

Carolin Rotter

## Lehrkräfte mit Migrationshintergrund – zwischen (zugeschriebener) Biografie und Profession

### 1 Einleitung

Seit einigen Jahren sind unterschiedliche Bemühungen verschiedener Akteure zu beobachten, den Anteil an Lehrkräften mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem zu erhöhen. So haben sich die Kultusminister der Länder im Nationalen Integrationsplan aus dem Jahr 2007 zu einer verstärkten Rekrutierung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund verpflichtet.<sup>1</sup> Dieser Selbstverpflichtung folgten zahlreiche Initiativen auf Ebene der einzelnen Bundesländer. Die beiden Stadtstaaten Berlin und Hamburg gehen beispielsweise den Weg einer Quotenregelung bei der Vergabe von Referendariatsplätzen, d. h. eine bestimmte Anzahl an Plätzen in der zweiten Ausbildungsphase sind angehenden Lehrkräften mit Migrationshintergrund vorbehalten. In verschiedenen Bundesländern entstanden sog. Netzwerke für Lehrkräfte mit Migrationshintergrund bzw. mit Zuwanderungsgeschichte, wie es in Nordrhein-Westfalen heißt, in denen sich im Schuldienst tätige sowie angehende Lehrkräfte mit dem Ziel eines informellen Austauschs und gemeinsamer Aktivitäten zusammenschließen. Diese Netzwerke gründen mit Blick auf den Einzelnen auf einer persönlichen Identifikation als Migrantin bzw. Migrant und dienen nach außen einer sozialen Sichtbarkeit ihrer Mitglieder. Neben diesen bildungspolitischen Initiativen versuchen auch verschiedene Stiftungen, mittels zielgruppenspezifischer Programme (z. B. „Horizonte“-Programm der Hertie-Stiftung, der Schülercampus „Mehr Migranten werden Lehrer“ der ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius) das Interesse bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund für ein Lehramtsstudium zu wecken oder Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund bei der Realisierung ihres Berufswunsches zu unterstützen<sup>2</sup>.

In dem folgenden Beitrag soll die aktuelle Forderung nach mehr Lehrkräften mit Migrationshintergrund näher betrachtet werden. Zunächst werden die Begründungszusammenhänge, auf die im Rahmen der aktuellen Diskussion rekurriert wird, rekonstruiert und die Erwartungen, die an Lehrkräfte mit Migrationshintergrund gerichtet werden, skizziert. Im Anschluss daran werden empirische Befunde mit Blick auf Lehrkräfte mit Migrationshintergrund dargestellt. Dabei werden sowohl deutschsprachige Studien als auch Untersuchungen aus dem angloamerikanischen Raum herangezogen. Danach wird die Diskussion um Lehrkräfte mit Migrationshintergrund aus drei verschiedenen Perspektiven (migrationspädagogisch, anerkennungstheoretisch und professionstheoretisch) reflektiert. Abgeschlossen wird dieser Beitrag mit Überlegungen zum Zusammenhang von Profession und Biografie, wie sie in der aktuellen Diskussion aufgeworfen werden.

- 
- 1 Vgl. *Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.)*, Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen, Berlin 2007.
  - 2 Vgl. *Rotter, C.*, Zwischen Illusion und Schulalltag. Berufliche Fremd- und Selbstkonzepte von Lehrkräften mit Migrationshintergrund, Wiesbaden 2014.

## 2 Erwartungen an Lehrkräfte mit Migrationshintergrund

Betrachtet man die aktuelle Diskussion um Lehrkräfte mit Migrationshintergrund, so lassen sich drei unterschiedliche Ausgangspunkte zur Begründung der Forderung nach (mehr) Lehrkräften mit Migrationshintergrund ausmachen, die z. T. eng miteinander zusammenhängen. Zu diesen gehören 1. Repräsentanz und Anerkennung, 2. ein quantitatives Missverhältnis zwischen dem Anteil an Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften mit Migrationshintergrund und 3. spezielle Wirkungshoffnungen, die mit Lehrkräften mit Migrationshintergrund verbunden werden.

### 2.1 Repräsentanz und Anerkennung

In dem Handlungskonzept zur Gewinnung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen wird die damalige Ministerin Sommer mit den Worten ‚Sie gehören zu uns‘ als Antwort auf die Frage eines türkischen Pressevertreters nach den Motiven für das bildungspolitische Engagement im Bereich Lehrkräfte mit Migrationshintergrund zitiert.<sup>3</sup> An diesem Zitat wird deutlich, was für die gesamte Diskussion gilt: Die in letzter Zeit initiierten Rekrutierungs- und Unterstützungsmaßnahmen für Studierende und Lehrkräfte mit Migrationshintergrund stellen eine Form der Anerkennung dieser Personen durch die sog. Mehrheitsgesellschaft dar. Die Anerkennung erfolgt dabei in zweifacher Hinsicht: Zum einen sollen diese Personen mit ihrem kulturellen Hintergrund als gleichberechtigte Mitglieder der Gesellschaft anerkannt werden und in nationalstaatlich gefassten Institutionen wie z. B. der Schule in selbstverständlicher Weise vertreten sein. Zum anderen ist die Anerkennung auf die Bildungsbiografie gerichtet, d. h. diese Personen haben das deutsche Bildungssystem erfolgreich absolviert und sollen ihrem Bildungsabschluss entsprechend angemessene Berufe ergreifen können.

### 2.2 Quantitatives Missverhältnis zwischen dem Anteil an Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften mit Migrationshintergrund

Im deutschen Bildungssystem zeigt sich ein deutliches quantitatives Missverhältnis zwischen dem Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und dem Anteil an Lehrkräften mit Migrationshintergrund. Im Mikrozensus 2008 wurde erstmals der Migrationshintergrund von Lehrkräften an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen erfasst. Nach diesen Daten haben insgesamt 4,7% der Lehrkräfte an deutschen Schulen einen Migrationshintergrund; im allgemeinbildenden Bereich bewegt sich ihr Anteil je nach Schulform zwischen 4,1% und 4,6%; an beruflichen Schulen ist der Anteil mit 8,5% fast doppelt so hoch.<sup>4</sup> Der Mikrozensus 2010 weist mit 6,1% einen leichten Anstieg aus.<sup>5</sup> Unabhängig von exakten prozentualen Angaben wird eines

3 Vgl. *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen* (Hrsg.), *Mehr Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte. Handlungskonzept*, 2007, [<http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Wege/Zuwanderungsgeschichte/Handlungskonzept.pdf>], Zugriff am 1.02.2009, S. 5.

