

**Von Haltung und Handlung:
Migration, Diversität & Praxis
im Textilen Gestalten**

V7

Die Reihe Vermittlung

Die Reihe Vermittlung ist ein Kooperationsprojekt des *Instituts für Materielle Kultur der Universität Oldenburg* und der *Pädagogischen Hochschule Bern*. Die Veröffentlichungen dieser Reihe haben zum Ziel, Forschungs- und Entwicklungsergebnisse, die aus der Lehre entweder von Studierenden, Dozierenden oder aus der Forschung von Mitarbeitende der beteiligten Institute entstehen, einem interessiertem Publikum online und gratis zugänglich zu machen.

Das Forschungsfeld der **Fachdidaktik Textiles Gestalten** ist im deutschsprachigen Raum eine große Leerstelle. Die **Reihe Vermittlung** ist in Verbindung mit der Lehre der Fachdidaktik, die für Lehramtsstudierende angeboten wird, attraktiv und soll ein Angebot sein, das auf einem hohen Niveau, theoriebasiert und wissenschaftlich ausgerichtet, erscheint. Mit den Publikationen werden Themen der Fachdidaktik in einer hohen Qualität und nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten aufbereitet und veröffentlicht. Die Reihe ist im deutschsprachigen Raum exklusiv und sowohl für die Lehre an Hochschulen als auch für Schulen attraktiv.

Mehr Informationen zu der Schriftenreihe finden Sie unter www.studien-zur-materiellen-kultur.de

Patricia Mühr (Hg.)

Von Haltungen und Handlungen: Migration, Diversität & Praxis im Textilen Gestalten.

Band 7 der Reihe Vermittlung in der Schriftenreihe - Studien zur Materiellen Kultur der Universität Oldenburg.

Dieser Sammelband veröffentlicht Hausarbeiten von Emel Cerit und Wibke Schönheim, welche im Rahmen des Seminars *Theorie und Praxis der Vermittlung Materieller Kultur in der Schule* an der *Carl von Ossietzky Universität* verfasst wurden.

Impressum

Schriftenreihe - Studien zur Materiellen Kultur

Erschienen in der Reihe Vermittlung

Herausgeberin der Publikation: Patricia Mühr

Redaktion: Nele M. Fuchs

Lektorat: Patricia Mühr, Stefanie Mallon, Nele M. Fuchs, Mandy Trepte

www.materiellekultur.uni-oldenburg.de

Copyright bei Emel Cerit, Wibke Schönheim & dem Institut für Materielle Kultur

„Von Haltungen und Handlungen: Migration, Diversität & Praxis im Textilen Gestalten“

Oldenburg, 2021

Umschlaggestaltung: Dalila Maganinho, Joosten Mueller [Interdisziplinäres Designlabor GbR]

Verlag: Institut für Materielle Kultur

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

26111 Oldenburg

E-Mail: materiellekultur@uni-oldenburg.de

Internet: www.studien-zur-materiellen-kultur.de

ISBN 978-3-943652-45-1

ISSN 2629-7612 (Online)

Einführung

Die vorliegenden Studien *Diversität, Herkunft und Habitus. Pädagogisches Handeln von Lehrer:innen* von Wibke Schönheim und *Der Migrationshintergrund im Vordergrund. Welche Rollenbilder werden Lehrkräften mit Migrationshintergrund zugeschrieben?* von Emel Cerit basieren auf Inhalten, die im Wintersemester 2018/2019 in dem Seminar *Theorie und Praxis der Vermittlung Materieller Kultur in der Schule* gelehrt und gelernt wurden. Das Modul, in dem die Veranstaltung platziert ist, leistet die fachdidaktische Ausbildung im Schulfach *Textiles Gestalten* im Rahmen der M. Ed.-Studiengänge GHR sowie SP. In dieser regelmäßig im Wintersemester stattfindenden Veranstaltung werden didaktische, projekt-, analytische, kultur- und textilwissenschaftliche Kompetenzen vermittelt. Wissen über die Herstellung sozialer, geschlechtlicher und kultureller Unterschiede und deren Einflüsse auf Lehr-/Lernprozesse in der Schule wird ebenso thematisiert wie verschiedene Perspektiven auf Materielle Kultur. Es werden eigenständige Ideen zur Weiterentwicklung des Faches *Textiles Gestalten* gefördert, die den Blick schärfen sollen auf das Problemfeld Schule. Die interdisziplinär und transkulturell angelegten Studien von Wibke Schönheim und Emel Cerit sind in diesem Kontext entstanden.

Wibke Schönheim konstatiert für Forschungsarbeiten über den Schulunterricht die immer wiederkehrende Thematisierung der sozialen Herkunft von Schüler:innen. Weitgehend aus dem Blick gerate dabei der *Habitus* der Lehrperson. In ihrem Lektürebericht knüpft sie an den Überlegungen von Victoria Laimbauer *Wer wird Lehrer_in?* (2011) an und stellt die Frage nach der Wirkmacht von Herkunft für die Fabrikation von Chancen(un)gleichheiten. Zentral für die Produktion von Ungleichheit ist mit Bourdieu gesprochen der Lebensstil, die Sprache, die Kleidung und der Geschmack. Durch diese

Verkörperungen wird der Status einer Person in der Gesellschaft sichtbar. Der oftmals in Relation zu den Schüler:innen privilegierte Background der Lehrer:innen, so Schönheim, bestimme das pädagogische Handeln und habe Auswirkungen auf (Un)gleichheiten. Was ist also zu tun? Der Lektürebericht konstatiert, dass dafür eine diskriminierungskritische Pädagogik zentral sei. Das System, so Schönheim, „wird betrachtet und es werden mögliche Maßnahmen ergriffen um Exklusionen und Benachteiligungen entgegenzuwirken. Dies setzt Arbeit im (Schul-)Team voraus. Weiter muss sie von der einzelnen Person ausgehen. Dies meint eine Reflexion der eigenen Haltung, Achtsamkeit sowie emphatische Sensibilität für gesellschaftliche Ausgrenzungsmechanismen und die Situation anderer“ (Schönheim 2021, S. 24). Weil Diskriminierung auch durch den *Habitus* der Lehrperson erfolgen kann, und „vermutlich Einfluss auf die vorherrschenden Rahmenbedingungen“ (ebd., S. 25) hat, fordert Wibke Schönheim auch für die Carl von Ossietzky Universität Evaluationen zum *Habitus* von angehenden Lehrpersonen. Der Beitrag schließt mit der noch zu beantwortenden Frage, inwiefern der *Habitus* auch Auswirkungen auf die Unterrichtsplanung und -durchführung hat.

Emel Cerit nimmt eine anerkennende Äußerung einer Schülerin über ihr schwarzes Haar zum Anlass für eine Auseinandersetzung mit der Funktion migrationsanderer Lehrkräfte im bildungspolitischen Diskurs. Mit dem Wissen um die Benachteiligung von Lernenden mit Migrationshintergrund, sind die Forderungen nach Lehrpersonen mit nichtdeutscher Herkunftsgeschichte deutlich lauter geworden. Durch migrationsandere Lehrpersonen sollen die Bildungsbenachteiligungen von Schüler:innen gelöst werden. Ein schier unmögliches Unterfangen: Angehende nichtweiße Lehrer:innen sollen Strategien zur Bewältigung gesellschaftlich erzeugter Probleme haben oder entwickeln. Was zu tun oder lassen ist, bleibt vage und ist in neoliberalen Selbstoptimierungsprozessen und Zwängen eingebettet. Im Beitrag von Emel

Cerit geht es um die Aufwertung der nichtdeutschen Herkunft im bildungspolitischen Kontext. Mit den Worten der Autorin geschrieben, geht es um die „Relevanz sowie Tücken“ (Cerit 2021, S. 31) dieser Forderungen, Erwartungen und Zuschreibungsprozesse. Bildhaft werden migrationsandere Lehrpersonen beispielsweise als Brückenbauer:innen oder Alleskönnende bezeichnet. Sie sind Lückenfüller:innen für eine problematische Integrationspolitik. Bereits die Benennung und Nicht-Benennung des Migrationshintergrunds sei Teil des Problems. Durch Begriffe werden Differenzen und Machtverhältnisse immer auch wiederhergestellt. Die Nicht-Benennung negiert das Machtgefüge, das über Sprache und Körper funktioniert. Mit diesem Wissen fordert Emel Cerit einen ‚leeren Rucksack‘ für Lehrkräfte mit Migrationshintergrund, der nicht mit Erwartungen und Projektionen der Akteur:innen einer weißen Mehrheitsgesellschaft gefüllt ist.

In beiden Beiträgen geht es darum, sich, mit den Worten von Wolfgang Welsch, für eine Kultur des Blinden Flecks einzusetzen (vgl. Welsch 1993, S. 46). Damit ist die Erkenntnis gemeint, dass das Sehen konstitutiv abhängig ist vom Übersehen oder gar vom nicht sehen können. „Es gibt kein Sehen ohne blinden Fleck“, so Welsch in den 1990er Jahren (ebd. S. 46). Die sich daraus ableitende Forderung ist schlicht, bestechend und radikal und lautet „Sensibilität für Differenzen und Ausschlüsse“. Diese, so Welsch, „nimmt abweichende Prinzipien wahr, durchschaut Imperialismen, ist gegen Ungerechtigkeit allergisch und mahnt, für diese Rechte des Unterdrückten einzutreten. So vermag ästhetische Kultur zumindest indirekt auch zur politischen Kultur beizutragen“ (Welsch 1993, S. 46). Von Welsch lesen die Studierenden im BA-Studium zwei Publikationen: *Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen* (1994) im ersten Fachsemester und *Das Ästhetische – eine Schlüsselkategorie unserer Zeit* (1999) im zweiten. Mit Transkulturalität beschreibt Welsch das Konzept einer Gesellschaft in der sich kulturelle Identi-

täten nur noch im Plural (er)fassen lassen. Kultur ist keine Insel, auch keine Inselgruppe. Kulturen sind nicht voneinander abgrenzbare Einheiten, sondern greifen ineinander. Sie sind in Bewegung, basieren auf Ex- und Inklusion. Sind und waren historisch immer schon im Wandel. Es geht in seinem Entwurf von Transkulturalität um Vermischung.

Durch Migration kann es nicht die eine Kultur geben. Kulturelle Grenzen und die Vorstellung homogener Nationalkulturen sind passé. Sie sind immer schon durch Begegnungen und Aneignungsprozesse miteinander unaufhebbar verwoben. Moderne Gesellschaften sind, so Welsch, strukturell heterogen und hybrid. Kulturen bilden sich nicht nur innerhalb von Staaten, sondern formieren sich in unterschiedlichen Kollektiven (religiösen, politischen oder sozialen Gruppen). Auswirkungen hat dies auch auf Identitätsvorstellungen. Diese setzen sich aus verschiedenen (vermeintlichen) Eindeutigkeiten und Zugehörigkeiten zusammen. Wie ich meine, haben diese beiden Publikationen, auch wenn diese nicht explizit genannt werden, einen großen Einfluss auf die beiden hier vorgestellten Literaturarbeiten. Eine weitere Publikation, die für die hier vorgelegten Beiträge wichtig ist, stellt, anders als Welsch, Machtfragen und Fragen nach Normalisierungen im Kontext Schule. Als Prolog in die Veranstaltung gedacht, setzen sich die Lehramtsstudierenden mit ihren eigenen Lernbiografien, mit Herkunft, Projektionen und Wünschen auseinander: Wieso werde ich überhaupt Lehrer:in? Entlang der Untersuchungsergebnisse von Viktoria Laimbauer *Wer wird Lehrer_in? Eine Annäherung an die soziale Herkunft von Lehrenden* (2011). Die Studierenden beforschen ihre soziale Herkunft. Sie beantworten anonym Fragen zur Herkunftsfamilie, zu Rollen- und Arbeitsteilung seit der Kindheit, zu Ausbildungen/Abschlüssen/beruflichen Werdegängen der Eltern oder Erziehungsberechtigten, Fragen zum Freizeitverhalten, zu Schulleistungen und schließlich beantworten die Studierenden die Frage nach der Motivation für ein Lehramtsstudium. Die

Literatur

Ergebnisse werden grafisch zusammengefasst und vor der Folie des Textes und den Kapitalformen – also der Relevanz des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals für die eigene Positionierung – diskutiert. Ziel ist die Sensibilisierung für den eigenen *Habitus*, der durch das Haben oder Nicht-haben dieser Kapitalformen sichtbar und spürbar für andere wird. Die Beiträge von Emel Cerit und Wibke Schönheim stehen hier synonym dafür den eigenen Blick auf Schule zu verändern und sich selbst in diesem Setting zu positionieren.

Es sind Akte der performativen Selbstdefinitionen (oder auch Verkörperungen) die die Bedingungen, nach denen Subjekte überhaupt sichtbar werden können, bestimmen. In der Wiederholung als stetiges Zitieren der normativen Regeln stellen sich die Normen immer auch über unsere Körper mit her. Sich selbst zu definieren und sich auch im Feld der Universität und Schule permanent zu optimieren, heißt auch Position gegen solche Zuweisungen und Zurichtungsweisen zu beziehen. Diese sind spürbar, aufdeckbar und benennbar zu machen. Die Beiträge von Emel Cerit und Wibke Schönheim lese ich als interdisziplinäre Zusammenschau in diese Richtung. Es sind studentische Beiträge die den Anlass geben, Normierungen und Hegemonien im Kontext Schule zu reflektieren. Die Rede von Migration und sozialer Herkunft führt nicht von selbst zum Abbau von Grenzziehungen und tradierten Normen, sondern auch zur (Re)etablierung und Stabilisierung von vermeintlich überkommenen Vorstellungen. Eine transkulturelle sowie transdisziplinäre Betrachtungsweise ist von Nöten, um die Komplexität der Felder in den Blick zu bekommen. Herzlichen Dank den beiden Autor:innen, die mit ihren Studien dazu beitragen, solche Phänomene artikulierbar zu machen.

Patricia Mühr

Cerit, Emel: Der Migrations*hintergrund* im *Vordergrund*. Welche Rollenbilder werden Lehrkräften mit Migrationshintergrund zugeschrieben? In: Ellwanger, Karen (Hg.): Band 43, Oldenburg 2021, S. 31–48.

Laimbauer, Viktoria: Wer wird Lehrer_in? Eine Annäherung an die soziale Herkunft von Lehrenden. In: Erler, Ingolf, Viktoria Laimbauer, Michael Sertl (Hg.): Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen. Innsbruck u. a. 2011, S. 67–77.

Schönheim, Wibke: Diversität, Herkunft und Habitus. Pädagogisches Handeln von Lehrer:innen. In: Ellwanger, Karen (Hg.): Band 43, Oldenburg 2021, S. 11–29.

Welsch, Wolfgang: Das Ästhetische - eine Schlüsselkategorie unserer Zeit. In: Ders. (Hg.): Die Aktualität des Ästhetischen. Herausgegeben von Wolfgang Welsch. München 1993, S. 13–47.

Welsch, Wolfgang: Transkulturalität: Die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. In: VIA REGIA – Blätter für internationale kulturelle Kommunikation, Heft 20/1994. URL: https://www.via-regia.org/bibliothek/pdf/heft20/welsch_transkulti.pdf (zuletzt abgerufen am 21.08.2019).

Inhalt

I. Diversität, Herkunft und Habitus. Pädagogisches Handeln von Lehrer:innen

von Wibke Schönheim

1. Einleitung	11
2. Theorie & Methode	11
3. Wer ist und wer wird Lehrer:in?	12
3.1 Soziale Herkunft von Lehrer:innen	12
3.2 OECD-Indikator zur Zusammensetzung der Lehrer:innenschaft	13
3.3 Sozialer Hintergrund zukünftiger Lehrer:innen	14
3.4 Kopfstatistik Studienanfänger:innen und Studierende in Master of Education Studiengängen im Wintersemester 2018/19	16
4. Habitus: Wie und warum entsteht durch das eigene Verhalten Ungleichheit?	17
5. Institutionelle Diskriminierung im Bildungssystem	19
6. Diversitätsbewusste Bildungsarbeit in Schulen	21
7. Fazit	23
8. Literaturverzeichnis	25
9. Abbildungsverzeichnis	27
10. Anhang	28

II. Der Migrationshintergrund im Vordergrund. Welche Rollenbilder werden Lehrkräften mit Migrationshintergrund zugeschrieben?

Von Emel Cerit

1. Einleitung	30
2. Theoretische Grundlagen	31
2.1 Differenz als Strukturmerkmal	31
2.2 Migrationshintergrund bei Lehrkräften	32
3. Interkulturelles <i>Alles</i>	33
3.1 Rollenzuschreibungen	34
3.2 Zuschreibungen von Lehrer:innen, Eltern und Schüler:innen	39
3.3 Analysefokus: Rollenzuschreibungen und Interkulturelle Kompetenz	42
4. Fazit	43
5. Literaturverzeichnis	44

I. Diversität, Herkunft und Habitus

Pädagogisches Handeln von Lehrer:innen

von Wibke Schönheim

1. Einleitung

Geht es in der Schulforschung um Unterrichtsverbesserungen, steht oftmals die soziale Herkunft von Schüler:innen im Mittelpunkt des Interesses. Aus dem Blick gerät der *Habitus* der Lehrperson (vgl. Laimbauer 2011, S. 69). Dabei dürfte sich dieser in sämtlichen Bereichen, die für den Unterricht maßgeblich sind, auswirken. Eigene (Vor-)Erfahrungen einer Lehrperson sind für ihren Umgang mit und ihrer Einschätzung von Schüler:innen sehr relevant (vgl. ebd.).

Der hier vorgelegte Lektürebericht beschäftigt sich mit Ungleichheiten im Bildungswesen: Wer wird Lehrer:in? Welchen familiären Hintergrund haben angehende Lehrer:innen? Welchem sozialen Milieu entstammen sie und welchen Lebensstil führen sie? Weiter soll die Frage erörtert werden, welche Auswirkungen dies auf das berufliche Agieren, den Umgang mit Schüler:innen und auch mit Erziehungsberechtigten hat und ob es zu Bevorteilungen und/oder Exklusionen sowie Selektionen kommen kann.

Um diese Fragen beantworten zu können, wird in einem ersten Schritt dargelegt, wer bereits Lehrer:in ist und Lehrer:in wird, sowie deren soziale Herkunft. Anschließend setze ich mich damit auseinander, was der *Habitus* und die Herkunft mit sozialen Situationen, Exklusion und Selektion zu tun hat und wie sich soziale Situationen, Exklusionen und Selektionen im Bildungswesen darstellen und welche Auswirkungen diese haben können. In einem zweiten Schritt wird der derzeitige Forschungsstand bezüglich des Themas zusammengefasst und noch offene Fragen und Perspektiven aufgezeigt. Abschließend soll dargestellt werden, ob es Vorschläge und konkrete Maßnahmen

zur Behebung von Ungleichheiten im Bildungswesen gibt und zu welchen Ergebnissen diese Maßnahmen kommen. Diese Herangehensweise und Betrachtung soll den eigenen Blick im späteren Berufsalltag schärfen, das eigene professionelle Handeln verändern und sensibel für subjektive Wahrnehmungen und deren Reflexion machen.

