

Mantel, Carola; Leutwyler, Bruno

Lehrpersonen mit Migrationshintergrund: Eine kritische Synthese der Literatur

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 31 (2013) 2, S. 234-247



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Mantel, Carola; Leutwyler, Bruno: Lehrpersonen mit Migrationshintergrund: Eine kritische Synthese der Literatur - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 31 (2013) 2, S. 234-247 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-138499

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Lehrpersonen mit Migrationshintergrund: Eine kritische Synthese der Literatur

Carola Mantel und Bruno Leutwyler

Zusammenfassung Lehrpersonen mit Migrationshintergrund wird in jüngerer Zeit von bildungspolitischer Seite ein besonderes Potenzial im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität in Schule und Unterricht zugeschrieben. Ein Überblick über den Forschungsstand zeigt ein vielfältiges Bild unterschiedlicher Hinweise auf ein besonderes Potenzial, allerdings kaum solide empirische Evidenz. Eine kritische Reflexion der Erkenntnisse zeigt auf, dass sowohl politische Zuschreibungen wie auch wissenschaftliche Überprüfungen eines zugeschriebenen Potenzials Gefahr laufen, ein essentialistisches Kulturverständnis zu begünstigen und damit die Herstellung von Differenzlinien zu unterstützen. Im Kontrast dazu wird angeregt, Forschungszugänge vermehrt auf der Basis eines konstruktivistischen Kulturverständnisses zu entwickeln und etwa danach zu fragen, ob, und falls ja, inwiefern eine familiäre Migrationsgeschichte zur Entwicklung interkultureller Kompetenz beiträgt, sowie in der Folge auch danach, inwiefern die Lehrerinnen- und Lehrerbildung diese Entwicklung fördern kann.

Schlagwörter Lehrperson mit Migrationshintergrund – Heterogenität – interkulturelle Pädagogik – interkulturelle Kompetenz

Teachers with an Immigrant Background: A Critical Synthesis of the Literature

Abstract It has lately been claimed by educational political bodies that teachers with an immigrant background have a specific potential for dealing with cultural heterogeneity in their teaching practice. An overview of the current state of research shows a variety of indications for a specific potential, but hardly any solid empirical evidence. Grounded in a critical appraisal of the findings, the authors point to the fact that political ascriptions of a specific potential as well as scientific examinations of such an ascribed potential run the risk of supporting an essentialist understanding of «culture» and thus of contributing to the construction of difference. In contrast, the authors suggest developing research approaches more decidedly based on a constructivist understanding of «culture», and asking, for instance, to what extent and in what ways an immigrant background contributes to the development of intercultural competence, and how teacher education can support such a development.

Keywords teachers with an immigrant background – heterogeneity – intercultural education – intercultural competence

1 Einleitung

Lehrpersonen mit Migrationshintergrund sind in den Schweizer Schulen nur selten anzutreffen. In den Lehrpersonenkollegien machen sie einen geringen Anteil aus, sodass diese Kollegien in ihrer kulturellen Zusammensetzung zumeist in einem starken Kontrast stehen zu einer ausgesprochen multikulturell zusammengesetzten Schülerschaft. So beträgt – um nur einen Indikator dafür zu nennen – der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit ausländischer Staatsangehörigkeit auf der Primarstufe 23.5 Prozent (BFS, 2012), unter den Lehrpersonen hingegen nur gerade 2.3 Prozent.¹ Statistische Angaben zum Migrationshintergrund² liegen nicht vor, der Anteil dürfte aber in beiden Gruppen etwas höher liegen und das Ungleichverhältnis dabei ein ähnliches sein.

Mit Verweis auf ein solches Ungleichverhältnis wird verschiedentlich die Forderung nach «mehr Lehrpersonen mit Zuwanderungsgeschichte» laut, dies insbesondere in Deutschland, wo dieser Appell 2007 in den Nationalen Integrationsplan der Kultusminister aufgenommen wurde (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 2007). Bestrebungen wurden in Gang gesetzt, um die Anzahl von Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund zu erhöhen: Stiftungen setzen sich mit Stipendien für sie ein, Berlin und Hamburg haben bei der Vergabe von Referendariatsplätzen eine «Multi-kulti-Quote» eingeführt und in Nordrhein-Westfalen wurden Informationsworkshops durchgeführt und wurde ein Netzwerk für Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte gegründet (Rotter, 2009; Stiller & Zeoli, 2010).