4 *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* (Hrsg.), *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bielefeld 2010.

5 *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* (Hrsg.), *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bielefeld 2007.

deutlich: Mit einem Anteil von unter 10 % spiegeln Lehrerkollegien nicht die gesellschaftliche Realität wider; denn laut Mikrozensus 2008 verfügen fast 30 % der Schülerinnen und Schüler über einen Migrationshintergrund.<sup>6</sup>

### 2.3 Spezielle Wirkungshoffnungen, die mit Lehrkräften mit Migrationshintergrund verbunden werden

Neben diesem Begründungszusammenhang, in dem die Forderung nach mehr Lehrkräften mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem unter quantitativen Aspekten betrachtet wird, findet sich ein anderer zentraler Argumentationsstrang, der an die Befunde der zahlreichen Untersuchungen – wie z. B. die PISA- oder die IGLU-Studien – zur Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft anknüpft. Demnach bestehen hinsichtlich der Bildungsbeteiligung, des Kompetenzerwerbs und des Bildungserfolgs erhebliche Unterschiede zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund.<sup>7</sup> Aus dieser Sicht erscheinen Lehrkräfte mit Migrationshintergrund als ein probater Ansatz zur Bearbeitung dieser ungleichen Bildungschancen und zur Verbesserung der Bildungsbeteiligung sowie des schulischen Erfolgs von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. An diese Lehrkräfte werden folglich zahlreiche Erwartungen gerichtet, die sich auf die Formel „Vertraute, Vorbild und Übersetzer“<sup>8</sup> bringen lassen. Ausgehend von einer (unterstellten) Ähnlichkeit in den biografischen Erfahrungen zwischen Lehrkräften und Schülern mit Migrationshintergrund wird ersteren ein besonderer Zugang und eine spezifische Nähe zu dieser Schülergruppe zugeschrieben. Daran anschließend wird argumentiert, dass diese Lehrkräfte das schulische Wohlbefinden von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund steigern, als Vertrauensperson im Falle von schulischen oder privaten Problemen fungieren und Rollenmodelle für eine erfolgreiche Bildungskarriere darstellen könnten. Es wird gehofft, dass diese Wirkungen im sozio-affektiven Bereich zu einer Steigerung der Lern- und Leistungsmotivation von Schülern mit Migrationshintergrund führen und somit mittelbar zu einer Verbesserung der schulischen Leistungen dieser Schüler beitragen. Doch die Wirkungshoffnungen mit Blick auf Lehrkräfte mit Migrationshintergrund richten sich nicht nur auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, sondern auch auf deren Eltern, auf Lehrkräfte und Schüler ohne Migrationshintergrund und die Schule als Ganzes. Aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit sollen sie eine Vertrauensbasis in der Interaktion mit Eltern mit Migrationshintergrund herstellen und auf diese Weise einen Zugang zu diesen Eltern herstellen können. Auch Kolleginnen und Kollegen ohne Migrationshintergrund sollen diese Lehrkräfte mit ihrem zugeschriebenen Wissen über religiöse Bräuche und kulturelle Traditionen im Sinne einer informellen Weiterbildung bei der Bewältigung des schulischen Alltags unterstützen. Bei Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund sollen sie interkulturelle Lernprozesse anstoßen, da sie gesellschaftliche Vielfalt repräsentieren und sozial geteilte Stereotype aufbrechen könnten. Darüber hinaus sollen Lehrkräfte mit Migrationshin-

6 *Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.)*, Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bielefeld 2010.

7 Vgl. *OECD, PISA 2012 Ergebnisse*, Was Schülerinnen und Schüler wissen und können, Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften, Band I, DOI:10.1787/9789264208858-de, [[http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/ocd/education/pisa-2012-ergebnisse-was-schulerinnen-und-schuler-wissen-und-konnen-band-i-uberarbeitete-ausgabe-februar-2014\\_9789264208858-de#page3](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/ocd/education/pisa-2012-ergebnisse-was-schulerinnen-und-schuler-wissen-und-konnen-band-i-uberarbeitete-ausgabe-februar-2014_9789264208858-de#page3)], Zugriff am 02.03.2015.

8 *Kolat, K.*, Quote für ausländische Lehrer. In: *Fokus* 2007, [[http://www.focus.de/schule/lehrerzimmer/schule\\_aid\\_122289.html](http://www.focus.de/schule/lehrerzimmer/schule_aid_122289.html)], Zugriff am 25.01.2007.

tergrund zu einer diskriminierungsfreien Schulkultur, in der Vielfalt wertgeschätzt wird, beitragen.<sup>9</sup> An diese Lehrkräfte werden also zahlreiche Erwartungen herangetragen, die weit über die Rolle einer Lehrkraft „als kompetenter Fachmann (Experte) für die Kunst des Unterrichts“<sup>10</sup> (Bromme 1997, S. 186) hinausgehen.

### 3 Zum Stand der Forschung

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund sind erst seit einigen Jahren Gegenstand der deutschen Forschung. Umfangreicher stellt sich der Forschungsstand im angloamerikanischen Raum dar, in dem bereits seit längerer Zeit spezielle Maßnahmen zur Rekrutierung von ‚minority teachers‘ ergriffen werden. Bei der Betrachtung angloamerikanischer Studien ist jedoch zu berücksichtigen, dass deren Befunde nur bedingt auf den deutschen Kontext übertragbar sind. Zudem ist sowohl mit Blick auf angloamerikanische als auch deutsche Studien kritisch anzumerken, dass in diesen die Befragten entlang des Merkmals ‚mit Migrationshintergrund‘ ausgewählt werden. Aufgrund des fehlenden Erfassens weiterer Merkmale und individueller Erfahrungen erlauben die Ergebnisse damit nicht zwingend Rückschlüsse auf migrationsbedingte Charakteristika. Trotz dieser Kritikpunkte liefern die Studien jedoch einige interessante Aspekte, die es auch hier zu diskutieren gilt.