2. Theorie & Methode

Für die folgende Analyse werden Daten von Viktoria Laimbauer (2011) genutzt. Zusätzlich werden aktuelle Daten des OECD-Indikators¹ zur Zusammensetzung der Lehrer:innenschaft sowie Daten zu Lehramtsstudierenden des akademischen Controllings der Universität Oldenburg dargestellt, um einen Ausblick auf den Hintergrund von zukünftigen Lehrkräften erstellen zu können. Zudem werden anonyme Erhebungen zum Hintergrund von Lehramtsstudierenden des Instituts für Materielle Kultur der Universität Oldenburg vorgestellt. Diese werden seit 2014 innerhalb des Seminars *Theorie und Praxis der Vermittlung Materielle Kultur in der Schule* mit dem Ziel erhoben, die Berufswahl der Studierenden im Zusammenhang mit der eigenen Herkunft zu reflektieren. So ergeben sich möglicherweise weitere Perspektiven auf den Forschungsgegenstand. Darüber hinaus werde ich mich mit den Konzepten *Habitus*, *Differenz*, *Selektion*, institutionelle Diskriminierung und diversitätsbewusste Bildungsarbeit auseinandersetzen. Diese sollen zueinander, aber insbesondere auch mit den zur Verfügung stehenden Daten ins Verhältnis gesetzt werden. Die hier genutzten Studien von Mechthild Gomolla (2015) und Thomas Quehl (2015) setzen sich im Besonderen mit Schule in der Migrationsgesellschaft auseinander und haben einen Fokus auf rassismuskritische und diversitätsbewusste Bildungsarbeit. Diversität beinhaltet jedoch nicht nur nationale und/oder kulturelle Hintergründe, sondern ist weitgreifender. So umfasst der Begriff Diversität unter anderem auch die

Kategorien Geschlecht, Gesundheit und soziale Hintergründe, welche in den folgenden Ausführungen mitgedacht werden. Martin Kronauer (2006), Heinz Bude und Andreas Willisch (2006) setzen in ihren Ausführungen zu Exklusion den Schwerpunkt auf Gesellschaft *nach* der Schule (Ausbildung, Arbeitsmarktstrukturen, Sozialmodelle, Wohlstand etc.). Sie stellen Bezüge zum Bildungssystem her und schaffen Definitionen und Erläuterungen, welche auch im Bildungssystem wiederzufinden sind.

3. Wer ist und wer wird Lehrer:in?

3.1 Soziale Herkunft von Lehrer:innen

Viktoria Laimbauer hat zu Persönlichkeitsmerkmalen und dem sozialen Rekrutierungsfeld von Lehrer:innen anhand von Studien und empirischen Befunden überwiegend aus der Schweiz geforscht.² Demnach entstammen Lehrer:innen ihres Samples meist Familien mit struktureller Homogenität, also Familien, die aus Mutter, Vater und Kindern bestehen. Laimbauer führt eine soziale Orientierung sowie das Ausbilden von sozialen Kompetenzen bei Lehrer:innen auf das Aufwachsen mit Geschwistern zurück (vgl. 2011, S. 70). Innerhalb dieser Familien haben die Eltern den Kindern (und zukünftigen Leh-

² Folgende Veröffentlichungen hat Laimbauer in ihre Forschungen miteinbezogen: Eder, Ferdinand: Persönlichkeitsmerkmale von Lehramtsstudierenden. In: Eder, Ferdinand & Gabriele Hörl: Gerechtigkeit und Effizienz im Bildungswesen. Münster 2008, S. 273–293. Kühne, Stefan: Das soziale Rekrutierungsfeld der Lehrer. Empirische Befunde zur schichtspezifischen Selektivität in akademischen Berufspositionen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 4, Wiesbaden 2006, S. 617–631. Mayr, Johannes & Georg Hans Neuweg: Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich, Bd. 2, 2009. <http://www.bifie.at/buch/773/5> (03.04.2011). Statistik Austria: Bildungswesen / Lehrpersonen. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/lehrpersonen/index.html (03.03.2011). Treptow, Eva: Bildungsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede. Münster 2006.

rer:innen) durch ihr Handeln oft tradierte Rollenbilder mit geschlechtsspezifischer Aufteilung der Erwerbsarbeit vermittelt. So übten die Väter ihren Beruf alle in Vollzeit aus und die Mütter arbeiteten fast ausschließlich in Teilzeit. Ein Viertel der Mütter war selbst Lehrerin. Bezüglich der weiteren Rollenverteilung zeigte sich, dass die Hausarbeit meist durch die Mütter (auch wenn diese ihren Beruf in Vollzeit ausübten) übernommen wurde. Väter übernahmen eher Hausarbeit, wenn sie selbst im Bildungsbereich tätig waren (vgl. ebd.). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in Lehrer:innenfamilien meist eher konservative Geschlechterrollenbilder³ vorgelebt werden. Ein Großteil der Lehrer:inneneltern sind Beamte und oft auch selbst Lehrer:innen, „[...] was auf großes kulturelles Kapital und hohes Sicherheitsbedürfnis, aber wenig Erfolgsstreben [bei diesen zukünftigen Lehrer:innen – Anm. WS] schließen ließe“ (Laimbauer 2011, S. 71 mit Bezug auf Treptow 2006, S. 162f.).

Das soziale Milieu, dem die befragten Lehrer:innen entstammen, ist meist liberal-intellektuell ausgerichtet. Laimbauer geht von einem Lehrer:innenhabitus aus, „[...] der dem der aufsteigenden Mittelschicht und dem ‚Bildungsbürgertum‘ entspricht“ (Laimbauer 2011, S. 72). Es zeichnet sich durch Lebensziele wie „ökologische und politische Korrektheit, Selbstverwirklichung, sinnstiftende Identität und Erfolg im Beruf und Entwicklung von Lebenskunst“ (ebd.) aus. Sinnentleerter Konsum wird abgelehnt, es kommt zu einer regen Teilnahme am kulturellen Leben und Weltoffenheit (vgl. ebd.). Demnach kann diese Prägung und der Glaube von Lehrkräften auf

³ Konservativ meint hier tradierte Rollenbilder: Der Vater geht einem Lohnerwerb nach und die Mutter verrichtet unbezahlte Arbeit in Haushalt und Familie oder übt eine bezahlte Arbeit stundenreduziert aus.

„[...] echte Mobilitätschancen je nach Tüchtigkeit sowie die Aufrechterhaltung der Sozialordnung, die ihren eigenen Status angehoben und ihnen Privilegien verschafft hat, ein Abwehrverhalten nach unten [bewirken]. Dieser nach unten zielende Distanz- und Abwehrhabitus der Lehrer würde dazu beitragen, dass der Sozialcharakter der Mittelschicht in der schulischen Sozialisation favorisiert wird.“ (Kühne 2006, S. 629f. zit. in Laimbauer 2011, S. 72)

Bezüglich ihrer Herkunftsheterogenität zeigen diese Lehrer:innen ein eher homogenes Freizeitverhalten. So wird ein Zuwachs an kulturellen Kompetenzen angestrebt, Bereiche, die unbekannte Denk- und Handlungsmuster erfordern, werden jedoch gemieden. Außerdem wird sich kaum politisch oder sozial engagiert (vgl. Laimbauer 2011, S. 72f.).

Lehrer:innen der untersuchten Gruppe weisen meist einen gradlinigen Bildungsweg, ohne Bruchstellen auf. Ihre Schulleistungen siedelten sich meist im oberen Drittel oder Mittelfeld an. Die Lehrer:innen mit Migrationshintergrund haben ihr Berufsziel meist auf dem zweiten Bildungsweg erreicht (vgl. ebd., S. 73f.).

Bei der Berufswahl unterliegen diese Lehrer:innen Prägungseffekten ihres sozialen Umfeldes und ihrer sozialen Laufbahn. Meist dominierten intrinsische Motive wie „Arbeit mit Kindern“, „abwechslungsreiche und vielseitige Tätigkeit“ sowie der „Wunsch zur Wissensvermittlung“ (Treptow 2006, S. 33 zit. in Laimbauer 2011, S. 74).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass auch die Gruppe der Lehrer:innen dieses Samples kein einheitliches Herkunftsbild abgibt. Laimbauer weist zudem darauf hin, dass die verwendeten Daten zum Teil widersprüchlich waren und Fragen offengeblieben sind. Herausstechend wahrnehmbar dürfte aber sein, dass die Lehrer:innen zumindest in der Mehrzahl, „68% aller Volksschullehrer[:]innen“ (Schumacher 2002, S. 255f. zit. in Laimbauer 2011, S. 72), der

aufsteigenden Mittelschicht (dem Bildungsbürgertum) entstammen und einen entsprechenden *Habitus* haben, der auch im Zusammenhang mit ihren pädagogischen Handlungsmustern stehen dürfte.

3.2 OECD-Indikator zur Zusammensetzung der Lehrer:innenschaft

Laut dem OECD-Indikator von 2018 sind nahezu alle Lehrkräfte im Grundschulbereich weiblich. In den weiterführenden Schulen stellen Frauen weniger als die Hälfte der Lehrkräfte. Vom Primar- bis zum Sekundarbereich vergrößerte sich dieser ungleiche Anteil innerhalb der letzten 10 Jahre. Im „[...] Durchschnitt der OECD-Länder ist mehr als die Hälfte der Lehrkräfte [...] zwischen 30 und 49 Jahre alt. Junge Lehrkräfte (unter 30 Jahren) stellen nur einen kleinen Anteil der Lehrer[:]innenschaft, [...] ein großer Teil der Lehrkräfte ist 50 Jahre und älter. Ihr Anteil steigt mit dem Bildungsbereich: von 31 Prozent im Primarbereich über 35 Prozent im Sekundarbereich I bis zu 38 Prozent im Sekundarbereich II“ (OECD 2018, S. 513).

Weiter hält der OECD-Indikator fest, dass „[...] der Einfluss des sozioökonomischen Status auf die Chancengerechtigkeit in der Bildung [...] tendenziell im Laufe des Lebens zunimmt.“ (OECD 2018, S. 26). Zunächst werden Mädchen im Bildungssystem begünstigt, im weiteren Berufsleben werden jedoch Männer bevorteilt (vgl. ebd., S. 26). Die „[...] Wahrscheinlichkeit, an Bildung teilzunehmen und im Arbeitsmarkt erfolgreich zu sein [,] ist [...] für im Ausland geborene Erwachsene und Erwachsene mit Migrationshintergrund geringer“ (ebd., S. 27).

Bezieht man diese Ergebnisse in die Darstellung der Zusammensetzung der Lehrer:innenschaft mit ein, stelle ich mir die Frage, ob sich auch in den kommenden Jahren eher Frauen (aufgrund des erfolgreicher beschrittenen Bildungsweges) für den Lehrberuf entscheiden und ob eher weniger Personen mit Migrationshintergrund den Weg in Schulen als Lehrkräfte gehen wer-

den. Offen bleibt zudem, warum sich Frauen eher für den Elementarbereich entscheiden. Möglicherweise sprechen hierfür die Motivation mit (jüngeren) Kindern zu arbeiten und eine (möglicherweise) bessere Vereinbarkeit von eigenem Familienleben mit dem Berufsleben. Demgegenüber steht die Frage, warum Männer sich für die ‚höheren Bildungsbereiche‘ entscheiden. Liegt die Erklärung hier in den späteren Begünstigungen im Berufsleben oder trauen sie sich eventuell einfach mehr zu? Hierzu würden weiterführende Untersuchungen sicher aufschlussreich sein.

3.3 Sozialer Hintergrund zukünftiger Lehrer:innen

Einen Einblick in den sozialen Hintergrund zukünftiger Lehrer:innen vermitteln die Interviews, die am Institut für Materielle Kultur der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg mit Masterstudierenden innerhalb des Seminars *Theorie und Praxis der Vermittlung Materieller Kultur in der Schule* eines jeden Jahrgangs durchgeführt werden.⁴ Hier zeigten sich Übereinstimmungen mit den Ausführungen von Viktoria Laimbauer. So entstammen die Studierenden alle der Mittelschicht und wuchsen überwiegend mit Geschwistern auf.

Soziale Schicht

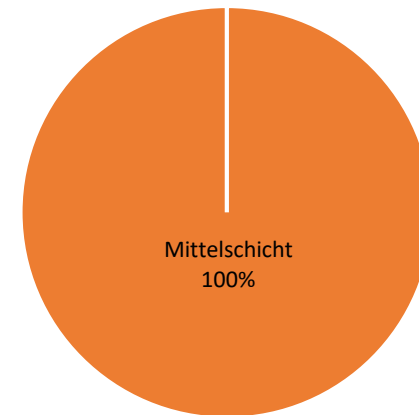


Abb. 1: Soziale Herkunft

Anzahl der Geschwister

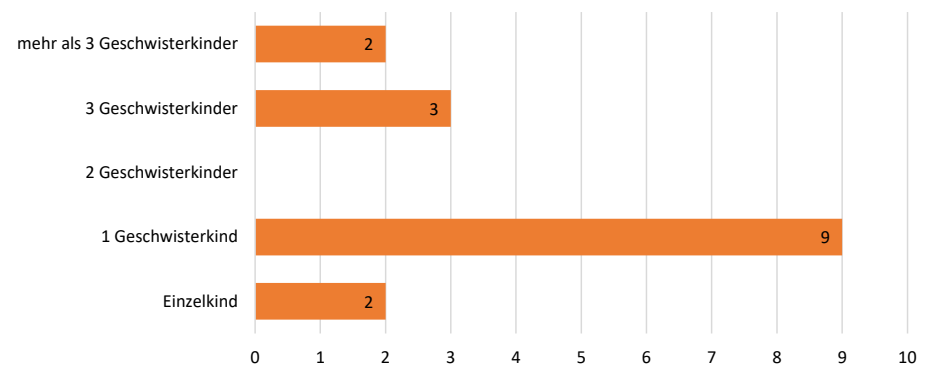
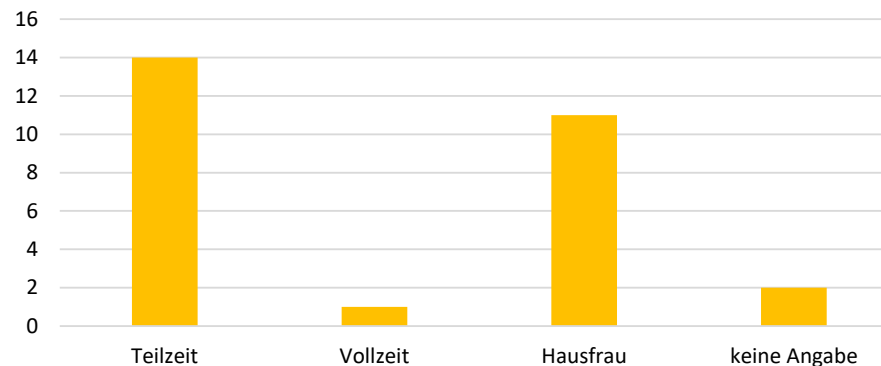


Abb. 2: Familienstruktur Geschwister

⁴ Die Daten entstammen der Erhebung im Wintersemester 2018/19.

Innerhalb der Familien wurde überwiegend ein eher konservatives Geschlechterrollenbild gelebt. So arbeiteten berufstätige Mütter meist in Teilzeit oder waren Hausfrauen. Die Väter gingen Vollzeit einer Erwerbstätigkeit nach und in nur 25 % der Familien teilten sich beide Eltern die Hausarbeit. In 75 % der Familien wurde die Hausarbeit durch die Mütter übernommen.⁵

Rollen- und Arbeitsverteilung: Mütter



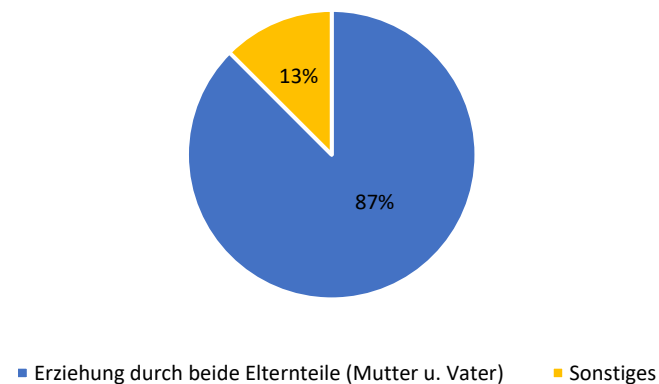
Rollen- und Arbeitsverteilung: Väter



Abbildung 4: Lohnarbeit vs. Carearbeit bei den Müttern

Abbildung 3: Lohnarbeit vs. Carearbeit bei den Vätern

Familienstruktur



⁵ Die Statistiken zu Rollen- und Arbeitsverteilung beinhalten Doppelzählungen. Arbeitet beispielsweise die Mutter Vollzeit und ist gleichzeitig Hausfrau bekam jede Kategorie einen Punkt.

Abbildung 5: Familienstruktur

Haushaltsverantwortlichkeit

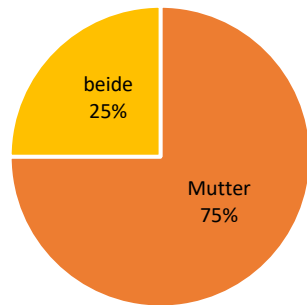


Abbildung 6: Verhältnis der Haushaltsverantwortlichkeit

Ein Viertel der Studierenden gab an, dass ihre Eltern (oder ein Elternteil) Lehrer:innen sind. Die Väter der Studierenden erlangten überwiegend einen Studienabschluss, die Mütter der Studierenden absolvierten überwiegend eine berufliche Ausbildung. Ihre eigenen schulischen Leistungen sahen die Studierenden eher im mittleren Drittel und 44 % gaben an, dass ihre Schullaufbahn nicht gradlinig verlief.

Eltern die Lehrer:innen sind

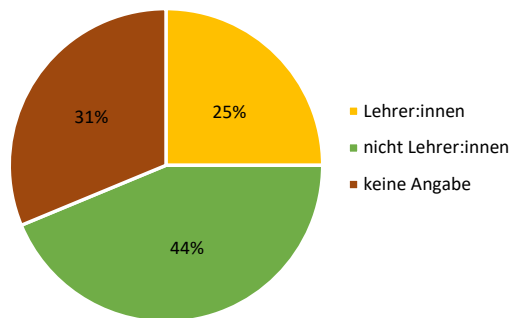


Abbildung 7: Anteil der Eltern, die Lehrer:in sind

War die Schullaufbahn gradlinig?