In der Deutschschweiz kommt die politische Forderung, mehr Personen mit Migrationshintergrund zu Lehrpersonen auszubilden, insbesondere vonseiten der Expertinnen und Experten für interkulturelle Pädagogik. So wird im Schlussbericht der EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) zur interkulturellen Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung festgehalten (EDK, 2000, S. 64):

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

¹ Die Angabe zum Anteil ausländischer Lehrpersonen entstammt einer Auskunft des Bundesamts für Statistik (BFS). Beide Angaben zu den prozentualen Anteilen beziehen sich auf die ganze Schweiz und auf das Schuljahr 2010/2011.

² Ein «Migrationshintergrund» (zuweilen auch als «Zuwanderungsgeschichte» bezeichnet) wird unterschiedlich gefasst. Eine Möglichkeit ist die Bezeichnung als «zweite Generation», d.h. «in der Schweiz aufgewachsene, zumeist auch hier geborene Kinder ausländischer Eltern, die ihre Schulbildung ganz oder mehrheitlich in der Schweiz erworben haben» (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2001, S. 1917).

Nebst der EDK empfiehlt auch die COHEP (Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen, 2007a, S. 6), Hindernisse für Studierende mit Migrationshintergrund und mehrsprachiger Biografie an den pädagogischen Hochschulen abzubauen und diese Studierenden während ihrer Ausbildung zu unterstützen.

Begründet werden solche Forderungen zumeist mit dem Verweis auf die oben erwähnte Unterrepräsentanz von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund im Verhältnis zur Schweizer Wohnbevölkerung. Der Zusammenhang mit der interkulturellen Pädagogik und der Hinweis auf deren Funktion für eine höhere Wertschätzung und Akzeptanz des «Anderen» zeigen aber auch, dass mit der Forderung die Vermutung verbunden ist, Lehrpersonen mit Migrationshintergrund würden über ein besonderes Potenzial im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität verfügen, wovon sowohl die Schülerinnen und Schüler wie auch deren Eltern und die Lehrpersonenkollegien profitieren würden. Solchen Vermutungen eines besonderen Potenzials soll in diesem Beitrag in einer kritischen Weise nachgegangen werden. Dazu wird in einem ersten Teil (Abschnitt 2) ein Überblick über den gegenwärtigen Forschungsstand dargelegt. In einem zweiten Teil (Abschnitt 3) wird der Forschungsstand kritisch reflektiert. Dabei zeigt sich, dass sowohl politische Zuschreibungen wie auch wissenschaftliche Überprüfungen eines zugeschriebenen Potenzials Gefahr laufen, ein essentialistisches Kulturverständnis zu begünstigen und damit die Herstellung von Differenzlinien zu unterstützen. Im Kontrast dazu wird angeregt, Forschungszugänge vermehrt auf der Basis eines konstruktivistischen Kulturverständnisses zu entwickeln und etwa danach zu fragen, ob, und falls ja, inwiefern eine familiäre Migrationsgeschichte zur Entwicklung interkultureller Kompetenz beiträgt, sowie in der Folge auch danach, inwiefern die Lehrerinnen- und Lehrerbildung diese Entwicklung fördern kann.

2 Forschungsstand: Einige Hinweise, wenig empirische Evidenz

Im deutschsprachigen Raum gibt es bislang nur wenige wissenschaftliche Untersuchungen zum berufsspezifischen Potenzial von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund. Im Schweizer Kontext hat sich Edelmann (2008) forschend mit der Thematik befasst und in Deutschland wurden unlängst die Ergebnisse zweier explorativer Studien publiziert (Georgi, Ackermann & Karakaş, 2011; Rotter, 2012).³ Auch in anderen Ländern, insbesondere in den USA sowie in Kanada, Grossbritannien und Australien, stösst das Thema auf Interesse und es erscheinen vereinzelte Publikationen zu Fra-

³ Weitere Erkenntnisse sind zudem aus einer Reihe laufender Forschungen zu erwarten, etwa an der Universität Bremen (Prof. Dr. Karakaşoğlu), der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz (Prof. Dr. Bräu; vgl. Bräu, Karakaşoğlu & Rotter, 2013) und der Ruhr-Universität Bochum (Prof. Dr. Bellenberg).

gen der Spezifika von «immigrant teachers», «ethnic minority teachers», «teachers of color» oder «indigenous teachers», wobei sich in den genannten Begriffen auch die unterschiedlichen gesellschaftlichen Konstellationen und damit die beschränkte Übertragbarkeit der Forschungsergebnisse spiegeln.