#### 3.1 Perspektive von Lehrkräften mit Migrationshintergrund

Sowohl in deutschsprachigen als auch in angloamerikanischen Studien zeigt sich, dass sich Lehrkräfte mit Migrationshintergrund bzw. ‚minority teachers‘ selbst besondere Aufgaben mit Blick auf Schüler mit Migrationshintergrund bzw. ‚minority students‘ zuschreiben. Sie wollen als Ansprech- sowie Vertrauenspersonen für diese Schülerinnen und Schüler fungieren und diese im schulischen Alltag unterstützen. Dabei rekurren sie auf einen ‚konjunktiven Erfahrungsraum‘<sup>11</sup>, der aus ähnlichen, mit dem Migrationshintergrund assoziierten biografischen Erfahrungen besteht und aus dem sie eine besondere Nähe zu diesen Schülern und ein besseres Verständnis ableiten. Sie sehen sich als Vorbilder für diese Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und wollen durch ihre Person als Integrationshelfer wirken, d. h., sie möchten diese Schüler zum Lernen motivieren, indem sie – möglicherweise zum familiären Hintergrund der Schüler konträre – Bildungswege aufzeigen.<sup>12</sup> Darüber hinaus schreiben sich Lehrkräfte mit Migrationshintergrund im Vergleich zu ihren Kollegen ohne Migrationshintergrund eine höhere interkulturelle Sensibilität zu, die sie in der unterrichtlichen Interaktion, aber auch bei der Entwicklung einer differenzsensiblen und diskriminierungsfreien Schulkultur einsetzen wollen. In angloamerikanischen Studien berichten die befragten ‚minority teachers‘ in diesem Zusammenhang von dem Wunsch, als

9 Akbaba, Y./Bräu, K./Zimmer, M., Erwartungen und Zuschreibungen. Eine Analyse und kritische Reflexion der bildungspolitischen Debatte zu Lehrer/innen mit Migrationshintergrund, in: Bräu, K./Georgi, V. B./Karakabođlu, Y./Rotter, C. (Hrsg.), Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster 2013, S. 37–58; Rotter, C., Lehrkräfte mit Migrationshintergrund: bildungspolitische Erwartungen und individuelle Umgangsweisen, Zeitschrift für Pädagogik 58 (2), 2012, S. 204–221.

10 Bromme, R., Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers, in: Weinert, F. E. (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie: Psychologie des Unterrichts und der Schule, Göttingen 1997, S. 177–212.

11 Vgl. Mannheim, K., Strukturen des Denkens. Hrsg. von D. Kettler, V. Meja und N. Stehr, Frankfurt am Main 1980.

12 Vgl. Georgi, V./Ackermann, L./Karakas, N., Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster 2011; Carr, P. R./Klassen, T. R., Different Perceptions of Race in Education: Racial Minority and White Teachers, Canadian Journal of Education 22 (1), 1997, pp. 67–81.

‚change agents‘ zu agieren, die sich für einen Abbau von Benachteiligungen im Bildungssystem einsetzen.<sup>13</sup> Ausgehend von ihrer Mehrsprachigkeit sehen die befragten Lehrkräfte mit Migrationshintergrund bei sich auch besondere Ressourcen im Umgang mit Eltern mit Migrationshintergrund. Sie gehen daher davon aus, einen besonderen Zugang zu diesen herzustellen und als Ansprechpartner in Bezug auf Fragen zu schulischen Belangen ihrer Kinder zu fungieren. Auch für Kolleginnen und Kollegen ohne Migrationshintergrund sehen sich diese Lehrkräfte in der Funktion einer informellen Weiterbildung auf kollegialer Ebene, d. h., sie wollen ihre Kollegen über kulturelle Traditionen und religiöse Bräuche informieren und diesen Sicherheit im Umgang mit Schülern mit Migrationshintergrund geben, um auf diese Weise mögliche Vorurteile abzubauen.<sup>14</sup> Neben diesen (Selbst-)Zuschreibungen von speziellen Aufgaben und Kompetenzen als Bestandteil des professionellen Selbstverständnisses, die sich dabei nicht grundsätzlich von den Zuschreibungen von bildungspolitischer Seite unterscheiden, finden sich in den Studien aber auch Berichte von Lehrkräften mit Migrationshintergrund, in denen sie von Überforderung und Stress berichten, die die zahlreichen an sie herangetragenen Erwartungen bei ihnen erzeugen.<sup>15</sup>

### 3.2 Perspektive anderer schulischer Akteure

Mit Blick auf die verschiedenen Forschungsbefunde ist jedoch anzumerken, dass sich die zahlreichen Studien deutlich in der Anlage der Untersuchung und damit auch in ihrer Qualität unterscheiden. Unabhängig von der im Einzelfall gewählten Methode (Interview und/oder Fragebogen) fällt allerdings auf, dass die Mehrheit der Studien ausschließlich die Lehrkräfte selbst befragt. Dies gilt sowohl für die Untersuchungen im angloamerikanischen als auch im deutschsprachigen Raum. Einblicke über die schulische Interaktion im Alltag liegen damit lediglich aus der Perspektive der Lehrkräfte vor. Wahrnehmungen anderer schulischer Akteure wie z. B. von Schulleiterinnen und Schulleitern, Schülern sowie Eltern mit und ohne Migrationshintergrund wurden bisher kaum erhoben. In dem Forschungsprojekt „Berufliche Fremd- und Selbstkonzepte von Lehrkräften mit Migrationshintergrund“<sup>16</sup> wurden mittels Interviews und Gruppendiskussionen unterschiedliche schulische Akteure befragt. An dieser Stelle ist insbesondere die Perspektive der Schülerinnen und Schüler von Interesse, da sich die Mehrheit der Erwartungen auf diesen Akteur bezieht. Im Rahmen von unterschiedlich zusammengesetzten Gruppendiskussionen wurden Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund der 9. Jahrgangsstufe zu ihrer Wahrnehmung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund gefragt. Deutlich wurde dabei, dass der Migrationshintergrund für diese Schüler kein Merkmal zur Beschreibung ihrer Lehrkräfte darstellt. Vielmehr beschreiben sie ihre Lehrkräfte entlang von Merkmalen, die einerseits auf die fachlichen und didaktisch-methodischen Kompetenzen der Lehrpersonen und andererseits auf die unterrichtliche Interaktion im Sinne einer Lehrer-Schüler-Beziehung verweisen. Der Migrationshintergrund zur Beschreibung der Lehrkräfte musste durch die Moderatorin in die Gruppendiskussionen eingeführt werden. Mit diesem externen Impuls gingen die Gruppen in unterschiedlicher Weise um; dabei lassen sich drei Typen rekonstruieren, die sich in ihrer Relevanzsetzung des Migrationshintergrunds voneinander unterscheiden. Diese Umgangsweisen reichen von der völligen Ablehnung einer besonderen Relevanz des Migrationshintergrunds, über die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit von Lehrkräf-

