierungen gebunden ist. Hier wird also in einem aktiven Prozess eine „imaginäre Einheit“ (Hormel, 2011, S. 219) erst erzeugt, die nur dann aus sich selbst heraus als Gruppenzu-

ordnung plausibel gemacht werden könnte, wenn das als ‚anders‘ markierte, die Gruppenzugehörigkeit fundierende Merkmal als elementar vom ‚Eigenen‘ (dem Deutschsein oder Einheimischsein) abgrenzbare Qualität gesehen würde – und das ist (trotz zweifellos vorhandener Abgrenzungstendenzen in der Bevölkerung) offenbar überwiegend nicht der Fall. Insofern ist es auch nicht verwunderlich und folgt aus der unterschiedlichen Logik der Gruppenbildung, dass der Markt für schulbezogene Bücher und Lernhilfen zwar exklusive Angebote für Mädchen und Jungen bereithält, den „Textaufgaben für Mädchen“ (vgl. PONS, 2010) aber kein spezieller Band ‚Textaufgaben für Kinder mit Migrationshintergrund‘ beigesellt wird. Ein solches Angebot wäre nicht nur bildungspolitisch problematisch, sondern würde sicherlich auch auf soziale Ablehnung stoßen, während die Zustimmung zu spezifischen Maßnahmen und Materialien für Jungen und Mädchen zunehmend Akzeptanz erfährt.

Da bei Entscheidungen unter Unsicherheit oder Druck der Rückgriff auf „bewährte Zugänglichkeiten“ (Kokemohr, 2007, S. 28) und ordnungsstiftende Kategorisierungen entscheidungserleichternd ist, verstärken komplexe Situationen logischerweise die Tendenz zu Verallgemeinerungen, Übergeneralisierungen und Vereindeutigungen, was wiederum in kategorisierende Gruppenzuordnungen münden und/oder diese verstärken kann. Wir müssen an dieser Stelle also bildungspolitische Maxime und gesellschaftliche Übereinkünfte unterstellen, die einer solchen vereinfachenden Gruppenkonstitution in Bezug auf Kinder mit Migrationshintergrund entgegenstehen, in Bezug auf Geschlechterverhältnisse und Geschlechtszugehörigkeiten jedoch nicht wirksam werden. Ohne dies überbewerten zu wollen, ließe sich hier die These formulieren, dass der derzeitige gesellschaftliche Konsens, aus dem sich die Einstellung der Lehrkräfte speist, in Bezug auf Kinder mit Migrationshintergrund in der Grundschule eher eine *differenzmildernde* Haltung propagiert, in Bezug auf Geschlecht jedoch eher *differenzbetonend* wirkt – dem müsste in künftigen Forschungsprojekten genauer nachgegangen werden.

Ergänzend sei vermerkt, dass der aktuelle pädagogische Diskurs hierfür eher wenig hilfreich ist. Die positiv aufgeladene Rede von der ‚Heterogenität als Chance‘ erweckt zum einen den Eindruck, mit einer (letztlich normativ begründeten) vagen ‚Akzeptanz‘ der ‚bunten Vielfalt‘ aller Kinder werde die Thematik bereits konstruktiv angegangen (und kann gerade dadurch im Gegenteil dazu beitragen, dass Ungleichheiten, Ungerechtigkeiten, Biases und ihre Gründe unerkannt bleiben; vgl. Trautmann & Wischer, 2011, S. 65), zum anderen befördert sie eine unproduktive und unangemessene Verwischung unterschiedlicher Arten von Markierung und/oder Strukturen von Benachteiligung. Dabei agiert der Heterogenitätsdiskurs „paradoxe[r]weise“, wie Emmerich und Hormel (2013, S. 165) bemerken, selbst askriptiv und gruppenbildend und kann damit sogar zum Gegenteil seiner erklärten Intention führen, nämlich der verfestigten Verbindung gruppenbezogener Markierungen mit individuellen Kindern (vgl. auch Rendtorff, 2014).