Im Folgenden soll ein Überblick über den Forschungsstand⁴ gegeben werden, eingeteilt in zwei Bezugsfelder im Handlungs- und Interaktionsradius von Lehrpersonen, wobei jeweils die Fragen zum Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität im Zentrum stehen: Der erste Teil bezieht sich vor allem auf die Interaktionen zwischen Lehrpersonen mit Migrationshintergrund und ihren Schülerinnen und Schülern, der zweite Teil auf das weitere schulische Umfeld und damit vor allem auf Interaktionen zwischen den Lehrpersonen und den Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler sowie auf Interaktionen innerhalb des Lehrpersonenkollegiums.

2.1 Lehrpersonen mit Migrationshintergrund im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität im Unterricht

Ein gelingender Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität ist das Kernanliegen einer Pädagogik, die sich mit Interkulturalität befasst, und orientiert sich an den beiden Zielrichtungen der interkulturellen Erziehung aller Schülerinnen und Schüler einerseits und der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund andererseits (COHEP, 2007b, S. 27). Im Bezug auf Erstere sollen hier die Fragen zu den heterogenitätsbezogenen Haltungen von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund im Vordergrund stehen, in Bezug auf Letztere diejenigen zu den Leistungserwartungen von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund sowie zu ihrer Rolle als Vorbilder.

Das Gelingen im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität ist nicht leicht zu definieren. Eine Möglichkeit, sich den Gelingensbedingungen anzunähern, ist es, nach den *Haltungen* der Lehrpersonen zu fragen, da solche grundlegenden Orientierungen wesentlich zu Erwerb und Anwendung der entsprechenden Handlungskompetenzen beitragen (Baumert & Kunter, 2006; vgl. auch Strasser & Steber, 2010). Haltungen von Lehrpersonen im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität wurden von Edelmann (2008) untersucht, die im Rahmen einer qualitativen Stichprobenuntersuchung in der Deutschschweiz ein breites Spektrum festgestellt und daraus eine Typologie entwickelt hat. Bei den 40 befragten Lehrpersonen – darunter 15 mit Migrationshintergrund – reicht das in sechs Typen aufgefächerte Spektrum von einer Haltung, die dazu führt, die Heterogenität weitgehend zu ignorieren («abgrenzend-distanziert»), bis hin zu einer Haltung, die gekennzeichnet ist durch eine anerkennende Berücksichtigung der Heterogenität auf der Basis ausgeprägter Eigeninitiative («individuell-synergieorientiert»)

⁴ Während der deutschsprachige Forschungsstand umfassend dargelegt wird, wurde der internationale Forschungsstand nur anhand englischsprachiger Publikationen erfasst. Zu erwarten sind hier noch Ergebnisse aus einer Forschungskoooperation unter der Leitung von Prof. Dr. Hanna Ragnarsdóttir an der University of Iceland, die unter dem Titel «Diverse Teachers for Diverse Learners» mit quantitativen und qualitativen Zugängen in Island, Norwegen, Finnland, Grossbritannien und Kanada forscht.

bzw. durch eine anerkennende Berücksichtigung der Heterogenität in Kooperation mit allen beteiligten Akteuren («kooperativ-synergieorientiert»). Edelmann stellt fest, dass Lehrpersonen mit Migrationshintergrund vom abgrenzend-distanzierten Typus in ihrem Sample nicht vertreten sind, während der individuell-synergieorientierte Typus nur bei Lehrpersonen vorzufinden ist, die entweder einen Migrationshintergrund haben oder in einer binationalen Familiensituation leben. Die Ergebnisse lassen es nachvollziehbar erscheinen, dass sich Lehrpersonen mit Migrationshintergrund angesichts ihrer Biografie von der Thematik kultureller Differenz kaum distanzieren können (Edelmann, 2008, S. 193 f.). Auch im österreichischen Kontext finden sich einige Hinweise darauf, dass sich «kulturell heterogene Verwandtschaftsbeziehungen» bei Lehrpersonen positiv auf einen situationsadäquaten Umgang mit kultureller Differenz im Unterricht auswirken können (Fillitz, 2003, S. 467). Fallstudien aus dem US-amerikanischen Raum zeigen, dass die Erfahrung der Minderheitenangehörigkeit einen starken Einfluss auf die Haltung einer Lehrperson haben kann und damit auch auf einen konstruktiven Umgang mit Multikulturalität (Smith, 2000). Ebenso wird erwähnt, dass ein solcher Erfahrungshintergrund zwar als Potenzial gesehen werden könne, dass die empirische Evidenz für einen Zusammenhang mit einem gelingenden Umgang mit kultureller Heterogenität aber auch für den US-amerikanischen Kontext weitgehend fehle (Tellez, 1999).