13 Vgl. *Su, Z.*, Teaching as a Profession and as a Career: Minority Candidates Perspectives, *Teaching & Teacher Education* 13 (3), 1997, pp. 325–340.

14 Vgl. u. a. *Solomon, P. R.*, Race, Role Modelling, and Representation in Teacher Education and Teaching, *Canadian Journal of Education* 22 (4), 1997, pp. 395–410.

15 Vgl. *Georgi/Ackermann/Karakas* (Anmerk 10), S. 159.

16 Vgl. *Rotter* (Anmerk 2).

ten zur Unterstützung der Lernprozesse von Schülern mit sprachlichen Schwierigkeiten bis hin zur Skepsis gegenüber Lehrkräften mit Migrationshintergrund aufgrund einer Abweichung in der sprachlichen Aussprache, die mit geringerer fachlicher Kompetenz dieser Lehrkräfte gleichgesetzt wird. Zwei Punkte fallen mit Blick auf die Befunde auf: Zum einen kann aus dem Migrationshintergrund der Schüler nicht per se eine positive Wahrnehmung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund abgeleitet werden. Dies deutet sich auch in einigen angloamerikanischen Studien an, in denen insbesondere ‚black teachers‘ von der Bezeichnung als ‚coconut‘ durch ‚black pupils‘ berichten, mit der diese Schüler eine Differenz markieren wollen. Die Schüler werfen den Lehrkräften vor, ihre ‚schwarze‘ Herkunft verraten und sich der Mehrheitsgesellschaft verschrieben zu haben.<sup>17</sup> Eine zugeschriebene Nähe realisiert sich im schulischen Alltag vielmehr in deutlicher Ablehnung. Zum anderen wird das Merkmal des Migrationshintergrunds von allen Schülerinnen und Schülern in der skizzierten Studie unter dem Aspekt der Sprache verhandelt.<sup>18</sup>

### 3.3 Überzeugungen als Bestandteil von Lehrerprofessionalität

Einen anderen, äußerst interessanten Aspekt nehmen Hachfeld et al. in ihrer Studie in den Blick. Die bildungspolitischen Zuschreibungen wie z. B. eine höhere Empathiefähigkeit für die Belange von Schülern mit Migrationshintergrund, eine positivere Wahrnehmung dieser Schüler und eine größere Kompetenz für den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität werden in untersuchbare Kompetenzfacetten operationalisiert, um auf diese Weise mögliche Unterschiede zwischen Lehramtsanwärtern mit und ohne Migrationshintergrund empirisch erfassen zu können. Die Ergebnisse dieser Studie deuten darauf hin, dass Referendare mit Migrationshintergrund über höhere motivationale Orientierungen im Hinblick auf das Unterrichten kulturell heterogener Klassen verfügen und niedrigere Vorurteile über die schulbezogene Lernmotivation von Schülern mit Migrationshintergrund besitzen. Sie deuten aber auch darauf hin, dass „diese Unterschiede jedoch nicht bzw. nicht nur auf ihren eigenen Migrationshintergrund zurückzuführen sind, sondern vielmehr auf ihre multikulturellen Überzeugungen“.<sup>19</sup> Multikulturelle Überzeugungen wirken demnach als Mediator, d. h. unter Berücksichtigung der multikulturellen Überzeugungen verschwanden die Zusammenhänge zwischen Migrationshintergrund und den untersuchten Kompetenzfacetten wie z. B. Enthusiasmus für das Unterrichten von Schülern mit Migrationshintergrund und Vorurteile bzgl. der schulischen Lernmotivation. Diese notwendige Differenzierung von Migrationshintergrund und multikulturellen Überzeugungen wird insbesondere im Hinblick auf die Zustimmung zum Vorurteil, dass Schüler mit Migrationshintergrund über eine geringere schulische Lernmotivation verfügen, deutlich: Unter Kontrolle der multikulturellen Überzeugungen zeigen Referendare mit Migrationshintergrund sogar tendenziell höhere Zustimmungswerte zu dem Vorurteil. Angesichts ihrer Befunde schlussfolgern die Autoren der Studie, „dass für die professionelle Kompetenz im Kontext kultureller Heterogenität eigene Migrationserfahrungen vielleicht weniger entscheidend sind als zurzeit angenommen“<sup>20</sup>, bedeutsam sind hingegen multikulturelle Überzeugungen, die jedoch im Unterschied zum qua Geburt erworbenen Merkmal des Migrationshintergrunds erlernbar und im Verlauf der Ausbildung und beruflichen Tätigkeit veränderbar sind.

17 Vgl. *Maylor, U.*, ‚They do not Relate to Black People like Us‘: Black Teachers as Role Model for Black Pupils, *Journal of Education Policy* 24 (1), 2009, pp. 1–21.

18 Vgl. *Rotter* (Anmerk 2), S. 194 ff.

19 *Hachfeld, A./Schroeder, S./Anders, Y./Hahn, A./Kunter, M.*, Multikulturelle Überzeugungen. Herkunft oder Überzeugung? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund, *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 26 (2), 2012, S. 101–120.

