

5. Migrationsbezogene Grenzziehungs dynamik im Rahmen öffentlicher Schulen

Gemäß Wimmer (2013) finden Grenzziehungsprozesse zu einem bedeutenden Teil in und durch Institutionen³⁵ – unter anderem Bildungsinstitutionen – statt, indem institutionalisierte Regeln und Normen dazu führen, dass bestimmte Grenzlinien begünstigt und also bestimmte Gruppen bevorzugt oder benachteiligt werden (ebd., S. 32-34). Entsprechend bilden öffentliche Schulen als Institutionen einen einfluss- und folgenreichen Rahmen der Grenzziehungs dynamik (vgl. auch Gogolin, 2008; Gomolla & Radtke, 2007).

Einfluss- und folgenreich ist diese Grenzziehungs dynamik insbesondere für die Bildungsbeteiligung und den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler, wobei sich die Grenzlinien im historischen Verlauf immer wieder verschoben haben. Im 19. Jahrhundert waren es in der Schweiz und in Deutschland vor allem die Kinder aus sozioökonomisch unterprivilegierten Schichten und die Mädchen, deren Zugang zu Bildung – vor allem zu höherer Bildung – eingeschränkt war. Außerdem gab es Bildungsbene teiligungen bei der katholischen Bevölkerung (Fend, 2006, S. 208-210). Auch in jüngerer Zeit finden sich diese Grenzlinien noch. So hat Peisert (1967) in den 1960er-Jahren festgestellt, dass in Deutschland Bildungsbene teiligungen entlang der Grenzlinien Konfession, Geschlecht und Klasse bestanden und dass außerdem Unterschiede zwischen ländlichen oder städtischen Regionen eine Rolle spielten. Er schuf die seither berühmte Kunstfigur kumulierter Bildungsbene teiligung, die Figur des ‹katholischen Arbeitermädchen vom Lande› (vgl. auch Fend, 2008, S. 39-40). Ungefähr seit den 1980er-Jahren sind es jedoch vor allem Schülerinnen und Schüler mit tiefem sozialem Status und mit einem ‹Migrationshintergrund›, die in Deutschland wie in der Schweiz zu den am meisten benachteiligten gehören, und es ist offenkundig,

35 Wimmer betont, er verstehe ‹Institution› hier im breiten, neo-institutionellen Sinn (für einen Überblick über die Neo-Institutionalismus-Debatte siehe Schäfers, 2002).

dass Chancengleichheit³⁶ im Sinn des meritokratischen Prinzips in den Schweizer Bildungssystemen auch heute nicht vollumfänglich verwirklicht wird (cohep, 2007b; Kronig, 2007; SKBF, 2014).

Lehrpersonen sind in diese Grenzziehungsdynamik mindestens in zweifacher Weise involviert, denn zum einen sind sie einflussreich daran beteiligt, wie Schülerinnen und Schüler ihre Schulzeit in Bezug auf Differenz und Zugehörigkeit erleben können und inwiefern sie darin möglicherweise bevorzugt oder benachteiligt werden, zum anderen sind Lehrpersonen selbst den Fragen der sozialen Zugehörigkeit und Anerkennung ausgesetzt und von Grenzziehungsprozessen betroffen. Im Folgenden wird zunächst ausgeführt, inwiefern Lehrpersonen in der Schweiz von Grenzziehungsprozessen unter dem Aspekt der ‹Fremdheit› betroffen sein können. Im Anschluss daran werden anerkennungstheoretische Überlegungen nach Helsper (2002, Helsper et al., 2001) ausgeführt, da in diesem theoretischen Ansatz Zusammenhänge sichtbar werden zwischen den Erfahrungen mit Zugehörigkeit und Anerkennung bei Lehrpersonen und ihrem Handeln im schulischen Alltag.

5.1 GRENZZIEHUNGSDYNAMIK BEZÜGLICH ‹FREMDER› LEHRPERSONEN IN DER SCHWEIZ

Lehrpersonen sind selbst Zugehörigkeitsfragen ausgesetzt, wenn in ihrer Zulassung, Anstellung und Anerkennung Unterschiede gemacht und soziale Grenzen gezogen werden. Diese Fragen werden im Folgenden zunächst aus historischer, danach aus Gegenwartsperspektive ausgeführt.

5.1.1 Historische Perspektive

Grenzziehungsprozesse in Bezug auf unterschiedliche Lehrpersonen wurden im Verlauf der Schweizer Schulgeschichte vor allem entweder mit Bezügen zur Konfession ausgetragen (Hardegger, 2008), oder es war die Geschlechterdifferenz, die betont wurde, indem der Lehrberuf lange Zeit als reiner Männerberuf

36 Natürlich kann auch grundsätzlich in Frage gestellt werden, ob im Zusammenhang mit allgemeiner Schulpflicht und ‹leistungsbezogener› Beurteilung überhaupt von ‹Chancengleichheit› oder gar ‹Gerechtigkeit› gesprochen werden kann, allein schon deshalb, weil auch bei Einhalten des meritokratischen Prinzips Lebenschancen ungleich verteilt und damit gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse nicht nur reproduziert, sondern auch legitimiert werden (vgl. dazu ausführlich Lamprecht, 1991; vgl. auch unter 5.2).

galt, nur in Zeiten des Lehrermangels vermehrt für Frauen geöffnet wurde (Hodel, 2008) und sich erst seit den 1960er-Jahren zu einem mehrheitlich von Frauen ausgeübten Beruf gewandelt hat (Kappler, 2013, S. 28-30). Es scheint, dass die Frage von ‹Migration› oder ‹Fremdheit› bei Lehrpersonen in der Vergangenheit nur wenig thematisiert wurde und bis in die Gegenwart auch kaum Daten dazu erhoben oder statistische Auswertungen vorgenommen wurden. Allerdings wurde diese Frage von wissenschaftlicher Seite für den Schweizer Kontext³⁷ bislang nicht aufgearbeitet und auch im deutschsprachigen Raum gibt es erst eine Studie dazu (Krüger-Potratz, 2009; 2013; vgl. auch Kemnitz, 2014, S. 66-67), sodass hier lediglich einige Hinweise zusammengetragen werden können.

In dieser einen vorhandenen Studie im deutschsprachigen Raum fokussiert Krüger-Potratz (2013) auf die preußischen Schulen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts und zeigt anhand einer Untersuchung der rechtlichen Regelungen, dass nicht-preußische Lehrpersonen grundsätzlich nicht erwünscht waren und dies aus zwei Gründen: Erstens erschienen sie als unnötige Konkurrenz für die inländischen Lehrpersonen, und zweitens wurde bezweifelt, ob sie in fachlicher, sittlicher und politischer Hinsicht den Ansprüchen genügen würden, sollten sie doch immerhin die ‹richtige› Bildung und Erziehung vermitteln können und zum Preußischen Reich treu und loyal sein. Selbst Englisch- oder Französisch-Lehrpersonen, die für den Sprachunterricht angeworben wurden, unterlagen diesem Misstrauen, und es wurde gesetzlich festgehalten, dass ihr Unterricht strikt auf das Sprachenlehren beschränkt sein sollte. Bevorzugt wurde hingegen, wenn sich inländische Lehrpersonen bei Auslandsaufenthalten Sprachen wie Französisch und Englisch aneigneten und den Sprachunterricht der preußischen Schülerinnen und Schüler danach selbst durchführten (ebd., S. 25-30; vgl. auch Krüger-Potratz, 2009).

