

2. Forschungen zu Lehrpersonen unter dem Aspekt der Differenzlinie «Migration» im deutschsprachigen Raum

Fragen nach den spezifischen Erfahrungen von Lehrpersonen, die eine familiäre Migrationsgeschichte haben, werden im deutschsprachigen Raum erst seit etwa 15 Jahren vermehrt gestellt.¹ Anlass dazu geben vor allem eine Reihe von Forderungen aus der Bildungspolitik, die darauf abzielen, den Anteil an Lehrpersonen «mit Migrationshintergrund» in der Lehrerschaft zu erhöhen.

In der *Schweiz* sind solche Forderungen in zwei überkantonalen bildungspolitischen Dokumenten festgehalten worden, haben darin allerdings nur die Reichweite von Empfehlungen an die Kantone. Zum einen handelt es sich um ein Dokument der EDK (der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) und zum anderen um eines der COHEP (der Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen). Innerhalb dieser beiden Konferenzen wiederum sind es die Sachverständigengruppen für Interkulturelle Pädagogik, die die entsprechenden Zeilen verfasst haben.

-
- 1 Zu ähnlichen Fragen gibt es auch im englischsprachigen Raum eine lebhafte und schon seit mehreren Jahrzehnten geführte Debatte, insbesondere im Vereinigten Königreich, in den Vereinigten Staaten und in Kanada (vgl. Mantel & Leutwyler, 2013; Santoro, 2013; Strasser & Steber, 2010). Gewöhnlich ist dabei von *minority teachers* oder von *Hispanic, Asian, Black* und *White teachers* die Rede. In diesen Kategorisierungen kommt zum Ausdruck, dass es sich dabei um gesellschaftliche und politische Verhältnisse handelt, die sich in ihren historischen Zusammenhängen stark von jenen im deutschsprachigen Raum unterscheiden. Die Erkenntnisse lassen sich deshalb nicht ohne eingehende Kontextualisierungen und Rekontextualisierungen auf den deutschsprachigen Raum übertragen, weshalb an dieser Stelle auf eine ausführliche Darstellung dieser Debatte verzichtet wird.

So ist im Schlussbericht der EDK (2000) zur Interkulturellen Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung festgehalten:

«Aufgrund von formalen und psychosozialen Hindernissen sind Studierende aus andern Kulturbereichen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung stark untervertreten. Durch eine vermehrte Aufnahme von Studierenden mit einem andern sprachlichen und kulturellen Hintergrund könnte der Austausch zwischen Kulturen während der Ausbildung direkt thematisiert und eins zu eins gelebt werden. Ausgebildete Lehrkräfte mit einem andern kulturellen Hintergrund könnten in multikulturellen Klassen wichtige Funktionen für die Verständigung, den Austausch und die Entwicklung von Wertschätzung und Akzeptanz «des Anderen» übernehmen und ebenso eine Bereicherung für das Lehrerkollegium bedeuten.» (Ebd., S. 64)

In den «Empfehlungen zur Interkulturellen Pädagogik an den Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» der COHEP (2007a) wird zudem dazu aufgerufen, den oben genannten – und nicht weiter spezifizierten – «formalen und psychosozialen Hindernissen» entgegenzuwirken und «Studierende mit Migrationshintergrund und mehrsprachiger Biografie» während ihrer Ausbildung zu unterstützen (ebd., S. 6).

Begründet werden diese Empfehlungen zum einen mit der Unterrepräsentanz von Menschen «mit Migrationshintergrund» unter den Lehrpersonen im Verhältnis zu ihrem Anteil in der Schweizer Wohnbevölkerung, zum anderen zeigt der Zusammenhang zur Interkulturellen Pädagogik und die Erwartung einer Funktion für Verständigung und Entwicklung von Wertschätzung und Anerkennung «des Anderen», dass damit die Vermutung verbunden ist, Lehrpersonen «mit Migrationshintergrund» würden über ein besonderes Potenzial im Umgang mit «multikulturellen Klassen» verfügen, wovon sowohl die Schülerinnen und Schüler wie auch deren Eltern und die Lehrpersonenkollegien profitieren würden.

Nebenbei sei an dieser Stelle mit kritischem Blick vermerkt, dass die Formulierungen im Dokument der EDK in einer Weise gewählt sind, dass «kulturelle Differenz» darin als Ursache von Heterogenität erscheint. Was hier zu kurz kommt, ist die Beachtung der Dynamik von Selbst- und Fremdzuschreibungen, in der zwischen dem «Wir» und den «Anderen» mitunter machtvoll unterschieden wird, in der vermeintlich «Andere» also erst als «Andere» konstruiert und auf diese Weise zu «Anderen» gemacht werden. Dieser Dynamik muss dabei durchaus keine «kulturelle Differenz» zugrunde liegen (vgl. auch Ausführungen in Kapitel 3).

Auch in *Österreich* wurde das Thema von bildungspolitischer Seite aufgegriffen: Im österreichischen Regierungsprogramm, das für die Jahre 2008 bis

2013 verabschiedet wurde, ist festgehalten, dass die Bundesregierung «Anreize setzen» werde, «damit mehr qualifizierte Personen mit Migrationshintergrund in die pädagogischen Ausbildungen kommen» (Bundeskanzleramt Österreich, 2008, S. 203).

In *Deutschland* wird die Thematik seit einigen Jahren besonders angeregt diskutiert, insbesondere seit 2007, nachdem sie in den «Nationalen Integrationsplan» der Bundesregierung (2007) aufgenommen wurde (Akbaba, Bräu & Zimmer, 2013, S. 39). Darin wird festgehalten, dass die «interkulturelle Kompetenz und damit die Unterrichtsqualität in Schulen mit hohem Migrantanteil [...] durch eine größere Zahl von Migrantinnen und Migranten in der Lehrerschaft [...] verbessert» werden soll (Die Bundesregierung, 2007, S. 117). In der Folge einigten sich auch die Mitglieder der Kultusministerkonferenz (2009) im Rahmen von Leitlinien «zur Deckung des Lehrkräftebedarfs» darauf, dass sich die Länder «für eine Erhöhung des Anteils von Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund» einsetzen sollen (ebd., S. 2). Diese Forderungen und Absichten werden also zum einen – durch die Bundesregierung – damit begründet, dass Lehrpersonen «mit Migrationshintergrund» über interkulturelle Kompetenz verfügen und zum anderen – durch die Kultusministerkonferenz – damit, dass auf diese Weise der Bedarf an Lehrpersonen besser gedeckt werden könne.

Nach der Verabschiedung der beiden oben genannten Dokumente intensivierte sich die bildungspolitische Debatte zu dieser Thematik auch auf der Ebene der Bundesländer, also auf derjenigen politischen Ebene, auf der in Deutschland die Zuständigkeit für die Ausbildung und Einstellung von Lehrpersonen angesiedelt ist (Akbaba et al., 2013, S. 37). Im Zuge dieser Debatte entstand ein ganzer Kanon von Zuschreibungen vermuteter oder erhoffter Kompetenzen von Lehrpersonen «mit Migrationshintergrund», die auch gleich mit den entsprechenden Erwartungen verknüpft wurden. So sollen diese Lehrpersonen etwa für Schülerinnen und Schüler «mit Migrationshintergrund» als Rollenvorbilder gelungener Integration und geglückter Bildungslaufbahnen fungieren und sich für sie und ihre Eltern als Vertrauenspersonen engagieren. Bei den Schülerinnen und Schülern «ohne Migrationshintergrund» und im Kollegium sollen sie «interkulturelle Lernprozesse» anstoßen, zudem sollen sie sprachlich übersetzen und «zwischen Kulturen» vermitteln (ebd., S. 46).

Diese vielfältigen Erwartungen und Zuschreibungen werden von wissenschaftlicher Seite zum Anlass genommen, die Prämissen theoretisch zu hinterfragen und ihre Angemessenheit empirisch zu überprüfen. Viele der nachfolgend vorgestellten Forschungsprojekte sind in der Absicht entstanden, aus den gewonnenen Reflexionen und Erkenntnissen Konsequenzen für Praxisfelder ableiten zu können.

Die einen richten ihr Erkenntnisinteresse stärker auf den Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, andere mehr auf jenen der Berufsausübung und der Schulentwicklung. Im Folgenden sollen sie deshalb auch in dieser Einteilung und Reihenfolge dargestellt werden.²

Vorab aber noch ein Hinweis auf die Unterscheidung von «mit» und «ohne Migrationshintergrund»: Diese Unterscheidung und die mit ihr verbundenen sozialen Prozesse sind ein zentraler Gegenstand der meisten Untersuchungen und werden darin oft problematisiert und kritisch reflektiert. Dennoch werden auch in den Untersuchungen Unterscheidungen vorgenommen. Diese Unterscheidungen beruhen auf uneinheitlichen Definitionen von «Migrationshintergrund», so dass Aussagen über quantitative Verteilungen oft nicht vergleichbar sind. Fragen der quantitativen Verteilungen sollen deshalb an dieser Stelle zugunsten der qualitativen Aussagen über die Grenzziehungsprozesse zurückgestellt werden.³ Entsprechend werden die jeweils verwendeten Definitionen nicht näher ausgeführt. Der Begriff «Migrationshintergrund» wird in Anführungszeichen gesetzt, um damit auf seine Relativität und Prozesshaftigkeit im Zuge der Zuschreibungsdynamiken zu verweisen (vgl. Ausführungen dazu in Kapitel 3 und 4).