Die informative, als ‚aufklärerisch‘ qualifizierte Aufgabe von Lehramtsstudium, Vorbereitungsdienst, Fort- und Weiterbildungen muss also kritisch überprüft und ergänzt werden um eine Dimension, die die Verbindung zwischen Einstellungen und routinisierten Handlungsweisen sowie zwischen Professions- und Alltagslogik wissenschaftlich

auffellt und deren wechselseitige Beeinflussung für die Akteure durchsichtiger macht. Es gilt, die selbstreflexive Konfrontation mit dem eigenen stereotyp geleiteten Denken zum produktiven Ausgangspunkt für den Professionalisierungsprozess zu erheben.

Literatur

- Anders, Y., McElvany, N., & Baumert, J. (2010). Die Einschätzung lernrelevanter Schülermerkmale zum Zeitpunkt des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführende Schule: Wie differenziert urteilen Lehrkräfte? In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 313–330). Bonn/Berlin: BMBF.
- Becker, B. (2010). *Bildungsaspirationen von Migranten. Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse*. Arbeitspapiere des Mannheimer Zentrums für Europäische Sozialforschung, Nr. 137.
- Budde, J. (2009). Perspektiven für Jungenforschung an Schulen. In J. Budde & I. Mammes (Hrsg.), *Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur* (S. 73–89). Weinheim: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Büker, P. (2008a). „Als die Schmetterlinge kamen“ – ein empirisches Unterrichtsforschungsprojekt zum ästhetischen Lernen im interkulturell orientierten Literaturunterricht der Grundschule. In C. Vorst, S. Grosser, J. Eckhardt & R. Burrichter (Hrsg.), *Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule* (S. 205–230). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Büker, P. (2008b). Zur Entwicklung eines „fremden Blicks“ durch Unterrichtsforschung: Studierende auf dem Weg zum ästhetischen Lernen. In C. Vorst, S. Grosser, J. Eckhardt & R. Burrichter (Hrsg.), *Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule* (S. 169–186). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Büker, P. (2011). Brüche zwischen Schein und Sein. Zu den Chancen, Risiken und unbeabsichtigten Nebenwirkungen interkultureller Bildung für Grundschulkinder. In D. Kucharz, T. Irion & B. Reinholfer (Hrsg.), *Grundlegende Bildung ohne Brüche* (S. 141–144). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Büker, P., & Hüpping, B. (2012). Sichtweisen, Handlungslogiken und Belastungserleben von Grundschullehrer/innen im Umgang mit kultureller Vielfalt: Forschungsbefunde aus der Paderborner Professionsstudie ProLEG. In F. Hellmich (Hrsg.), *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule – Bilanz und Perspektiven* (S. 173–176). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diefenbach, H. (2011). Die Nachteile von Jugendlichen aus Migrantenfamilien gegenüber deutschen Jugendlichen bezüglich ihres schulischen Erfolgs – eine geschlechtsspezifische Betrachtung. In R. Becker (Hrsg.), *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland* (S. 139–159). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, H. (2004). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen von Bildungsungleichheit* (S. 251–179). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Douglas, M. (1991). *Wie Institutionen denken*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dresel, M., Steuer, G., & Berner, V.-D. (2010). Zum Zusammenhang von Geschlecht, kultureller Herkunft und sozialer Herkunft mit Lernen und Leistung im Kontext von Schule und Unterricht. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Ge-*