Auch im Kanton Zürich gab es gesetzliche Regelungen, die das Einstellen ‹fremder› Lehrpersonen kontrollieren sollten. So schreibt Klinke (1907), dass sich die Bedenken im 16. Jahrhundert vor allem gegen Ortsfremde richteten und dass es insbesondere die Geistlichen waren, die in ihnen eine Gefahr für die ‹religiöse Erziehung des Volkes› – eine zentrale Zielsetzung schulischen Unterrichts zu dieser Zeit – sahen. Sie versuchten deshalb durch ein gesetzlich festgelegtes Mitspracherecht bei der Wahl des Schulmeisters zu verhindern, dass die Gemeindebürger – die für die Wahl der Schulmeister zuständig waren – das Schulamt «irgend einem herumziehenden Fremden» anvertrauten (ebd., S. 108-109).

37 Diese Aussage bezieht sich auf die deutschsprachige Literatur über die Schweiz, die französisch- und italienischsprachige Literatur dazu wurde nicht überprüft.

Viel später, zur Zeit der Helvetik um 1800, als das Zürcher Schulwesen stärker kantonalisiert und erstmals ein Erziehungsrat eingesetzt wurde (De Vincenti-Schwab, 2008, S. 24), gab es gemäß Klinke (1907) keine gesetzlichen Bestimmungen darüber, «dass ausschließlich Bürger des Orts zu Schulmeistern erwählt werden dürfen» (ebd., S. 110). Allerdings wären solche Bestimmungen wohl auch kaum zur Anwendung gekommen, denn mit wenigen Ausnahmen seien die Lehrer damals allesamt Ortsbürger gewesen. Klinke meint sogar, dass es für Lehrer, die ihr Amt in ihrem eigenen Bürger- und Wohnort verloren, kaum möglich war, angesichts der «herrschenden Abneigung gegen Ortsfremde» in einem anderen Ort als Lehrer Fuß zu fassen (ebd., S. 111).³⁸

Im 19. Jahrhundert erfuhr das Bildungswesen in der Schweiz eine nachhaltige Kantonalisierung, sodass in den Kantonen flächendeckende und gleichförmige Bildungsangebote entstanden. Die Gestaltung dieser Bildungsangebote blieb danach bis in die 1960er-Jahre weitestgehend im Kompetenzbereich der Kantone, sodass sich in der Schweiz eine Vielzahl unterschiedlicher Bildungssysteme herausbildeten, einschließlich unterschiedlicher kantonsgebundener Ausbildungen, die interkantonal nicht automatisch anerkannt wurden (Criblez, 2008, S. 13-14; Wyss, 1986, S. 74). Es ist wohl vor diesem Hintergrund zu verstehen, dass auch die Personalrekrutierung stark kantonal orientiert war und Außerkantonale nur bei erhöhtem Bedarf zugelassen wurden, etwa in der Zeit des Lehrpersonalmangels nach dem Zweiten Weltkrieg bis in die 1970er-Jahre (Lehmann, 2013, S. 113; Lengwiler et al., 2007, S. 208).

Interessanterweise gab es Absichten, diese Zulassungen nicht nur an der Passungsfrage der Ausbildungen festzumachen, sondern auch am Bürgerort: 1946 gab es im Kanton Zürich einen Vorstoß des Regierungsrats, angesichts des Personalmangels die Wählbarkeit³⁹ von Lehrpersonen auf solche mit außerkantona-

38 Gemäß mündlicher Auskunft von Marcel Rothen gab es zu dieser Zeit trotz dieser beschriebenen «Abneigung gegen Ortsfremde» durchaus auch vereinzelte Fälle von Lehrer-Mobilität, sowohl zwischen Orten und sogar auch durch Einwanderung aus dem Ausland oder durch Auslandsaufenthalte der Inländer. Marcel Rothen sei für diese Auskünfte herzlich gedankt. Seine Dissertation wird detaillierten Aufschluss über diese Fragen geben, denn er untersucht in einer sozialhistorischen Studie die biografischen Lebensverläufe von Lehrpersonen am Ende des *Ancien Régime* in einem überregionalen Vergleich.

39 Der Status der «gewählten» Lehrperson ist derjenige, der auf den Verweserstatus folgen konnte. Der «Verweser» oder die «Verweserin» war eine durch den Erziehungsrat bis Ende des jeweiligen Schuljahres eingestellte Lehrperson, die nach dieser Bewährungszeit in der Schulgemeinde durch die Stimmberechtigten gewählt werden konnte.

lem Abschluss auszudehnen, diese Wählbarkeit aber an die Bedingung zu knüpfen, dass die Lehrpersonen ein kantonalzürcherisches Bürgerrecht besitzen sollten (Lengwiler et al., 2007, S. 208).⁴⁰

Während die Anerkennung und Zulassung außerkantonaler Lehrpersonen Gegenstand zahlreicher Diskussionen war, scheint das Inländerprimat eine kaum diskutierte Selbstverständlichkeit gewesen zu sein, die auch gesetzlich festgehalten war: Wollte eine Lehrperson etwa im Kanton Zürich gewählt werden, musste sie – zumindest nach dem Gesetz von 1978 und bis 1999 – die Schweizer Staatsbürgerschaft besitzen (Wyss, 1986, S. 81).⁴¹

Die Debatten um die Anstellungspraxis außerkantonaler und ausländischer Lehrpersonen intensivierte sich mit der aufkommenden Personenfreizügigkeit im europäischen Raum in den 1980er-Jahren. Gemäß Lehmann (2013) standen dabei zwei Aspekte im Vordergrund: Zum einen wurde befürchtet, dass es zu einer Inländerdiskriminierung kommen würde, wenn *ausländische* Lehrpersonen im Zuge der inneeuropäischen Personenfreizügigkeit in den einzelnen Kantonen sogar leichter Anstellung finden könnten als *außerkantonale*, und zum anderen wurde eingebbracht, dass die bevorzugte Behandlung innerkantonaler Lehrpersonen ganz grundsätzlich nicht der Unterrichtsqualität dienen würde (ebd., S. 114). Diese Auseinandersetzungen hatten zur Folge, dass 1993 eine Vereinbarung zur schweizweiten Anerkennung der Lehrdiplome unterzeichnet wurde (ebd., S. 118) und dass seit Inkrafttreten des Personenfreizügigkeitsabkommens zwischen der Schweiz und der Europäischen Union im Jahr 2002 die Prüfung und Anerkennung ausländischer Diplome zentral über die Schweizerische Konferenz

Dafür musste sie von der Schulpflege vorgeschlagen werden und konnte dann in einem stillen oder ordentlichen Wahlverfahren für eine jeweils sechsjährige Amtszeit gewählt werden (Wyss, 1986, S. 113-119; 130-132). Seit dem «Lehrpersonalgesetz» von 1999, das seit 2000 in Kraft ist, werden Lehrpersonen im Kanton Zürich nicht mehr gewählt, sondern durch die jeweilige Schulpflege angestellt (Lehrpersonalgesetz vom 10.05.1999).