2.1 FORSCHUNGEN ZU ANGEHENDEN LEHRPERSONEN UNTER DEM ASPEKT DER DIFFERENZLINIE «MIGRATION»

Zuschreibungsdynamiken finden im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung unter anderem dort statt, wo für manche Studierende die Selbst- und Fremdzu-

-
- 2 Die Erkenntnisse werden hier nach Forschungsprojekten eingeteilt und relativ ausführlich vorgestellt und nicht – wie es auch möglich wäre – nach thematischen Erkenntnisbereichen und ihren Hauptaussagen kurz zusammengefasst. Der Vorteil dieser Darstellung ist, dass die jeweils angewendeten methodischen Ansätze besser berücksichtigt werden können. Diese methodischen Ansätze unterscheiden sich in den einzelnen Projekten stark voneinander und beeinflussen, wie die Ergebnisse gelesen werden können und mancherorts auch relativiert werden müssen. Inhaltsanalytische Auswertungsverfahren etwa beschränken sich auf den expliziten Gehalt in den Äußerungen, während hermeneutische Verfahren ermöglichen, den impliziten Gehalt in die Analysen einzubeziehen und damit auch sozial erwünschte Antworten als solche besser zu erkennen und in ihrem Gehalt entsprechend zu relativieren (vgl. Ausführungen dazu in Kapitel 6).
 - 3 Einige Angaben zu den quantitativen Verteilungen sind unter 5.1.2. aufgeführt.

schreibungen mit Bezügen zu «Migration» bedeutsam werden. In Studien werden einerseits die Erfahrungen dieser Studierenden in den Blick genommen, andererseits auch das soziale Umfeld im Rahmen der Ausbildung, in dem und aus dem diese Erfahrungen entstehen.

Dazu gibt es in der deutschsprachigen Schweiz bislang erst eine wissenschaftliche Studie. *Edelmann, Bischoff, Beck und Meier* (2015) untersuchen, wie an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen mit migrationsbezogener Differenz umgegangen wird und stellen die Frage, welche Meinungen Studierende «mit» und «ohne Migrationshintergrund» sowie Dozierende dazu äußern, wenn sie sich vorstellen, dass der Anteil an Studierenden «mit Migrationshintergrund» erhöht würde.⁴ Sie haben dafür Gruppeninterviews mit insgesamt 14 Studierenden «mit Migrationshintergrund», vier Studierenden «ohne Migrationshintergrund» und 17 Dozierenden geführt, wobei sie die Gruppen entlang dieser Kategorisierungen gebildet haben (ebd., S. 214-216). Die Daten wurden mit dem inhaltsanalytischen Verfahren nach Mayring (2010) ausgewertet und ergaben unter anderem folgende Erkenntnisse:

Einige der befragten Studierenden «mit Migrationshintergrund» verbinden mit der Vorstellung eines höheren Anteils an «ebensolchen» Studierenden die Hoffnung, dadurch selbst weniger aufzufallen und durch die erhöhte Selbstverständlichkeit von Menschen «mit Migrationshintergrund» in diesem Berufsfeld bessere Chancen bei der Stellensuche zu haben. Andere finden, die Unterscheidung sei grundsätzlich hinfällig, da sich die Studierenden «mit Migrationshintergrund» durch die von ihnen bewältigten Bildungslaufbahnen «nicht mehr» von den Studierenden «ohne Migrationshintergrund» unterscheiden würden (Edelmann et al., 2015, S. 216-218).

In ähnlicher Weise betonen auch die befragten Studierenden «ohne Migrationshintergrund» die Gemeinsamkeiten durch das gemeinsame Bildungsniveau, bedienen aber gleichzeitig eine Reihe unterscheidender Stereotypen, indem sie etwa von einer allzu entspannten Arbeitseinstellung bei Italienern oder von feuriger Mentalität und mangelnder Pünktlichkeit bei Spaniern sprechen. Akzeptanzprobleme vermuten sie aber eher außerhalb der Hochschule, vor allem durch Eltern in ländlichen Gemeinden (ebd., S. 218).

4 Das Forschungsteam hat sich mit einer Reihe weiterer Fragen beschäftigt, etwa damit, welche Bedeutung einem «Migrationshintergrund» von Studierenden und Dozierenden beigemessen und inwiefern ein «Migrationshintergrund» in die Lernprozesse im Rahmen der Ausbildung einbezogen wird (Edelmann et al., 2015, S. 210). Die Ergebnisse dazu wurden bislang noch nicht publiziert.

Viele der befragten Dozierenden betonen ebenfalls die Gemeinsamkeiten und weisen die Unterscheidung von Studierenden «mit» und «ohne Migrationshintergrund» zum Teil als irrelevant zurück. Einer gezielten Erhöhung von Studierenden «mit Migrationshintergrund» stehen viele kritisch gegenüber. Von einigen werden darin zwar Chancen gesehen, dass Stereotypen und Vorurteile überwunden werden könnten, andere sehen aber vor allem Herausforderungen, etwa darin, dass christlich orientierte Unterrichtsinhalte umgestaltet und zusätzliche Deutschkurse angeboten werden müssten (ebd., S. 218-220).

Edelmann, Bischoff, Beck und Meier stellen bilanzierend fest, dass an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen überwiegend und vor allem durch die Mehrheitsangehörigen ein Umgang mit migrationsbezogener Differenz gepflegt werde, bei dem die «Gleichbehandlung» aller bevorzugt und Differenz tendenziell aberkannt werde, dies im Kontrast zu einem Umgang, bei dem Differenz anerkannt und als bereichernd betrachtet würde und der für einen angemessenen Umgang mit Vielfalt zielführender wäre. Dieser zweitgenannte Umgang müsste letztlich – und hier definieren sie das Entwicklungspotenzial der Hochschule – dazu führen, einen reflektierten Umgang mit Differenz zu pflegen, bei dem die angemessene Betonung von Differenz je nach Situation sorgfältig abgewogen würde (ebd., S. 220-222).

Das methodische Vorgehen erlaubt hier keine weiteren Reflexionen zu den Beweggründen der verschiedenen Aussagen und zu den Ein- und Ausschlussmechanismen, die darin möglicherweise impliziert sind.

Döll und Knappik (2015) gehen mit einem stärker hermeneutisch ausgerichteten Verfahren noch weiter auf subtile Mechanismen von Ein- und Ausgrenzung ein. Sie beziehen sich dabei auf sieben Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen in Österreich und fragen unter anderem, wie über angehende Lehrpersonen im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit gesprochen wird. Zu diesem Zweck wurden 35 halbstrukturierte Experteninterviews mit Dozierenden an sieben österreichischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen geführt und zunächst inhaltsanalytisch, danach bei ausgewählten Sequenzen zusätzlich mit einem hermeneutischen Verfahren ausgewertet (ebd., S. 186-191).⁵

5 Die hier vorgestellten Erkenntnisse sind Teil des Projekts «Diversität und Mehrsprachigkeit in pädagogischen Berufen», das von 2011 bis 2013 unter der Leitung von İnci Dirim und Marion Döll an der Universität Wien durchgeführt wurde. Dieses Projekt wurde im Anschluss an die von der Bundesregierung geäußerte Absicht, mehr qualifizierte Personen «mit Migrationshintergrund» für die pädagogischen Ausbildungen zu

Die Analysen zeigen, dass sich die befragten Dozierenden besonders stark mit dem Niveau der Deutschkenntnisse bei den Studierenden beschäftigen. Dieses Niveau sehen sie als Grundvoraussetzung, damit die Studierenden ihrem Berufsauftrag nachkommen und ihre Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernen unterstützen können. Gleichzeitig bleiben sie unklar darin, welches Niveau sie dafür als erforderlich erachten. Statt dieses Niveau zu definieren, sprechen sie von «perfekten» Deutschkenntnissen im Sinn von «muttersprachlichen» Deutschkenntnissen. Muttersprachliche Deutschkenntnisse stehen dabei also quasi automatisch für das erforderliche Niveau, nicht-muttersprachliche Deutschkenntnisse als solche, die dem erforderlichen Niveau möglicherweise nicht genügen, wobei die Unterscheidung von «muttersprachlich» und «nicht-muttersprachlich» auch impliziert, dass das erforderliche Niveau eigentlich nicht erworben werden kann, wenn man nicht in einer österreichischen respektive deutschsprachigen Familie aufgewachsen ist. Diese Unterscheidungen im Diskurs der Dozierenden, die sich implizit stärker auf die nationale Herkunft als auf die eigentlichen Deutschkompetenzen beziehen, tragen gemäß Döll und Knappik zu den institutionellen Ein- und Ausschlussmechanismen in der österreichischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei (ebd., S. 199-202).

Die Autorinnen weisen darauf hin, dass der Diskurs unter den Dozierenden einen Diskurs spiegelt, der zur gleichen Zeit in den österreichischen Medien geführt werde (ebd., S. 201). Damit machen sie auch deutlich, dass die Befunde im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext gelesen und interpretiert werden sollten und sich nicht ohne Weiteres auf andere Kontexte übertragen lassen. Gleiches gilt für die nachfolgend vorgestellten Studien, die in Deutschland durchgeführt wurden:

Karakaşoğlu-Aydın (2000) untersucht die Erziehungsvorstellungen bei Lehramts- und Pädagogikstudentinnen, die sich ethnisch als türkisch oder kurdisch und religiös als sunnitisch oder alevitisch bezeichnen (ebd., S. 163), und thematisiert damit die Verknüpfung von Migration und Religion. Diese Studie wurde durchgeführt, noch bevor sich die deutsche Bildungspolitik für Lehrpersonen «mit Migrationshintergrund» zu interessieren begann und außerdem auch noch vor den terroristischen Anschlägen von 2001 in New York, was vermuten lässt, dass die Ergebnisse heute angesichts des weiter verstärkt islamfeindlichen Diskurses noch einmal etwas anders ausfallen würden. Es wurden 26 Studentinnen mittels problemzentrierter Interviews befragt und gemäß Mayring'scher Inhalts-

gewinnen, durch das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur finanziert (Döll & Knappik, 2015, S. 187).

analyse (2010) unter Einbezug der Kodierungsempfehlungen von Strauss und Corbin (1996) ausgewertet (Karakaşoğlu-Aydın, 2000, S. 156-182).