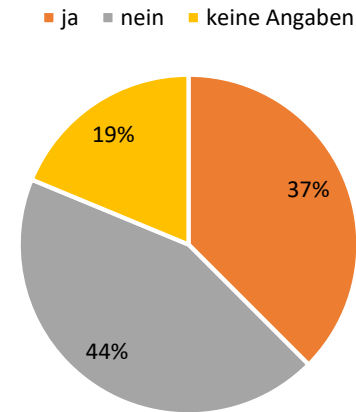


Abbildung 8: Verlauf der eigenen Schullaufbahn

Leistungseinschätzung (durchschnittlich)

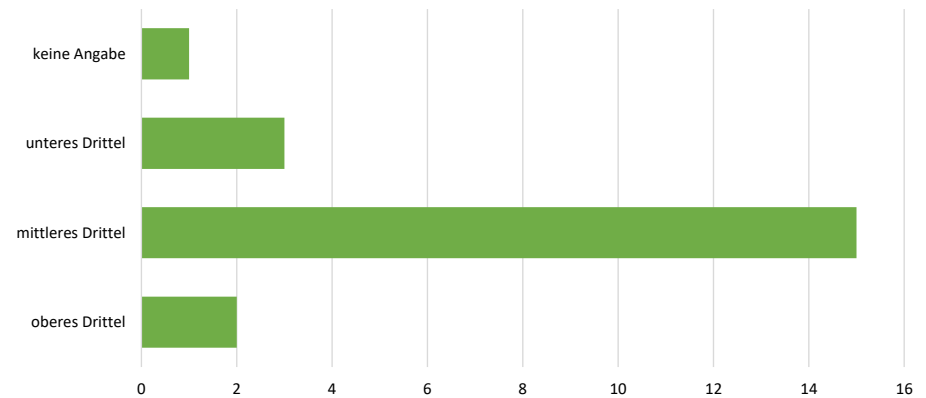


Abbildung 9: Eigene Leistungseinschätzung

3.4 Kopfstatistik Studienanfänger:innen und Studierende in Master of Education Studiengängen im Wintersemester 2018/19

Insgesamt scheinen Informationen zum sozialen Hintergrund von Lehramtsstudierenden nur schwer zugänglich zu sein oder sie werden derzeit nicht erhoben. Das Akademische Controlling der Universität Oldenburg erhebt hierzu nur Daten, die zum Beispiel Aufschluss über das sogenannte biologische Geschlecht aller Studierenden, das Alter und die erworbenen Hochschulzugangsberechtigungen geben. So waren im Wintersemester 2018/19 ca. 16 000 Studierende⁶ immatrikuliert. Davon waren ca. 55 % Frauen und knapp 45 % Männer. Ca. 8 % waren ausländische Studierende. Reduziert auf den Master of Education finden sich in den einzelnen Fakultäten nur sehr wenige ausländische Studierende und über einen möglichen Migrationshintergrund der Lehramtsstudierenden deutscher Nationalität können keine Aussagen getroffen werden (siehe nachfolgende Grafik).

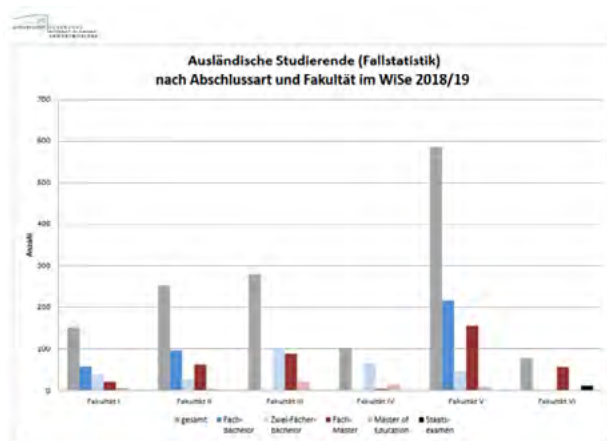


Abbildung 10: Ausländische Studierende nach Fakultät und Abschlussart an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2019)

⁶ Eine Statistik hierzu findet sich im Anhang.

Durch die vom Akademische Controlling der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg erhobenen Daten⁷ ergibt sich für das Wintersemester 2018/19 folgendes detailliertes Bild: Insgesamt sind 2055 Studierende im Master of Education eingeschrieben. Davon sind 72,2 % weiblich. Besonders hoch ist der Frauenanteil im Master of Education Grundschule (89,5 %) und im Master of Education Sonderpädagogik (88 %). Aber auch im Master of Education Gymnasium ist der Anteil der weiblichen Studierenden höher als der männlichen (63,6 %). Der Anteil der ausländischen Studierenden ist mit 1,6 % (Bildungsausländer:innen 0,7 %) sehr gering.⁸ Die Hochschulzugangsberechtigung haben die meisten Studierenden (542) an allgemeinen Gymnasien erlangt, 76 an Fachgymnasien und 41 an Fachoberschulen.

4. Habitus: Wie und warum entsteht durch das eigene Verhalten Ungleichheit?

Verhaltensweisen und die Grundhaltung eines Menschen zu sich selbst und zu seinem Umfeld werden als *Habitus* bezeichnet. Der *Habitus* einer Person wird unter anderem deutlich in unterschiedlichen Arten der Lebensführung, des Selbstverständnisses, des Selbstbewusstseins und der Weltsicht bzw. Selbstsicherheit. Der *Habitus* einer Person ist geprägt durch ihr soziales Umfeld und das Handeln aller Teilnehmenden innerhalb dieses sozialen Umfeldes (vgl. Kraus 2014, S. 5ff.). Bourdieu formuliert dies so: „Als einverlebte, zur Natur gewordene und damit als solche vergessene Geschichte ist der *Habitus* wirkende Präsenz der gesamten Vergangenheit, die ihn erzeugt hat“ (Bourdieu 1987a, S. 98 zit. in Kraus 2014, S. 5). Dies bedeutet, dass man sich des eigenen Handelns nicht immer bewusst ist. Sozialisierungs- und Prägungseff-

⁷ Eine Tabelle mit den Daten findet sich im Anhang.

⁸ Als ausländische Studierende wurden Studierende mit internationaler Staatsangehörigkeit erfasst. Diese wurden ferner unterschieden in Studierenden mit im Inland erworbener Hochschulzugangsberechtigung (Bildungsinländer) und solche mit im Ausland erworbener Hochschulzugangsberechtigung (Bildungsausländer).

fekte der Vergangenheit wurden so verinnerlicht, dass sie im gegenwärtigen, kritischen Bewusstsein nicht mehr präsent sind. Das *Habitus*-Konzept geht auf den französischen Soziologen und Sozialphilosophen Pierre Bourdieu zurück.

Besonders interessiert war Bourdieu dabei an der Rolle der Schule und deren Reproduktion von Klassenstruktur. In diesem Zusammenhang spricht Bourdieu von einem ungleichen „»kulturellen Erbe«, das auf Grund ungleicher sozialer Herkunft entsteht und das den Kindern aus den oberen sozialen Klassen im Gegensatz zu den Schülern aus den unteren Klassen den Schulerfolg sichert“ (Bourdieu et al. 1964b, 1970 zit. in Kraus 2014, S. 9). Somit spiegelt sich Ungleichheit nach Bourdieu in *kulturellem Kapital* wider. Bourdieu unterscheidet hierzu drei Formen: das *inkorporierte Kulturkapital* (Gelerntes), *institutionalisiertes Kulturkapital* (schulischer Titel und Abschlüsse) sowie *objektiviertes Kulturkapital* (die materielle Form: zum Beispiel ein Buch oder Kunstwerk) (vgl. Erler 2011, S. 25).

Heinz Bude und Andreas Willisch sprechen im Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit von einer sozialen Exklusion aus dominanten Anerkennungszusammenhängen und Zugehörigkeitskontexten der Gesellschaft (vgl. 2006, S. 8). Laut gültiger EU-Definition handelt es sich um einen „Prozess, durch den bestimmte Personen an den Rand der Gesellschaft gedrängt und durch ihre Armut beziehungsweise wegen unzureichender Grundfertigkeiten oder fehlender Angebote für lebenslanges Lernen oder aber infolge von Diskriminierung an der vollwertigen Teilhabe gehindert werden“ (Europäische Kommission 2004, S. 12 zit. in Bude und Willisch 2006, S. 8). Auch in Bezug auf das Bildungssystem versteht sich Exklusion also als ein abstrakter Sammelbegriff für verschiedene Formen gezielter, aber auch unbewusster Ausgrenzung und funktionaler Ausschließung.

Martin Kronauer sieht infolge ökonomischer und sozialer Ausgrenzung Einschränkungen bei der „[...] Teilhabe am Lebensstandard und an Leben-

s Chancen, wie sie in einer gegebenen Gesellschaft als kulturell angemessen gelten, vermittelt über Bildungseinrichtungen [...]“ (Kronauer 2006, S. 33ff.) und andere institutionelle Einrichtungen. Als Folge manifestiert sich Ausgrenzung „dann in der Unfähigkeit, mit anderen ‚mitzuhalten‘ und der Erfahrung von Macht- und Chancenlosigkeit“ (ebd., S. 35). Zudem ist „Exklusion oder Ausgrenzung [...] bereits dem Wortsinn nach mindestens so sehr Prozess- wie Zustandskategorie“ (ebd.).

Ungleichheit bedeutet, dass Lernende ökonomisch ungleiche Voraussetzungen haben. Dies meint, dass eine „ungleiche familiäre und individuelle Ausstattung mit kulturellen Gütern oder die Möglichkeit auf relevante soziale Netzwerke zurückgreifen zu können [...]“ (Erler 2011, S. 23) fehlt.

Innerhalb der Diskussion um Chancenungleichheit, Herrschaft, Bevorzugung sowie Benachteiligung wird durch Formulierungen bereits symbolische Hierarchie festgeschrieben. Es ist danach zu fragen, welche Personen diese Diskussionen führen, welche Begrifflichkeiten genutzt werden und was diese Termini implizieren. Erler weist hierzu darauf hin, dass sich in dem Begriff der *Bildungsfernen* bereits „[...] der aktive Aspekt des Fernbleibens und damit der eigenen Schuld an der Misere“ (ebd., S. 24) verbirgt. Somit stellt sich die Frage, wer (und welchen eigenen sozialen Hintergrund hat diese Person) weist das ‚Fernbleiben von Bildung‘ welchen Personen zu? Wie stellt sich das Fernbleiben dar? Tatsächlich aktiv, selbstgesteuert? Oder passiv, gezwungenermaßen durch äußere Umstände? Hier wird deutlich, dass diese Diskussion nicht ohne Zuschreibungen, wenn auch unbeabsichtigt, geführt werden kann. Zumindest müssen Begrifflichkeiten und Zuschreibungen hinterfragt, gedeutet und reflektiert werden. Der Prozess der Diskussion birgt jedoch auch die Gefahr, Bilder und Stereotype zu (re-)produzieren und diese gegebenenfalls noch zu verfestigen. Zusammenfassend zeigt sich nicht nur die Notwendigkeit eines sensiblen Umgangs mit Begrifflichkeiten und

Zuschreibungen sondern auch, dass eine permanente (Eigen-)reflektion der Akteur:innen unabdingbar ist.

Festzuhalten bleibt zudem, dass Lehrende in ihrem *Habitus* und ihrem pädagogischen Handeln durch ihre eigene Biografie geprägt sind, sich dessen aber nicht bewusst sind. Demnach treffen im schulischen Raum Menschen mit unterschiedlichen Hintergründen und Weltbildern aufeinander. Dadurch verhält sich jedes Individuum sowohl in seiner Wahrnehmung individuell als auch in seinem Handeln. Per se kann somit auch nicht von einer Chancengleichheit gesprochen werden, da jeder Mensch eine unterschiedliche Ausgangssituation hat und in der Folge Subjektivierungen unterliegt.

5. Institutionelle Diskriminierung im Bildungssystem

Hans Traxler hat in seinem bekannten Comic zur Chancengleichheit⁹ deutlich gemacht, wie paradox die Herangehensweise an vermeintliche Gerechtigkeit im Bildungssystem ist. So kann eine gleiche Aufgabe für alle nicht gerecht sein, wenn diejenigen die sie lösen sollen alle unterschiedliche dazu zur Verfügung stehende Voraussetzungen aufweisen. Zudem wird Chancengleichheit durch gesellschaftliche Verhältnisse und produzierte Umweltgegebenheiten erst konstruiert. So kann beispielsweise eine Treppe nicht von jedem genutzt werden, eine Rampe vermutlich schon sehr viel eher. Hierbei entsteht die Benachteiligung durch den hauptsächlich baulichen Einsatz von Treppen, welche nur durch Fußgänger:innen nutzbar sind. Hingegen würde der durchgängige Einsatz von Rampen ebenso Menschen mit anderen körperlichen Voraussetzungen eine Nutzung ermöglichen.

Laut Erler findet sich auch im Bildungssystem eine „symbolische Ebene der Ungleichheit“ (Erler 2011, S. 23). Er bezieht sich hierzu ebenfalls auf Bourdieu, der wie bereits zuvor ausgeführt diese Theorie bestätigen konnte. So

⁹ Der Comic ist unter folgendem Link einzusehen: <https://franzirademacher.wordpress.com/>

sind jene, die mit hinreichend *kulturellem Kapital* ausgestattet sind denen gegenüber im Vorteil, die dieses *Kapital* nicht haben. Zudem erfolgt im Bildungssystem Lehre, Erziehung und Beurteilung durch Personen, die ebenso überwiegend über *kulturelles Kapital* verfügen,¹⁰ somit wiederum dadurch geprägt wurden und einen dementsprechenden (pädagogischen) *Habitus* zeigen, welcher vermutlich Schüler:innen der Mittelschicht Bevorteilungen (durchaus unbewusst) zukommen lässt.¹¹

Oppositionell zu Bevorteilungen im Bildungssystem stehen Benachteiligungen, Selektion und Diskriminierung. Dies führt bei den Ausgeschlossenen und Diskriminierten, Bourdieu nennt diese ‚die Beherrschten‘, zu der Tendenz, „sich das zuzuschreiben, was ihnen qua Distribution ohnehin zugewiesen ist, das abzuwehren, was ihnen ohnehin verwehrt ist (das ist nichts für uns‘), sich damit abzugeben, was ihnen aufgezwungen wird, ihre Hoffnungen auf das Maß ihrer Chancen zurechtzustutzen [und] sich so zu definieren, wie die herrschende Ordnung sie definiert [...]“ (Bourdieu 1987, S. 735). Um bei Erler zu bleiben, wird im Bildungssystem „[...] stillschweigend ein Zustand oder Ziel vorausgesetzt, der bzw. das mit ‚Bildung‘ umschrieben wird“ (Erler 2011, S. 24). Das „Ziel der Bildung ist die Entwicklung zu etwas Höherem“ (ebd., S. 25). Was genau dieses ‚Höhere‘ meint und wann man gebildet ist, wird hierbei meist von den schon ‚gebildeten‘ Personen definiert, worin sich wieder eine Form von symbolischer Herrschaft zeigt.¹²

¹⁰ Siehe hierzu die eingangs angeführten Ausführungen von Laimbauer zur sozialen Herkunft von Lehrer:innen (3.1.).

¹¹ Demnach kann diese Prägung „[...] ein Abwehrverhalten nach unten bewirken [angepasst]. Dieser nach unten zielende Distanz- und Abwehrhabitus der Lehrer würde dazu beitragen, dass der Sozialcharakter der Mittelschicht in der schulischen Sozialisation favorisiert wird“ (Kühne 2006, S. 629f. zit. in Laimbauer 2011, S. 72).

¹² Symbolische Herrschaft entsteht durch kulturelles Kapital (wie bereits an Hand von Bourdieu ausgeführt), über welches einige Menschen verfügen und andere nicht oder nur sehr viel weniger. Menschen mit mehr kulturellem Kapital verfügen meist über mehr Macht, da sie (beispielsweise im Bildungssystem) definieren was Bildung ist und wer als gebildet gilt.

Bei Bewertungen innerhalb einer Gesellschaft und zur Teilhabe und Chancenerfaltung steht fast immer das *institutionalisierte kulturelle Kapital* im Vordergrund. Also das, was im Bildungssystem erworben wurde und nachgewiesen werden kann (vgl. ebd., S. 26). Diese Bewertungen finden durch Lehrer:innen statt und beinhalten Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Eine Person bewertet und eine Person wird bewertet: „Jede pädagogische Aktion (PA) ist objektiv symbolische Gewalt, insofern sie mittels einer willkürlichen Gewalt eine kulturelle Willkür durchsetzt“ (Bourdieu et al. 1973, S. 13 zit. in Erler 2011, S. 26). Symbolische Gewalt meint, dass keine physische Gewalt nötig ist, damit die Schüler:innen ihre Position akzeptieren, auch wenn sie eine unterprivilegierte Rolle einnehmen und benachteiligt werden, da sie das Herrschaftsverhältnis internalisiert haben und auch selbst reproduzieren.

In Grundzügen kann man auch heute noch eine scholastische Logik im Bildungssystem finden, welche Ungleichheit befördert und Menschen diskriminiert. So bereitet das elitäre Gymnasium für die Universität vor und die Hauptschulen sollen für ausführende Berufe, wie Handwerke:in, Hilfs- oder Facharbeiter:in vorbereiten (vgl. Erler 2011, S.27f.). „Nur der/die Gebildete ist demnach zur wahren Muße fähig, die breite Masse der Gesellschaft soll dagegen lernen, was für die Arbeit notwendig sei“ (ebd., S. 27).

Wie bereits ausgeführt, greift jede:r auf ungleiches *kulturelles Kapital* zurück. Wenn die Schule es nun unterlässt, allen das zu vermitteln, was nur einige ihrem familiären Milieu verdanken, verstärkt sie diese Ungleichheiten noch (vgl. ebd., S. 30). Werden alle Schüler:innen nach denselben Maßstäben bewertet, werden ihre ungleichen Voraussetzungen verdeckt und es wird eine vermeintlich gerechte Behandlung vermittelt. Bourdieu nennt dieses Vorgehen eine „Illusion der Chancengleichheit“ (ebd. 2001b, S. 48 zit. in Erler 2011, S. 30). Hierbei spricht Bourdieu von einer ‚Begabungsideologie‘, das heißt, „[...] Erfolg bzw. Misserfolg [wird] auf eine individuelle Begabung bzw. ein selbst verschuldetes Scheitern reduziert“ (Erler 2011, S. 30). Des Weiteren

glauben erfolgreiche Schüler:innen „[...] sie hätten den schulischen Erfolg der eigenen Leistung zu verdanken, einem Vermögen, das nicht sozial vererbt, sondern angeboren sei. Demgegenüber werden die weniger erfolgreichen Schüler[:innen], indem sie ständig auf ihre Defizite und Fehler und weniger auf ihre Lernerfolge und Leistungssteigerungen hingewiesen werden, subtil für ihre spätere gesellschaftliche Position vorbereitet“ (ebd.).