- 40 Gemäß StAZ, UU 2.97 Protokoll der Direktion des Erziehungswesens und des Erziehungsrats 1946, 45, 1473 (zitiert nach Lengwiler et al., 2007, S. 208).
- 41 Gemäß dem Gesetz über die Ausbildung von Lehrern für die Volksschulstufe und die Volksschule (Lehrerbildungsgesetz) vom 24.09.1978, §8. Die Bedingung der Schweizer Staatsbürgerschaft wurde mit dem Gesetz über die Pädagogische Hochschule (PHG) vom 25.10.1999 wieder aufgehoben (vgl. §25). Es bleibt hier unklar, ob es auch vor 1978 eine solche gesetzliche Bestimmung gab.

der kantonalen Erziehungsdirektoren geregelt ist. Die Zahl anerkannter ausländischer Diplome ist seither stetig gestiegen (EDK, 2016, o.S.).⁴²

Insgesamt sind diese hier aufgeführten Hinweise tatsächlich nur bruchstückhaft, es lassen sich darin aber doch – im Sinn einer vorläufigen Thesenbildung – Normalitätsvorstellungen über die bevorzugte Herkunft von Lehrpersonen erkennen, die zunächst am Ortseigenen orientiert sind, später am Innerkantonalen und schließlich am Inländischen. Gleichzeitig wird darin auch eine Entwicklung sichtbar, in der sich die Bezugsräume sukzessive ausweiten und schließlich auch außerkantonale und ausländische Diplome zunehmend anerkannt werden.

5.1.2 Gegenwartsperspektive

Trotz dieser Ausweitungen setzt sich die Orientierung am Inländischen oder ‹Eigentlichen› auch in der Gegenwart fort. So zeigt sich unter den angehenden Lehrpersonen an den Pädagogischen Hochschulen eine auffallend geringe Anzahl von Studierenden ‹mit Migrationshintergrund›⁴³: Während es an den Schweizer Hochschulen insgesamt 28% sind (Bundesamt für Statistik, 2015, S. 6), die statistisch als ‹mit Migrationshintergrund› gelten, sind es an den Pädagogischen Hochschulen lediglich 16%, was auch im Vergleich zu den anderen Fachhochschulen der geringste Anteil ist (ebd., S. 26). Diese 16% setzen sich wie folgt zusammen (ebd., S. 25-29):⁴⁴

-
- 42 So wurden etwa im Jahr 2008 290 ausländische Lehrdiplome durch die EDK anerkannt, in den Folgejahren stieg die Zahl stetig an, und im Jahr 2014 waren es 612 anerkannte Lehrdiplome. Bei etwa einem Fünftel wurden sie unter der Bedingung anerkannt, dass noch einzelne Ausbildungsteile in der Schweiz absolviert würden. Die meisten der eingereichten Gesuche bezogen sich auf Abschlüsse in Deutschland (31%), Österreich (5%), Frankreich (15%), Italien (15%), anderen EU-Ländern (21%) und in Staaten außerhalb der EU (13%) (EDK, 2016, o.S.).
- 43 Das Bundesamt für Statistik verwendet (leicht vereinfacht) folgende Definition: Als ‹mit Migrationshintergrund› gelten (1.) Schweizerinnen und Schweizer, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, (2.) Eingebürgerte (außer sie sind in der Schweiz geboren und haben Eltern, die beide ebenfalls in der Schweiz geboren wurden) sowie (3.) Ausländerinnen und Ausländer mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil (Bundesamt für Statistik, 2015; 2016).
- 44 Die Beschreibung der Herkunftsländer ist etwas unpräzis, da sie sich auf alle Fachhochschulen der Schweiz (einschließlich der Pädagogischen Hochschulen) bezieht und nicht auf die Pädagogischen Hochschulen eingegrenzt ist (Bundesamt für Statistik, 2015, S. 25-29).

- 5% sind Eingewanderte der ersten Generation und mit ausländischem Zulassungsausweis, mehrheitlich aus den Nachbarländern Deutschland, Österreich, Frankreich und Italien und aus Elternhäusern mit mindestens einem Elternteil mit Hochschulabschluss oder mit einem Abschluss der höheren Berufsbildung.
- Weitere 5% sind ebenfalls Eingewanderte der ersten Generation, aber mit Schweizer Zulassungsausweis, überwiegend aus Ex-Jugoslawien, Deutschland und Frankreich.
- 6% sind Eingewanderte der zweiten Generation und mit Schweizer Zulassungsausweis, größtenteils aus Italien, Portugal, Spanien, Ex-Jugoslawien und Deutschland.
- Diejenigen mit einer Migrationsgeschichte aus Ex-Jugoslawien, Italien, Portugal und der Türkei haben überdurchschnittlich häufig Eltern mit relativ tiefem Bildungsabschluss.

Grob zusammengefasst findet sich also an den Pädagogischen Hochschulen ein relativ kleiner Anteil von Studierenden <mit Migrationshintergrund>, davon sind die einen als Erwachsene aus den Nachbarländern migriert und stammen aus akademischem oder nicht-akademischem Mittelschichtsmilieu, die anderen sind in der Schweiz aufgewachsen und haben Eltern, die höchstwahrscheinlich als Arbeitsmigrantinnen und -migranten in die Schweiz gezogen sind (vgl. unter 4.1.2). Das *Gros* der Studierenden hingegen lässt sich beschreiben als <ohne Migrationshintergrund>, weiblich, aus ländlichen Gebieten, aus nicht-akademischem Mittelschichtsmilieu mit traditioneller Rollenverteilung (Denzler & Wolter, 2008, S. 17-21) und als entsprechend eher wertkonservativ (Stienen & Fiechter, 2009; vgl. auch Kappler, 2013, S. 52-57).

Diese auffallende Divergenz zwischen einer großen sozialen Vielfalt unter den Schülerinnen und Schülern und einem vergleichsweise homogenen und wertkonservativen Milieu unter den Lehrerinnen und Lehrern hat Mark Terkessidis (2014) einmal veranlasst, in einem Referat scherhaft von einer <Parallelgesellschaft im Lehrerzimmer> zu sprechen. Es ist zu vermuten, dass die Bildung und das Fortbestehen dieser <Parallelgesellschaft> mit Grenzziehungsprozessen einhergeht, in denen manche selbstverständlicher als andere Anerkennung finden.⁴⁵ Hinweise darauf gibt die Studie von Edelmann, Bischoff, Beck und

45 Eine alternative Erklärung ist die Vermutung einer Selbstselektion, da es für Zuwanderte mit Hochschulberechtigung in der Schweiz interessanter sein mag, ein universitäres Studium mit höherem Prestige (SKBF, 2010, S. 241) und mit besserer internationaler Mobilität (SKBF, 2014, S. 248) zu wählen. Auch diese Erklärung bleibt allerdings spekulativ.