Karakaşoğlu-Aydın definiert fünf Typen religiöser Orientierungen bei den Studentinnen und benennt sie als «Atheistinnen», «Spiritualistinnen», «Laizistinnen» sowie als «pragmatische» und «idealistische Ritualistinnen», wobei sie feststellt, dass sich diese Typen nicht anhand der ansozialisierten sunnitischen oder alevitischen Religiosität unterscheiden lassen (ebd., S. 413). Allen gemeinsam ist hingegen, dass sie im Zuge ihres Bildungsaufstiegs religiöse Verhaltensnormen, die sie von ihren Eltern als religiöse Dogmen vermittelt bekommen haben, hinterfragen und sich von traditionalistischen religiösen Orientierungen ihrer Eltern distanzieren (ebd., S. 413-414). Diese Distanzierung bedeutet aber nicht, dass Religiosität für sie von geringerer Bedeutung wäre. Vielmehr sehen alle befragten Studentinnen – einschließlich der atheistisch orientierten – die religiöse Zugehörigkeit als einen für sie wichtigen Bezugspunkt. Insbesondere für die Alevitinnen stellt die Religionszugehörigkeit ein gemeinschaftsbildendes Element dar, das durch Abgrenzung zu Sunnitinnen und Sunniten verstärkt wird. Die Distanzierung von traditionalistischen religiösen Orientierungen und das höhere Bildungsniveau geht aber mit einer Umdeutung der religiösen Orientierung einher. Die befragten laizistisch orientierten Alevitinnen neigen etwa dazu, «westlich-moderne» Ideale wie Toleranz, Gleichberechtigung der Geschlechter oder Gewaltverzicht als genuin alevitische Werte zu interpretieren und sehen sich als Vertreterinnen eines Religionsverständnisses, das etwa mit «westlichen» Vorstellungen der emanzipierten Frau kompatibel ist (ebd., S. 415-418). Insgesamt zeigen sich bei allen Befragten Varianten eines «modernistischen Islams» und keine fundamentalistische Auslegung im Sinn einer einzig verbindlichen politischen Ideologie. Karakaşoğlu-Aydın vermutet, dass die Wahl des Studienfachs die Bereitschaft voraussetzt, in Institutionen der Mehrheitsgesellschaft nach deren Werten und Normen zu wirken, was mit einer fundamentalistischen Islamauslegung kaum vereinbar wäre (ebd. S. 414).

Bei den befragten Studentinnen lassen sich nach dieser Studie keine grundsätzlichen Zusammenhänge zwischen den Typen religiöser Orientierung und ihren beruflichen Erziehungsvorstellungen ausmachen (ebd., S. 413). Vielmehr trennen die Befragten die Bedeutung von Religiosität für ihren privaten Alltag von ihren beruflichen pädagogischen Orientierungen und hegen auch keine Absichten, in ihrem pädagogischen Handeln religiös begründeten Werten und Normen in Konfrontation mit jenen der deutschen Mehrheitsgesellschaft Geltung zu verschaffen (ebd., S. 442). Nur zwei der Befragten möchten ihr berufliches Handeln in den Dienst religiöser Überzeugungen stellen und streben dafür aber das Arbeiten im Rahmen islamischer Institutionen an (ebd., S. 439). Bei vielen der

befragten Studentinnen zeigt sich hingegen ein ausgeprägtes Verantwortungsgefühl für die als benachteiligt erlebte Gruppe der Migrantinnen und Migranten aus der Türkei und der Wunsch, sich für die Verbesserung ihrer Lebensumstände einzusetzen (ebd., S. 435). Gleichzeitig besteht aber auch die Sorge, im beruflichen Umfeld nicht akzeptiert und in den Qualifikationen nicht anerkannt zu werden (ebd., S. 443). Während sie in erster Linie als professionelle Vermittlerinnen des Lehrstoffs gesehen werden möchten, erhoffen sie sich gleichzeitig Akzeptanz der religiösen Orientierung als persönliche Angelegenheit und Verständnis für religiöse Verhaltensweisen wie etwa das Fasten im Ramadan (ebd., S. 437).⁶

Auch in einer Studie, die etwa 13 Jahre später durchgeführt wurde, zeigt sich, dass die Frage der Anerkennung im Zusammenhang mit «Migration» eine zentral bedeutsame ist und dass Studierende «mit Migrationshintergrund» mit kulturalisierenden Zuschreibungen konfrontiert sind, die sich unter anderem auf ihre Religiosität beziehen:

Karakaşoğlu, Wojciechowicz, Bandorski und Kul (2013) fokussieren auf Lehramtsstudierende an der Universität Bremen und stellen in einem ersten Schritt die Frage, ob es unter diesen Studierenden einen Unterstützungsbedarf gibt, der sich spezifisch auf Studierende «mit Migrationshintergrund» bezieht. Zu diesem Zweck haben sie Daten von insgesamt 576 Studierenden erhoben, von denen 23,6% einen «Migrationshintergrund» haben (ebd., S. 12).

Aus den Daten ermitteln sie sieben Studierendentypen, die sie als «Durchstarter», «Kämpfer mit Ausgleich», «unterstützungsbedürftige Motivierte», «Grenzgänger», «selbstbewusste Uninteressierte», «hilflose Distanzierte» und «Abgewandte» benennen. Diese Typen unterscheiden sich gemäß den Autorinnen nicht signifikant nach dem «Migrationshintergrund» und auch nicht nach Geschlecht oder nach familiärem Bildungshintergrund. Sie schließen daraus, dass Unterstützungsmaßnahmen, die einzig auf diese Kategorien ausgerichtet wären, nicht den Bedürfnissen der Studierenden entsprechen würden (ebd., S. 13) und üben damit Kritik an vereinfachenden Einteilungen in «mit» und «ohne Migrationshintergrund».

In einem zweiten Schritt befassen sie sich mit der Studiumsphase der schulpraktischen Ausbildung und finden durchaus Spezifika im Zusammenhang mit «Migration»: Mit einem qualitativen Ansatz fragen sie erstens, wie Lehramtsstudierende ihre schulpraktische Ausbildung erfahren und zweitens, wie sie von

6 Die Ergebnisse aus Karakaşoğlu-Aydins Studie sind von ihr überaus differenziert und gehaltvoll dargelegt. Es kann hier nur ein rudimentärer Einblick in einige zentrale Erkenntnisse gegeben werden.

praktikumsbegleitenden Ausbilderinnen und Ausbildern eingeschätzt werden und inwiefern dabei das Thema «Migration» eine Rolle spielt. Dafür wurden fünf Studierende befragt, darunter vier «mit Migrationshintergrund», sowie neun praktikumsbegleitende Ausbilderinnen und Ausbilder. Die Daten wurden mittels leitfadengestützter Interviews erhoben und einerseits nach der Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1998 [1967]), andererseits bei ausgewählten Interviewstellen nach der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2013) ausgewertet (Karaçoğlu et al., 2013, S. 15).

Die Ergebnisse zeigen, dass die befragten Ausbilderinnen und Ausbilder das Studienverhalten von Lehramtsstudierenden «mit Migrationshintergrund» entlang zugeschriebener kultureller Merkmale definieren. Den Studierenden aus dem «östlichen Norden» wird Fleiß, Leistungsorientierung und Organisiertheit zugeschrieben, während Studierenden aus dem «Südosten» Leistungsbereitschaft im akademischen Kontext pauschal abgesprochen wird. In Beratungs- und Bewertungssituationen mit Ausbilderinnen und Ausbildern werden Studierende «mit Migrationshintergrund» mit ausgrenzenden Zuschreibungen des Fremdseins konfrontiert, etwa indem sie aufgefordert werden, ihr «Anderssein» zum Gegenstand schriftlicher Arbeiten zu machen und es darin zu erklären. Im Weiteren wird das muslimische Kopftuch von den befragten Ausbilderinnen und Ausbildern als Symbol der Bedrohung demokratischer Grundwerte wahrgenommen und mit menschlicher Rückständigkeit, patriarchalischer Orientierung sowie menschen- und frauenverachtender Ideologie assoziiert. Lehramtsstudentinnen, die ein muslimisches Kopftuch tragen, erleben im Schulpraktikum deshalb «massive Demütigungen und Ausgrenzungen». Gleichzeitig werden Studierende «mit Migrationshintergrund» in interkulturellen Vermittlungs- oder Übersetzungstätigkeiten als professionell Handelnde wahrgenommen, obwohl sie dafür nicht ausgebildet worden sind (ebd., S. 16; vgl. auch Wojciechowicz, 2013).

Kul (2013) vertieft diese Thematik im Rahmen des gleichen Projekts, indem sie «rassifizierende Positionszuweisungen» bei Referendarinnen und Referendaren untersucht.⁷ Sie beschreibt den Fall der 32-jährigen und berufserfahrenen Referendarin «Ayşe», die gleich zu Beginn ihres Referendariats von einer Lehrerin in einer Weise adressiert wird, die sie als nicht-deutsches und der Zwangsverheiratung ausgesetztes Mädchen hinstellt und ihr damit jegliche Positionen als berufserfahrene Frau, angehende Lehrerin und Deutsche von vornherein abspricht. In der Beschreibung wird deutlich, wie verletzend diese Ansage für Ayşe ist und wie schwierig es ist, Rassismus im Ausbildungsfeld zu thematisieren und kon-

7 Es handelt sich dabei um Zwischenergebnisse ihres noch laufenden Dissertationsprojekts (vgl. auch Doğmuş, 2016).

struktiv zu bearbeiten. Ayşes Versuche, mit ihrem Mentor sowie mit Kolleginnen und Kollegen zu sprechen, führen in diesem Fall letztlich dazu, dass Rassismen als individuelle Vorurteile verharmlost werden und Ayşe gleichzeitig aufgefordert wird, sich als Referendarin in ihrem Anspruch auf Anerkennung zurückzunehmen. Kul stellt fest, dass von diesen Erfahrungen nicht nur Ayşes Professionalisierungsprozess maßgeblich beeinträchtigt ist, sondern auch, dass sich in diesen Vorgängen die «interkulturelle Inkompetenz der Institution» (ebd., S. 168) reproduziert. Der von Seiten der Bildungspolitik erhoffte Effekt, dass die Anwesenheit von Lehrpersonen «mit Migrationshintergrund» zur «interkulturellen Kompetenz» von Institutionen beitragen würde, stelle sich in diesem beschriebenen Fall nicht ein (ebd., S. 169).