20 *Hachfeld/Schroeder/Anders/Hahn/Kunter* (Anmerk 16), S. 115.

## 4 Eine kritische Reflexion

Die aktuelle Diskussion um Lehrkräfte mit Migrationshintergrund soll im Folgenden unter drei unterschiedlichen Perspektiven kritisch diskutiert werden. Diese erlauben aufgrund ihres unterschiedlichen theoretischen Zugangs eine jeweils andere Akzentuierung der Analyse der bildungspolitischen Debatte, so dass jeweils verschiedene kritische Aspekte in den Blick geraten.

### 4.1 Migrationspädagogischer Ansatz

Aus migrationspädagogischer Perspektive sind zwei Punkte der derzeit geführten Diskussion um Lehrkräfte mit Migrationshintergrund kritisch in den Blick zu nehmen: zum einen die Begründung eines besonderen Kompetenzprofils aus einem „Leben zwischen zwei Kulturen“ und zum anderen der Rückgriff auf die Kategorie des Migrationshintergrunds zur Markierung der entsprechenden Personen.

#### 4.1.1 Differenzsetzung

Vergleichbar der Unterscheidung nach Geschlecht handelt es sich auch bei der sozialen Kategorisierung ‚mit Migrationshintergrund‘ um eine binäre Codierung: Als Differenzmarker ausgewiesen wird das Eingewandert-Sein, wobei die Erfahrung der (Ein-)Wanderung selbst als übertragbar verstanden wird. Unterschieden wird zwischen Personen ‚mit‘ bzw. ‚ohne‘ Migrationshintergrund. Es wird eine Differenz postuliert, wobei die Gruppe der Personen ohne diese Markierung den Referenzrahmen bildet. Der Zusatz ‚mit Migrationshintergrund‘ dient zuvorderst einer Hervorhebung dieser Lehrkräfte, die eine Unterscheidung von Lehrkräften ohne Migrationshintergrund impliziert. Lehrkräfte mit Migrationshintergrund werden durch ihren biografischen ‚Hintergrund‘ als abweichend von dem schulischen ‚Normalfall‘ markiert, den Lehrkräfte aus der Mittelschicht ohne Migrationshintergrund darstellen. Gekennzeichnet werden jedoch mit dieser Kategorie lediglich die ‚Abweichler‘. So läuft diese Klassifizierung Gefahr, Lehrkräfte mit Migrationshintergrund als die ‚Anderen‘ zu definieren und damit einen Prozess „des Fremd-Machens [zu manifestieren], bei dem nicht nur die Anderen geschaffen, sondern darüber hinaus auf eine Position der Nicht-Zugehörigkeit festgelegt werden“<sup>21</sup>. Außer Acht gelassen wird angesichts einer gleichsam essentialistischen Betrachtung das Potenzial für eine aktive Herstellung von Differenzen, das der Kategorisierung inhärent ist. Der Migrationshintergrund ist eben nicht vorgängig vorhanden, sondern wird von den Individuen aktiv genutzt, um Differenzen zu konstruieren, und die eigene Positionierung sowie pädagogische Maßnahmen zu legitimieren.<sup>22</sup>

21 Castro Varela, M. d. M.; Mecheril, P., Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Referenz? Herrschaftskritische und identitätsskeptische Anmerkungen, in: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): Anerkennung, Paderborn 2010, S. 89–118.

22 Mecheril, P./Plößer, M., Differenz, in: Andresen, S./Casale, R./Gabriel, T./Larcher Klee, S./Oelkers, J. (Hrsg.), Handwörterbuch Erziehungswissenschaft, Weinheim 2009, S. 194–208.

#### 4.1.2 Homogenisierung und Entsubjektivierung

Charakteristisch ist für jede Kategorisierung eine Homogenisierung der unter einer Kategorie eingeordneten Individuen.<sup>23</sup> Diese werden nicht in ihrer Individualität gesehen, sondern als Merkmals-träger mit Zuschreibungen und Erwartungen versehen, die in der Regel aus Stereotypisierungsprozessen hervorgehen. Lehrkräfte mit Migrationshintergrund werden damit als eine homogene Gruppe markiert, denen eine eigene oder übertragene Migrationserfahrung gemein ist. Andere Merkmale bleiben damit unberücksichtigt; der Migrations-Hintergrund tritt in den Vordergrund. Diese suggerierte Homogenität ist bei einer genaueren Betrachtung dieser Personengruppe in dieser Form jedoch nicht gegeben. Denn unter diese Kategorie werden Personen subsumiert, die sich hinsichtlich ihrer ethnischen Herkunft, ihrer religiösen Orientierung, ihrer Aufenthaltsdauer in Deutschland und ihrer Migrationsmotive, ihres Bildungshintergrunds, ihrer persönlichen Interessen etc. unterscheiden. Zudem müssen Personen mit Migrationshintergrund nicht zwangsläufig selbst über eine Migrationserfahrung verfügen. Soll die Bezeichnung ‚mit Migrationshintergrund‘ in der Statistik und im Alltag zwar der Identifizierung dienen, weist Hamburger allerdings darauf hin, dass „aber tatsächlich angesichts der Differenzierung nichts mehr damit erkannt wird“ und sie damit „obsolet geworden [ist]“.<sup>24</sup> Mecheril konstatiert, dass es sich nicht nur um eine heterogene, sondern „um keine Gruppe“<sup>25</sup> handelt. Neben diesen Einschränkungen durch eine auf dieser Kategorie beruhenden statistischen Erfassung zu Lasten differenzierter Betrachtungen besteht nach Hamburger die entscheidende Kränkung für den Einzelnen jedoch in „der Vorenthaltung des Subjektstatus“: Personen ‚mit Migrationshintergrund‘ werden eben nicht als unverwechselbare und einmalige Individuen erkannt und anerkannt, vielmehr spräche aus ihnen der „Hintergrund“.<sup>26</sup>