Meier (2015), in der Studierende an der Pädagogischen Hochschule St.Gallen ihre Unsicherheiten in ihrer Anerkennung aufgrund migrationsbezogener Zuschreibungen zum Ausdruck bringen. Zahlreiche solcher Hinweise finden sich zudem in Studien, die im deutschen Kontext durchgeführt wurden und in denen sowohl subtil ausgrenzende Zuschreibungen mit Migrationsbezug bei Studierenden (Lengyel & Rosen, 2015; Panagiotopoulou & Rosen, 2016) und bei Lehrpersonen (Georgi et al., 2011; Rotter, 2014) gezeigt werden wie auch Erfahrungen von offenem Rassismus, ebenfalls bei Studierenden (Karakoçlu et al., 2013; Kul, 2013) und Lehrpersonen (Fereidooni, 2015; vgl. auch unter 2.1).

Auch die bildungspolitischen Behauptungen, Lehrpersonen *«mit Migrationshintergrund»* würden über ein besonderes Potenzial im Umgang mit – möglicherweise vermeintlich – migrations-*«bedingter»* Differenz verfügen und sollten deshalb vermehrt rekrutiert werden (vgl. Kapitel 2), können subtile Grenzziehungen enthalten, indem Lehrpersonen als *«Andere»* etikettiert werden und als diese *«Anderen»* zur Lösung eines *«Problems»* instrumentalisiert werden, das ebenfalls als eines wahrgenommen wird, von dem in erster Linie *«Andere»* betroffen sind. In diesem Denkschema spiegeln sich Vorstellungen eines engeren Kreises von Zugehörigen und eines weiteren Kreises von *«Anderen»* und also solchen, deren Zugehörigkeit etwas weniger selbstverständlich oder auch grundsätzlich in Frage gestellt ist.

Nebst diesen Grenzziehungsprozessen, die eher implizit enthalten sind und subtil wirken, werden manche auch öffentlich und im Rahmen von Gerichtsentscheiden ausgetragen und auf diese Weise in ihren Interessen stärker explizit gemacht. Besonders sensibel scheinen dabei religiös-kulturelle Themen zu sein, denn gemäß Kälin (1999) beziehen sich die öffentlich und juristisch ausgetragenen Konflikte der letzten Jahre besonders häufig auf die Grundrechte der Religionsfreiheit. Wie in der öffentlichen und obligatorischen Schule mit diesen Fragen umgegangen werden soll, wird verfassungsrechtlich unterschiedlich geregelt. In der Schweiz gilt der Grundsatz der weltanschaulichen Neutralität der Schule⁴⁶, wobei dieser Grundsatz durchaus Raum lässt für eine Erziehung, die auf der Tradition christlicher Werte beruht.⁴⁷ Dieser Raum bedeutet gleichzeitig,

46 Dieser Grundsatz ist ursprünglich auf das Verhältnis zwischen Angehörigen der katholischen und protestantischen Konfession zugeschnitten worden und schützt heute diejenigen aller Religionen (Kälin, 1999, S. 121-122).

47 Diese Aussage stützt sich auf einen Entscheid des Bundesrats von 1984. Die Frage zum Verhältnis zwischen dem Einhalten weltanschaulicher Neutralität und einer Erziehung auf der Basis christlicher Werte und Traditionen ist dabei durchaus nicht immer gleich beantwortet worden. 1940 etwa wurde der Raum für *«christliche Erzie-*

dass die Umsetzung der weltanschaulichen Neutralität und der gleichzeitigen Vermittlung geschichtlich gewachsener ‹kultureller› oder ‹christlicher› Werte widersprüchlich und konfliktanfällig sein und in der Folge zum Gegenstand öffentlicher Diskussionen und gerichtlicher Urteile werden kann (ebd., S. 119-123).⁴⁸

Ein prominentes Beispiel dafür ist der Fall einer Lehrerin im Kanton Genf, die vom Staatsrat angewiesen wurde, im Primarschulunterricht das islamische Kopftuch abzulegen. Die Lehrerin legte dagegen Beschwerde ein, die vom Bundesgericht jedoch abgewiesen wurde.⁴⁹ In der Auseinandersetzung wurde dabei der Schutz der Glaubens- und Gewissensfreiheit der Lehrerin gegen jenen der Schülerinnen und Schüler gegeneinander abgewogen. Gemäß dem Bundesgericht handelt es sich beim Tragen eines islamischen Kopftuchs um ein starkes religiöses Symbol, mit dem Kinder im religiösen Sinn beeinflusst oder in ihren religiösen Gefühlen verletzt werden könnten, sodass damit möglicherweise auch der religiöse Frieden gefährdet werde. Die Kinder würden durch eine so gekleidete Lehrerin unausweichlich in Diskussion über religiöse Fragen verwickelt. Da sie aber in ihrer Persönlichkeit noch wenig gefestigt und gleichzeitig zum Schulbesuch verpflichtet seien, sei die konfessionelle Neutralität der Schule ein hochwertiges Gut, vor dem die Interessen der Lehrerin zurücktreten müssten (ebd.,

hung) in einer gutachterlichen Äußerung des Eidgenössischen Justiz- und Polizeidepartements als stärker eingeschränkt betrachtet. Es wurde festgehalten, dass Angehörige aller Religionen die Schule besuchen können sollten, ohne einer religiösen Beeinflussung ausgesetzt zu werden. Schulischer Unterricht auf einer christlichen Basis könne damit kaum vereinbart werden, außer, man würde darunter Grundsätze verstehen, die auf eine überwiegende Weltanschauung des Abendlands zurückzuführen sind und die im öffentlichen Leben der Schweiz gelten (Kälin 1999, S. 122-123).

- 48 Dies im Kontrast zu einem System, in dem Kirche und Staat – und damit auch Kirche und Bildungswesen – strikt getrennt werden wie etwa in den Vereinigten Staaten; oder auch im Kontrast zu einem System, in dem die öffentlichen Schulen religiös ausgerichtet sind wie in Finnland oder Griechenland. In solchen Systemen besteht gemäß Kälin (1999) eine geringere Konfliktanfälligkeit für den Umgang mit Religiosität (ebd., S. 120-121).
- 49 Es handelt sich um den Bundesgerichtsentscheid BGE 123 I 296, Urteil vom 12. November 1997, X c. Conseil d’État du canton de Genève (zitiert nach Kälin, 1999, S. 130).