Mit Studien, die an der Universität Köln durchgeführt wurden, wird die Perspektive von Studierenden «mit Migrationshintergrund» im Hinblick auf ihre Sprachverwendungspraktiken weiter ausdifferenziert:

Auch *Lengyel und Rosen* (2015) nehmen dabei auf die Hoffnungen aus der Bildungspolitik Bezug. Sie möchten wissen, wie angehende Lehrerinnen an der Universität Köln erwarten, im Berufsleben mit den ihnen zugeschriebenen Rollen als sprachliche und kulturelle Vermittlerinnen umzugehen und inwiefern sie denken, dabei ihre Mehrsprachigkeit und ihre biografischen Erfahrungen einzubringen. Die Untersuchung fand im Rahmen eines Seminars statt, in dem eben diese Rollen reflektiert wurden, sodass die Portfolios, die zu diesem Zweck von den Studierenden verfasst wurden, zur Analyse verwendet werden konnten, ihre Inhalte aber von den geleiteten Auseinandersetzungen beeinflusst waren. Neben den Portfolios wurden zur Datenerhebung Gruppendiskussionen mit insgesamt 15 Studentinnen geführt und die Daten nach der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) ausgewertet (Lengyel & Rosen, 2015, S. 165-167; 180).

Die Studentinnen zeigen ambivalente Reaktionen auf die Zuschreibungen als sprachliche und kulturelle Vermittlerinnen. Sie argumentieren damit, dass sie sich zwar verpflichtet fühlen, sich wie alle Lehrpersonen für Minderheiten einzusetzen, dass sie aber bezweifeln, das aufgrund ihrer Erfahrungen automatisch besser zu können als Lehrpersonen «ohne Migrationshintergrund» (ebd., S. 161; 180). Mehrsprachigkeit und die eigene Erfahrung, Deutsch als Zweitsprache gelernt zu haben, werden von den befragten Studentinnen zwar als Ressourcen gesehen, allerdings wird die Frage, ob solche Ressourcen eingebracht werden können, davon abhängig gemacht, ob Mehrsprachigkeit an der jeweiligen Schule allgemein anerkannt werde (ebd., S. 161; 176).

Lengyel und Rosen deuten diese Ergebnisse damit, dass der eigene Bildungserfolg der befragten Studentinnen damit zusammenhing, dass sie sich den

kulturellen und sprachlichen Normen der Mehrheitsgesellschaft angepasst hätten und dass es also gerade einen Erfolgsfaktor darstellte, ihre Minderheitenzugehörigkeiten im Hintergrund zu halten. Im Zuge der bildungspolitischen Zuschreibungen werde nun das genaue Gegenteil von ihnen verlangt, nämlich diesen Hintergrund in den Vordergrund zu stellen und aktiv einzubringen. Aus diesem Widerspruch entstehe die Ambivalenz bei den befragten Studentinnen (ebd., S. 180-181; vgl. auch Panagiotopoulou & Rosen, 2016).

Panagiotopoulou und Rosen (2016) vertiefen diese Fragen im Rahmen des gleichen Projekts mit einem Fokus auf die Vorannahmen und Einstellungen zu den Sprachverwendungspraktiken der Teilnehmenden (ebd., S. 175). Sie werten dafür 16 von Studierenden geführte Peer-Interviews aus, in denen insgesamt 32 Studierende «mit» und «ohne Migrationshintergrund» zu Wort kommen.⁸ Erste Ergebnisse aus den Analysen weisen darauf hin, dass die befragten Studierenden der Vorstellung folgen, praktizierte Mehrsprachigkeit gefährde die soziale Integration. Entsprechend werden nicht-deutsche Sprachen als Sprachen gewertet, die in der Familie oder im nicht-öffentlichen Raum gesprochen werden sollen, während allein der deutschen Sprache die Funktion zugeschrieben wird, als Sprache der Bildungsinstitutionen und zur gesellschaftlichen und beruflichen Integration zu dienen. Entsprechend sehen die Studierenden auch ihre eigene Mehrsprachigkeit in diesem Zusammenhang weniger als Ressource, sondern die gelungene Sprachentrennung vielmehr als besondere Leistung für ihren eigenen Bildungserfolg. Diese Einblicke legen nahe, dass die Studierenden ihre eigene Erfahrung der Ausgrenzung nicht-deutscher Sprachen im schulischen Kontext kaum als illegitim oder diskriminierend erlebt haben und sich deshalb auch nicht von solchen Strategien im Rahmen von Bildungsinstitutionen abgrenzen, sondern dass sie mit dem ausschließlichen Deutschsprechen eher die Absicht verfolgen, den beruflichen Pflichten nachzukommen und ihre Professionalität zu sichern (ebd., S. 185-187).

8 Da es sich in der vorliegenden Publikation lediglich um erste Auswertungen handelt, wird hier auf eine detailliertere Darstellung des methodischen Vorgehens verzichtet.

2.2 FORSCHUNGEN ZU BERUFSTÄTIGEN LEHRPERSONEN UNTER DEM ASPEKT DER DIFFERENZLINIE «MIGRATION»

Auch zu Fragen über berufstätige Lehrpersonen gibt es in der deutschsprachigen Schweiz erst eine einzige Studie, in der die Differenzlinie «Migration» zum Gegenstand der Untersuchung gemacht wurde:

Edelmann (2006; 2008) geht der Frage nach, wie Primarlehrpersonen in der Stadt Zürich mit der «kulturellen Heterogenität» ihrer Klasse umgehen und inwiefern es Lehrpersonen «mit Migrationshintergrund» möglich ist, sich mit ihrem «Migrationshintergrund» und allenfalls damit verbundenen Kompetenzen ins Kollegium einzubringen (Edelmann, 2006, S. 239-240).⁹ Aus einer Befragung von 40 Primarlehrpersonen mittels problemzentrierter Interviews und inhaltsanalytischer Auswertung nach Mayring (2010) gewinnt sie Erkenntnisse über unterschiedliche Umgangsweisen mit «kultureller Heterogenität», die sie in sechs Typen beschreibt (Edelmann, 2006, S. 242-243):

- Der «abgrenzend-distanzierte Typus» misst der «kulturellen Heterogenität» der Klasse keinerlei Bedeutung bei und orientiert sich an den Werten und Normen der Mehrheitsgesellschaft.
- Der «stillschweigend-aner kennende Typus» anerkennt die «kulturelle», sprachliche und religiöse Heterogenität der Schülerinnen und Schüler und strebt eine harmonische Klassengemeinschaft an, in der allen die gleiche Wertschätzung zukommt. Mögliche Gemeinsamkeiten und Differenzen bleiben dabei unausgesprochen.
- Der «individuell-sprachorientierte Typus» betrachtet sprachliche Heterogenität als Ressource für die ganze Klasse und verfolgt gleichzeitig die Absicht, über gezielte Sprachförderung die Bildungschancen aller zu erhöhen.
- Der «kooperativ-sprachorientierte Typus» orientiert sich wie der zuvor genannte und ist außerdem in ein innovatives Team eingebunden, in dem gemeinsame Auseinandersetzungen mit «kultureller Heterogenität» stattfinden.

9 Die Formulierungen scheinen zu implizieren, es sei vor allem «kulturelle Differenz», die die Heterogenität unter Schülerinnen und Schülern im Einwanderungskontext ausmache. In Anbetracht vielfältiger gegenseitiger Zuschreibungs- und Grenzziehungsprozesse unter Bedingungen ungleicher Machtverteilung (vgl. Ausführungen in Kapitel 3) wäre eine solche Engführung des Heterogenitätsverständnisses im Einwanderungskontext wohl zu überdenken.

- Der «individuell-synergieorientierte Typus» erachtet «kulturelle Heterogenität» als Lernpotenzial für alle und bezieht verschiedene Hintergründe in den Unterricht mit ein.
- Der «kooperativ-synergieorientierte Typus» orientiert sich wie der zuvor genannte und ist außerdem Teil einer Schulkultur, in der engagierte Zusammenarbeit im Kontext «kultureller Heterogenität» gepflegt wird.