Das Anliegen der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist eng verknüpft mit dem Anliegen der Chancengleichheit, dies vor dem Hintergrund wiederholt attestierter Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen mit marginalisierender sozioökonomischer Herkunft, wovon Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Schweiz überdurchschnittlich oft betroffen sind (Konsortium PISA.ch, 2011, S. 77). Die Benachteiligung zeigt sich darin, dass sich Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund häufiger in unteren Schullaufbahnen bewegen und dass sie öfter Sonderklassen zugewiesen werden, ohne dass diese Zuteilungen mit dem individuellen Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler zu erklären wären. Fragen nach den Ursachen für diese Benachteiligungen werden kontrovers diskutiert (Beck, Jäpel & Becker, 2010; Kronig, 2007). Eine mögliche Ursache sind die sogenannten *Erwartungseffekte*. Es konnte gezeigt werden, dass sich die Leistungserwartungen von Lehrpersonen auf die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler auswirken und dass solche Erwartungseffekte insbesondere auch für Selektionsentscheidungen mitbestimmend sind, dies oftmals zuungunsten von Kindern mit Migrationshintergrund (Kronig, 2003). Aus diesen Überlegungen heraus stellt sich die Frage, ob und inwiefern sich die Leistungserwartungen von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund von denjenigen der Lehrpersonen ohne Migrationshintergrund unterscheiden. Oft wird auch gefragt, ob sich ein höherer Anteil an Lehrpersonen mit Migrationshintergrund positiv auf die schulischen Leistungen und damit auf eine verbesserte Chancengleichheit von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auswirken würde. Für den deutschsprachigen Raum gibt es dazu bislang lediglich Aussagen, die auf Selbsteinschätzungen beruhen. So gaben Lehrpersonen mit Migrationshintergrund an, sie würden hohe Leistungsanforderungen an Kinder mit Migrationshintergrund stellen (Edelmann, 2008; Georgi et

al., 2011, S. 268). Studien aus den USA zeigen ein sehr gemischtes Bild zu dieser Frage und reichen von dezidierten Aussagen zu positiven Wirkungen von «minority teachers» auf die Leistungen von «minority children» (Beady & Hansell, 1981; Meier, Stewart & England, 1989) bis zu kritischen Einschätzungen solcher als unterkomplex bezeichneten Zusammenhänge (Dee, 2004; Ehrenberg, Goldhaber & Brewer, 1995; Takei & Shouse, 2008). So schreibt Dee (2004, S. 59), die scheinbar zu beobachtenden Wirkungszusammenhänge in den Schulleistungen bei einem «racial match» zwischen Lehrenden und Lernenden sagten noch zu wenig darüber aus, ob, weshalb und inwiefern solche Wirkungen entstehen würden.