S. 130).⁵⁰ An diesem Urteil wurde in zweifacher Hinsicht Kritik geübt. Zum einen wurde kritisiert, das islamische Kopftuch könne auch zunächst als ein Kleidungsstück gesehen werden, und eine religiöse Beeinflussung der Schülerinnen und Schüler sei durch das bloße Tragen nicht gegeben, für eine solche Beeinflussung wäre vielmehr ein konkreter Nachweis erforderlich. Zum anderen wurde vermutet, dass sich die Missbilligung der Darstellung von religiösen Überzeugungen allein gegen Minderheiten richtete, denn etwa in katholischen Gebieten sei es durchaus üblich gewesen, dass Ordensangehörige in ihrer Ordenskleidung unterrichteten, ohne dass das jemals verboten worden wäre (Hangartner, 1998, S. 599ff., zitiert nach Kälin, 1999, S. 2). Kälin (1999) wirft deshalb die Frage auf, ob in diesem Fall nicht eher «traditionelle Identität» der Gemeinschaft als religiöse Neutralität der Schule verteidigt wird (ebd., S. 131). Entsprechend lassen sich in diesem Fall nicht nur Abwägungen des Schutzes der Glaubens- und Gewissensfreiheit bei der Lehrerin und bei den Schülerinnen und Schülern erkennen, sondern auch Grenzziehungsprozesse, in denen höchstwahrscheinlich eine Form von traditioneller Identität verteidigt und darin indirekt auch eine Orientierung am Inländischen und eine Bevorzugung des «Eigenen» sichtbar wird.⁵¹

Insgesamt bleiben auch diese zusammengetragenen Hinweise auf die Grenzziehungs dynamik bezüglich «fremder» Lehrpersonen in der Gegenwart höchst fragmentarisch und legen gleichzeitig ein Forschungsdesiderat zu dieser Thematik offen. Dennoch zeigen die Hinweise, dass auch in der Gegenwart Normalitätsvorstellungen über die bevorzugte Herkunft von Lehrpersonen bestehen, die am Inländischen und am «Eigenen» orientiert sind.

50 Bei diesem Bundesgerichtsentscheid ist zudem bedeutsam, dass es sich um einen Fall handelt, der sich auf den Kanton Genf bezieht, wo die weltanschauliche Neutralität im Sinn von Laizität besonders ausgeprägt ist (Kälin, 1999, S. 130).

51 Dieses Verteidigen einer «traditionellen Identität» oder eines nationalen «Wir» ließe sich wohl in vielen der jüngsten Diskussionen finden, in denen religiöse oder «kulturelle» Fragen in Bezug auf die Gestaltung der öffentlichen Schule ausgehandelt werden, etwa wenn es darum geht, ob Kruzifixe in Schulzimmern hängen sollen, ob Schülerinnen zur Teilnahme am Schwimmunterricht oder zum Ablegen eines islamischen Kopftuchs verpflichtet werden sollen, ob Dispensationen während des Ramadan erlaubt oder Verweigerungen eines Händedrucks sanktioniert werden sollen, und auch, ob im Kindergarten durchwegs Mundart gesprochen werden soll.

5.2 GRENZZIEHUNGSDYNAMIK IM RAHMEN ÖFFENTLICHER SCHULEN AUS ANERKENNUNGSTHEORETISCHER PERSPEKTIVE

Für die vorliegende Arbeit stellt sich die Frage, wie Erfahrungen, die Lehrpersonen in Bezug auf ihre eigene Anerkennung und Zugehörigkeit machen, mit ihrem Handeln als Lehrpersonen in einem Zusammenhang stehen und wie möglicherweise damit einhergehende Grenzziehungsprozesse im Rahmen öffentlicher Schulen auch theoretisch vertieft und verstanden werden können. Eine vielversprechende Möglichkeit ist eine anerkennungstheoretische Perspektive, wie sie von Helsper (2011; Helsper et al., 2001) entwickelt wurde, da diese Perspektive insbesondere das Konflikthafte, Widersprüchliche und Dynamische im Blick hat, in das Lehrpersonen einerseits in ihrer eigenen Anerkennung und Zugehörigkeit, andererseits auch in ihrem pädagogischen Handeln und also in der Anerkennung ihrer Schülerinnen und Schüler involviert sind.

Helsper knüpft dabei am Honneth'schen Anerkennungsbegriff an. Nach Honneth (2010) bezeichnet ‹Anerkennung› auf der Ebene zwischenmenschlicher Interaktionen im täglichen sozialen Austausch zunächst den Akt, in dem zum Ausdruck kommt, dass die jeweils andere Person Geltung besitzen soll und entsprechend legitime Ansprüche geltend machen kann. Gemäß Honneth sind aber «nicht nur die individuellen Mitglieder, sondern auch die wesentlichen Institutionen von Gesellschaften», auf «Praktiken und Ordnungen intersubjektiver Anerkennung angewiesen», sodass «soziale Sphären immer auch als Anerkennungsverhältnisse betrachtet werden» können (ebd., o.S.; vgl. auch Honneth, 2014 [1994]).

Helsper schlägt entsprechend vor, die sozialen Sphären einzelner Schulen im Sinn der von Honneth genannten ‹Anerkennungsverhältnisse› zu begreifen. Er geht davon aus, dass es im Grunde diese Anerkennungsverhältnisse sind, mit denen die Kernstruktur von Schulen und die in ihnen stattfindenden Auseinandersetzungen und Aushandlungen zwischen Lehrpersonen, Schulleitenden, Eltern und Schülerinnen und Schülern verstanden werden können und durch die Schulen ihre jeweils spezifische Färbung erhalten. Diese spezifische Färbung ist zwar stark von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, den bildungspolitischen Vorgaben und den Strukturen des jeweiligen Bildungssystems geprägt, sie wird aber dennoch auf der Ebene einzelner Schulen ausgestaltet (Helsper, 2011, S. 166; Helsper et al., 2001, S. 31-36; vgl. auch Fend, 2006, S. 17), sodass gemäß Helsper (2011) von ‹Schulkulturen› im Sinn eigener symbolischer Sinnordnungen und damit auch im Sinn eigener Anerkennungsverhältnisse gesprochen

werden kann.⁵² Solche ‹Schulkulturen› sind allerdings durchaus nicht als harmonische Konsensbildungen zu verstehen, sondern vielmehr als Resultat von Aushandlungsprozessen und Kämpfen um Anerkennung, aus denen hegemoniale Verhältnisse und dominante pädagogische Ordnungen gebildet werden und die gleichzeitig die Möglichkeits- und Begrenzungsräume der verschiedenen Lehrpersonen konstituieren (ebd., S. 166), sodass unterschiedliche Lehrpersonen etwa je nach Milieuzugehörigkeit, pädagogischer Orientierung und Passung darin auch in unterschiedlichem Maß und in unterschiedlicher Weise anerkannt werden und andere anerkennen (Helsper, 2008, S. 66-67; Helsper et al., 2001, S. 604). Dieses Maß und die Art und Weise, wie Lehrpersonen selbst anerkannt werden, wirkt sich gemäß diesem theoretischen Ansatz wiederum wesentlich darauf aus, wie sie die jeweiligen Anerkennungsverhältnisse zu ihren Schülerinnen und Schülern gestalten (Helsper et al., 2001, S. 31). Diese Anerkennungsverhältnisse lassen sich dabei in dreifacher Hinsicht beschreiben, erstens als ‹emotionale Anerkennung›, zweitens als ‹moralische Anerkennung› und drittens als ‹Anerkennung der Person› (ebd., S. 32-35):