Unter den 40 befragten Lehrpersonen befinden sich 15, die sich selbst als Personen «mit Migrationshintergrund» bezeichnen. Diese Lehrpersonen sind in allen Typen außer dem «abgrenzend-distanzierten Typus» vertreten, was nahelegt, dass Lehrpersonen «mit Migrationshintergrund» zwar unterschiedlich mit «kultureller Heterogenität» umgehen, dass sie sich dieser Thematik aber angesichts ihrer eigenen Biografie auch nie ganz entziehen können (Edelmann, 2008, S. 193-194). Dass sie mit dieser Thematik stark verbunden sind, zeigt sich auch in den folgenden Einsichten:

- Die befragten Lehrpersonen «mit Migrationshintergrund» betrachten ihre persönlichen migrationsbezogenen Erfahrungen als bedeutsame Quelle für empathische Beziehungen zu ihren Schülerinnen und Schülern «mit Migrationshintergrund» und deren Eltern. So wüssten sie etwa aus eigener Erfahrung, dass auch kleinste Zeichen von Missachtung zu Gefühlen von Ausgrenzung und Nichtzugehörigkeit führen könnten oder dass Kindern «mit Migrationshintergrund» in der Schule oft weniger zugetraut werde.
- Sie sehen sich als Vorbilder, indem sie unter anderem vorleben würden, dass Bildungserfolg für Menschen «mit Migrationshintergrund» erreichbar sei. Entsprechend möchten sie ihre Schülerinnen und Schüler bei deren Bildungserfolg ermutigen und unterstützen.
- Außerdem verstehen sie sich als Teil von Schulhausteams, in denen «Schweizer Normen und Werte» in selbstverständlicher Weise dominieren und in denen sie sich vollumfänglich akzeptiert fühlen. Ob sie ihren eigenen Erfahrungshintergrund aktiv einbringen, hängt nach ihrer Aussage einerseits davon ab, ob «kulturelle Heterogenität» in ihrem Team anerkannt wird und andererseits davon, welcher typenspezifischen Orientierung sie folgen: Der «stillschweigend-aner kennende Typus», dem auffallend viele und junge Lehrpersonen «mit Migrationshintergrund» aus der Stichprobe zugeordnet werden können, erachtet es als selbstverständlich, dass sein Hintergrund im Kollegium nicht angesprochen wird. Die kooperationsorientierten Typen hingegen berichten, dass es ihnen durchaus möglich sei, ihren Hintergrund im Kollegium einzubringen (Edelmann, 2006, S. 244-247).

Die Ergebnisse erscheinen insgesamt überraschend, da in dieser Untersuchung weder bei den Lehrpersonen <mit> noch <ohne Migrationshintergrund> konfliktorientierte, ablehnende oder folkloristische Umgangsweisen mit <kultureller Heterogenität> gefunden wurden, während solche Umgangsweisen angesichts anderer Forschungsergebnisse durchaus naheliegen würden (Edelmann, 2008, S. 200-202). Die Gründe dafür vermutet Edelmann im zur Zeit der Untersuchung <innovativen> Schulkontext der Stadt Zürich, allgemein hoher Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen sowie einer großen Auswahl an Stellen, sodass ein <kulturell heterogenes> Umfeld von den jeweiligen Lehrpersonen gewöhnlich selbst gewählt werden könne (ebd., S. 202-203). Möglicherweise spielt außerdem eine Rolle, dass die Erkenntnisse auf der Basis explizit geäußelter Selbsteinschätzungen gewonnen wurden, in denen sozial unerwünschte Umgangsweisen oder stigmatisierende Erfahrungen nicht unbedingt zum Ausdruck kommen müssen.

Für den *österreichischen* Kontext gibt es bislang keine Untersuchungen zu dieser Thematik, für den *deutschen* hingegen einige aus jüngerer Zeit, mit denen sich das Bild zunehmend ausdifferenziert. Die Differenzierungen werden vor allem dadurch gewonnen, dass weitere methodische Zugänge angewendet sowie unterschiedliche Perspektiven in die Untersuchungen einbezogen werden, einschließlich derjenigen von Schülerinnen und Schülern sowie von Schulleitenden.

Georgi, Ackermann und Karakaş (2011) waren die ersten, die auf die bildungspolitischen Forderungen von 2007 mit einem empirischen Beitrag reagiert und die Thematik explorativ und breitgefächert untersucht haben (ebd., S. 13), wobei ausschließlich angehende und amtierende Lehrpersonen <mit Migrationshintergrund> befragt wurden. In einem quantitativen Teil wurden 198 Personen mittels Fragebogen befragt, und in einem qualitativen Teil wurden mit 60 Personen biografisch-narrative Interviews (Schütze, 1983) geführt und 45 davon zunächst gemäß der Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967) und danach aus forschungspragmatischen Gründen nach Mayring'scher Inhaltsanalyse (2010) ausgewertet (Georgi et al., 2011, S. 38-41).¹⁰ Diesem methodischen Vorgehen ent-

10 Das Vorgehen ist unter dem Argument der Forschungspragmatik natürlich verständlich, dennoch mag man einwenden, dass biografisch-narrative Interviews für eine inhaltsanalytische Auswertung nach Mayring nicht gut geeignet sind. Biografisch-narrative Interviews werden im Sinn Schützes in einer Weise geführt, dass die Erzählenden möglichst ungehindert ihrem Erzählfluss folgen können, sodass insbesondere in den narrativen Passagen sehr viel des *impliziten* Sinngehalts zum Ausdruck kommen kann. Entsprechend werden die so erhobenen Daten idealerweise in einer Weise

sprechend beruhen die folgenden Einsichten also – wie bei Edelman – auf Selbsteinschätzungen durch die Befragten:

- 29% der Befragten haben benachteiligende oder diskriminierende Erfahrungen während ihrer Schulzeit in Deutschland gemacht, 13% während des Studiums, 23% im Referendariat und 22,5% in der schulischen Praxis (ebd., S. 272).
- Die elterliche Unterstützung wurde für den Bildungserfolg als bedeutsam erlebt. Obwohl die überwiegende Mehrzahl der Befragten Eltern hat, die selbst über geringe formale Bildung verfügten, hätten ihnen diese Eltern eine positive Haltung zur Bildung vermittelt und den Bildungsaufstieg unterstützt (ebd., S. 265).
- Mit migrationsbezogener Heterogenität in der Schule gehen die befragten Lehrpersonen sehr unterschiedlich um, greifen dabei aber oft auf eigene lebensgeschichtliche Erfahrungen zurück, etwa in ihrer Weise Konflikte zu lösen, beim Aufbau von Vertrauen oder bei der Wahl migrationsbezogener Themen in ihrem Unterricht. Dieser Umgang erscheint allerdings weitgehend intuitiv inspiriert, nicht unbedingt reflektiert und kaum in curriculare Lernziele eingebettet. Gemäß den Autorinnen bleibt das lebensgeschichtlich bedingte Potenzial dieser Lehrpersonen weitgehend ungenutzt (ebd., S. 266-267).
- Im Umgang mit Mehrsprachigkeit bringen die Befragten andere Sprachen als die deutsche im Unterricht eher selten zum Einsatz und verpflichten auch ihre Schülerinnen und Schüler zum Sprechen der deutschen Sprache. Außerhalb des Unterrichts werden andere Sprachen hingegen als Ressource gesehen, um Vertrauen zu Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern (mit Migrationshintergrund) aufzubauen und ihnen wertschätzend zu begegnen (ebd., S. 267).
- Zu Schülerinnen und Schülern (mit Migrationshintergrund) haben die befragten Lehrpersonen ein besonderes Vertrauensverhältnis und sie haben ein besonderes Anliegen für deren Bildungserfolg (ebd., S. 268-269).
- Mit Erwartungen, als Rollenvorbilder zu fungieren, gehen sie unterschiedlich um. Manche nehmen sich dieser Funktion emphatisch an, andere empfinden die Erwartung auch als Herausforderung, als Belastung oder als besondere Verantwortung (ebd., S. 269).

ausgewertet, dass diesem impliziten Sinngehalt Beachtung geschenkt und eine möglichst angemessene Rekonstruktion angestrebt werden kann (vgl. Ausführungen in Kapitel 6). Die Auswertungsmethode nach Mayring hingegen konzentriert sich ausschließlich auf den *expliziten* Gehalt der Daten. Bei Anwendung dieser Methode wäre es sicherlich zielführender, auch in den Interviews viel direkter nach Meinungen und Haltungen zu fragen, um die nach dieser Methode auswertbaren Aussagen zu erhalten.

- Im Kollegium erleben sie durchaus viel Akzeptanz, Anerkennung und Wertschätzung, berichten aber auch von Kulturalisierung, Exotisierung, Abwertung, Diskriminierung und offenem Rassismus durch Kolleginnen und Kollegen. Manche engagieren sich, indem sie sprachlich oder «kulturell» vermitteln, andere lehnen es ab, eine solche Sonderrolle einzunehmen und berufen sich auf ihr professionelles Selbstverständnis als Fachlehrpersonen (ebd., S. 270).
- Die Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern gelingt den befragten Lehrpersonen gemäß Selbsteinschätzung besonders gut. In Situationen, in denen «kulturelle» Wertorientierungen der Eltern mit denen der Schule in Konflikt geraten, sind sie zwar bereit, auf spezifische Bedürfnisse einzugehen, vertreten in der Tendenz aber die institutionellen Werte der deutschen Schule und fordern die Einhaltung institutioneller Routinen, Regeln und Werte wenn nötig auch ein (ebd., S. 270-271).

Diese Studie wurde mit der Absicht durchgeführt, explorativ nach dem Potenzial eines «multikulturellen Lehrerzimmers» zu suchen und die Möglichkeiten für «interkulturelle Schulentwicklung» auszuloten (ebd., S. 13). Es zeigen sich darin zahlreiche Facetten, die auf Ambivalenzen hindeuten, indem etwa Erwartungen an Vorbildfunktionen oder Sonderrollen wahrgenommen, diese aber auch als ungewollt oder als Belastung empfunden werden. Es bleibt dabei offen, ob sich diese Ambivalenzen jeweils auf einzelne Personen gleichzeitig beziehen oder ob sie sich auf mehrere Personen beziehen, sodass sich je nach Person unterschiedliche Haltungen zeigen. Um diesen Fragen weiter nachzugehen, ist die Studie von Rotter (2014) aufschlussreich, da diese Zusammenhänge in ihrer Studie in einer Typologie geklärt und durch einen multiperspektivischen Zugang weiter ausdifferenziert werden:

Carolyn Rotter (2014) bezieht mehrere Perspektiven vergleichend in ihre Analysen ein und befragt sowohl Lehrpersonen «mit» und «ohne Migrationshintergrund» wie auch Schülerinnen und Schüler und Schulleitende. Dabei fokussiert sie auf die beruflichen Selbst- und Fremdkonzepte¹¹ von Lehrpersonen «mit Mig-

11 Bei Selbstkonzepten handelt es sich gemäß Rotter (2014) um mentale Modelle «über die eigenen Fähigkeiten und Eigenschaften sowie über die eigene berufliche Tätigkeit», die für die Gestaltung des beruflichen Handelns von großer Bedeutung sind. Diese Selbstkonzepte werden auch durch Fremdkonzepte beeinflusst, indem diese etwa durch andere schulische Akteure in direkter oder indirekter Form an die Lehrpersonen herangetragen und von diesen interpretativ verarbeitet werden. Es ist deshalb gemäß Rotter zusätzlich aufschlussreich, auch diese Fremdkonzepte zu erfassen (ebd.,

rationshintergrund» in Deutschland und fragt danach, inwiefern sich darin der erwähnte bildungspolitisch geführte Diskurs wiederfindet. Methodisch wählt sie den Weg über Interviews bei den Schulleitenden und den Lehrpersonen «mit» und «ohne Migrationshintergrund» sowie über Gruppendiskussionen bei den Schülerinnen und Schülern. Sie wertet die Daten einerseits mit einem kategoriengeleiteten Verfahren, andererseits mit der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2013) aus und bildet daraus Typologien.