„Die Begabungsideologie, Grundvoraussetzung des Schul- und Gesellschaftssystems, bietet nicht nur der Elite die Möglichkeit, sich in ihrem Dasein gerechtfertigt zu sehen, sie trägt auch dazu bei, den Angehörigen der benachteiligten Klassen das Schicksal, das ihnen die Gesellschaft beschieden hat, als unentrinnbar scheinen zu lassen. Denn sie bringt sie dazu, das als naturbedingte Unfähigkeit wahrzunehmen, was nur die Folge einer inferioren Lage ist, und redet ihnen ein, dass ihr soziales Los (das mit fortschreitender Rationalisierung der Gesellschaft immer enger mit ihrem schulischen Schicksal verknüpft ist) ihrer individuellen Natur, ihrem Mangel an Begabung geschuldet ist.“ (Bourdieu 2001b S. 46 zit. in Erler 2011, S. 30)

Seit Anfang der 2000er Jahre ist durch internationale Vergleichstests wie PISA¹³ und IGLU¹⁴ deutlich geworden, dass es im deutschen Bildungssystem zu einem Gefälle in den Schulerfolgen kommt. Als Ursachen hierfür wurden „[...] zumeist Eigenschaften der betroffenen Schülerinnen und Schüler, ihr

¹³ Internationale Schulleistungsstudie, die die Kompetenzen von 15-jährigen Jugendlichen beim Lesen, in der Mathematik und den Naturwissenschaften erfasst (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2020. <https://www.bmbf.de/de/pisa-programme-for-international-student-assessment-81.html>).

¹⁴ Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung, die die Lesefähigkeit und das Textverständnis von Grundschul:innen untersucht (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2020. <https://www.bmbf.de/de/iglu-internationale-grundschul-lese-untersuchung-82.html>).

familiärer Hintergrund und elterliche Bildungsentscheidungen erachtet“ (Gomolla 2015, S. 193). Jedoch finden sich für diese unterschiedlichen Schulerfolge auch institutionelle Gründe. Es kommt zu einer *institutionellen Diskriminierung*, bei der der Grund für die Diskriminierung nicht in Vorurteilen oder Diskriminierungsabsichten der Beteiligten liegt, sondern vor allem „[...] rechtliche und politische Rahmenbedingungen, organisatorische Strukturen, Programme, Normen, Regeln und Routinen sowie kollektive Wissensrepertoires [...]“ (ebd., S. 197) den Ausschlag geben. Auf diese *kollektiven Wissensrepertoires* greift in Folge des *Habitus*-Konzepts Bourdieus jedoch auch das einzelne Individuum (im Bildungssystem die Lehrkraft) zurück und dürfte somit selbst (unbeabsichtigt) zu einem ausführenden Teil der institutionellen Diskriminierung werden. So führt auch Gomolla an, dass „[...] soziale Typisierungs- und Klassifikationsschemata, die ein integraler Bestandteil gesellschaftlicher Sprach- und Kommunikationssysteme sind [...] im organisationalen Handeln in Schulen aufgegriffen und entscheidungswirksam werden [...]“ (ebd.). Somit kann Schulen im Umgang mit Heterogenität keine passive Rolle zugesprochen werden, sondern es wird deutlich, dass sie an der „[...] Herstellung, Verfestigung oder Modifizierung sozialer Unterschiede teilweise höchst aktiv beteiligt sind“ (ebd.).

Zudem kommt es nicht nur durch institutionelle Diskriminierung zu Chancengleichheit, sondern auch durch schulische Selektion, wie die Schullaufbahnpflicht und die hierarchischen Schulformen im deutschen Bildungssystem. So verweist Gomolla auf qualitative Untersuchungen, die die Tendenz von Lehrkräften belegen ihre Leistungserwartungen an Schüler:innen wesentlich auf Einschätzungen der häuslichen Bildungsvoraussetzungen zu stützen (vgl. ebd., S. 203ff.).

Erler führt hierzu aus, dass es nicht genügt, Hindernisse (wie ungleiche ökonomische Zugangsvoraussetzungen) abzubauen, um Ungleichheit im Bildungssystem zu reduzieren. Ebenso haben Eingangshürden und -selektio-

nen sowie Studien- und Schulgebühren einen maßgeblichen Anteil an diesen Chancengleichheiten (vgl. Erler 2011, S. 23). Auch heute haben unterprivilegierte Kinder einen erschwerten Zugang zum Bildungssystem bzw. höherer Bildung.

6. Diversitätsbewusste Bildungsarbeit in Schulen

Grundsätzlich können isolierte Maßnahmen zur Förderung benachteiligter Schüler:innen den bestehenden Benachteiligungen und Exklusionen nicht ausreichend entgegenwirken. So sieht Gomolla die Notwendigkeit, gleichzeitig auf mehreren Ebenen anzusetzen und zentrale Voraussetzungen zu schaffen (vgl. Gomolla 2015, S. 212). Dies meint, dass auf politischer Ebene eine Führungsrolle übernommen werden muss, um entsprechende Rahmenbedingungen, anhand von Vorgabe und Erlassen, zu schaffen (sog. „kohärente politische Strategien“, ebd.). Maßnahmen in der Schule müssen in ihrer antidiskriminierenden Absicht tatsächlich relevant sein (sog. „Mainstreaming“, ebd., S. 213) und es müssen „komplexe Strategien einer partizipationsorientierten Organisationsentwicklung“ (ebd.) ausgearbeitet werden. Weiter sind „[...] Individuen und Organisationen [...] darin zu unterstützen, ihre eigenen Handlungskontexte und Arbeitskulturen auf Einseitigkeit und Diskriminierung hin zu untersuchen und Veränderungen zu initiieren“ (ebd.). Dies wären Rahmenbedingungen, die nicht nur die Schule als Ganzes, sondern auch die am System Schule Teilhabenden (Schüler:innen, Erziehungsberechtigte sowie alle entsprechenden Berufsgruppen) individuell unterstützen würden. Es würden Alternativen entstehen, um individualisierende Schuldzuweisungen, wie beispielsweise in Form von Stereotypenbildung und Differenzorientierung gegenüber Schülerinnen und Schülern wie Eltern sowie die Konstruktion versagender Lehrkräfte, zu verhindern (vgl. ebd.).

Unabdingbar ist, dass sich Lehrkräfte nicht nur der institutionellen Diskriminierung im Bildungswesen bewusst sind, sondern auch ihre eigene Eingebundenheit in Dominanzverhältnisse reflektieren.

„Damit Lehrkräfte die Schule verbindlich und kohärent als Handlungsraum für rassismuskritische und diversitätsbewusste Ansätze nutzen können, müssen sie ihre eigene Eingebundenheit in gesellschaftliche und institutionelle Dominanzverhältnisse reflektieren und diese Ansätze dabei auch zu ihrem sonstigen unterrichtlichen Handeln in Beziehung setzen“ (Quehl 2015, S. 201).

Neben den differenzsensiblen Maßnahmen (vgl. Gomolla 2015, S. 212f.), die dem und der einzelnen Akteur:in zu Gute kommen und der Bewusstheit für die eigene Eingebundenheit in Dominanzverhältnisse, bedarf es auch einer bewussten und selbstkritischen Haltung der Lehrpersonen, um sich ihres eigenen sozialen Hintergrundes sowie ihrer Biografie bewusst zu werden. Besonders, wenn diese möglicherweise durch Bevorteilungen geprägt war.

Wie können also pädagogische Strategien aussehen, die sich gegen Chancengleichheit wenden? Eine Möglichkeit, Chancenungleichheit im Bildungssystem entgegenzuwirken, bietet die ‚Diversity Education‘ (vgl. Stiftung SPI 2013, S. 11). Dieses Konzept zeigt Wege auf, wie mit Heterogenität in der Kita und Schule adäquat umgegangen werden kann.¹⁵ An der Nürtingen Grundschule in Berlin-Kreuzberg wurde dieses Konzept in Form eines Bundesmodellprojekts umgesetzt. „Ziel war es, Vielfalt als Ressource wahrzunehmen

¹⁵ ‚Diversity Management‘ ist ein Ansatz aus der Wirtschaft, dem die Idee zugrunde liegt, dass die Unterschiedlichkeit als positives Potential eines Unternehmens aufgefasst werden muss, um zum einen die optimale Produktivität der Mitarbeitenden zu gewährleisten und um zum anderen die Diversität der Belegschaft als Wettbewerbsvorteil in einer globalisierten Wirtschaftswelt nutzen zu können. Die Diversity-Idee wurzelt in den US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegungen und ihren politischen Forderungen (vgl. Stiftung SPI 2013, S. 11).

und zu nutzen, Handlungsspielräume zu schaffen und Diskriminierung abzubauen [...] [sowie für die – Anm. WS] Wahrnehmung der Vielfalt von Identitäten und Identitätskonstruktionen und ihre Verbindungen mit den komplexen Realitäten der Gesellschaft und bestehenden Machtverhältnissen zu sensibilisieren [, zudem sollten – Anm. WS] Barrieren zu chancengleicher Teilhabe [...] abgebaut [werden] [...]“ (ebd., S. 21). Das Konzept des Projektes *NÜRTLIKULTI – VIELFALT GESTALTET GRUNDSCHULE* war auf drei Jahre ausgelegt und basierte auf den drei konzeptionellen Säulen: Vielfalt, Partizipation und Identität (vgl. ebd., S. 23).

Im ersten Jahr erfolgten durch das Beratungsteam Hospitationen im Schulalltag sowie Gespräche mit allen Beteiligten. Darüber hinaus nahmen die Pädagog:innen der Nürtingen Grundschule an Fortbildungen zum Thema *Diversity* teil. Zudem wurde eine Bestandsaufnahme an der Schule durchgeführt (Entwicklungspotentiale, Ressourcen und vorhandene Kompetenzen). Darauf aufbauend wurden durch das Beratungsteam Handlungsempfehlungen für konkretes weiteres Vorgehen erarbeitet. Im zweiten Jahr erfolgten intensive Begleitungen und Beratungen einzelner Klassen und pädagogischer Teams sowie gemeinsame Erarbeitungen von Konzepten mit Pädagog:innen. Darüber hinaus wurden Fortbildungsmaßnahmen für Eltern und Erziehungsberechtigte angeboten. Im dritten Jahr kam es zur Unterstützung bei der Umsetzung der konkreten Empfehlungen, zu einer Festigung und Verankerung der erzielten Ergebnisse sowie zu einer Abschlussdokumentation und der Erstellung eines Fazits (vgl. ebd., S. 22f.).

Im Fazit des Bundesmodellprojektes wurde festgehalten, dass es die eine *Diversity*-Handreichung für Lehrende nicht gibt. Im Kern sollte der *Diversity*-Ansatz verstanden werden und eigene Haltungen und Handlungen immer wieder reflektiert werden. Daraus können Änderungen auf individueller, struktureller oder organisationaler Ebene resultieren, die den Weg zu einer Chancengleichheit in der Schule ermöglichen. Konkrete Lösungsstrategien

und Handlungskonzepte müssen jedoch individuell an jeder Schule entwickelt werden (vgl. ebd., S. 63). An der Nürtingen Grundschule fiel auf, „[...] dass bestimmte Konfliktlagen und Probleme nur auf den ersten Blick im direkten Zusammenhang mit den Herkünften der Kinder oder ihrer Familien stehen. Als viel wirkungsmächtiger erschienen bei genauerer Betrachtung die Milieuzugehörigkeiten. Der *Diversity*-Ansatz öffnet den Blick für multidimensionale Identitäten und führt weg von dichotomen Zuschreibungspraxen, die zwar einfacher verständlich sind, den gegebenen Realitäten aber nicht gerecht werden“ (ebd., S. 63). Ein Beleg dafür, wie wichtig es ist, den Blick auf sich selbst und auf das Gegenüber sowie unser Umfeld und das Umfeld anderer zu schärfen. Hierbei unterstützt der *Diversity*-Ansatz, bei dem die Wertschätzung und Reflexion der verschiedenen *Diversity*-Dimensionen¹⁶ im Mittelpunkt stehen. Darüber hinaus wurde deutlich, dass Partizipation und demokratische Mitbestimmung berücksichtigt werden müssen sowie Schüler:innen, unabhängig von ihrer *Diversity* (Herkunft, Hintergrund, Beeinträchtigungen etc.) zu einer positiven Selbstwahrnehmung befähigt werden müssen. Insgesamt hat das Modellprojekt einen großen Katalog mit Ideen, Handlungsvorschlägen und Materialempfehlungen hervorgebracht, die meines Erachtens individuell abwandelbar und nutzbar sind und zu einer Förderung von Chancengleichheit durch *Diversity*-Sensibilität beitragen können.

Auch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) sieht Vorteile bei Lehrkräften mit Migrationshintergrund und wirbt gezielt um diese. So sieht das BAMF positive Effekte durch Lehrer:innen mit Migrationshintergrund bei der Förderung von Mehrsprachigkeit an Schulen, bei der Zusammenarbeit mit Eltern und Erziehungsberechtigten mit Migrationshintergrund sowie deren erhebliche Beiträge zum Verständnis unterschiedlicher Kulturen innerhalb ihres Kolleg:innenkreises.

¹⁶ *Diversity* setzt sich aus verschiedenen Dimensionen zusammen. Beispielsweise Herkunft, Religion, Alter, Geschlecht, Gesundheit und so weiter.

Weiter würden sie über ihre Lehrtätigkeit hinaus eine wichtige Vorbildrolle für erfolgreiche Bildungskarrieren von Migrant:innen übernehmen (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2011).

Die ZEIT-Stiftung bemüht sich um eine höhere Anzahl von Lehrer:innen mit Migrationshintergrund an Schulen in Deutschland und hat dazu 2008 den Kompaktkurs *Mehr Migrant:innen werden Lehrer* initiiert. Der Kurs fand insgesamt in 10 Bundesländern an 15 Standorten mit mehr als 770 Oberstufenschüler:innen statt, von denen sehr viele daraufhin ein Lehramtsstudium aufnahmen. Während des Kurses gaben Lehrkräfte mit Einwanderungsgeschichte Einblicke in ihre eigene Bildungsbiografie und vermittelten den Schüler:innen ihre Erfahrungen aus Studium und Schulalltag (vgl. Zeit Stiftung 2019).

Darüber hinaus gehende Bemühungen, mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund für den Schuldienst zu gewinnen, stellte Emel Cerit in ihrer Arbeit *Der Migrationshintergrund im Vordergrund. Welche Rollenbilder werden Lehrkräften mit Migrationshintergrund zugeschrieben?* (2021) vor. Zudem hat sie kritisch betrachtet, wie die Annahme, „Lehrkräfte mit Migrationshintergrund seien aufgrund ihres Migrationshintergrundes Vorbilder, Wertschätzer, Vertraute und Brückenbauer für Schüler und ihre Familien mit Zuwanderungsgeschichte“ (vgl. Akbaba et al. 2013, 46 zit. nach Cerit 2021, S. 35) begründet und analysiert wird. Cerit konnte herausarbeiten, dass Zuschreibungen erfolgen und dass diese Zuschreibungsprozesse verdeutlichen, „[...] dass Lehrer:innen mit Migrationshintergrund als Mittel zum Zweck gesehen werden (vgl. Akbaba 2017, S. 71)“ (Cerit 2021, S. 44). So „[...] wird auf vielen verschiedenen Ebenen über Lehrkräfte mit Migrationshintergrund versucht, der Heterogenität der Schüler:innen sowie Elternschaft gerecht zu werden“ (ebd., S. 44). Dabei wird jedoch missachtet, dass „[...] zumeist Annahmen über Lehrkräfte mit Migrationshintergrund [...] den Alltag bestimmen“ (ebd.). Diese Zu-

schreibungen schaffen durch „[...] Markierung von Differenzen entlang konstruierter Linien aus Differenz [jedoch] Ungleichheit [...]“ (Akbaba et al. 2013, S. 52 zit. in Cerit 2019, S. 44) und bewirken so genau das, was eigentlich beabsichtigt war, abzuschaffen.

7. Fazit

Der hier vorgelegte Lektürebericht zeigt auf, dass im Verhalten einer jeden Person der eigene soziale Hintergrund und das vorhandene *kulturelle Kapital* eine entscheidende Rolle spielen. In der Regel haben Lehrer:innen einen privilegierten Background und verfügen über mehr *kulturelles Kapital* als einige ihrer Schüler:innen. Die eigene soziale Prägung wirkt sich unmittelbar auf das (pädagogische) Handeln einer Lehrperson aus. Bei genauerer Betrachtung dieser Prägungseffekte und Handlungsfolgen wird klar, dass diese auch Auswirkungen auf Chancen(un)gleichheit im Bildungssystem haben. Es besteht die Gefahr von Benachteiligungen sowie Bevorteilungen innerhalb der Schule.

Will man Benachteiligungen und ebenso Bevorteilungen entgegenwirken und zieht hierzu die bestehende Literatur und den derzeitigen Forschungsstand hinzu, wird deutlich, dass Chancengleichheit im Bildungssystem nur möglich ist, wenn alle Beteiligten eine diskriminierungskritische Haltung einnehmen. Alle Akteur:innen, insbesondere die Lehrenden und Bewertenden müssen also sensibel für Ausgrenzungsmechanismen sein. Dies beinhaltet eine innere Dimension durch soziale Prägungsmuster, *Habitus* usw. sowie eine äußere Dimension durch strukturelle und institutionelle Diskriminierung im Bildungssystem. Einerseits muss also ein kritischer Blick auf die eigene (Lehr-)person vorhanden sein sowie eine permanente Bereitschaft der Reflexion als auch Achtsamkeit gegenüber strukturellen und institutionellen Gegebenheiten.

Auch bei einer diskriminierungskritischen Pädagogik erfolgt der Ansatz somit aus zwei Richtungen:

Einmal von Grund auf, das heißt, das System wird betrachtet und es werden mögliche Maßnahmen ergriffen um Exklusionen und Benachteiligungen entgegenzuwirken. Dies setzt Arbeit im (Schul-)Team voraus. Weiter muss sie von der einzelnen Person ausgehen. Dies meint eine Reflektion der eigenen Haltung, Achtsamkeit sowie empathische Sensibilität für gesellschaftliche Ausgrenzungsmechanismen und die Situation anderer. Dies beinhaltet möglicherweise Schulungen und Fortbildungen. Ein gelungenes Beispiel hierfür ist das vorgestellte *NÜRTIKULTI* Projekt.