Emotionale Anerkennung findet zwar in erster Linie im Rahmen von Primärbeziehungen statt, ist aber auch im Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern bedeutsam, wenn es darum geht, ein Arbeitsbündnis einzugehen, denn das Zustandekommen eines solchen Bündnisses hängt maßgeblich davon ab, ob sich beide Seiten gegenseitig emotional anerkennen. Von Seiten der Lehrperson kann eine solche Anerkennung etwa verwirklicht werden, indem die Lehrperson mit einer prinzipiell positiven Haltung an der Person, den Lernwegen, Lernkrisen und Bildungsprozessen der Schülerinnen und Schüler interessiert ist und dabei insbesondere auch emotionale Verletzungen durch Misstrauen, Beschämung oder Entwertung vermeidet. Von Seiten der Schülerinnen und Schüler sind reziproke Entsprechungen erforderlich, damit ein solches Arbeitsbündnis entstehen kann, etwa indem die Schülerinnen und Schüler der Lehrperson ein prinzipielles Vertrauen in der Unterstützung ihrer Lern- und Bildungsprozesse entgegenbringen (Helsper, 2002, S. 72-74; Helsper et al., 2001, S. 32).

52 Helsper (2008) schlägt vor, Schulen als «symbolische Ordnungen von Diskursen, Interakten, Praktiken und Artefakten in der Spannung von Imaginärem, Symbolischem und Realem» zu fassen und «Schulkulturen» entsprechend als «Ordnungen pädagogischen Sinns, die durch die Akteure der Einzelschule in der Auseinandersetzung mit Sinnstrukturen höherer Ordnung handelnd konstituiert und transformiert werden» (ebd., S. 63).

Moralische Anerkennung liegt im genuinen Zuständigkeitsbereich von Bildungsinstitutionen und beinhaltet den gleichberechtigten Zugang zu Lern- und Bildungsprozessen sowie gleiche Chancen der Partizipation jenseits partikularer und affektiver Vorlieben oder Hintergründe und also unabhängig von Faktoren wie Geschlecht, Ethnie, Herkunft oder Glaubensüberzeugung. Im schulischen Kontext ist dabei allerdings entscheidend bedeutsam, dass eine solche *Gleichberechtigung* nicht unbedingt mit einer *Gleichbehandlung* verwirklicht werden kann, sondern dass die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden müssen, um gleiche Chancen zu ermöglichen. Dennoch ist diese Form der Anerkennung grundsätzlich an eine universalistische Abstraktion von Gleichberechtigten jenseits individueller Besonderheiten gebunden (Helsper et al., 2001, S. 32-33).

Anerkennung der Person hingegen steht in gewisser Weise im Kontrast dazu, indem diese Form der Anerkennung gerade die individuellen Besonderheiten betont, im Sinn einer Anerkennung der einzelnen Person als von allen Verschiedene, also aufgrund ihrer spezifischen Leistungen, Eigenschaften, ihrer Haltung oder ihres Lebensstils. Diese *«Anerkennung der Person»* durch Beachten der Besonderheiten kann allerdings leicht ins Gegenteil geraten, indem die Beachtung der Besonderheiten nicht dazu dient, Individuen zu anerkennen, sondern sie unter Verweis auf ihre Besonderheiten – oder durch Zuschreibung von *«Besonderheiten»* respektive *«Andersartigkeiten»* – auszuschließen. Auf gesellschaftlicher Ebene findet ein entsprechender Dauerkonflikt darüber statt, wessen Besonderheiten die höher- und wessen die minderwertigen sind. Auf der Ebene einzelner Schulen ist es für die Verwirklichung von Anerkennung daher bedeutsam, inwiefern sie in die gesellschaftlichen Urteile über höher- und minderwertige Besonderheiten und die damit verbundenen Machtverhältnisse verstrickt sind oder sich davon unterscheiden (ebd., S. 33-34).

Vor allem aus den beiden letztgenannten Anerkennungsformen ergeben sich offenkundige Widersprüchlichkeiten in den Anforderungen an ein anerkennen des pädagogisches Handeln, indem einerseits die Anerkennung in der Gleichheit und andererseits die Anerkennung in der Ungleich- und Besonderheit erforderlich ist und dafür weder das einfache Ausblenden noch das einfache Beachten von Unterschiedlichkeit zielführend sind:

Wird Unterschiedlichkeit *ausgeblendet*, um dem Prinzip universalistischer Leistungsbeurteilung nachzukommen, kann es zum einen zu einer *«Diskriminierung durch Gleichbehandlung»* (Dirim & Mecheril, 2010, S. 133) kommen, indem unterschiedliche Voraussetzungen bei den Schülerinnen und Schülern zu wenig berücksichtigt werden. Zum anderen kann es dazu führen, dass die *«Anerkennung der Person»* dabei indirekt verweigert wird und die Schülerinnen und

Schüler kaum Resonanz auf ihre Besonderheiten und auf ihre Individualität erhalten (Helsper et al., 2001, S. 34; vgl. auch Helsper, 2002, S. 75-76).

Wird Unterschiedlichkeit hingegen *beachtet und betont*, um die jeweilige Person in ihrer Individualität anzuerkennen, ist diese Beachtung leicht in die Dynamik von Auf- und Abwertungen verstrickt, sodass die Anerkennung nur für ausgewählte Lebensstile verwirklicht wird, andere Lebensstile hingegen Abwertung und möglicherweise Beschämung erfahren. Empirische Studien zeigen, dass eine solche Betonung von Unterschiedlichkeit oftmals im Sinn stereotypisierender Zuschreibungen geschieht, sodass also Differenz nicht nur unter dem Aspekt der Leistungsvoraussetzungen beachtet, sondern vielmehr stereotypisierend konstruiert wird und schließlich auch dazu dient, benachteiligende Leistungsbeurteilungen und Selektionsentscheidungen damit zu legitimieren (Gomolla & Radtke, 2009; Kronig, 2007). Es kommt hinzu, dass Beurteilungen auf der Basis zugeschriebener und also vermeintlicher und abwertender Differenz oftmals von den betroffenen Schülerinnen und Schülern verinnerlicht werden, sodass sie in der Folge tatsächlich in ihrer Leistungsfähigkeit eingeschränkt sind und außerdem in ihrem Selbstwertgefühl herabgewürdigt werden (Helsper et al., 2001, S. 34; Kronig, 2007, S. 189-191).

Diese Widersprüchlichkeiten in den Anforderungen an ein anerkennendes pädagogisches Handeln werden im Bereich der Leistungsbeurteilung durch zwei weitere Aspekte noch zusätzlich verstärkt: Zum einen ist auch eine ‹universalistisch› orientierte Leistungsbeurteilung nicht frei von einer Beurteilung der Lebensstile, denn die Beurteilungskriterien selbst sind an Ideale gebunden und enthalten eine implizite Bevorzugung bestimmter Lebensstile und Haltungen, etwa diejenige der rationalen, langfristigen, disziplinierten und zielstrebig Leistungserbringung (Fend, 1991, S. 30). Zum anderen beinhaltet auch die Verwirklichung ‹gleichberechtigter› Bildungschancen eine Form von Anerkennungsverweigerung, indem – trotz der Ansprüche auf individuelles und differenziertes Fördern der Schülerinnen und Schüler – letztlich eine Selektion stattfindet, bei der dieses Fördern von einem Auslesen abgelöst wird und damit in der Konsequenz ungleiche Lebenschancen verteilt werden, sodass Lehrpersonen eine relativ machtvolle Rolle einnehmen, mit der sie die Institution Schule repräsentieren und die Verteilung von Lebenschancen weitreichend beeinflussen (Helsper et al., 2001, S. 34; 58).