#### 4.1.3 Reproduktion bestehender Stereotype

Der aktuellen bildungspolitischen Diskussion kann eine implizite Differenzierung der zunächst durch die Kategorie des Migrationshintergrunds als homogen markierten Gruppe der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund unterstellt werden. Denn Ausgangspunkt der Erwartungen ist zunächst eine Diagnose der schulischen Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im Sinne einer Defizitfeststellung. In den unterschiedlichen Schulleistungsuntersuchungen fallen diesbezüglich jedoch nicht alle Schüler mit Migrationshintergrund gleichermaßen auf, d. h., ausgehend von diesen Befunden kann man (vorsichtig) behaupten, dass sich das Hauptaugenmerk in der Debatte unterschwellig auf Lehrkräfte mit einem spezifischen, d. h. vor allem italienischen und türkischen Migrationshintergrund zu richten scheint, da Schüler insbesondere mit diesem Migrationshintergrund in der sog. „potenzielle[n] Risikogruppe“<sup>27</sup> vertreten sind. Damit scheint die Kategorie ‚mit Migrationshintergrund‘ als Substitut für eine spezifische Gruppe von Arbeitsmigranten; explizit wird diese Spezifizierung in der aktuellen Diskussion um Lehrkräfte mit Migrationshintergrund indes an keiner Stelle gemacht. Diese fehlende Differenzierung innerhalb der Diskussion

23 Vgl. *Odih, P.*, Mentors and Role Models: Masculinity and the Educational ‘Underachievement’ of Young Afro-Caribbean Males, *Race Ethnicity and Education* 5 (1), 2002, pp. 91–105.

24 *Hamburger, F.*, Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte, Weinheim/München 2009, S. 51.

25 *Mecheril, P.*, Migrationspädagogik. Hinführung zur Perspektive, in: *Mecheril, P./Castro Varela, M. d. M./Dirim, I./Kalpaka, A./Melter, C.* (Hrsg.), *Migrationspädagogik*, Weinheim 2010, S. 7–22.

26 *Hamburger* (Anmerk 21), S. 51.

27 *Baumert, J./Schümer, G.*, Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenz-erwerb, in: *Baumert, J./Artelt, C./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Tillmann, K.-J./Weiß, M.* (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen 2001, S. 323–407.

verweist vielmehr auf eine sozial geteilte, stereotype Vorstellung darüber, welche Personengruppe mit der Kategorie ‚mit Migrationshintergrund‘ assoziiert wird und welche Personen im Fokus von spezifischen schulischen Maßnahmen stehen. Diese Einschränkung bringt somit eine auf sozial geteilten Vorstellungen basierende Hierarchie in den Formen natio-ethno-kultureller Andersheit zum Ausdruck, d. h. Migrationshintergrund ist nicht gleich Migrationshintergrund.

Mit dieser Argumentation – (manche) Schüler mit Migrationshintergrund brauchen Lehrkräfte mit Migrationshintergrund – werden die Ursachen für das schlechte Abschneiden von Schülern mit Migrationshintergrund zudem implizit bei den Schülern selbst gesehen werden. Damit folgt auch die aktuelle bildungspolitische Diskussion im Gewand der Ressourcen wertschätzenden Anerkennung unterschwellig kulturalistischen Erklärungen in Anlehnung an den in den 1980er Jahren vorherrschenden Kultur-Defizit-Ansatz.<sup>28</sup> Danach wird das schlechte Abschneiden von Schülern mit Migrationshintergrund auf die Differenz dieser Schüler bzw. ihrer Werthaltungen und ihres familiären Hintergrunds zu den Anforderungen der Mehrheitsgesellschaft und auf daraus resultierende Defizite zurückgeführt.

#### 4.2 Anerkennungstheoretische Betrachtung

Die Anerkennung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund basiert auf zwei Begründungen: Diese Lehrkräfte werden einerseits aufgrund ihrer biografisch bedingten Kompetenzen von ihren Kollegen ohne Migrationshintergrund als different gesehen. Neben dieser Unterscheidung von ihren Kollegen werden diese Lehrkräfte aber auch aus der Gruppe von Personen mit Migrationshintergrund besonders hervorgehoben und von diesen als different wahrgenommen. Denn Lehrkräfte mit Migrationshintergrund haben das deutsche Bildungssystem erfolgreich durchlaufen und verfügen über einen akademischen Abschluss, wodurch sie sich von vielen Migranten unterscheiden. Der Bildungserfolg und die Wahl des Lehrberufs, also einer Tätigkeit im Staatsdienst, werden in der Öffentlichkeit als Zeichen für eine Zustimmung zu den Norm- und Wertvorstellungen Deutschlands gesehen und damit als Merkmale einer gelungenen Integration interpretiert. Mit dieser doppelten Ausrichtung bewegt sich die Anerkennung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund zwischen einer Anerkennung durch Übereinstimmung (Konformitätsanerkennung) und Anerkennung durch Unterscheidung (Distinktionsanerkennung), die von Todorov jedoch als ein Gegensatzpaar gedacht werden: „[...] entweder will ich anders als die anderen erscheinen oder als gleichgeartet wahrgenommen werden“.<sup>29</sup> Lehrkräfte mit Migrationshintergrund werden auf der einen Seite als Lehrkräfte anerkannt, die ebenso fachlich-pädagogisch qualifiziert sind wie ihre Kollegen ohne Migrationshintergrund (Übereinstimmung). Auf der anderen Seite werden sie jedoch vor allem aufgrund ihrer Differenz zu eben diesen Kollegen sowie aufgrund ihrer positiven Unterscheidung zu vielen Personen mit Migrationshintergrund anerkannt (Unterscheidung). Lehrkräfte mit Migrationshintergrund geraten damit in eine ambivalente Situation mit Blick auf Zugehörigkeit und Differenz: Ausgehend von ihrem Migrationshintergrund werden ihnen spezifische Kompetenzen zugeschrieben, die sie in den schulischen Alltag zur Optimierung der pädagogischen Arbeit einbringen sollen, ohne dabei jedoch ein akzeptiertes Maß an Differenz zu Kollegen ohne Migrationshintergrund zu überschreiten.

28 Vgl. *Leenen, W. R./Grosch, H.; Kreidt, U.*, Bildungsverständnis, Platzierungsverhalten und Generationskonflikt in türkischen Migrantenfamilien. Ergebnisse qualitativer Interviews mit „bildungserfolgreichen“ Migranten der zweiten Generation, *Zeitschrift für Pädagogik* 36 (5), 1990, S. 753–771.