Die Ergebnisse zeigen sowohl bei den Schulleitenden wie auch bei den Lehrpersonen «ohne Migrationshintergrund» große Ähnlichkeiten mit den Zuschreibungen im bildungspolitischen Diskurs, allerdings auch mit einigen Relativierungen und Differenzierungen (Rotter, 2014, S. 206-207; 227-229). Rotter findet in den Antworten drei Typen von Fremdkonzepten, die bei den Schulleitenden und bei den Lehrpersonen «ohne Migrationshintergrund» bemerkenswert ähnlich sind (ebd., S. 275-280):

1. Den «pädagogisch-professionellen Typus», bei dem der «Migrationshintergrund» keine Rolle spielt und als Stereotypisierung auch abgelehnt wird (ebd., S. 282),
2. den «Sowohl-als-auch Typus», bei dem die Bedeutung des «Migrationshintergrunds» je nach Situation variiert. Lehrpersonen «ohne Migrationshintergrund» sprechen ihren Kolleginnen und Kollegen «mit Migrationshintergrund» insbesondere für Konfliktfälle ein wertvolles Kompetenzprofil zu. Diese Zuschreibung scheint dabei auch mit dem Geschlecht und dem Alter zusammenzuhängen, denn es sind weibliche, ältere Kolleginnen «ohne Migrationshintergrund», die sich in Konfliktsituationen Unterstützung von männlichen Kollegen «mit Migrationshintergrund» erhoffen (ebd., S. 282).
3. Beim «kompetenten «Migrationsanderen» Typus» kommt dem «Migrationshintergrund» ein zentraler Stellenwert zu, indem zahlreiche Kompetenzen davon abgeleitet und Erwartungen geäußert werden, die aus der eigenen Überforderung mit Schülerinnen und Schülern «mit Migrationshintergrund» resultieren (ebd., S. 229).

S. 115). Mit der Wahl dieses theoretischen Rahmens der Selbst- und Fremdkonzepte gelingt es Rotter, Fragen der Bedeutsamkeit eines «Migrationshintergrunds» in die professionstheoretische Debatte einzubringen, während diese Frage bislang weder in den kompetenzorientierten noch in den strukturtheoretischen Ansätzen mitgedacht ist (vgl. eingehende Diskussion dazu, ebd., S. 45-118).

Interessanterweise – und das deutet auf die enge Verwobenheit von Fremd- und Selbstkonzepten hin – lassen sich diese drei Typen auch in den Selbstkonzepten der Lehrpersonen «mit Migrationshintergrund» finden, allerdings kommen diese Lehrpersonen generell nicht umhin, den «Migrationshintergrund» zu thematisieren (ebd., S. 282; vgl. ähnliche Befunde bei Edelmann, 2008).

1. Bei Selbstkonzepten des ersten Typus distanzieren sie sich von migrationsbezogenen Zuschreibungen, während sie gleichzeitig ihre Professionalität betonen. Bei Anfragen um Vermittlertätigkeiten sind sie bereit, den Bitten in Notfällen nachzukommen.
2. Beim zweiten Typus akzeptieren sie die migrationsbezogenen Zuschreibungen bei gleichzeitiger Betonung der Professionalität und
3. beim dritten Typus ist der «Migrationshintergrund» zentraler Bestandteil des beruflichen Selbstkonzepts, indem migrationsbedingte Ressourcen und eine besondere Nähe zu Schülerinnen und Schülern «mit Migrationshintergrund» hervorgehoben werden (ebd., S. 274). Dieser dritte Typus findet sich ausschließlich bei Lehrpersonen mit türkischem «Migrationshintergrund» und bei denjenigen, deren «Migrationshintergrund» durch äußere Merkmale sichtbar ist (ebd., S. 282).

In den Fremdkonzepten durch die befragten Schülerinnen und Schülern «mit» und «ohne Migrationshintergrund» zeigen sich ebenfalls drei Typen. Der erste entspricht dem oben genannten «pädagogisch-professionellen Typus», bei dem der «Migrationshintergrund» keine Rolle spielt, und erscheint hier als «freundlich-kompetenter Lernbegleiter Typus». Bei den weiteren beiden Typen divergieren die Meinungen der befragten Schülerinnen und Schüler und teilen sich auf in einen positiven «klimaförderlichen «Migrationsanderer» Typus» und einen negativen «nicht-klimaförderlichen «Migrationsanderer» Typus», wobei die Divergenz vor allem am Thema der Sprachkompetenzen entsteht. Als positiv wird gewertet, wenn Lehrpersonen ihre nicht-deutschen Sprachkompetenzen einbringen und als Übersetzer fungieren, wobei dieses Einbringen außerhalb des Unterrichts stattfinden soll. Als negativ wird gewertet, wenn Lehrpersonen die deutsche Sprache mit Akzent sprechen. Ein Akzent wird dabei mit verminderten fachlich-pädagogischen Kompetenzen in Verbindung gebracht (ebd., S. 247-249).

In den typologisierten beruflichen Selbst- und Fremdkonzepten finden sich also zahlreiche Aspekte aus dem bildungspolitischen Zuschreibungsdiskurs, allerdings auch ein Typus, der bei allen vier befragten Gruppen vorkommt und bei dem die migrationsbezogenen Zuschreibungen bei gleichzeitiger Betonung der

Professionalität zurückgewiesen werden. Ein deutlicher Widerspruch zum bildungspolitischen Diskurs findet sich außerdem bei einigen Schülerinnen und Schülern wie auch bei einigen Lehrpersonen «mit Migrationshintergrund», die sich statt der zugeschriebenen besonderen Nähe aufgrund gemeinsamer Migrationsgeschichte eher eine größere Distanz wünschen, um ihre jeweiligen Rollen im schulischen Umfeld aufrechterhalten zu können (ebd., S. 287-288).

Auch *Hachfeld, Schröder, Anders, Hahn und Kunter* (2012) hinterfragen die Angemessenheit der bildungspolitischen Zuschreibungen und zeigen, dass die Unterscheidung in «mit» und «ohne Migrationshintergrund» nicht ausreicht und auch nicht angemessen ist, um damit die Kompetenzen für das Unterrichten in «kulturell heterogenen Kontexten» zu erfassen (ebd., S. 101). Stattdessen schlagen sie vor, «multikulturelle Überzeugungen» (ebd., S. 101) als entscheidenden Faktor zu betrachten. Diese «multikulturellen Überzeugungen» fassen sie als Überzeugungen, nach denen Lehrpersonen stärker bereit sind, sich auf andere «kulturelle Wertesysteme» einzulassen, ohne dabei ihre eigenen aufzugeben, und nach denen sie zudem bemüht sind, «kulturelle Vielfalt» im Unterricht zu berücksichtigen. Diese «multikulturellen Überzeugungen» kontrastieren sie mit «egalitären Überzeugungen», nach denen Lehrpersonen «kulturellen Unterschieden» kaum Bedeutung beimessen und sich hauptsächlich auf die Gemeinsamkeiten konzentrieren (ebd., S. 107).¹²

In einer quantitativen Untersuchung wurden 433 angehende Lehrpersonen für die mathematische Richtung auf der Sekundarstufe I in Deutschland befragt, darunter 60 «mit Migrationshintergrund». Die Operationalisierung der untersuchten Kompetenzen wird am Kompetenzmodell nach Baumert und Kunter (2006) ausgerichtet. In diesem Modell ist die professionelle Kompetenz von Lehrpersonen als ein Zusammenspiel konzipiert, das sich zusammensetzt aus spezifischem Fachwissen und fachdidaktischem Wissen, pädagogisch-psychologischem Wissen, professionellen Überzeugungen, motivationalen Orientierungen sowie Fähigkeiten zur professionellen Selbstregulation. Daraus werden für diese Untersuchung drei Kompetenzfacetten definiert, die für den Unterricht in «kulturell heterogenen Kontexten» als besonders bedeutsam gesehen werden:

12 In der Definition dieser beiden Arten von Überzeugungen spiegelt sich ein Heterogenitätsverständnis, das allein von «kultureller Differenz» auszugehen und die Zuschreibungsprozesse, in denen Differenz auch *konstruiert* wird, nicht zu berücksichtigen scheint. Ein solches Heterogenitätsverständnis wäre wohl zu überdenken (vgl. auch vorangegangener Kommentar zur Studie von Edelmann).

1. Enthusiasmus für das Unterrichten von Kindern «mit Migrationshintergrund» (als Teil der motivationalen Orientierungen),
2. Selbstwirksamkeitserwartung für das Unterrichten von Kindern «mit Migrationshintergrund» (ebenfalls als Teil der motivationalen Orientierungen) und
3. Vorurteile über die Lernmotivation von Kindern «mit Migrationshintergrund» (als Teil der professionellen Überzeugungen).