Lehrpersonen sind in ihrem Handeln also mit Ansprüchen konfrontiert, die sich widersprechen können, wobei Helsper (2002) darin kein Randphänomen sieht, sondern vielmehr die Kernstruktur des Handelns von Lehrpersonen, sodass er diese Struktur auch als ‹antinomische Handlungsstruktur› benennt und insge-

samt elf verschiedene Aspekte beschreibt, die durch Widersprüchlichkeit geprägt sind. Da diese strukturtheoretischen Ausführungen als nützliche Hintergrundinformationen für das anerkennungstheoretische Verständnis dienen können, sollen sie hier in einem Überblick kurz aufgeführt werden:⁵³

Fünf Antinomien entstehen gemäß Helsper (2002) durch die Anforderung an Lehrpersonen, einerseits rollenförmige, universalistische und emotional distanzierte und andererseits aber auch nicht-rollenförmige und anteilnehmende Haltungen einzunehmen. Entsprechend entstehen Spannungsverhältnisse zwischen Nähe und Distanz («Näheantinomie»), zwischen homogenisierter Gleichbehandlung und einer Differenzierung, bei der die unterschiedlichen Lernbiografien und Bildungsvoraussetzungen berücksichtigt werden («Differenzierungsantinomie»), zwischen Autonomie und Heteronomie, indem Schülerinnen und Schüler zur Autonomie aufgefordert, in dieser Autonomie aber gleichzeitig durch organisatorische Zwänge und im Sinn eines Schutzes vor Überforderung wieder eingeschränkt werden («Autonomieantinomie»), zwischen einer Orientierung an universalistisch gültigen Unterrichtsgegenständen, wie sie etwa durch Lehrpläne definiert werden, und einer Orientierung an den alltagsweltlichen und biografischen Bezügen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler («Sachantinomie») und zwischen der Orientierung an formalen Verfahrensregeln oder Ablaufmustern und der ebenfalls erforderlichen Offenheit, Flexibilität und Kreativität in Entscheidungsprozessen («Organisationsantinomie») (ebd., S. 75-85).

Weitere sechs Antinomien sind gemäß Helsper (2002) auf einer Ebene angeordnet, die daraus entsteht, dass Lehrpersonen eine stellvertretend deutende Rolle für ihre Schülerinnen und Schüler einnehmen, wenn sie Lern- und Bildungsprozesse ermöglichen, anregen und begleiten. Diese Antinomien entstehen aus dem Entscheidungsdruck und der gleichzeitigen Pflicht, diese Entscheidungen zu begründen («Begründungsantinomie»), aus der Erfordernis, Entscheidungen auf der Basis theoretischer Erkenntnisse zu treffen, diese theoretischen Erkenntnisse aber an die Verhältnisse in der Praxis anzupassen («Praxisantinomie»), aus der Notwendigkeit, einzelne Fälle subsumtionslogisch einzuordnen und aber auch die Spezifika des jeweiligen Einzelfalls zu beachten («Subsumtionsantinomie»), aus der ermutigenden Zusicherung von Lernerfolg bei gleichzeitigem Wissen um

53 Auch Helsper selbst verwendet diese beiden theoretischen Zugänge oft gemeinsam und in gegenseitiger Ergänzung (beispielsweise in Helsper et al., 2001, vgl. auch Kramer, 2015, S. 41). Sein strukturtheoretischer Zugang wird außerdem oft im Rahmen der Professionalisierung debatte aufgegriffen und steht dort unter anderem den kompetenztheoretischen und den berufsbiografischen Ansätzen gegenüber (vgl. Diskussion bei Kanitz et al., 2014).

die Ungewissheit dieses Erfolgs («Ungewissheitsantinomie»), aus der bestehenden Machtasymmetrie und dem ebenfalls bestehenden Bedarf eines symmetrischen Verhältnisses, wenn es etwa darum geht, gemeinsam Problemlösungen zu entwickeln («Symmetrie- bzw. Machtantinomie») und aus dem erforderlichen Vertrauensverhältnis, das etwa das Eingestehen von Lernschwierigkeiten bei den Schülerinnen und Schülern ermöglichen soll, und dem Wissen darum, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Fehler angesichts der zu erwartenden Bewertung lieber verbergen möchten («Vertrauensantinomie») (ebd., S. 70; 77-83).

Angesichts all dieser Widersprüchlichkeiten stellt sich die Frage, wie Lehrpersonen damit umgehen. Helsper (2002) schlägt vor, diese Umgangsweisen in zwei Zusammenhängen zu verstehen, einerseits im Zusammenhang mit den eigenen biografischen Erfahrungen, und andererseits im Zusammenhang mit den Anerkennungsverhältnissen, in denen sie sich in ihrem beruflichen Alltag bewegen:

Bei den *biografischen Erfahrungen* sind es gemäß Helsper (2002) vor allem drei Aspekte im lebensgeschichtlichen Verlauf, die für den Umgang mit Antinomien prägend sind:

- Zunächst sind es die Erfahrungen aus den primären Anerkennungsbeziehungen mit signifikanten Anderen, die insbesondere für den Umgang mit den Antinomien aus der zweitgenannten Gruppe eine bedeutsame Grundlage bilden, also etwa wenn es gilt, – normativ betrachtet – einen situationsadäquaten Umgang mit Ungewissheit und Vertrauen zu finden (ebd., S. 91-93).
- Im Weiteren sind es die eigenen Schulerfahrungen der Lehrpersonen, da mit dem Beginn der Schulzeit ein Wechsel «aus der Kindlichkeit in die Rolle von Schülern» stattfindet, also die «Überführung von hoch emotionalisierten, nahen Beziehungen in tendenziell distanzierte, emotional neutralere und universalistische Beziehungsstrukturen» (ebd., S. 93). Dieses Einüben eines Rollenwechsels ist entsprechend prägend für den Umgang mit Antinomien der erstgenannten Gruppe, durch die ebenfalls der Umgang mit Rollen im Zentrum steht und rollenförmiges gegen nicht-rollenförmigen Handeln je nach Situation und Angemessenheit abgewogen werden soll (ebd., S. 93-94).
- Schließlich betont Helsper die Bedeutsamkeit der praktischen Ausbildung und der ersten Berufsjahre, da in dieser Zeit die biografisch eingetüpten Muster in pädagogisch-professionelle Handlungsmuster überführt werden sollen und ein Wechsel der Perspektive einer Schülerin oder eines Schülers zu jener einer Lehrerin oder eines Lehrers stattfinden soll (ebd., S. 93-94).