Institutionelle Diskriminierung ist zudem auch durch Lehrer:innen, bedingt durch ihren Hintergrund und damit verbundenem *Habitus*, beeinflusst. In erster Linie ist institutionelle Diskriminierung zwar durch politische und organisatorische Rahmenbedingungen geprägt, aber auch die einzelne Lehrkraft ist Teil dieses Systems und hat, gestützt durch die *Habitus*-Theorie von Bourdieu, vermutlich Einfluss auf die vorherrschenden Rahmenbedingungen. Die Recherchen zu dieser Arbeit haben ergeben, dass Fragen zum Background zukünftiger Lehrer:innen offen geblieben sind und keine detaillierten und repräsentativen Aussagen über Biografien von angehenden Lehrer:innen (beispielsweise denen an der Carl von Ossietzky Universität) derzeit einsehbar sind. Hier könnten gezielt geführte Interviews mit Studierenden Aufschluss geben. So kann derzeit nicht gesagt werden, ob in Zukunft zum Beispiel mehr Lehrende mit Migrationshintergrund an Schulen unterrichten werden. Zudem könnten solche Interviews Aufschluss darüber geben, warum sich mehr Frauen für den Primarbereich entscheiden und Männer eher für weiterführende Schulformen. Zudem gab es unterschiedliche Daten zu der schulischen Laufbahn von (angehenden) Lehrer:innen. Laimbauer spricht von einer eher gradlinigen Schullaufbahn von Lehrer:innen, bei der Befragung von Lehramtsstudierenden des Instituts für Materielle Kultur der

Carl von Ossietzky Universität im Jahre 2018 zeigte sich jedoch eine Tendenz zu Bildungsbrüchen. Hier könnte eine größer angelegte Befragung ebenso detaillierteren Einblick geben, da die Daten des Controllings der Universität Oldenburg nur Aufschluss über den höchsten Schulabschluss bzw. die Hochschulzugangsberechtigung geben und weder einen Einblick in die Schullaufbahn der Lehramtsstudierenden noch auf ihren sozialen Hintergrund ermöglichen.

Zusätzlich wäre es interessant, zu betrachten, inwieweit der soziale Hintergrund einer Lehrkraft und ihr damit verbundener (pädagogischer) *Habitus* Auswirkungen auf ihre Unterrichtsplanung und -durchführung in Verbindung mit der konstruktivistischen Didaktik nach Klafki und seinen sechs Schlüsselfragen hat. Demnach soll Unterricht einer vielseitigen Interessen- und Kompetenzentwicklung dienen, Chancengleichheit fördern und epochaltypische Schlüsselprobleme (Frieden und Umwelt, Technikfolgen, Leben in der einen Welt, Demokratisierung und gerechte Verteilung in der Welt, Gleichberechtigung sowie Menschenrechte und Glücksfähigkeit) behandeln.

8. Literaturverzeichnis

- Akbaba, Y., K. Bräu & K. Zimmer (2013): Erwartungen und Zuschreibungen: Eine Analyse und kritische Reflexion der bildungspolitischen Debatte zu Lehrer/innen mit Migrationshintergrund. In: Bräu, K., V. B. Georgi, Y. Karakaşoğlu & C. Rotter: Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster: Waxmann, S. 37–57.
- Akbaba, Y. (2017): Lehrer*innen und der Migrationshintergrund: Widerstand im Dispositiv. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron (1964b): Les héritiers. Les étudiants et la culture. Paris: Minuit.
- Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987a): Sozialer Sinn. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001b): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA.

- Bude, Heinz & Andreas Willisch (2006): Das Problem der Exklusion. In: Bude, Heinz & Andreas Willisch (Hg.): Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige. Hamburg: Hamburger Edition, S. 7–27.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2011): Migranten für den Lehrerberuf gewinnen. <http://www.bamf.de/DE/Willkommen/Bildung/Studium/MigrantenLehrerberuf/migrantenlehrerberuf-node.html> (11.04.2019).
- Cerit, Emel (2021): Der Migrationshintergrund im Vordergrund. Welche Rollenbilder werden Lehrkräften mit Migrationshintergrund zugeschrieben? In: Ellwanger, Karen (Hg.): Band 43, Verlag Studien zur Materiellen Kultur, S. 31–48.
- Erlor, Ingolf (2011): Bildung – Ungleichheit – symbolische Herrschaft. In: Erlor, Ingolf; Victoria Laimbauer & Michael Sertl: Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen. Verein der Förderer der Schulhefte. Wien: Studien Verlag, Schulheft 142/2011, S. 22–37.
- Gomolla, Mechthild (2015): Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In: Leiprecht, Rudolf & Anja Steinbach (Hg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktik. Schwalbach: Debus Pädagogik, S. 193–220.
- Krais, Beate & Gunther Gebauer (2014): Habitus. 6. Aufl. Bielefeld: Transcript.
- Kronauer, Martin (2006): „Exklusion“ als Kategorie einer kritischen Gesellschaftsanalyse. Vorschläge für eine anstehende Debatte. In: Bude, Heinz & Andreas Willisch (Hg.): Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige. Hamburg: Hamburger Edition, S. 27–46.
- Laimbauer, Viktoria (2011): Wer wird Lehrer_in? In: Erlor, Ingolf; Laimbauer, Viktoria & Michael Sertl: Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen. Verein der Förderer der Schulhefte. Wien: Studien Verlag, Schulheft 142/2011, S. 69–78.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2018): Bildung auf einen Blick 2018. OECD-Indikatoren. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/6001821lw.pdf?expires=1551800270&id=id&accname=guest&checksum=71CFF-C742946F31D128B676276AD40EE> (04.03.2019).
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2020): OECD über uns. <https://www.oecd.org/ueber-uns/> (28.12.2020).
- Organisation for Economic Cooperation and Development iLibrary (2018): Bildung auf einen Blick 2018. OECD Indikatoren. https://www.oecd-ilibrary.org/education/bildung-auf-einen-blick-2018_6001821lw (10.04.2019).
- Quehl, Thomas (2015): Rassismuskritische und diversitätsbewusste Bildungsarbeit in der Schule. In: Leiprecht, Rudolf & Anja Steinbach (Hg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität. Schwalbach: Debus Pädagogik, S. 179–207.

Schumacher, Eva (2002): Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen – oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns? In: Mägdefrau, Jutta & Eva Schumacher (Hg.): Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge – Neue Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 253–270.

Stiftung SPI Sozialpädagogisches Institut Berlin – »Walter May« Gemeinnützige Stiftung des bürgerlichen Rechts der Arbeiterwohlfahrt Landesverband Berlin e.V. (Hg.) (2013): Vielfalt gestaltet Grundschule. NÜRTIKULTI Ein Modellprojekt stellt sich vor Dokumentation, Handreichung und Ausblick. https://www.vielfalt-mediathek.de/data/131226_nrtikulti_online.pdf (11.03.2019).

Zeit Stiftung Ebelin & Gerd Bucerius (2019): Schülercampus „Mehr Migranten werden Lehrer“. <https://www.zeit-stiftung.de/projekte/bildungunderziehung/studienorientierung/schuelercampusmehr-migrantenwerdenlehrer> (11.03.2019).

Treptow, Eva (2006): Bildungsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede. Münster: Waxmann.

9. Abbildungsverzeichnis

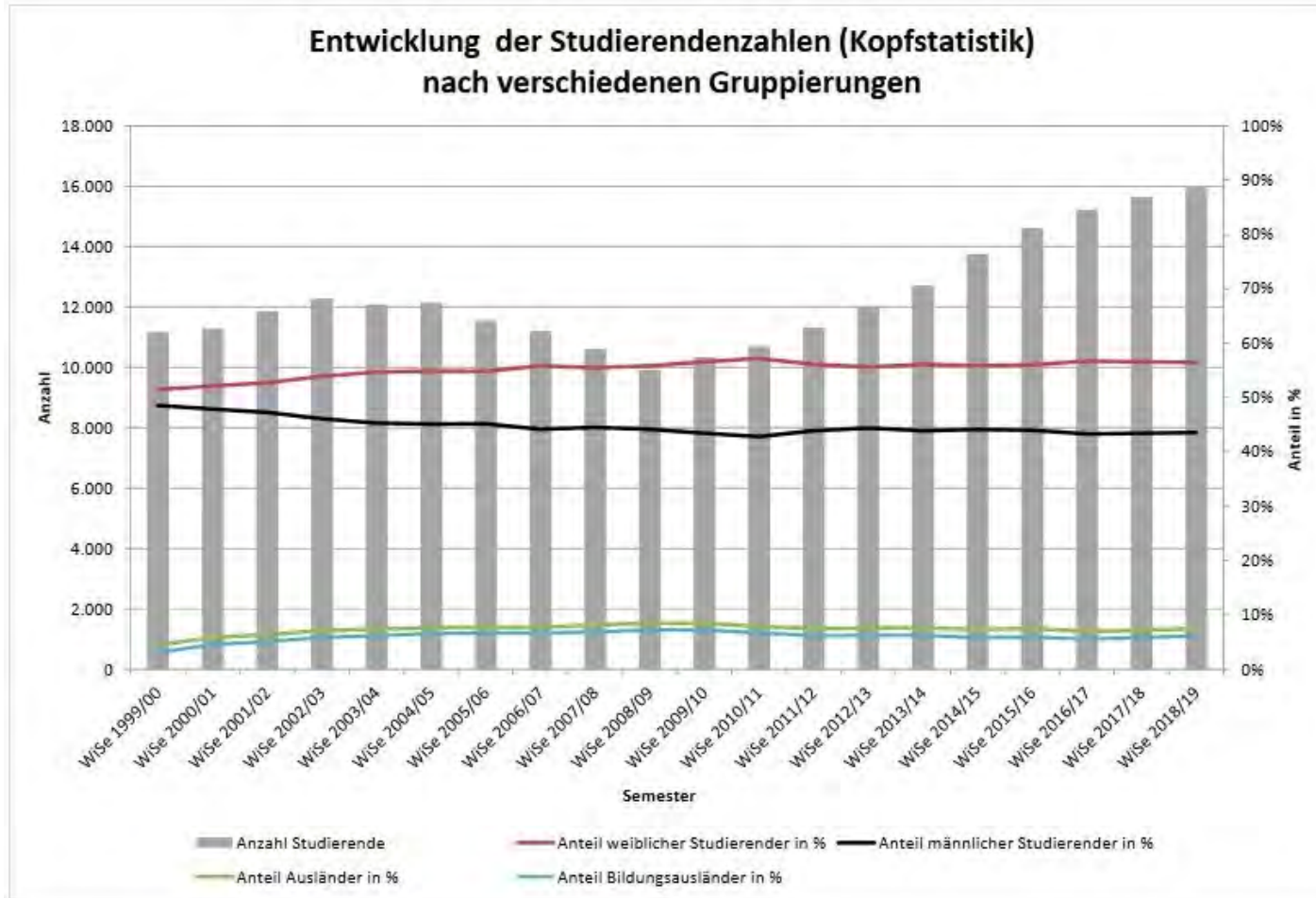
Abb. 1 bis Abb. 9: Erhebungen zum sozialen Hintergrund unter Lehramtsstudierenden (Master of Ed.) des Instituts Materielle Kultur Textil im Wintersemester 2018/19 innerhalb des Seminars „Theorie und Praxis der Vermittlung Materieller Kultur in der Schule“. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Unveröffentlicht.

Abb. 10: Ausländische Studierende nach Fakultät und Abschlussart an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2019): Akademisches Controlling. Studium und Lehre. <https://uol.de/planung-entwicklung/akademisches-controlling/studium-und-lehre> (10.04.2019).

Abb. 11: Traxler, Hans: Chancengleichheit. In: Klant, Michael (Hg.): Schulspott: Karikaturen aus 2500 Jahren Pädagogik. Hannover: Fackelträger, S. 25. Zitiert in: Rademacher Franziska (2019): Chancenungleichheit – Darstellung der Chancenungleichheit innerhalb Deutschlands. <https://franzirademacher.wordpress.com/> (11.03.2019).

10. Anhang

Anhang 1



Quelle: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg: Akademisches Controlling. Referat Planung und Entwicklung. Oldenburg 2019. https://uol.de/fileadmin/user_upload/referatplanung/Akademisches_Controlling/o1_Studium_Lehre/o2_Studierende/Stud-ZV1_Stud-Grupp_20182_2019o114_Graph.pdf (07.03.2019).

II. Der Migrationshintergrund im Vordergrund

Welche Rollenbilder werden Lehrkräften mit Migrationshintergrund zugeschrieben?

Von Emel Cerit

1. Einleitung

„Oh cool, eine Lehrerin mit schwarzen Haaren!“

Mit diesem Ausruf einer Drittklässlerin wurde ich von der Klasse einer norddeutschen Grundschule begrüßt. Dieses Mädchen war selbst schwarzhaarig und hatte mich in Verbindung mit meiner Haarfarbe wahrgenommen. Diesen Satz deutete ich als Freude darüber, im Klassenzimmer einer Lehrkraft mit einer äußerlichen Ähnlichkeit zu sich selbst zu begegnen.

In den Klassenzimmern wird wie kaum an anderer Stelle deutlich, dass Deutschland ein Einwanderungsland¹⁷ ist. Jedes dritte Kind im Alter von fünf bis fünfzehn Jahren, das entspricht 36 % der Kinder, sowie jede:r dritte Jugendliche im Alter von 15 bis 20 Jahren, das entspricht 32 % der Jugendlichen, haben einen Migrationshintergrund (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 26). Der Anteil liegt in manchen Städten und an einzelnen Schulen noch höher (vgl. ebd.). Während die Klassenzimmer ein Abbild der Gesellschaft darstellen, ist in den Lehrendenzimmern eine bemerkenswerte Diskrepanz vorzufinden. Diese sind weitaus ‚homogener‘, denn gerade einmal 6 % aller Lehrenden sind 2012 nichtdeutscher Herkunft (vgl. Özdemir

2011, S. 11). Dieser Unterrepräsentanz von Lehrkräften mit sogenanntem Migrationshintergrund in Lehrer:innenkollegien wird mit der bildungspolitischen Forderung nach mehr migrationsanderen Lehrkräften versucht entgegenzuwirken. Hierbei sollte es sich „um eine angemessene Repräsentation der Einwanderergruppen und damit letztlich um eine Frage der Gleichberechtigung und der Chancengleichheit“ handeln (Georgi 2011, S. 272). Dieses Argument steht jedoch nicht im Fokus der Forderung nach mehr Lehrkräften mit Migrationshintergrund und den damit verknüpften intensiven Werbe- und Rekrutierungskampagnen (vgl. Fabel-Lamla & Klomfaß 2014, S. 210).

Es sind auch funktionale Argumente, die dieser Notwendigkeit von Lehrkräften mit sogenanntem Migrationshintergrund zugrunde liegen. Mit Bezug zu den Diskussionen der Ergebnisse internationaler Schulleistungsstudien wie PISA, TIMMS oder IGLU hat „die Benachteiligung von Migrantenkindern in der und durch die deutsche/n Schule/n Eingang in die Agenda des öffentlichen und insbesondere des bildungspolitischen Diskurses gefunden“ (Doğmuş et al. 2016, S. 1). Diesem Bewusstsein über Bildungsbenachteiligung von Schüler:innen mit einer nichtdeutschen Herkunftsgeschichte folgt die Forderung des Zuwachses an migrationsanderen Lehrkräften als bildungspolitischer Lösungsversuch (vgl. Rotter 2014, S. 25ff.). Die Unzulänglichkeit des Ansatzes, über Repräsentation wichtige Fragen der Integration lösen zu können, wird in dieser Studie herausgearbeitet. Der Migrationshintergrund scheint hierbei eine Aufwertung zu erleben. Es findet regelrecht ein Aufstieg des Migrationshintergrundes statt, der gleichzeitig die Relevanz sowie Tücken der Thematik aufzeigt. Nach Akbaba ist dieser „Aufstieg des Migrationshintergrundes [...] so beachtlich wie irritierend, im Besonderen für diejenigen, die von ihm betroffen sind, weil sie vor seinem Hintergrund wahrgenommen werden“ (Akbaba 2017, S. 9).

¹⁷ Die geschichtlichen Migrationsbewegungen der Bundesrepublik Deutschland sind zu finden in Fereidooni 2012, S. 23–38.

Im Nationalen Integrationsplan der Bundesregierung 2007 heißt es dementsprechend, dass „die interkulturelle Kompetenz und damit die Unterrichtsqualität in Schulen mit hohem Migrantanteil durch eine größere Zahl von Migrantinnen und Migranten in der Lehrerschaft [...] verbessert“ werden würde (Die Bundesregierung 2007, S. 117). In diesem vorangegangenen Satz sowie im gesamten bildungspolitischen Diskurs um Lehrkräfte mit Migrationshintergrund finden sich meist offene, jedoch auch verdeckte Erwartungen und Zuschreibungen sowie (fremdbestimmte) Zuschreibungsprozesse und Rollenzuweisungen an Lehrende mit Migrationshintergrund. Diese werden in der folgenden Arbeit in den Blick genommen und literaturbasiert als solche aufgedeckt.

2. Theoretische Grundlagen

Ausgehend von der Annahme, dass der Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland langfristig weiter ansteigen wird, wurde der Fokus der bildungspolitischen Debatte auf die Verbesserung der Chancengleichheit in Bezug auf ebendiese Menschen gelegt (vgl. Fabel-Lamla & Klomfaß 2014, S. 209). Der Lösungsansatz wurde bei migrationsanderen Lehrkräften gesehen.

Der Beginn der bildungspolitischen Debatte um die Forderung nach mehr Lehrkräften mit sogenanntem Migrationshintergrund lässt sich nach Akbaba (2017, S. 18) im Positionspapier des Verbandes Bildung und Erziehung 2006 mit dem Titel *Interkulturellen Herausforderungen pädagogisch begegnen* (vgl. VBE 2006) finden. Dort ist bereits die Vermittlerfunktion zwischen Lehrkräften und Schüler:innen mit Migrationshintergrund enthalten (vgl. Akbaba 2017, S. 18). Mit dem bereits in der Einleitung genannten Nationalen Integrationsplan wurde 2007 die Verbesserung der Unterrichtsqualität über die

vermehrt einzustellenden migrationsanderen Lehrkräfte und den interkulturellen Kompetenzen in Verbindung gesetzt (vgl. Die Regierung 2007, S. 117). 2009 verabschiedete die Kultusministerkonferenz den Beschluss *Gemeinsame Leitlinien der Länder zur Deckung des Lehrkräftebedarfs* mit folgender Forderung: Die Länder „setzen sich für eine Erhöhung des Anteils von Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund“ ein (KMK 2009, S. 2; zit. in Akbaba et al. 2013, S. 39). Ab dem Zeitpunkt werden die Anteile von Lehrkräften mit Migrationshintergrund erhoben und „ausgehend von angenommenen Wirkungseffekte von Lehrer_innen mit Migrationshintergrund Maßnahmen für eine verstärkte Rekrutierung“ (Akbaba 2017, S. 18) gefordert. Die Annahmen hierzu sind in Kapitel drei ausführlich vorzufinden. Zusätzlich widmeten sich Stiftungen und universitäre Initiativen der Rekrutierung und Förderung von Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund (vgl. ebd., S. 19).

Die bildungspolitische Debatte ist durchzogen von Differenz als Strukturmerkmal und dem sogenannten Migrationshintergrund bei Lehrkräften. In den folgenden zwei Unterkapiteln werden diese theoretischen Grundlagen dargestellt.

2.1 Differenz als Strukturmerkmal

Die Herkunftsgeschichte des Migrationshintergrundes ist eine konstruierte. Diese Herangehensweise basiert auf der Diskurstheorie von Michel Foucault, nach der Diskurse

„die Macht [haben], Wissen und ‚Rationalität‘ zu produzieren, indem sie beispielweise neue Kategorien bilden, Typisierungen und Teilungen des Sozialen vornehmen, die das Denken und Wahrnehmen sowie die Identifikationen und Verhaltensweise konstituieren, modellieren und leiten“ (Foucault 1971; zit. in Akbaba 2017, S. 43).