- schlecht, Familie und Schule: Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung* (S. 333–349). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Emmerich, M., & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gresch, C. (2012a). *Migrantenkinder auf dem Weg zum Abitur: Wie kommen die Übergangsempfehlungen nach der Grundschule zustande?* WZB Brief Bildung. http://www.wzb.eu/sites/default/files/publikationen/wzbrief/wzbriefbildung212012_gresch.pdf [02.01.2014].
- Gresch, C. (2012b). Bildungsoptimistische Einwanderer. Schulkarrieren von Migranten scheitern nicht am mangelnden Ehrgeiz. *WZB-Mitteilungen*, 138, 27–29.
- Grünewald-Huber, E., Gysin, S., & Braun, D. (2011). Wie inszenieren sich Schülerinnen und Schüler im Unterricht? Ergebnisse aus den qualitativen Daten einer Berner Studie. In A. Hadjar (Hrsg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (S. 203–234). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hadjar, A. (Hrsg.) (2011). *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hagedorn, J., Schurt, V., Steber, C., & Waburg, W. (Hrsg.) (2010). *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule: Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hauenschild, K. (2010). Transkulturalität – (k)ein Leitbild für die Weiterentwicklung interkultureller Bildung? In D. Asit (Hrsg.), *Zukunft der transkulturellen Bildung – Zukunft der Migration* (S. 48–166). Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Helbig, M. (2010). *Lehrerinnen trifft keine Schuld an der Schulkrise der Jungen*. WZ-Brief Bildung, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, 11/Mai 2010. http://bibliothek.wzb.eu/wzbrief-bildung/WZBriefBildung112010_helbig.pdf [02.01.2014].
- Hell, W., Fiedler, K., & Gigerenzer, G. (Hrsg.) (1993). *Kognitive Täuschungen. Fehl-Leistungen und Mechanismen des Urteilens, Denkens und Erinnerens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Herwartz-Emden, L., Schurt, V., & Waburg, W. (2010). *Aufwachsen in heterogenen Sozialisationskontexten. Zur Bedeutung einer geschlechtergerechten interkulturellen Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herwartz-Emden, L., Schurt, V., & Waburg, W. (2012). *Mädchen und Jungen in Schule und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hirschauer, M., & Kullmann, H. (2010). Lehrerprofessionalität im Zeichen von Heterogenität – Stereotype bei Lehrkräften als kollegial zu bearbeitende Herausforderung. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule: Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung* (S. 351–373). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hormel, U. (2011). Intersektionalität von Geschlecht und Ethnizität: Zur Konstruktion benachteiligungsrelevanter Unterscheidungen im Bildungssystem. In S. Smykalla & D. Vinz (Hrsg.), *Intersektionalität zwischen Gender und Diversity* (S. 216–230). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Hüpping, B. (2014). Einstellungen und Sichtweisen von Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern im Umgang mit ethnisch-kultureller Vielfalt. In S. Martschinke & B. Kropp (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft* (S. 234–237). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kessels, U., Corcoran, K., & Heiermann, L. (2013). *Werden Kinder mit Migrationshintergrund anders beurteilt als Kinder ohne Migrationshintergrund? Eine experimentelle Studie zu Shifting Standards im schulischen Kontext*. Vortrag im Rahmen der GEBF 2013 an der CAU Kiel.
- KMK (1994). *Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule*. Beschluss vom 02.07.1970 i. d. F. vom 06.05.1994.