Nebst diesen biografischen Erfahrungen spielt nach Helsper (2002) auch eine bedeutsame Rolle, in welchen *Anerkennungsverhältnissen* sich die Lehrpersonen in ihrem beruflichen Alltag bewegen und wie sie diese Anerkennungsverhältnisse insbesondere während ihrer Ausbildung und in ihren ersten Berufsjahren erleben. In diesen Phasen erleben sie in ihren Tätigkeitsfeldern jeweils dominante pädagogische Orientierungen, in denen auch die jeweils dominierenden und damit anerkannten oder abgelehnten Varianten des Umgangs mit den beschriebenen Antinomien verankert sind. Ihre biografisch entwickelten Haltungen im Umgang mit den Antinomien können sie dabei als eher anerkannt oder eher abgelehnt erleben, sodass sie sich durch ihr Handeln implizit auch innerhalb der Anerkennungsverhältnisse positionieren (ebd., S. 94-95).

Dieses Zusammenspiel biografischer Erfahrungen und Positionierungen innerhalb von Anerkennungsverhältnissen ist gemäß Helsper (2002) entscheidend davon geprägt, inwiefern es sich gewissermaßen hinter dem Rücken der Lehrpersonen abspielt, oder ob es sich dabei um einen reflexiven und selbstreflexiven Prozess handelt, der es den Lehrpersonen ermöglicht, zu den gewählten Positionierungen reflexiv Stellung zu beziehen, sie auch kritisch zu hinterfragen und möglicherweise zu verändern (ebd., S. 94-95).

5.3 DISKUSSION UND KONSEQUENZEN FÜR DAS FORSCHUNGSVORHABEN

Es ist dieser Hintergrund antinomischer Handlungsstrukturen, biografischer Erfahrungen und Positionierungen innerhalb von Anerkennungsverhältnissen, vor dem auch die Grenzziehungs dynamik unter Migrationsbezug im Rahmen öffentlicher Schulen verstanden werden kann.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich die ausgeführten theoretischen Ansätze unter anderem darin unterscheiden, dass die sozialkonstruktivistische Theorie ethnischer Grenzziehungsprozesse von Wimmer (2013; vgl. Kapitel 3) im Hinblick auf Normativität enthaltsamer gestaltet ist als die anerkennungs- und strukturtheoretischen Ausführungen von Helsper (Helsper et al., 2001), der sich ja zum einen mit den Bezügen zum Anerkennungsbegriff nach Honneth auf die ideologie- und gesellschaftskritischen Theorietraditionen der Kritischen Theorie beruft und mit seinen Ausführungen über die Anerkennungsverhältnisse in Schulen auch zum Ausdruck bringt, wie sie idealerweise gestaltet sein *sollten*; zum anderen die Fragen um die Handlungsstrukturen von Lehrpersonen danach ausrichtet, welche Schlussfolgerungen für Professionalisierungsprozesse daraus gezogen werden können und sich also auch hier insbesondere dafür interessiert,

wie diese Professionalisierungsprozesse *verbessert* werden können (beispielsweise in Helsper, 2002).

Trotz der Einschränkungen und gebotenen Vorsicht im Zusammendenken so unterschiedlicher theoretischer Blickrichtungen, sind insbesondere zwei gegenseitige Bezüge dennoch offensichtlich:

Erstens führt Helsper aus, dass öffentliche Schulen als Anerkennungsverhältnisse verstanden werden können, in denen dominante pädagogische Ordnungen entstehen, die sich auch auf die Anerkennung der unterschiedlichen Lehrpersonen auswirken, indem diese etwa je nach Milieuzugehörigkeit, pädagogischer Orientierung oder Passung darin in unterschiedlichem Maß und in unterschiedlicher Weise anerkannt werden und andere anerkennen. Diese Zusammenhänge können unter einem sozialkonstruktivistischen Blickwinkel nach Wimmer (2013) auch als Grenzziehungsprozesse verstanden werden, indem erwiesene oder verweigerte Anerkennung – auch wenn diese nur subtil wirksam ist – zur sozialen Ein- und Ausgrenzung dient, sodass durch sie bestimmt wird, wer als zugehörig gelten kann und wer nicht, oder zumindest nicht in selbstverständlicher oder in ‹fragloser› (Mecheril, 2003) Weise. Im konkreten Fall der Zusammensetzung der Lehrerzimmer in der Schweiz scheinen Beobachtungen – sowohl in der Vergangenheit wie auch in der Gegenwart – darauf hinzuweisen, dass Lehrpersonen lokaler, innerkantonaler oder inländischer Herkunft an öffentlichen Schulen durch Grenzziehungsprozesse bevorzugt werden und dass sich Lehrpersonen mit einer familiären Zuwanderungsgeschichte ihrer Anerkennung und Zugehörigkeit mitunter nicht gewiss sein können (vgl. unter 5.1 und in Kapitel 2). Inwiefern allerdings solche Grenzziehungsprozesse unter Verweis auf ‹Migration› oder ‹Fremdheit› stattfinden und welche Lehrpersonen in welcher Weise davon betroffen sind, bleibt empirisch zu zeigen und ist Gegenstand der vorliegenden Untersuchung.

Zweitens macht Helsper in seinen Ausführungen deutlich, dass anerkennendes pädagogisches Handeln von zahlreichen Widersprüchlichkeiten geprägt ist, unter anderem, wenn es darum geht, Schülerinnen und Schüler sowohl in ihrer Gleichheit im Sinn gleichberechtigter Ansprüche wie auch in ihrer Ungleichheit im Sinn ihrer Besonderheit und Individualität anzuerkennen. Je nach Umgangsweisen mit dieser doppelten Anforderung und damit einhergehenden Widersprüchlichkeiten kann das Betonen von Gleichheit ebenso wie das Betonen von Ungleichheit dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler nicht anerkannt, sondern vielmehr benachteiligt und diskriminiert werden (vgl. Ausführungen unter 5.2). Entsprechend kann auch dieser Aspekt in Helspers Ausführungen in sozialkonstruktivistischer Einstellung als Grenzziehungsökonomie verstanden werden, indem auch hier erwiesene oder verweigerte Anerkennung – diesmal im Ver-

hältnis zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern – soziale Ein- und Ausgrenzung zur Folge haben kann, indem manche Schülerinnen und Schüler bevorzugt, andere benachteiligt werden. Verschiedene Studien zeigen, dass solche benachteiligende Grenzziehungen in neuerer Zeit in verstärktem Maß unter Verweis auf ‹Migration› oder ‹Migrationshintergrund› stattfinden (cohep, 2007b; Kronig, 2007; SKBF, 2014). Inwiefern Lehrpersonen mit ihrem eigenen Anerkennungsbedürfnis und ihren biografischen Erfahrungen in diese Grenzziehungsprozesse involviert sind, ist eine weitere Frage, die empirisch zu untersuchen und die ebenfalls Gegenstand der vorliegenden Studie ist.