Eine Produktion solcher Teilungen des Sozialen ist in der „amtliche[n] Systematisierung der Bevölkerung in Menschen mit und ohne Migrationshintergrund“ (Akbaba 2017, S. 43) vorzufinden. Diese Klassifizierung ist in seinen Arten und Weisen der Herstellung von Alterität Bestandteil des „Repräsentationsregime“ (Hall 2004, S. 155). Es sind stets ältere Repräsentationsideen präsent, auf die wir auch unbeabsichtigt verweisen, wie ein Repertoire, auf das zurückgegriffen wird (vgl. ebd.). Die Haupttechnik von Repräsentationsregimen ist hierbei die Herstellung und Verwaltung von Differenzen (vgl. ebd.). Über Differenzen entstehen Typisierungen, die für eine alltägliche Orientierung, die einfache Charakterisierung von Dingen und somit zu einer schnellen Erfassung wichtig sind. Hierbei entsteht jedoch ein Ungleichgewicht, sobald aus Typisierung Stereotypisierung wird, denn dann ist eine einfache Charakterisierung zum Unveränderlichen erklärt worden (vgl. Hall 2004, S. 144): „Stereotypisierung *reduziert, essentialisiert, naturalisiert* und *fixiert* ‚Differenz‘“ (ebd.). Mit Stereotypisierungen findet eine Spaltung statt, die Gegensatzpaare entwirft wie beispielsweise schön/hässlich, problematisch/nützlich oder deutsch/nichtdeutsch, wobei meistens ein Pol den anderen dominiert (vgl. ebd., S. 44f.). Laut Leiprecht und Lutz gibt es „15 bipolare hierarchische Differenzlinien zwischen reich/arm, nicht ethnisch-markierte Gruppe dominante Gruppe/ethnische Minderheit, [...] durch die Personen den dominierenden oder dominierten Gesellschaftsteilsystemen zugeordnet werden können“ (2005, S. 220). Aus Sicht der Dominierenden findet eine Konstruktion des Anderen statt, *Othering* genannt (vgl. Akbaba et al. 2013, S. 52). Mit diesen symbolischen Grenzen entstehen Bezeichnungen wie normal/deviant, ‚uns‘ und ‚ihnen‘, die das „Zusammenbinden oder Zusammenschweißen zu einer imaginierten Gemeinschaft“ (Hall 2004, S. 144) vereinfacht.

Der Migrationshintergrund ist eine gesellschaftlich machtvolle Differenz (vgl. Akbaba 2017, S. 65). „Die Anerkennung von Differenz [birgt jedoch] die Gefahr in sich, jene sozialen Macht- und Ungleichheitsbeziehungen, die in die Differenzverhältnisse systematisch und kontingent eingelagert sind, zu (re-)produzieren“ (Mecheril & Plößer 2009, S. 199). Aus diesem Grund kann wissenschaftliche Beschäftigung zu Lehrkräften, die mit diesem Zusatz belegt werden, als Fortschreibung der Differenzmarkierung des Migrationshintergrundes beitragen (vgl. Rotter & Schlickum 2013, S. 59; Akbaba 2017, S. 30). Dies geschieht über den Bezug von binären Codierungen zu Lehrkräften *mit* und *ohne* Migrationshintergrund, „deren Referenzrahmen diejenigen ohne Migrationshintergrund sind“ (Akbaba 2017, S. 30). Als reflexiven ‚Ausweg‘ schlagen Carolin Rotter und Christine Schlickum die sozialkonstruktivistische und dekonstruktive Perspektive vor (2013, S. 63ff.). Hierbei ist das Ziel des dekonstruktiven Vorgehens, einerseits „die Aufdeckung von Problematiken binärer Unterscheidungspraxen“ (ebd., S. 65), wie oben beschrieben, und andererseits „die Offenlegung der Dilemmata der Anerkennung von Differenz“ (ebd.). Auch Yalız Akbaba ermittelt die ‚Fallstricke‘ in der Forschung zum Migrationshintergrund von Lehrer:innen (2017, S. 30ff.).

In dieser Arbeit gilt: Eine wissenschaftliche Beschäftigung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund soll die sozial relevante Kategorie nicht festigen, sondern versucht, „bestehende Strukturen der Ungleichheit aufzudecken“ (Rotter & Schlickum 2013, S. 63). Da die Gefahr jedoch dennoch besteht, wird im Sinne der dekonstruktivistischen Perspektive versucht, dieses schwierig zu bestimmende Feld weiter aufzumachen. Mit Begriffen bzw. Bezeichnungen wie ‚migrationsandere‘ von Mecheril oder ‚umschriebene Lehrkräfte‘ soll die Wirkung des Begriffs ‚Migrationshintergrund‘ bei Lehrkräften abgeschwächt werden.

2.2 Migrationshintergrund bei Lehrkräften

„In Deutschland begann eine breitere Forschung¹⁸ zu Lehrkräften mit Migrationshintergrund maßgeblich im Anschluss an bildungspolitische Gedankenentwürfe und Initiativen“ (Akbaba 2017, S. 20). Im anglo-amerikanischen Raum sind innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Forschung bereits seit den 1980er Jahren *minority teachers*, *black and minority ethnic* (BME) *teachers* und *teachers of color* in den Blick genommen worden (vgl. ebd.). Die Begründung mit der zeitlich früheren Auseinandersetzung sieht Akbaba in der längeren Geschichte von Großbritannien, den USA und Kanada als Einwanderungsländer (vgl. 2017, S. 20; Rotter 2014, S. 119–134; Georgi 2013, S. 92–99). Eine Differenzierung von unterschiedlichen Begriffen für Lehrkräfte steht der deutschsprachigen Bezeichnung gegenüber: „Diese Differenzierung verweist zugleich auf die vielfach kritisierte Unschärfe des Begriffs Migrationshintergrund in Deutschland“ (Georgi 2013, S. 93).

Marianne Krüger-Potratz schreibt, dass die Unterscheidung von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund erstmals 2005 in einer amtlichen Statistik für eine „realitätsgerechtere ‚Vermessung‘ der Bevölkerung“ (2014, S. 31) eingeführt wurde. Aus der Definition des Begriffs wurden Flüchtlinge aus den ehemals deutschen Kriegsgebieten des Zweiten Weltkriegs und DDR-Flüchtlinge herausgenommen. In der Begründung hierfür wird angeführt, „dass ‚nur jene Menschen eingeschlossen werden [sollten], bei denen sich zumindest grundsätzlich ein Integrationsbedarf feststellen lässt““ (Statistisches Bundesamt; zit. in Krüger-Potratz 2014, S. 32). Sehr deutlich wird hierbei, dass nicht nur der Prozess des Immigrierens beschrieben wird, sondern von einer problembehafteten Migration auszugehen ist. Mit der Bezeichnung

¹⁸ Im deutschsprachigen Raum existieren erst wenige Untersuchungen, die sich mit dem Thema der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund befassen. Zu finden sind welche in Akbaba 2017, S. 20–28; Rotter 2014, S. 134–142.

‚mit Migrationshintergrund‘ werden Differenzen innerhalb der konstruierten Gruppe ausgeblendet und negiert (vgl. Rotter & Schlickum 2013, S. 60). Die Heterogenität zeigt sich u. a. schon „bei der Betrachtung der geographischen Herkunft, der Gründe für die Migration sowie der Aufenthaltsbedingungen“ (ebd.), die keine Berücksichtigung findet, sondern ein homogen verstandenes Konstrukt darstellt. Mit der diffusen Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ findet eine Homogenisierung statt, die faktisch nicht besteht. Sie werden auf ihre kulturelle Andersartigkeit und somit kulturelle Differenz reduziert und der Prozess der Essentialisierung wird klar deutlich. Somit werden Fähigkeiten und Ressourcen in Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund gesehen. Er stellt „als naturalisierte und fixierte Kategorie einen skript-ähnlichen Bezugspunkt“ (Akbaba 2017, S. 64) dar, denn „vor dem Migrationshintergrund repräsentiert, können die Lehrer*innen ihre Erfahrungen nicht außerhalb dieses Hintergrundes machen“ (ebd., S. 65).

In der jüngeren bildungspolitischen Debatte werden Lehrkräfte für die Lösung von Problemen umworben, die bei Schüler:innen mit zugeschriebenem Migrationshintergrund lokalisiert werden (vgl. Akbaba 2017, S. 70). „Dieser Aufstieg des Migrationshintergrundes ist so beachtlich wie irritierend, im Besonderen für diejenigen, die von ihm betroffen sind, weil sie vor seinem Hintergrund wahrgenommen werden“ (Akbaba 2017, S. 9). Mit dieser Wahrnehmung, als Lehrkräfte mit Migrationshintergrund, sind Zuschreibungsprozesse und Erwartungen verbunden. Im Folgenden werden diese in den Blick genommen.

3. Interkulturelles *Alles*

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund werden in der Öffentlichkeit oftmals als „ideales Personal für eine Chancengleichheit herstellende pädagogische Arbeit angesehen“ (Karakaşoğlu et al. 2013, S. 70). Aufgrund der bildungspolitischen Debatte wird deutlich, dass in Bezug zu migrationspezifischen Schulangelegenheiten ein besonderes Engagement von Lehrkräften mit Migrationshintergrund gefordert wird (vgl. ebd.). „Die Fähigkeit und das Interesse, sich für [migrantische] Bedarfe einzusetzen, werden ihnen qua interkultureller familiärer Sozialisation zugeschrieben“ (Karakaşoğlu et al. 2013, S. 70f.). Damit sei automatisch eine interkulturelle Kompetenz verbunden.

„Zuschreibungen zu hinterfragen und aufzulösen, ist eine gemeinsame Aufgabe aller Akteur_innen in der Migrationsgesellschaft. Dazu ist es notwendig, auch positiv erscheinende Zuschreibungen, wie sie über die Kompetenzen von Lehrkräften mit Migrationshintergrund gemacht werden, zu problematisieren“ (Knappik & Dirim 2012, S. 93).

In diesem Sinne werden im Folgenden Rollenzuschreibungen sowie die Zuschreibungen von Lehrer:innen, Eltern und Schüler:innen zu Lehrkräften mit Migrationshintergrund durchleuchtet.

3.1 Rollenzuschreibungen

Aus den bildungspolitischen Debatten ergaben sich Beschlüsse und Konzepte für die Bundesländer. Diese schriftlichen Fixierungen beinhalten Begründungen, in denen zumeist offen, manchmal jedoch auch verdeckt Erwartungen an Lehrkräfte mit Migrationshintergrund sowie positive Wirkungen auf Schüler:innen, Eltern und Kolleg:innen mitschwingen (vgl. Akbaba et al. 2013, S. 41). Folgendes Zitat ist beispielhaft für solche Erwartungen:

„Als Vorbilder und Identifikationspersonen, als ‚Brückenbauer‘ mit spezifischen Erfahrungen und Sprachkenntnissen können [Lehrer:innen mit Migrationshintergrund] die Integration von Schülerinnen und Schülern mit ausländischen Wurzeln erleichtern und Bildungsmotivationen bestärken“ (ebd.).

Yalız Akbaba, Karin Bräu und Meike Zimmer haben aus dem bildungspolitischen Diskurs über Lehrkräfte mit Migrationshintergrund folgende Wirkungsannahmen herausgearbeitet: Integrationshelfer:innen, Brückenbauer:innen, Übersetzer:innen, Vertrauensperson, Wertschätzer:innen und Vorbilder (vgl. 2013, S. 41ff.). Davon gehören die ersten vier Bezeichnungen zur „bildungspolitischen Zuschreibung einer speziellen Habitussensibilität, weil der Migrationshintergrund hier selbst zum entscheidenden und unterscheidenden Merkmal stilisiert wird“ (Fabel-Lamla & Klomfaß 2014, S. 212). Lehrkräfte mit Migrationshintergrund seien aufgrund ihres sogenannten Migrationshintergrundes Vorbilder, Wertschätzer, Vertraute und Brückenbauer für Schüler:innen und ihre Familien mit Zuwanderungsgeschichte (vgl. Akbaba et al. 2013, S. 46). Die Unterstellung der Fähigkeit als Integrationshelfer:in und Übersetzer:in fungieren zu können, sei nicht per se an die Herkunft gebunden (vgl. Fabel-Lamla & Klomfaß 2014, S. 212).

Vorbild, Vertrauensperson, Wertschätzer:in und Integrationshelfer:in scheinen „Funktionszuschreibungen zu sein, die Migranten für Migranten leisten sollen“ (Akbaba et al. 2013, S. 45). Lehrkräfte mit Migrationshintergrund sollen am hilfreichsten für Schüler:innen mit Migrationshintergrund und ihre Eltern sein (vgl. ebd.). Von den „dezidiert ‚interkulturellen‘ Aufgaben, also [den] wortgemäß ‚zwischen den Kulturen‘ vermittelnden Funktionen und zugeschriebenen Kompetenzen“ (ebd.) als Brückenbauer:innen und Übersetzer:innen sind es die Lehrer:innen und Schüler:innen ohne Migrationshin-

tergrund, die „als Nutznießer von Lehrkräften mit Migrationshintergrund“ (ebd.) profitieren. In diesem Sinne werden im Folgenden Zuschreibungsprozesse und Rollenzuschreibungen an Lehrkräfte mit Migrationshintergrund durchleuchtet.

Integrationshelfer:in

Lehrkräften mit Migrationshintergrund wird zugeschrieben, zur Integration von Schüler:innen mit Migrationshintergrund beizutragen (vgl. Akbaba et al. 2013, S. 42). Schon mit ihrer Anwesenheit würden Lehrkräfte mit Migrationshintergrund damit beginnen: „Um Schulen zu einem Ort der Integration werden zu lassen, sollte das Fachpersonal möglichst genauso bunt gemischt sein wie die Schülerschaft“ (vgl. NI 2009, S. 2; zit. in Akbaba et al. 2013, S. 42). Ein Abgeordneter der CDU möchte Menschen mit Migrationshintergrund ermuntern, einen pädagogischen Beruf anzustreben, da sie dann als „Multiplikatoren unseres Wertesystems in ihrem kulturellen Umfeld“ (HH 2007, S. 4656; zit. in Akbaba et al. 2013, S. 42) fungieren könnten. Als Lehrkräfte mit Migrationshintergrund könnten sie später anderen Menschen helfen, „unsere Gesellschaft, besonders aber auch unsere Gesellschaftsordnung, nicht nur kennenzulernen, sondern auch schätzen zu lernen“ (ebd.). Deutlich wird, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund zur Integration beitragen sollen. Dieser Integrationshelfergedanke baut zwangsläufig auf einem Defizitblick auf (Akbaba et al. 2013, S. 51).

Brückenbauer:in

Mit der Bezeichnung von Brückenbauer:innen wird Lehrkräften mit Migrationshintergrund die Fähigkeit zugesprochen, vermittelnde Aufgaben zwischen allen Personengruppen übernehmen zu können. Dazu gehören die Institution Schule (mit Kollegium und Schüler:innenschaft) auf der einen

Seite und die Kinder mit Migrationshintergrund (mit Eltern) auf der anderen Seite. Die Erziehungswissenschaftlerinnen Fabel-Lamla und Klomfaß ordnen diese Zusprechungen folgendermaßen ein:

„Als Vertreter der Schule bzw. des Staates und als Mitglied der Gruppe der Migranten gehören sie zu beiden Welten und können mit diesem sozialen Kapital die verschiedenen kulturellen Wertvorstellungen verstehen und gegenseitige Erwartungen einfühlend transportieren“ (Fabel-Lamla & Klomfaß 2014, S. 213).

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund sollen Unterschiedliches überbrücken (Akbaba et al. 2013, S. 42). Hierzu schlägt Helmut Rau, Minister für Kultur, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg vor, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund „bei schulischen Schwierigkeiten den Zugang zu Schülern mit Migrationshintergrund eröffnen und das Gespräch zwischen Schule und Elternhaus erleichtern“ (Rau 2008, S. 4; zit. in Fabel-Lamla & Klomfaß 2014, S. 213). Nach diesem Verständnis wird von einer binären Differenz ausgegangen: die Welt der Menschen mit und ohne Migrationshintergrund stehen sich statisch gegenüber (vgl. ebd.). Berücksichtigt wird hierbei jedoch nicht die Heterogenität der Menschen mit Migrationshintergrund sowie die Anzahl von in Deutschland geborenen Schüler:innen mit Migrationshintergrund (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 26).

Übersetzer:in

Ausgehend von einer vorhandenen Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit bei Lehrkräften mit Migrationshintergrund „stehen [sie] für gelebte sprachliche Vielfalt in der Schule“ (Georgi 2013, S. 89). Eine sprachliche Vielfalt, die jedoch

dosiert und gemäßigt zum Vorschein kommt.

In der Forschung wurde herausgefunden, dass Herkunftssprachen der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund eher selten im Unterricht eingesetzt werden, Schüler:innen werden in der Regel auf die deutsche Sprache als Schulsprache hingewiesen und dazu verpflichtet, sie zu verwenden (vgl. Georgi 2011, S. 205). Als theoretische Begründung hierfür wird der „monolin-guale Habitus der multilingualen Schule“ (Gogolin 2008) betrachtet. Nach diesem, basieren LehrROUTINEN in der Schule auf der impliziten Annahme der einsprachig und ähnlich sozialisierten SchÜLERSCHAFT, während die lebensweltliche Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit von Schüler:innen nicht wahrgenommen wird (vgl. Gogolin 2008; zit. in Georgi 2011, S. 189).

Außerunterrichtliche Aktivitäten scheinen hingegen eine andere Herangehensweise zu erlauben. Die sprachliche Fähigkeit wird in diesem Zusammenhang mit dem Nutzen im schulischen Alltag in Verbindung gesetzt. Sie gilt als eine „ganz praktisch einsetzbare Übersetzerkompetenz, insbesondere bei der Ansprache von Eltern mit Migrationshintergrund“ (Akbaba et al. 2013, S. 42). Diese Fähigkeit mündet in einigen Situationen in der ‚ehrenamtlichen‘ Funktion als Dolmetscher:in in den Elterngesprächen des Kollegiums (vgl. Ackermann & Georgi 2011, S. 166).

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund wird nicht nur eine sprachliche Übersetzung zugeschrieben, sondern auch eine Kulturübersetzung (vgl. Ackermann & Georgi 2011, S. 160). Diese basiert zumeist auf biographischen und migrations- bzw. kulturbedingten Kontexten der Lehrkraft mit Migrationshintergrund: die familiäre Migrationsgeschichte, durch die zwei Lebenswelten getrennt aber zugleich miteinander verbunden sind (vgl. ebd., S. 162). In diesem Zusammenhang spricht die Migrationsforscherin Neval Gültekin

von „ ‚Doppelperspektivität‘ und meint damit eine Kompetenz, mit der die kulturellen Orientierungen der Herkunftsländer, der in der Einwanderungsgesellschaft herausgebildeten Migrantenkultur und der Mehrheitsgesellschaft in Dialog gebracht werden können“ (Gültekin 2003, S. 9; zit. in Ackermann & Georgi 2011, S. 162).