In den Ergebnissen zeigt sich, dass sowohl die Facette des Enthusiasmus wie auch der Selbstwirksamkeitserwartung für das Unterrichten in «kulturell heterogenen Kontexten» stärker mit den «multikulturellen Überzeugungen» zusammenhängen als mit dem Umstand eines «Migrationshintergrunds».

Auch die Vorurteile über die Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern «mit Migrationshintergrund» hängen gemäß der Studie mit den «multikulturellen Überzeugungen» zusammen: Je stärker «multikulturell» die Überzeugungen der Befragten ausgeprägt sind, desto weniger stimmen sie mit Aussagen überein, dass Schülerinnen und Schüler «mit Migrationshintergrund» schulisch weniger motiviert seien. Hier wird sogar gezeigt, dass Befragte «mit Migrationshintergrund» diesem Vorurteil tendenziell eher zustimmen.

Insgesamt finden sich bei den Befragten «mit Migrationshintergrund» aber ausgeprägtere «multikulturelle Überzeugungen». Diese Überzeugungen wiederum gehen gemäß der Studie mit höheren Selbstwirksamkeitserwartungen und größerem Enthusiasmus für das Unterrichten in «kulturell heterogenen Kontexten» und mit weniger der genannten Vorurteile einher.

Auch *Strasser und Waburg* (2015) stellen einfache Zusammenhänge zwischen einem «Migrationshintergrund» und der Kompetenz im Umgang mit migrationsbezogener Heterogenität in Frage und zeigen an zwei Fallbeispielen, dass sich ein solcher Zusammenhang durchaus nicht automatisch einstellen muss. Sie konzentrieren sich dabei auf die Perspektive von Schülerinnen und Schülern und analysieren Daten aus insgesamt elf Gruppendiskussionen, die in zwei Phasen im Abstand eines halben Jahres durchgeführt wurden und an denen Schülerinnen und Schüler «mit» und «ohne Migrationshintergrund» der fünften, siebten und neunten Klasse teilgenommen haben. Sie gehen dabei hermeneutisch vor, indem sie das implizite Erfahrungswissen der Schülerinnen und Schüler bezüglich zweier Lehrerinnen «mit Migrationshintergrund» rekonstruieren und danach fragen, welche Relevanz und Bedeutung darin einer kulturellen oder ethnischen Differenzdimension beigemessen wird (ebd., S. 251; 258-259).

Im ersten Fall handelt es sich um eine Mathematiklehrerin russischer Herkunft. Sie wird von den Schülerinnen und Schüler in erster Linie in ihrer

Kompetenz als Mathematiklehrerin wahrgenommen, während ethnische oder kulturelle Differenzdimensionen weitgehend als irrelevant erscheinen. Ihre guten Deutschkenntnisse werden lobend erwähnt, was darauf hindeutet, dass sie diesbezüglich von einigen als Vorbild wahrgenommen wird (ebd., S. 260-261; 266).

Im zweiten Fall geht es um eine Deutschlehrerin rumänischer Herkunft. Obwohl diese Lehrerin ein Vorbild sein könnte, da sie deutschsprachliche Defizite überwunden hat, wird sie von den Schülerinnen und Schülern nicht so gesehen. Diese sind stattdessen von ihrem Unterrichtsverhalten irritiert und kritisieren die hohen Erwartungen, die sie an ihr Deutschlernen stellt, außerdem ihre exponierende Art mit Fehlern umzugehen. Die befragten Schülerinnen und Schüler suchen nach Erklärungen für dieses Verhalten, vermuten Zusammenhänge zur Migrationsgeschichte der Lehrerin und nehmen an, dass sie mit ihrem Verhalten ihren eigenen Integrationserfolg demonstrieren möchte. Die Perspektiven der Schülerinnen und Schüler legen nahe, dass diese Lehrerin ein assimilatives Integrationsverständnis hat und das Deutschlernen für eine gelingende Integration als sehr wichtig erachtet. Es gelingt ihr allerdings nicht, den Schülerinnen und Schülern ihre Überzeugung in akzeptabler Weise zu vermitteln, vielmehr fühlen sich diese in ihren sprachlichen – und zum Teil mehrsprachlichen – Fähigkeiten nicht wertgeschätzt und durch die Defizitorientierung der Lehrerin entmutigt (ebd., S. 262-270).

Strasser und Waburg schlagen vor, die beiden Fälle im Hinblick darauf zu lesen, wie gut es den Lehrpersonen gelingt, Kompetenzen im Fach und in der Unterrichtsgestaltung mit einer guten Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern in Einklang zu bringen.¹³ Im ersten Fall scheint das gut zu gelingen, im zweiten Fall führen Irritationen in der Unterrichtsgestaltung und Kommunikation letztlich auch zu Schwierigkeiten auf der Beziehungsebene (ebd., S. 267). Weder beim ersten noch beim zweiten Fall kann von einem einfachen Zusammenhang zwischen einem «Migrationshintergrund» und einem besonders gelingenden Umgang mit migrationsbezogener Heterogenität die Rede sein, sodass auch diese Studie weiteren Forschungsbedarf zu diesen Fragen offenlegt.

Nebst diesen Fokussierungen auf die Frage der Kompetenzen im Umgang mit migrationsbezogener Heterogenität wird das Bild noch durch eine Studie erweitert, in der Erfahrungen mit Diskriminierung und Rassismus genauer betrachtet werden:

13 Sie stützen sich dabei auf entsprechende Erkenntnisse aus der Unterrichtsforschung, aus denen hervorgeht, dass es diese beiden Dimensionen sind, auf denen Wahrnehmungen von Lehrpersonen durch Schülerinnen und Schüler beruhen (Strasser & Waburg, 2015, S. 267).

Karim Fereidooni (2015) stellt diese Themen ins Zentrum seiner Studie und untersucht, ob und in welchem Ausmaß angehende und amtierende Lehrpersonen «mit Migrationshintergrund» in Deutschland damit Erfahrungen machen und welche Bewältigungsstrategien sie daraus entwickeln. Fereidooni betont, dass es ihm dabei nicht um den lauten und offenkundigen Rassismus geht, sondern in erster Linie um «Alltagsdiskriminierung und Alltagsrassismus», wie er sich etwa in subtilen und zweideutigen Denk- und Handlungsweisen äußert (ebd., S. 19).

Methodisch ist er in einem ersten Schritt quantitativ vorgegangen und hat 159 angehende und amtierende Lehrpersonen «mit Migrationshintergrund» mittels Fragebogen befragt. Anhand der gewonnenen Einsichten hat er danach aus dieser Stichprobe zehn kontrastierende Fälle ermittelt, mit ihnen leitfadengestützte Interviews geführt und diese inhaltsanalytisch nach Mayring (2010) ausgewertet. Aus diesem Vorgehen gewinnt er unter anderem die folgenden Erkenntnisse:

- 60% der mittels Fragebogen Befragten geben an, rassistische Diskriminierungserfahrungen gemacht zu haben. Die Zahlen dürften allerdings tatsächlich noch höher liegen, denn von denjenigen, die angaben, keine rassistischen Diskriminierungserfahrungen gemacht zu haben, wurden fünf anschließend mit einem Interview zusätzlich befragt und erzählten dort durchaus von solchen Erfahrungen (Fereidooni, 2015, S. 298).
- Die Mehrheit der berichteten rassistischen Diskriminierungserfahrungen bezieht sich auf die subtile, indirekte Form von Rassismus und Diskriminierung (ebd., S. 299).
- Angehende und amtierende Lehrpersonen, die türkisch- oder russischsprachig sind, sind vergleichsweise stärker von rassistischer Diskriminierung betroffen (ebd., S. 301).
- Die Befragten berichten im Zusammenhang mit den rassistischen Diskriminierungserfahrungen von negativen psychischen Folgen und vereinzelt auch von Studienabbrüchen (ebd., S. 299).
- Als Diskriminierende werden vor allem Kolleginnen und Kollegen sowie Vorgesetzte angegeben und weniger Schülerinnen und Schüler oder deren Eltern (ebd., S. 298-299).
- In den Interviews berichten einige davon, dass die Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern «mit Migrationshintergrund» von einem besonderen Vertrauensverhältnis geprägt ist. Ein Befragter distanziert sich allerdings auch von solchen Erwartungen und gibt an, sich gegen Vereinnahmungsversuche seiner Schülerinnen und Schüler «mit Migrationshintergrund» aktiv zur Wehr zu setzen (ebd., S. 300-301).

Fereidooni legt mit seiner Studie – aus normativer Sicht – besorgniserregende Verhältnisse offen, in denen subtiler und diskriminierender Alltagsrassismus für viele angehende und amtierende Lehrpersonen «mit Migrationshintergrund» zu einer Art Normalität zu gehören scheint.

Nebst all der facettenreichen Breite an unterschiedlichen Erfahrungen und Umgangsweisen, die in dieser und in den vorangehend vorgestellten Studien zum Ausdruck kommt, wäre es aufschlussreich, mehr über die Zusammenhänge zu erfahren, die sich gewissermaßen in der biografischen Tiefe einzelner Lehrpersonen zeigen, sodass besser verstanden werden könnte, wie die unterschiedlichen Erfahrungen Einzelner mit ihren jeweiligen Umgangsweisen verbunden sind.

Nadine Rose (2012) hat dazu – ohne gezielte Absicht – einen Beitrag eingebracht, indem sie den Fall eines Jugendlichen hermeneutisch analysiert hat, bei dem die Migrationserfahrung und die damit verbundenen Zuschreibungen als «Migrationsanderer» mit dem Wunsch Lehrer zu werden in sinnhaftem Zusammenhang stehen.