- Kokemohr, R. (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In H.-C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung* (S. 13–68). Bielefeld: transcript.
- Krohne, J. A., Meier, U., & Tillmann, K.-J. (2004). Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 373–391.
- Krüger-Potratz, M. (2010). Multikulturelle Kindheit. In F. Heinzel (Hrsg.), *Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten?* Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 130 (S. 41–52). Frankfurt a. M.: Grundschulverband.
- Lang, E., Grittner, F., Rehle, C., & Hartinger, A. (2010). Das Heterogenitätsverständnis von Lehrkräften im jahrgangsgemischtem Unterricht der Grundschule. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule: Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung* (S. 315–331). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ludwig, P. H. (2007). Pygmalion zwischen Venus und Mars. Geschlechterunterschiede in schulischen Lernleistungen durch Selbsterfüllung von Erwartungen. In P. H. Ludwig & H. Ludwig (Hrsg.), *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule* (S. 17–59). Weinheim: Juventa.
- Lupatsch, J., & Hadjar, A. (2011). Determinanten des Geschlechterunterschieds im Schulerfolg: Ergebnisse einer quantitativen Studie aus Bern. In A. Hadjar (2011), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (S. 177–202). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mecheril, P. (2014). *Bildung – Macht – Unterschiede: Bildung in der Migrationsgesellschaft*. Vortrag beim Festival „Contre le Racisme“ am 10. Juni 2014 an der Universität Bremen.
- Miller, S. (2013). Die Sicht der Lehrkräfte auf Heterogenität. Ergebnisse einer quantitativen Erhebung in NRW. In E. Jürgens & S. Miller (Hrsg.), *Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse* (S. 235–251). Weinheim: Juventa.
- Neugebauer, M. (2011). Werden Jungen von Lehrerinnen bei den Übergangsempfehlungen für das Gymnasium benachteiligt? Eine Analyse auf Basis der IGLU-Daten. In A. Hadjar (2011), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (S. 235–260). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Niklas, F., & Schneider, W. (2012). Die Anfänge geschlechtsspezifischer Leistungsunterschiede in mathematischen und schriftsprachlichen Kompetenzen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44(3), 123–138.
- PONS (2010). *PONS Textaufgaben für Mädchen: 2.–4. Klasse*, von Katja Speicher. Stuttgart: PONS GmbH.
- ProLEG 2012 = Winheller, S., Müller, M., Hüpping, B., Rendtorff, B., & Büker, P. (2012). *Dokumentation der Studie ProLEG: Professionalisierung von Lehrkräften für einen reflektierten Umgang mit Ethnizität und Geschlecht in der Grundschule. Ausgewählte Daten, Skalen und Ergebnisse*. Paderborn: PLAZ-Forum.
- Rendtorff, B. (2014). Heterogenität und Differenz – Über die Banalisierung von Begriffen und den Verlust ihrer Produktivität. In H.-C. Koller, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 115–130). Paderborn: Schöningh.
- Schultz, U. (2011). Intersektionalität, Ethnie und Geschlecht: Umsetzung in der qualitativen Sozialforschung. In S. Smykalla & D. Vinz (Hrsg.), *Intersektionalität zwischen Gender und Diversity* (S. 128–143). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Sprietsma, M. (2011). *Explaining the Persisting Mathematics Test Score Gap between Boys and Girls*. ZEW Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung GmbH, Discussion Paper No. 10-101. <ftp://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp10101.pdf> [10. 10. 2013].

- Steele, C. (1997). A threat in the air. How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52(6), 613–629.
- Trautmann, M., & Wischer, B. (2011). *Heterogenität: Facetten und Probleme eines Schlüsselbegriffes*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Weber, M. (2003). *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Opladen: Leske + Budrich.
- Zick, A., Küpper, B., & Hövermann, A. (2011). *Die Abwertung der Anderen: Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Abstract: The authors examine the attitudes of teachers concerning the importance of ethnicity and gender and their ('intersectional') interplay in everyday school life on the elementary school level. In addition to basic considerations, a survey on the state of the art of research in the field and an interpretation of their own research results, the authors aim at indicating problems that exist with regard to some powerful aspects of professionalism which should be more strongly taken into account in future teacher studies as well as in further education for teachers.

Keywords: Ethnicity, Gender, Intersectionality, Research in the Field of Teaching Profession, Teachers

Anschrift der Autorinnen

Prof. Dr. Petra Büker, Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft,
Arbeitsbereich Grundschulpädagogik und Frühe Bildung, Warburger Straße 100,
33098 Paderborn, Deutschland
E-Mail: pbueker@mail.uni-paderborn.de

Prof. Dr. Barbara Rendtorff, Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft,
Arbeitsbereich Schulpädagogik mit Schwerpunkt Geschlechterforschung,
Warburger Straße 100, 33098 Paderborn, Deutschland
E-Mail: barbara.rendtorff@uni-paderborn.de