Die Zuschreibung in einer sprachlichen als auch kulturellen Übersetzungsfunktion agieren zu können, geht einher mit der Annahme, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund sie als Personen mit einem Migrationshintergrund quasi mitzubringen haben. Die Fähigkeit zwischen zwei Sprachen zu Dolmetschen setzt einen gewissen Grad der Beherrschung beider Sprachen voraus. Auch für Kulturübersetzung gilt der Grundsatz, dass das jeweilige kulturspezifische Wissen beherrscht werden können muss.

Vertrauensperson

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund gelten für Schüler:innen mit Migrationshintergrund und für ihre Eltern als Vertrauenspersonen. Dies beruht auf der Annahme der „Gemeinsamkeit ‚Migrationshintergrund‘“ (Ackermann & Georgi 2011, S. 176) und darauf, „dass Migrationserfahrung ein identitätsstiftendes Merkmal ist, das Menschen unabhängig von ihren sonstigen Erfahrungen und Wertsetzungen vereint“ (Fabel-Lamla & Klomfaß 2014, S. 214).

„Da [Lehrkräfte mit Migrationshintergrund] viele Probleme von Migranten aus der eigenen Betroffenenperspektive kennen, können sie sich sensibler, bewusster und erfolgreicher mit der Diagnose und Förderung spezieller Problemlagen befassen“ (NRW 2007, S. 3; zit. in Akbaba et al. 2013, S. 43). Diese Aussage aus dem *Handlungskonzept des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen* hebt die Zuschreibung einer

Fähigkeit des sensibleren Erkennens und somit Lösen von Problemen hervor. Die Erwartung basiert offenbar auf der „angenommenen oder tatsächlich geteilten Erfahrung, in der Mehrheitsgesellschaft als ‚Angehöriger einer Minderheit‘ bzw. als ‚Anderer‘ wahrgenommen zu werden“ (Ackermann & Georgi 2011, S. 173). Alle „Betroffenen“, d. h. Lehrkräfte und Schüler:innen finden sich in einer „Zwangsgemeinschaft“ (Akbaba et al. 2013, S. 47) wieder. Mit diesem Erfahrungshintergrund sollen Lehrkräfte mit Migrationshintergrund besser als nicht-migrantische Lehrkräfte eine vertrauensvolle Beziehung aufbauen können (vgl. Fabel-Lamla & Klomfaß 2014, S. 214). Berücksichtigt wird bei alldem jedoch nicht, dass Lehrkräfte, Schüler:innen und Eltern mit Migrationshintergrund möglicherweise „außer einem unklar definierten Migrationshintergrund gar keine weiteren Gemeinsamkeiten“ (Akbaba et al. 2013, S. 47f.) haben.

Wertschätzer:in

Lehrkräften mit Migrationshintergrund wird eine wertschätzende und ermutigende Haltung sowie Praxis bezüglich der Herkunftssprachen ihrer zwei- bzw. mehrsprachigen Schüler:innen zugeschrieben. Im *Aktionsplan zur Integration in Nordrhein-Westfalen* steht hierzu folgendes geschrieben: „Zweisprachige Lehrkräfte, die kulturell qualifiziert sind, können [Schüler:innen] mit anderer Herkunftssprache unterstützen und ermutigen (2006, S. 9; zit. in Akbaba et al. 2013, S. 44). Anhand der angenommenen Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit der Lehrkraft und ihrer kulturellen „Qualifikation“, womit wahrscheinlich auf ihr Wissen über eine weitere Kultur verwiesen wird, scheint die besondere Qualität der Ermutigung und Wertschätzung ablesbar zu sein (vgl. Akbaba et al. 2013, S. 44). Denn „wer von Erwachsenen unterrichtet wird, deren Lebensweg ähnliche Stationen durchlaufen hat, fühlt sich ermutigt“ (NI 2009, S. 4569; zit. in Akbaba et al. 2013, S. 44). Diese Aussage ergibt sich aus

der Annahme einer gleichen Migrationserfahrung. Nach der Argumentation der Berliner Senatsverwaltung scheint folgendes somit nicht fern, wenn man selbst mit einer anderen Muttersprache aufgewachsen ist: „Als Muttersprachler:innen tragen [Lehrkräfte mit Migrationshintergrund] zur Wertschätzung der Muttersprache der mehrsprachig aufwachsenden Kinder bei“ (BE 2011, S. 1; Akbaba et al. 2013, S. 44).

Vorbilder

Lehrkräften mit Migrationshintergrund wird eine Vorbildfunktion gegenüber Schüler:innen mit Migrationshintergrund zugesprochen. Im englischsprachigen Raum ist bereits eingehende Forschung über Lehrkräfte mit Migrationshintergrund (*minority teachers*) und ihre Funktion als Rollenvorbilder (role models) vorzufinden (vgl. Georgi 2011, S. 184).¹⁹ Es entstand folgende Hypothese: Lehrende, die einer Minderheit angehören, wirken für Kinder und Jugendliche aus Minderheitengruppen als Rollenvorbilder (vgl. Carrington & Skelton 2003). Ausgegangen wird davon,

„dass *minority teachers* sich mit ihren erfolgreichen Bildungsbiographien den [Schüler:innen] mit Migrationshintergrund als positive Identifikationsfiguren anbieten und deshalb auch eine Orientierung für gesellschaftlichen Aufstieg sowie Partizipation durch Bildung in der Einwanderungsgesellschaft vermitteln können“ (Georgi 2011, S. 184).

Innerhalb der bildungspolitischen Debatte und dem Nationalen Integrationsplan (2007) wird die Vorbildfunktion von Lehrkräften mit Migrationshintergrund besonders häufig genannt. Nach Stiller können diese Lehrkräfte „mit der Botschaft ‚Ich habe es geschafft – Du kannst es auch!‘ als Bildungs-

¹⁹ Von Georgi (2011, S. 184) genannte empirische Studien sind zu finden in Irvine 1989; Osler 1994; Solomon 1997; Carr & Klassen 1997; Okawa 2002; Carrington & Skelton 2003.

botschafter“ auftreten (2010, S. 8). Akbaba et al. sammelten Ausschnitte aus Beschlüssen und Konzepten, wofür Lehrkräfte mit Migrationshintergrund für Schüler:innen mit Migrationshintergrund ein Vorbild sein könnten (2013, S. 41f.): als „Modell für gelungene Integration und geglückte Bildungskarrieren“ (Handlungskonzept NRW 2007, S. 3) oder mit den Worten einer Abgeordneten der GAL in Hamburg „Vorbilder, die ihnen vorleben und für sie erfahrbar machen, dass auch sie es schaffen können, auch wenn es schwierig ist, dass es sich lohnt, es weiterhin zu versuchen“ (2007, S. 4657). Ihrer Aussage fügt sie noch hinzu: „Vor allem kann es nicht sein, dass die Kinder, egal, ob mit Migrationshintergrund oder deutsche Kinder, Migranten nur als Putzpersonal von den Fluren der Kitas und der Schulen kennen“ (vgl. Akbaba et al. 2013, S. 41f.).

Deutlich wird, dass der Migrationshintergrund in den vorangegangenen Aussagen als „Handikap oder als ein vermeintlicher Makel des Individuums [erscheint], der aber überwunden werden kann, wenn man bereit ist, sich im bestehenden System entsprechend zu engagieren“ (Fabel-Lamla & Klomfaß 2014, S. 213). Bezüglich dieser erhofften Vorbildwirkung von Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte in den vorangegangenen Aussagen ist es wichtig, diese Zuschreibung aus einer distanzierteren Perspektive zu betrachten: „Wenn Lehrkräfte mit Migrationshintergrund der inkorporierte Beweis der Möglichkeit sozialer Mobilität in der Migrationsgesellschaft sein sollen, dann wird eine frühere inferiore Schichtzugehörigkeit vorausgesetzt“ (Knappik & Dirim 2012, S. 93). Mit einem positiven Bild, das geschaffen werden soll, wird die Dichotomie, der zur deutschen Gesellschaft (Nicht-)Zugehörigen, verfestigt. Akbaba schreibt hierzu, dass die „Darstellungslogik, dass es ‚auch‘ gute Migrant*innen gibt, [...] sie zu Ausnahmen ihrer selbst“ macht (2017, S. 73). Gleichzeitig wird in der Forschung deutlich, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund sehr differenziert mit der ihnen zugeschriebenen Vorbildrolle umgehen (vgl. Georgi 2011, S. 188). Herauszulesen ist, dass mit dieser be-

sonderen Verantwortung ein Erleben der Rollenbildfunktion und den damit verbundenen hohen Erwartungen sehr bewusst ist (vgl. ebd.).

Über die zugeschriebenen Rollenbilder als Integrationshelfer:innen, Brückenbauer:innen, Übersetzer:innen, Vertrauensperson, Wertschätzer:innen und Vorbilder werden migrationsandere Lehrkräfte mit Wertschätzung adressiert. Der bildungspolitische Diskurs schafft mit seiner binären Strukturierung eine symbolische Grenze zwischen Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund. Es wird von einer grundsätzlichen Unterscheidbarkeit ausgegangen, die Zugehörigkeitsordnungen strukturiert. Der markierten Lehrer:innenschaft wird hierbei die selbstverständliche Zugehörigkeit abgesprochen. Eine besondere Hervorhebung der Gleichwertigkeit, Anerkennung und Wertschätzung von migrationsanderen Lehrkräften im Diskurs scheint auf den ersten Blick dem entgegenwirken zu wollen. Es wird mit der machtvollen Unterscheidung jedoch die essentialisierende und naturalisierende sowie kulturalisierende Sichtweise auf die homogenisierte ‚Gruppe‘ ‚mit Migrationshintergrund‘ verdeutlicht. Diese Lehrkräfte können der Auseinandersetzung mit Fremdzuschreibungen nicht entkommen (vgl. Akbaba 2017, S. 65). Der Migrationshintergrund wird somit zu einem Bezugssystem, auf welches wie auf eine allgemein verfügbare Ressource zurückgegriffen werden kann (vgl. Castro Varela & Mecheril 2010, S. 38). Der Rückgriff auf das Schema mit/ohne Migrationshintergrund scheint „ein hohes Maß an Plausibilität [zu besitzen]“ (ebd.). Hierbei gehören natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsbezeichnungen zu den dominierenden Schemata bzw. Anordnungsmustern (vgl. Mecheril 2015, S. 36). Die Rollenzuschreibungen verdeutlichen ein enggeführtes Verständnis von Zuständigkeiten, basierend auf Kulturalisierung. Lehrkräfte mit Migrationshintergrund sollen in ihren Rollen Prozesse und Schwierigkeiten erleichtern, die sich aufgrund der Rollenzuschreibungen durch Lehrer:innen, Eltern und Schüler:innen ergeben.

3.2 Zuschreibungen von Lehrer:innen, Eltern und Schüler:innen

Aus den vorhergegangenen Zuschreibungen des bildungspolitischen Diskurses wird deutlich, dass die Erwartungen an Lehrkräfte mit Migrationshintergrund von und in Bezug zu unterschiedlichen Gruppen formuliert werden. Im Folgenden werden die Gruppen der Lehrer:innen, Eltern und Schüler:innen in den Blick genommen.

Lehrer:innen

Das Kollegium einer Schule ist essentiell bei der Entwicklung eines spezifischen Schulprofils (vgl. Fend 1998, S. 90f.; zit. in Ackermann & Georgi 2011, S. 160). Die Weichen für die Schulkultur werden im Kollegium gestellt:

„Es finden fachlicher Austausch und Programmarbeit statt, gemeinsame Projekte werden geplant, Klassenfahrten werden organisiert, Schülerverhalten und Klassenverhalten werden diskutiert, Elternarbeit wird besprochen und soziale Beziehungen werden geknüpft, die auch über den schulischen Kontext hinaus von Bedeutung sind“ (Bergmann & Rollet 2008; zit. in Ackermann & Georgi 2011, S. 160).

Die Interaktion mit Kolleg:innen stellt einen wesentlichen Bestandteil der alltäglichen Arbeit von Lehrkräften dar (vgl. Rotter 2014, S. 209). Innerhalb des Kollegiums können einzelne Lehrkräfte bestimmte Funktionen übernehmen. In diesem Unterkapitel liegt der Fokus auf Zuschreibungen und Rollenverteilungen vom Kollegium an Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Lehrkräfte mit Migrationshintergrund nehmen in der Interaktion mit Kolleg:innen unterschiedliche Rollen ein. Diese Rollen sind geprägt von Wertschätzung und Anerkennung sowie Zuschreibungsprozessen und Abwertung (vgl. Ackermann & Georgi 2011, S. 171).

Die Forderung von mehr Lehrkräften mit Migrationshintergrund in Lehrzimmern basiert auf „einer Differenzlinie, die ein Abbild stereotypischer Vorstellungen von Zugehörigen und Nicht-Zugehörigen ist, von Normalität und Andersartigkeit“ (Akbaba et al. 2013, S. 49). Besonders deutlich wird dies anhand einer Aussage der Ministerin für Bildung und Frauen in einer Plenardebatte in Schleswig-Holstein: „An jede Lehrkraft, unabhängig von ihrer Herkunft – sei es eine Lehrkraft mit Migrationshintergrund oder eine normale deutsche Lehrkraft – stelle ich den Anspruch [...]“ (SH 2007, S. 5439; zit. in Akbaba et al. 2013, S. 49). Während versucht wird Indifferenz über die Herkunft herzustellen, wird der Migrationshintergrund in ihrer Aussage als Kontrast zur Normalität bezeichnet. Es wird mit Gegensatzpaaren wie in 2.1 beschrieben gearbeitet: Lehrkräfte ohne Migrationshintergrund sind die Dominierenden und Lehrkräfte mit Migrationshintergrund die Dominierten. Auf die genannte Weise kann auch eine Aussage aus dem Aktionsplan zur Integration in Nordrhein-Westfalen gedeutet werden: „Die [Kolleg:innen] seien dankbar für Unterstützung im Umgang mit [Schüler:innen] und Eltern mit Migrationshintergrund, für Übersetzungshilfen und für eine Unterstützung ihrer ‚interkulturellen Qualifizierung‘“ (NRW 2006, S. 9; zit. in Akbaba et al. 2013, S. 45).

Deutlich wird, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund im Zusammenhang einer nutzbringenden Funktion für Lehrkräfte ohne Migrationshintergrund betrachtet werden. Die Zuschreibung von Lehrkräften als Übersetzungshilfe in sprachlicher Hinsicht, aber auch in Form der Kulturübersetzer:in lässt sich aus Forschungsergebnissen unterschiedlicher Studien herauslesen. In dieser Funktion wirken sie „moderierend und vermittelnd in kommunikativen Situationen zwischen migrantischen [Schüler:innen] und herkunfts-deutschen [Kolleg:innen]“ (Ackermann & Georgi 2011, S. 161). Sie gelten als Ansprechpartner:innen bei Schwierigkeiten mit Schüler:innen und Eltern mit

Migrationshintergrund (vgl. Ackermann & Georgi 2011, S. 161; Rotter 2014, S. 214).

Diese Rolle als Ansprechpartner:innen basiert auf der Annahme, dass „Lehrende mit Migrationshintergrund nicht nur häufig als Repräsentanten, sondern darüber hinaus als Experten für ihre Herkunftskultur gesehen werden“ (Ackermann & Georgi 2011, S. 166). Die Behandlung als „Vertreter ihres jeweiligen ‚Herkunftslandes‘“ (Rotter 2014, S. 215) führt zu kultureller Fremdverortung. „Sie werden – obwohl sie zumeist in Deutschland aufgewachsen sind – zu ‚Anderen‘ gemacht“ (Ackermann & Georgi 2011, S. 166). Eine Lehrerin mit türkischem Migrationshintergrund fasst ihre Erfahrungen hierzu folgendermaßen zusammen: „Also man muss gleichzeitig viel mehr Sachen beherrschen, um gleichwertig zu sein: die eigenen Fächer, aber auch die deutsche Kultur, Politik und Geschichte. Plus noch die türkische, damit man Fragen beantworten kann“ (ebd., S. 167).

Für ihre „Ressource“ (ebd., S. 161) von sprachlichem und kulturspezifischem Wissen erhalten Lehrkräfte mit Migrationshintergrund Anerkennung und Wertschätzung aus dem Kollegium (vgl. Ackermann & Georgi 2011, S. 171; Rotter 2014, S. 216). Eine zumeist selbstverständliche Übernahme dieser Rolle im schulischen Alltag wird Lehrkräften mit Migrationshintergrund zugeschrieben. Hierzu gehören auch sozialarbeiterische Tätigkeiten in Zusammenhang mit Schüler:innen mit Migrationshintergrund, die von herkunftsdeutschen Lehrkräften an Lehrkräfte mit Migrationshintergrund herangetragen werden können. Der Grund für die Funktionszuschreibung als Sozialarbeiter:in liegt in der Vermittlungsposition, die Lehrkräften mit Migrationshintergrund zugeschrieben wird (vgl. Ackermann & Georgi 2011, S. 163f.).

Eltern

Eine fruchtbare Zusammenarbeit vom Elternhaus und der Schule wirkt sich auf den Bildungserfolg der Schüler:innen aus. „Kontakt, wechselseitige Verständigung und Kooperation zwischen Schule und Elternhäusern gelten als Schlüssel, um das schulische Lernen zu verbessern und allen [Schüler:innen] eine sozial gerechte Bildung anzubieten“ (Gomolla 2009, S. 21). Aus diesem Grund auch wird die „Forderung nach mehr Elternbeteiligung in der Schule“ (Fürstenau & Gomolla 2009, S. 13) in Forschung und Praxis breit diskutiert. Es gilt folgendes: „Schulen, die sich auf die Heterogenität der Bildungsvoraussetzungen und -bedürfnisse einstellen wollen, müssen spezielle Strategien entwickeln, um *alle* Eltern zu involvieren, zu informieren und in einem gewissen Rahmen auch zu bilden“ (ebd.). Die Hervorhebung von *allen* Eltern zielt insbesondere auf die Beteiligung von Eltern mit Migrationshintergrund ab. Ausgangspunkt hierfür ist der negative Befund einer unter Lehrenden ohne Migrationshintergrund verbreiteten Defizitperspektive, die den Eltern mit Migrationshintergrund unterstellt, ihre Kinder nur unzureichend schulisch zu begleiten, den institutionellen Integrationsforderungen nicht angemessen nachzukommen und kulturspezifische Erziehungsziele zu praktizieren, die mit den schulischen Werten und Normen nicht vereinbar sind (vgl. Boos-Nünning & Karakaşoğlu 2005, S. 126; Hawighorst 2009, S. 53; Ackermann & Georgi 2011, S. 172).