Ihr Ausgangspunkt ist das Erkenntnisinteresse an rassismusrelevanter Subjektivierung bei männlichen «migrationsanderen» Jugendlichen in Deutschland. Mit Bezügen zur Butler'schen Subjekttheorie fragt sie danach, wie Subjektpositionierungen angesichts migrationsgesellschaftlicher Dominanzverhältnisse auf «migrationsandere» Jugendliche einwirken und von ihnen gestaltet werden. Dabei arbeitet sie mit biografisch-narrativen Interviews und rekonstruktiven Analyseverfahren und stellt letztlich zwei kontrastierende Fälle vor, die sich in ihrem Umgang mit Differenzerfahrungen und Zugehörigkeiten diametral voneinander unterscheiden: Beim einen Fall spielen nationale oder ethnische Zugehörigkeiten trotz Migrationsgeschichte eine derart untergeordnete Rolle, dass sie «vergessen» scheinen und Rose die Umgangsweise als ein «Vergessenmachen» deutet (ebd., S.415). Beim anderen Fall – Bayram Özdal – nehmen nationale oder ethnische Dimensionen von Differenz und Zugehörigkeit in der Lebensgeschichte einen dominanten Stellenwert ein und sind außerdem mit der Absicht verbunden, Lehrer zu werden. Ob und inwiefern diese Absicht in die Tat umgesetzt wird, bleibt offen, da das Interview zu einem Zeitpunkt geführt wurde, als es sich dabei für Bayram Özdal erst um einen Plan für die Zukunft handelte. Dennoch zeigt der Fall einige interessante Zusammenhänge auf, die hier in Kürze skizziert werden sollen:

Bayram Özvals Kindheitserinnerungen sind geprägt von dramatischen Erfahrungen: Er wächst als Kind kurdischer und politisch aktiver Eltern in einer Großstadt in der Türkei auf, wo die Familie polizeiliche Repressionen und Beschimpf-

funken als «dreckige Kurden» erlebt (ebd., S. 276). Als der Vater des Mordes verdächtigt wird und ins Gefängnis muss, flieht die Mutter mit den zwei Kindern nach Deutschland. Deutschland ist für sie mit vielen Hoffnungen auf ein besseres Leben verbunden, die aber aus Bayram Özdals Sicht enttäuscht werden. Bayram erlebt immer wieder eine benachteiligende Sonderstellung als «Ausländer» und empfindet es als unmöglich, sich im deutschen Kontext vollständig zu integrieren. Aus diesem Erleben heraus entwickelt er eine pragmatische Erfolgsorientierung: Er macht das Abitur und entscheidet sich für das Lehramtsstudium. Auf diese Weise kann er zwei Wünschen seiner Mutter nachkommen, zum einen, indem er höhere Bildung anstrebt und zum anderen, indem er einen «ordentlichen» Beruf (ebd., S. 323) erlernt. Zudem möchte er als «ausländischer Lehrer» für «ausländische Kinder» eine Bezugsperson sein, indem er ihnen vorlebt, «was machbar ist» (ebd., S. 324). Auf diese Weise deutet er seinen Nachteil als «Ausländer» in einen Vorteil um, indem er durch seinen Erfahrungshintergrund und in der künftigen Rolle als Lehrer eine Vorbildrolle übernehmen kann. Darüber hinaus nutzt er seine Benachteiligungs- und Ausgrenzungserfahrungen als ein Potenzial, eine kritische Grundhaltung dazu einzunehmen und Diskriminierungspraxen als Ungerechtigkeit aufzudecken und öffentlich anzuklagen. Im Kontrast zum oben genannten «Vergessenmachen» sieht Rose darin eine Taktik der «Skandalisierung» im Umgang mit Ausgrenzungen als «Ausländer» (ebd., S. 274-328). Interessanterweise steht diese Taktik der «Skandalisierung» im Zusammenhang mit der Wahl des Lehrberufs.

2.3 RESÜMEE UND KONSEQUENZEN FÜR DAS FORSCHUNGSVORHABEN

Insgesamt zeigt sich in den bislang vorhandenen Studien viel Einigkeit in der Kritik am bildungspolitischen Zuschreibungsdiskurs. Die Zusammenhänge zwischen lebensgeschichtlichen Erfahrungen im Zuge von Zuwanderung in der ersten oder zweiten Generation und potenziell damit verbundenen Kompetenzen sind komplexer als es der Diskurs vorgibt, zudem laufen solche Zuschreibungen Gefahr, Lehrpersonen in essentialistischer Weise als «anders» und damit auch als nicht-ganz-zugehörig zu etikettieren, sie gleichzeitig für migrationsbezogene Aufgabenbereiche zu instrumentalisieren und gleichzeitig die Wahrnehmung ihrer Professionalität in den Hintergrund zu drängen.

Trotz der weitgehenden Einigkeit in diesen Punkten sind die gewonnenen Erkenntnisse noch sehr disparat, wenig theoriebezogen und als Reaktion auf den bildungspolitischen Diskurs weitgehend an politischen Fragen orientiert. Den-

noch konnte bereits ein zunehmend ausdifferenziertes Bild entstehen, in dem sich einige wiederkehrende Erkenntnisse zu den Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit finden:

- Im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen zeigen sich Zuschreibungsdiskurse, die sich kulturalisierend auf Stereotypen beziehen und in denen dennoch Gleichbehandlung behauptet wird, während Studierende «mit Migrationshintergrund» durchaus von Unsicherheiten in ihrer Anerkennung oder von Ausgrenzungserfahrungen sprechen (Döll & Knappik, 2015; Edelmann et al., 2015; Karakaşoğlu et al., 2013; Kul, 2013; Lengyel & Rosen, 2015; Panagiotopoulou & Rosen, 2016).
- In dieser Dynamik der Selbst- und Fremdzuschreibungen erscheint das erlangte Bildungsniveau der Studierenden als bedeutsam, einerseits indem über das Bildungsniveau Zugehörigkeiten zur Mehrheit wahrgenommen und erlebt werden (Edelmann et al., 2015), andererseits auch, weil im Zuge von Bildungsaufstieg Reflexions- und Umdeutungsprozesse bezüglich religiöser Orientierungen oder im Umgang mit migrationsbezogener Heterogenität stattfinden können (Karakaşoğlu-Aydın, 2000).
- Berufliche Selbst- und Fremdkonzepte von Lehrpersonen «mit Migrationshintergrund» stehen in der Ambivalenz zwischen Erwartungen besonderer Rollen und Engagements in Bezug auf migrationsbezogene Heterogenität und dem Wunsch oder dem Bemühen, in der Professionalität anerkannt zu werden (Fereidooni, 2015; Georgi et al., 2011; Lengyel & Rosen, 2015; Panagiotopoulou & Rosen, 2016; Rotter, 2014).
- Wenn es darum geht, ein besonderes Potenzial im Umgang mit migrationsbezogener Heterogenität auszumachen, ist die alleinige Unterscheidung in «mit» und «ohne Migrationshintergrund» nicht zielführend (Hachfeld et al., 2012; Strasser & Waburg, 2015).

Während auf diese Weise viele Facetten zusammengetragen wurden, die sich gewissermaßen auf die Verteilung in der Breite, also auf viele Lehrpersonen «mit Migrationshintergrund» beziehen, fehlt bislang eine Analyse der Facetten in ihrer lebens- und berufsbiografischen Tiefe, also Erkenntnisse über die sinnhaften Zusammenhänge dieser Facetten im jeweiligen Erfahrungszusammenhang Einzelner.

Einer solchen Analyse widmet sich der vorliegende Beitrag. Er soll aufzeigen, in welchen zusammenhängenden Sinnstrukturen verschiedene Facetten miteinander verbunden sind, wie also lebensgeschichtliche Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit mit der Berufswahl zusammen-

hängen, inwiefern sie in die berufliche Praxis eingebracht werden, welche berufsgeschichtlichen Erfahrungen mit Differenz und Zugehörigkeit gemacht werden und welche Umgangsweisen sich wiederum daraus entwickeln.

Der vorliegende Beitrag bezieht sich zudem auf den deutschsprachigen Schweizer Kontext, einen Kontext also, zu dem es bislang erst wenige Erkenntnisse zu dieser Thematik gibt.

Für eine solche Analyse stellen sich mindestens zwei Herausforderungen:

Erstens stellt sich die Frage der überbetonten und eindimensionalen Beachtung von «Migration», «Migrationshintergrund» oder «nationaler» respektive «ethnischer» Zugehörigkeit. Erkenntnisinteressen, die sich auf migrationsbezogene Themen beziehen, neigen oft zur Überbetonung dieser Dimensionen von Differenz und Zugehörigkeit, sodass unter Umständen unsichtbar bleibt, wann und bei wem diese Dimensionen unbedeutend sind. Außerdem neigen sie dazu, andere bedeutsame und möglicherweise bedeutsamere Dimensionen zu übersehen, etwa Geschlecht, Klasse, Religiosität, Alter oder Berufserfahrung.

Zweitens besteht die Gefahr, von bestehenden, stabilen Kategorien auszugehen und dabei ihre Entstehungsgeschichte, Prozesshaftigkeit und Dynamik aus dem Blick zu verlieren.

Darüber hinaus können Orientierungen an politischen Diskursen und Praxisfeldern zu polarisierten Betrachtungen führen, etwa entlang der Pole von Tätern und Opfern, Kompetenzen und Inkompetenzen, Defiziten und Bereicherungen oder Viktimisierungen und Beschuldigungen. Diese Betrachtungen versperren möglicherweise den Blick für Zusammenhänge, die facettenreicher und komplexer sein mögen, sodass es sinnvoll ist, sich zumindest vorübergehend von normativen Fragen und Polarisierungen zu lösen.

Um diesen Herausforderungen zu begegnen, eignet sich ein Blickwinkel aus einer sozialkonstruktivistischen Perspektive, bei der soziale Grenzziehungsprozesse im Zentrum des Interesses stehen.