29 *Todorov, T.*, Abenteuer des Zusammenlebens. Versuch einer allgemeinen Anthropologie, Frankfurt a.M. 1998, S. 98.

Mit dem Anerkennungsgedanken sind zwei Probleme verbunden, denn Anerkennung bestätigt erstens den Status quo der bestehenden Dominanzverhältnisse und zweitens die Differenz zwischen verschiedenen Gruppen, in Bezug auf Lehrkräfte mit Migrationshintergrund die Unterscheidung von Migranten und Nicht-Migranten, wobei beide Prozesse eng miteinander verwoben sind. So wandte Nancy Fraser kritisch gegenüber dem Anerkennungsansatz ein, dass dieser Gefahr laufe, symbolische und soziale Strukturen zu bejahen. Diese müssen dabei als Strukturen der Dominanz verstanden werden. Anerkennung ist folglich in einem doppelten Sinne affirmativ – sowohl im Hinblick auf die Identitäten Anderer als Andere als auch auf die Strukturen, die zwischen Anderen und Nicht-Anderen differenzieren, und dadurch erst die Anderen als Andere hervorbringen. Auf diese Weise werden durch Politiken der Anerkennung minoritäre Gruppenzugehörigkeiten überhaupt erst aktiviert und verfestigt; Anerkennungsansätze bestätigten also das Schema, das zwischen Majorität und Minorität unterscheidet. Die Herstellung der Handlungsfähigkeit der Anderen durch Anerkennung gelingt folglich nur zum Preis der Bestätigung des inferioren, differierten Status:<sup>30</sup> „Sobald der und die Migrationsandere erkannt und geachtet wird, findet eine Festschreibung der Anderen als Andere statt, während gleichzeitig Machtverhältnisse unbeleuchtet bleiben“.<sup>31</sup>

#### 4.3 Professionstheoretischer Diskurs

Aus professionstheoretischer Perspektive ist insbesondere die Ableitung professionell-pädagogischer Kompetenzen aus dem sog. Migrationshintergrund kritisch zu hinterfragen. Aus dieser wenig aussagekräftigen Kategorie, die hinsichtlich einer inhaltlichen Füllung mit konkreten biografischen Erfahrungen auslegungsbedürftig ist und damit eine Projektionsfläche für vielfältige intuitive Assoziationen bietet, werden besondere Kompetenzen geschlussfolgert, die für einen professionellen Umgang mit Heterogenität im schulischen Alltag als notwendig erachtet werden. Damit läuft die aktuelle Diskussion Gefahr zu einer Deprofessionalisierung dieser Lehrkräfte beizutragen, indem eben nicht auf pädagogisch-professionelle Kompetenzen verwiesen wird, die im Rahmen der universitären oder schulpraktischen Ausbildung erworben werden<sup>32</sup>, sondern biografische, mit dem Migrationshintergrund assoziierte Erfahrungen als gleichsam ‚natürliche‘ und lebensweltliche Ressourcen für schulisches Handeln verstanden werden.

So wird beispielsweise in Untersuchungen von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen deutlich, dass biografische Erfahrungen, die Patienten und Therapeuten auf den ersten Blick verbinden, im weiteren Verlauf für die Ausbildung einer professionellen Interaktion jedoch geradezu hinderlich sein können und eine Bezugnahme auf diese insbesondere von den Patienten abgelehnt wird<sup>33</sup>, da diese die Interaktion nicht auf diffusen, sondern auf spezifischen Handlungsmus-

30 Vgl. *Fraser, N.*, From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a „Post-Socialist“ Age, *New left review* 212, 1995, pp. 68–93.

31 *Castro, Varela, M. do Mar/Mecheril, P.*, Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Referenz? Herrschaftskritische und identitätsskeptische Anmerkungen, in: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.), *Anerkennung*, Paderborn 2010, S. 89–118.

32 Vgl. *Baumert, J./Kunter, M.*, Das Kompetenzmodell von COACTIV, in: Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, Münster 2011, S. 29–53.

33 Vgl. *Bauer, P./Wiezorek, C.*: Perspektiventriangulation im professionellen Fallbezug – Exemplarische Annäherungen an biografische Voraussetzungen pädagogischen Fallverstehens, in: Rehberg, K.-S. (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. DGS Kongresses in Kassel, Frankfurt am Main/New York 2008*, S. 1576–1584.

tern gründen wollen.<sup>34</sup> In der Studie von Busse und Ehlert, die das berufliche Selbstverständnis von angehenden Sozialpädagogen mit Migrationshintergrund untersuchen, erhebt eine Vielzahl der angehenden Sozialpädagogen das mit der Migration verbundene Wissen zu Expertenwissen; die Lebenserfahrung bestimmt das professionelle Handeln und die eigenen Erfahrungen werden auf die Klienten übertragen, so dass eine professionelle Offenheit für den pädagogischen Einzelfall behindert wird. Das im Studium vermittelte Wissen bzw. die dort vermittelten Theorien werden hingegen von den Befragten nicht mit dem Handeln in Beziehung gesetzt, sondern von diesem abgespalten gedacht. Busse und Ehlert sprechen in diesem Zusammenhang von einer „Persistenz biographischer Muster gegen die mehr oder weniger vergeblichen akademischen Modellierungsbemühungen zur Herausbildung eines professionellen Habitus“.<sup>35</sup>

Auch für Lehrkräfte mit Migrationshintergrund können sich aus dieser in jedem Falle fremd-, aber teilweise auch selbstinitiierten Verknüpfung von Biografie und Professionalität zahlreiche Fallstricke für pädagogisches Handeln ergeben, in denen sie sich verstricken und die zu einer großen individuellen Belastung werden können.