Deutlich wird, dass sich der Beteiligung von Eltern mit Migrationshintergrund auch die Forderung nach einem interkulturellen Ansatz anschließt, „der die unterschiedlichen Erfahrungen, Sichtweisen und Erwartungen der migrantischen Eltern berücksichtigt“ (Ackermann & Georgi 2011, S. 172). Aufgrund der Zuschreibung besonderer interkultureller Kompetenzen zu Lehrenden mit Migrationshintergrund innerhalb der aktuellen bildungspolitischen Debatte, scheinen sie prädestiniert für erfolgreiche interkulturelle Elternarbeit zu sein (vgl. Karakaş & Ackermann 2013, S. 175).

In der Interaktion mit migrantischen Eltern nehmen Lehrende mit Migrationshintergrund unterschiedliche Rollen ein. Sie erbringen „eine Brückenleistung, in der sie ihre verschiedenen Rollen in Einklang bringen müssen“ (ebd., S. 178). Einerseits haben sie biografische migrationsbedingte Erfahrungen als Migrant:innen, gleichzeitig vertreten sie die institutionellen Interessen der Schule gegenüber migrantischen Eltern als Lehrer:innen (ebd.).

In der Forschung wird deutlich, dass Eltern über die „Gemeinsamkeit ‚Migrationshintergrund‘“ (Ackermann & Georgi 2011, S. 176) Nähe und Vertrauen zu den Lehrkräften aufbauen aufgrund der Hypothese eines gemeinsamen biographischen und habituellen Erfahrungsraumes jenseits ethnischer Zugehörigkeit (vgl. ebd., S. 173). „Die Herstellung von Nähe basiert offenbar auf der angenommenen oder tatsächlich geteilten Erfahrung, in der Mehrheitsgesellschaft als ‚Angehöriger einer Minderheit‘ bzw. als ‚Anderer‘ wahrgenommen zu werden“ (ebd.). Hiermit steht meistens auch ein großer Vertrauensvorsprung in Verbindung (vgl. ebd.). Dieser reicht weiter bis zur Beimesung einer Vorbildfunktion für ihre Kinder und Dankbarkeit dafür (vgl. ebd., S. 183). Diese Nähe und das Vertrauen wird durch eventuell vorhandene sprachliche Kenntnisse erweitert und fördert Zusammenarbeit.

Die konstruierte Nähe, basierend auf angenommenen geteilten Wertorientierungen, kann jedoch auch zu „Solidaritätserwartungen an die Lehrenden“ (Ackermann & Georgi 2011, S. 180) von Seiten der Eltern führen. Diese Erwartungshaltungen der Eltern können Lehrkräfte mit Migrationshintergrund gewissermaßen in einen Zwischenraum drängen: die Konstruktion von Gemeinsamkeit auf der einen Seite und die Professionalität eines Bildungsauftrages auf der anderen Seite.

Die Vermittlungsfunktion, ob sprachlich, inhaltsbezogen und/oder wertorientiert (vgl. Ackermann & Georgi 2011, S. 174ff.), ist als solches nicht als Erwartungshaltung auf Seiten der Eltern in der Literatur vorzufinden, jedoch ist dies eine wichtige Rolle in der interkulturellen Elternarbeit von Lehrenden

mit Migrationshintergrund. Über den ‚gemeinsamen‘ Migrationshintergrund werden Zugangsbarrieren aufgelöst. Dies sind Barrieren, die aufgrund eines Gefühls der Benachteiligung oder Unterstellen von Unfähigkeit der Eltern entstanden sind (vgl. ebd., S. 179)

Schüler:innen

Das Verhältnis von Lehrer:innen und Schüler:innen ist „konstitutiv für den Lernprozess“ (Ackermann & Georgi 2011, S. 145). Allgemein bekannt als das Lehrer:in-Schüler:in-Verhältnis, bezeichnet es „die Beziehung zweier Personen, die einen pädagogischen Prozess gemeinsam gestalten“ (ebd.).

In der Literatur sind keine Studien oder Erhebungen zu den Ansichten von Schüler:innen mit Migrationshintergrund über Lehrkräfte mit Migrationshintergrund vorzufinden. Jedoch wird in der Studie von Georgi, Ackermann und Karakaş deutlich, dass die Beziehungen zwischen ihnen

„auf tatsächlich geteilten migrationspezifischen Erfahrungen (unabhängig von der spezifischen national-kulturellen Herkunft), auf der wechselseitigen Annahme von Gemeinsamkeiten aufgrund des gleichen Migrationshintergrundes oder auch auf tatsächlich vorhandenen sprachlich-kulturellen Gemeinsamkeiten sowie eines geteilten ‚konjunktiven Erfahrungsraumes (Bohnsack 1998) [basieren]“ (Ackermann & Georgi 2011, S. 158).

In Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen mit Migrationshintergrund basiert das Vertrauensverhältnis häufig auf Konstruktion von migrationsbedingt geteilten Erfahrungen wie sprachlichen, kulturellen oder religiösen Gemeinsamkeiten (vgl. Ackermann & Georgi 2011, S. 146). Die Äußerung einer Lehrerin „Vertrautheit können Sie sich nicht anlesen“ (ebd.,

S. 148) verweist im Kontrast zu Lehrkräften ohne Migrationshintergrund auf implizites Wissen, „welches von den Lehrkräften mit Migrationshintergrund geteilt wird und ein Gefühl ‚unmittelbaren Verstehens‘ evoziert“ (Bohnsack 2011, S. 311).

Dieses Verständnis bzw. eine Sensibilität scheint auch in der Rollenübernahme der besonderen sozialen Verantwortung gegenüber benachteiligten Schüler:innen mit Migrationshintergrund vorhanden zu sein (vgl. Ackermann & Georgi 2011, S. 159). Diese Rolle wird in Zusammenhang mit Parallelen aus der eigenen Schulerfahrung gezogen (vgl. ebd.).

Die „Bedeutung von Repräsentanz“ (ebd., S. 186) innerhalb der Schule wird über Empfindungen wie der folgenden deutlich: „Ich glaube, für viele ist das auch eine Erleichterung zu sehen, dass eine Migrantin vorne steht“ (Georgi 2011, S. 185).

Die Erwartung von Solidarität, Verständnis oder Bevorzugung aufgrund der mit der Lehrkraft geteilten migrationsbedingten Erfahrungen bzw. der Unterstellung solcher Erfahrungen können jedoch problematisch sein und bringen die Lehrkraft in Konflikt mit der Rolle als Lehrkraft mit Migrationshintergrund (vgl. Ackermann & Georgi 2011, S. 159).

3.3 Analysefokus: Rollenzuschreibungen und Interkulturelle Kompetenz

Die Zuschreibungsprozesse in Bezug auf Rollenerwartungen und interkulturelle Kompetenzen von Lehrkräften mit Migrationshintergrund sind eine Antwort auf die strukturellen Probleme des deutschen Schulsystems.

„Lehrer_innen ‚mit Migrationshintergrund‘ werden für die Lösung von Problemen umworben, die bei Migrantenschüler:innen lokalisiert werden. Die Begründungslogik ist ausländerpädagogisch, weil sowohl das Problem als auch die Lösung in der Kategorie der Nicht-Zugehörigen lokalisiert werden, und die Institution Schule von einer Problemdiagnose unbehelligt bleibt“ (Akbaba 2017, S. 70).

Mit der Hervorhebung aller ‚positiven‘ Wirkungsannahmen über Lehrkräfte mit Migrationshintergrund werden sie mit wertschätzender Anerkennung adressiert. Es wirkt als würde eine Anerkennung ihrer Identität stattfinden – und dies trotz der Position als Marginalisierte (vgl. Mecheril 2005, S. 323). Dem ist jedoch nicht so. Menschen und insbesondere Lehrkräfte mit Migrationshintergrund haben diesen Zusatz ‚mit Migrationshintergrund‘, weil mit diesem „die Vorenthaltung des Subjektstatus“ (Hamburger 2009, S. 51) einhergeht. „Personen mit Migrationshintergrund werden eben nicht als unverwechselbare und einmalige Individuen erkannt und anerkannt, vielmehr spräche aus ihnen der Hintergrund“ (Rotter & Schlickum 2013, S. 61). Die Zuschreibungsprozesse verdeutlichen, dass Lehrer:innen mit Migrationshintergrund als Mittel zum Zweck gesehen werden (vgl. Akbaba 2017, S. 71). Nach Akbaba ist „die Debatte ressourcenorientiert ausgerichtet, und das in der Logik von Verwertung“ (2017, S. 74). In den Argumentationsmustern wird deutlich, dass „der Wert von einer als Minderheit bezeichneten Gruppe an die

Verfügung über die Dinge geknüpft ist, die sie für die Mehrheitsgesellschaft mitbringen“ (ebd.). Wertschätzung wird zu einer Schätzung des Wertes. Die genannten Zuschreibungsprozesse verdeutlichen, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund politisch instrumentalisiert werden. Die einzunehmenden Rollen sollen dabei helfen, Integrationsprozesse zu fördern.

Konflikte für Lehrkräfte mit Migrationshintergrund können entstehen, „wird doch von ihnen erwartet, dass sie einerseits ‚Deutsche‘ sind und gleichzeitig ‚ethnisch Andere‘ und ihre Ethnizität als Ressource in die schulisch-pädagogische Praxis einbringen“ (Späte 2010, S. 53; zit. in Akbaba 2017, S. 72). An dieser Stelle ist die in Kapitel 2.1 beschriebene Differenz in binären Gegensätzen wiederzufinden.

Deutlich wird aus den Rollenzuschreibungen und den Personengruppen, dass es zumeist Annahmen über Lehrkräfte mit Migrationshintergrund sind, die den Alltag bestimmen. Die Zuschreibungen zu Lehrkräften mit Migrationshintergrund und auch die Rollenerwartungen an sie, schaffen „durch die Markierung von Differenzen entlang konstruierter Linien aus Differenzen Ungleichheit – also genau das, was sie abzuschaffen beabsichtigt“ (Akbaba et al. 2013, S. 52).

4. Fazit

Die Lehrkräften mit Migrationshintergrund zugeschriebenen Rollenbilder sind folgende: Vorbilder, Integrationshelfer:innen, Brückenbauer:innen, Übersetzer:innen, Vertrauenspersonen und Wertschätzer:innen (Akbaba et al. 2013, S. 41ff.). Diese Erwartungen an Lehrkräfte mit Migrationshintergrund sind „kurzschlüssig, einseitig und problematisch“ (Doğmuş et al 2014, S. 3). Kurzschlüssig, einseitig und problematisch, weil sie verdeutlichen, dass „die ‚anderswo verursachten Schief lagen der Integration und Integrationspolitik in Deutschland‘ nicht von Lehrer:innen mit Migrationshintergrund gelöst werden könnten“ (Georgi 2011, S. 272; zit. in Akbaba 2017, S. 32). Es wird auf vielen verschiedenen Ebenen über Lehrkräfte mit Migrationshintergrund versucht, der Heterogenität der Schüler:innen sowie Elternschaft gerecht zu werden.

Die gesichtete Literatur legt vor, „dass Lehrkräfte mit Zuwandererbiographie die schulische Kommunikation und Interaktion sowie das Schulklima insgesamt im Sinne einer interkulturellen Öffnung der Institution und zum Nutzen aller schulischen Akteure positiv beeinflussen können“ (Georgi 2011, S. 272). Dieses ist jedoch nicht abhängig von der individuellen Lehrperson, sondern vom Umgang mit Heterogenität und Differenz sowie ihre Reflexion in der Schule und Gesellschaft. Für das breitgefächerte Gelingen sind Rahmenbedingungen interkultureller Schulentwicklung zu schaffen (vgl. Georgi 2011, S. 273). Auch sind Veränderungen der Bildungsinstitutionen vorzunehmen (vgl. Doğmuş et al 2014, S. 3). „Differenzsensibilität und Diskriminierungskritik stellen dementsprechend grundlegende Dimensionen pädagogischen Handelns in der Migrationsgesellschaft dar“ (Mecheril et al. 2010; Karakaşoğlu et al. 2011).

Mit der Benennung des Migrationshintergrundes bei Lehrkräften finden sich Forschende immer auch in einer Zwickmühle wieder. Ebenso ist dies der Fall bei Nicht-Benennung. „Eine auf Differenz und Vielfalt bezogene Forschung hat es mit dem Dilemma zu tun, die bestehenden Machtverhältnisse immer auch zu (re)produzieren und damit Ungleichheiten zu bestätigen“ (Rotter & Schlickum 2013, S. 65).

Der Migrationshintergrund ist eine gesellschaftlich machtvolle Differenz, die nur mit einem fortlaufenden Diskurs reflektiert werden kann. Sprache bildet Realität und trägt maßgeblich zur Konstruktion eines Migrationshintergrunds bei. Passendere Bezeichnungen wie *doing Migrationshintergrund*, Migrationsandere oder einer der anderen Begrifflichkeiten bieten Möglichkeiten dies darzustellen. Sie sollten genutzt werden.

Mit der beschriebenen Herstellung des sogenannten Migrationshintergrundes gehen Zuschreibungen einher. Migrationsandere Lehrkräfte geraten aufgrund dieser Prozesse in ein Netz aus Erwartungen, das ihnen nur zum Verhängnis werden kann. Sie sollten nicht als ‚interkulturelle Alleskönner‘ angesehen werden. Implizite sowie explizite Erwartungen der unterschiedlichen Schulakteur:innen, Lehrenden, Schüler:innen und Eltern sowie Politiker:innen sollten nicht in den Rucksack der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund geladen werden. Interkulturelle Schulentwicklung sollte im Sinne von Kalpaka und Mecheril aufgefasst werden: „die ‚interkulturelle‘ Dimension [wird] systematisch und konsequent als allgemeine und *nicht* als migrationspezifische Dimension pädagogischer Interaktion betrachtet“ (2010, S. 85). Somit werden alle Akteur:innen der Bildungspolitik und Schule in die Verantwortung gezogen.

5. Literaturverzeichnis

Ackermann, L. & V. Georgi: Lehrende mit Migrationshintergrund im Verhältnis zu schulischen Akteuren. In: Georgi, V. B., L. Ackermann & N. Karakaş (Hg.): Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster: Waxmann 2011, S. 145–183.

Akbaba, Y.: Lehrer*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv. Weinheim: Beltz Juventa 2017.

Akbaba, Y., K. Bräu & K. Zimmer: Erwartungen und Zuschreibungen. Eine Analyse und kritische Reflexion der bildungspolitischen Debatte zu Lehrer/innen mit Migrationshintergrund. In: Bräu, K., V. B. Georgi, Y. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster: Waxmann 2013, S. 37–57.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung [Broschüre] 2018. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf> (Zugriff am 30.08.2019).

Bräu, K., V. B. Georgi, Y. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster: Waxmann 2013.

Boos-Nünning, U. & Y. Karakaşoğlu: Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster u. a.: Waxmann 2005.

Castro Varela, M. d. M. & P. Mecheril: Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärung. In: Mecheril, P., A. Kalpaka, C. Melter, I. Dirim & M. d. M. Castro Varela (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz 2010, S. 23–53.

Die Bundesregierung: Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege. Neue Chancen 2007. <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975226/441038/acdb01cb90b28205d452c83d2fde-84a2/2007-08-30-nationaler-integrationsplan-data.pdf?download=1> (22.08.2019).

Doğmuş, A., Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril: Einführung. In: Doğmuş, A., Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer 2016, S. 1–9.

Fabel-Lamla, M. & S. Klomfaß: Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Habitussensibilität als bildungspolitische Erwartung und professionelle Selbstkonzepte. In: Sander, T. (Hg.): Habitussensibilität: Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer 2014, S. 209–228.

Fereidooni, K.: Schlaglichter der bundesdeutschen Migrations- und Integrationspolitik seit 1945 bis zur Gegenwart. In: Fereidooni, K. (Hg.): Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte

auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs. Heidelberg: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2012, S. 23–38.

Fürstenau, S. & M. Gomolla: Einführung. Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. In: Fürstenau, S. & M. Gomolla (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009, S. 13–19.

Georgi, V. B., L. Ackermann & N. Karakaş (Hg.): Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster: Waxmann 2011.

Gogolin, I.: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster u. a.: Waxmann 2008.

Hall, S.: Das Spektakel des ‚Anderen‘. In: Hall, S., J. Koivisto, & A. Merckens (Hg.): Ideologie, Identität, Repräsentation (Ausgewählte Schriften, Bd. 4). Hamburg: Argument 2004, S. 108–166.

Hamburger, F.: Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim: Juventa-Verlag 2009.

Hawighorst, B.: Perspektiven der Einwandererfamilien. In: Fürstenau, S. & M. Gomolla (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009, S. 51–69.

Karakaş, N. & L. Ackermann: Erfahrungen von Lehrenden mit Migrationshintergrund mit migrantischen Eltern. In: Bräu, K., V. B. Georgi, Y. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrati-

- onshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster: Waxmann 2013, S. 175–185.
- Karakaşoğlu, Y., A. Wojciechowicz & M. Gruhn: Zum Stellenwert von Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund im Rahmen interkultureller Schulentwicklungsprozesse. In: Bräu K., V. B. Georgi, Y. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster: Waxmann 2013, S. 69–83.
- Knappik, M. & I. Dirim: Von Ressourcen zu Qualifikationen – Was es heißt, Lehrerin mit Migrationshintergrund zu sein. Sind Sie die neue Lehrerin für den Muttersprachlichen Unterricht? In: Fereidooni, K. (Hg.): Das interkulturelle Lehrerzimmer: Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs. Heidelberg: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2012, S. 89–94.
- Leiprecht, R. & H. Lutz: Intersektionalität im Klassenzimmer. Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, R. & A. Kerber (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch (Reihe Politik und Bildung, Bd. 38). Schwalbach u. a.: Wochenschau-Verlag 2005, S. 218–234.
- Mecheril, P.: Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In: Hamburger, F., T. Badawia & M. Hummrich (Hg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft (Schule und Gesellschaft, Bd. 35). Wiesbaden: VS Verlag 2005, S. 311–328.
- Mecheril, P.: Das Anliegen der Migrationspädagogik. In: Leiprecht, R., A. Steinbach (Hg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag 2015, S. 25–53.
- Mecheril, P. & M. Plößer: Differenz. In: Andresen, S., R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz 2009, S. 194–208.
- Özdemir, C.: Vorwort. In: Georgi, V. B., L. Ackermann & N. Karakaş (Hg.): Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster: Waxmann 2011, S. 11–12.
- Rotter, C.: Zwischen Illusion und Schulalltag. Berufliche Fremd- und Selbstkonzepte von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Springer VS 2014.
- Rotter, C. & C. Schlickum: Lehrkräfte mit Migrationshintergrund als Forschungsgegenstand: Fortschreibung einer Differenzmarkierung? In: Bräu, K., V. B. Georgi, Y. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster: Waxmann 2013, S. 59–68.

ISBN 978-3-943652-45-1
ISSN 2629-7612