## 5 Resümee und Ausblick – zum Verhältnis von Biografie und Profession

Grundsätzlich ist noch einmal festzuhalten: Der skeptische Blick, wie er im Rahmen dieses Beitrags entfaltet wurde, richtet sich nicht auf oder gar gegen Lehrkräfte mit Migrationshintergrund oder auf deren Tätigkeit im deutschen Bildungssystem. Personen mit einem sog. Migrationshintergrund gehören zur deutschen Gesellschaft und müssen daher auch selbstverständlich ungehinderten Zugang zu Tätigkeiten in genuin nationalstaatlich verfassten Organisationen (Schule, Polizei, öffentliche Verwaltung etc.) haben. Vor diesem Hintergrund sind auch Förderprogramme zu begrüßen, die interessierte Personen bei der Realisierung ihrer Berufswünsche ideell und/oder finanziell unterstützen. Die Kritik gilt vielmehr den überhöhten Erwartungen, die in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion an diese herangetragen werden, und der damit verbundenen Relevanzsetzung des Migrationshintergrunds als zentrales Merkmal dieser Personen.

Ziel des Beitrags war es vor diesem Hintergrund, die aktuelle Diskussion aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven zu betrachten, die jeweils verschiedene Kritikpunkte markieren. So verweist der migrationspädagogische Diskurs auf die Gefahr einer Entsubjektivierung von Individuen durch eine Zuordnung zu einer Kategorie, die zudem der Differenzsetzung dient. Aus anerkennungstheoretischer Perspektive lässt sich die aktuelle Diskussion als eine Reproduktion vorherrschender Argumentationsmuster und Dominanzverhältnisse beschreiben – mit der Konsequenz, dass diese Lehrkräfte besonders und auf eine Position der Nicht-Zugehörigkeit festgelegt werden. Die professionstheoretische Perspektive verweist auf eine mögliche Deprofessionalisierung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund durch die Referenz auf biografische Erfahrungen als Grundlage pädagogischen Handelns und nicht auf professionelle Kompetenzen.

34 Vgl. *Oevermann, U.*, Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule, in: *Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer, R.-T.* (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*, Wiesbaden 2008, S. 55–77.

35 *Busse, S./Ehlert, G.*, Professionalisierung und Professionalität des Personals in der Sozialen Arbeit, in: *Bütow, B./Chassé, K. A./Maurer, S.* (Hrsg.), *Soziale Arbeit zwischen Aufbau und Abbau. Transformationsprozesse im Osten Deutschlands und die Kinder- und Jugendhilfe*, Wiesbaden 2006, S. 161–175.

Löst man sich von der aktuellen Diskussion und von der Fokussierung auf einen Migrationshintergrund bei Lehrkräften, so verweist die Debatte allerdings auf einen wichtigen Aspekt, der im Rahmen der Lehrerausbildung bisher zu wenig Beachtung erfahren hat: die Verknüpfung von Biografie und Profession. Aus einer lehr-lernpsychologischen Perspektive werden individuelle Merkmale von Lernenden unter den sog. individuellen Eingangsvoraussetzungen verhandelt. Diese werden mittels verschiedener Konstrukte (z. B. Intelligenz, sozio-ökonomischer Hintergrund) operationalisiert und in unterschiedlichen statistischen Kennziffern ausgedrückt. Diese Konstrukte erfassen jedoch nicht die Qualität biografischer Erfahrungen, die je nach theoretischem Anschluss beispielsweise im Konzept des „biografischen Akteurs“<sup>36</sup> oder des „biografischen Wissens“<sup>37</sup> verhandelt werden. In verschiedenen Studien zu Biographien von Lehrkräften in den neuen Bundesländern und zum individuellen Erleben des deutsch-deutschen Transformationsprozesses zeigt sich die Bedeutung „biographische[r] Ressourcen und Vorerfahrungen“<sup>38</sup> für die individuelle Entwicklung von Anpassungsstrategien im professionellen Kontext. Biographie wird als Ressource verstanden, die innovative Kräfte von Professionellen freisetzt.<sup>39</sup> In seinem strukturtheoretischen Ansatz der Lehrerprofessionalität betont auch Helsper, dass die Art und Weise des Umgangs mit den für den Lehrerberuf charakteristischen Handlungsantinomien mit der im Verlauf der Sozialisation erworbenen biografischen Anerkennungsgeschichte in Beziehungen zu signifikanten Anderen zusammenhängt. Diese biografisch erfahrenen und erworbenen Selbst-Andere-Beziehungen als konstitutiver Bestandteil des Selbst beeinflussen demnach das Handeln in strukturellen professionellen Zusammenhängen.<sup>40</sup>

Mit Blick auf eine verbindende Betrachtung von Profession und Biografie bleiben damit zwei Aspekte offen, deren Diskussion und Bearbeitung für eine Unterstützung aller Lehrkräfte im Rahmen eines (lebenslangen) Professionalisierungsprozesses zielführend erscheinen: zum einen die Frage, wie biografische Erfahrungen – meistens unbewusst und unreflektiert – professionelles Handeln beeinflussen und in dieses hineinwirken; zum anderen die Frage nach vorhandenen biografischen Ressourcen von (angehenden) Lehrkräften und nach der Möglichkeit einer Überführung in professionelle Kompetenzen im Rahmen der Aus- und Weiterbildung.

*Verf.: Prof. Dr. Carolin Rotter, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Berliner-Platz 6–8, 45127 Essen, carolin.rotter@uni-due.de*

36 Vgl. Heinz, W. R., Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umriss einer Theorie biographischen Handelns, in: Hoernig, E. M. (Hrsg.), Biographische Sozialisation. Stuttgart 2000, S. 165–186.

37 Vgl. Alheit, P./Hoernig, E. M. (Hrsg.), Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrungen. Frankfurt a. M. 1989.

38 Vgl. Fabel, M., Ostdeutsche Lehrerinnen und Lehrer im doppelten Modernisierungsprozess. Berufsbiographische Pfadverläufe und Professionalisierungspotenziale, Opladen 2004, S. 48.

39 Vgl. Reh, S./Schelle, C., Biographieforschung in der Schulpädagogik. Aspekte biographisch orientierter Lehrerforschung, in: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.), Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. überarb. Aufl., Wiesbaden 2006, S. 391–411.

40 Vgl. Helsper, W., Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur, in: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.), Biographie und Profession, Bad Heilbrunn 2002, S. 64–102.