Eine weitere häufig genannte Erwartung – sowohl der Lehrpersonen mit Migrationshintergrund an sich selbst wie auch als von aussen an sie herangetragene – ist die Erwartung, als *Vorbild* zu wirken. So fand Edelmann (2008, S. 196) in den Äusserungen der von ihr befragten Lehrpersonen mit Migrationshintergrund eine starke Erwartung an sich selbst, für Kinder mit Migrationshintergrund ein Vorbild zu sein, dies im Sinne einer Wertschätzung für bilinguale Kompetenzen, einer gelebten transnationalen Identität und einer Absage an die Opferrolle. In deutschen Studien wird nebst den Selbstzuschreibungen auch die Auseinandersetzung mit den Fremdzuschreibungen thematisiert, da sich Lehrpersonen mit Zuwanderungsgeschichte herausgefordert sehen, auf die in jüngerer Zeit von bildungspolitischer Seite an sie herangetragenen Zuschreibungen zu reagieren. Rotter (2012) findet drei Typen möglicher Reaktionen: zum einen Lehrpersonen, die bereit sind, die an sie herangetragenen Erwartungen als Vorbild (und auch als «Kulturvermittler») zu erfüllen, bei denen also die Selbst- und Fremdzuschreibungen übereinstimmen; zum anderen Lehrpersonen, die zwar bereit sind, die an sie herangetragenen Funktionen zu erfüllen, gleichzeitig aber nicht darauf reduziert werden möchten, und schliesslich Lehrpersonen, die sich explizit gegen die an sie gestellten Erwartungen wehren, vor einer Kulturalisierung von Problemen warnen und sich selbst als Fachlehrpersonen positionieren (vgl. auch Georgi et al., 2011, S. 269; Karakaşoğlu-Aydın, 2000, S. 435; für den britischen Kontext Carrington, 2002 sowie Cunningham & Hargreaves, 2007; für den kanadischen Kontext Carr & Klassen, 1997). Ob und inwiefern von einer Vorbild*wirkung* ausgegangen werden kann, wäre Gegenstand vertiefter Auseinandersetzung. Bezieht man die Vorbildwirkung darauf, dass Stereotype herausgefordert werden, scheint der Zusammenhang zumindest plausibel zu sein: Da Lehrpersonen mit einer Zuwanderungsgeschichte das Bildungssystem selbst erfolgreich durchlaufen haben, können sie als Mitglied einer Gruppe, die stereotypisiert als schulisch leistungsschwach gilt (Kronig, 2003), als positives Beispiel wahrgenommen werden. Die negativen Stereotype «schulisch leistungsschwacher Immigrantenkinder» würden damit durch ein positives Beispiel herausgefordert, sowohl bei den Immigrantenfamilien selbst wie auch bei Angehörigen der Mehrheitskultur (vgl. Strasser & Steber, 2010, S. 114 f.). Dass es dazu auch gegenteilige Beispiele gibt, zeigt die US-amerikanische Fallstudie von Kern, Roehrig und Wattam (2012), in der das Unterrichtsverhalten eines Lehrers mit vietnamesischem Hintergrund untersucht und dabei festgestellt wird, dass dem Lehrer zwar eine erfolgreiche Bildungskarriere in den USA gelungen ist, dass

er aber *seinen* Weg des Erfolgs – Drill, extreme Leistungsorientierung und implizite Anpassung an die Regeln der machtausübenden Mehrheit – unreflektiert auch von all seinen Schülerinnen und Schülern erwartet, was in diesem Fall zu grossen Irritationen und letztlich zu einem unbefriedigenden Unterrichtserfolg führte.

2.2 Lehrpersonen mit Migrationshintergrund und ihre Rolle im schulischen Umfeld

Bezüglich der Rolle von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund im weiteren schulischen Umfeld, etwa bezogen auf die Zusammenarbeit mit Eltern und Kollegium, zeigt die Literatur eine deutliche Rollenambivalenz. Einerseits besteht eine grosse Bereitschaft, sich mit dem bikulturellen Hintergrund einzubringen, andererseits aber auch die Befürchtung, darauf reduziert zu werden.

Die Bereitschaft, sich mit dem bikulturellen Hintergrund einzubringen, wird vielfältig beschrieben. Die von Edelmann (2008) in der Deutschschweiz befragten Lehrpersonen mit Migrationshintergrund geben an, der Zugang zu Eltern mit Migrationshintergrund würde ihnen leichtfallen, insbesondere, wenn diese über einen kulturell ähnlichen Hintergrund verfügten. Wenn Eltern die gleiche Herkunftssprache sprechen, werde diese in Kontakten häufig eingesetzt und es entstehe schnell eine Vertrauensbasis für offene Gespräche, wobei gesellige Anlässe als bedeutsam betrachtet würden, um immigrierte Eltern für die Kooperation mit der Schule zu gewinnen (Edelmann, 2008, S. 197 f.). Auch im deutschen Kontext wird von einem Vertrauensverhältnis zwischen Lehrpersonen und Familien mit Zuwanderungsgeschichte gesprochen (Georgi et al., 2011, S. 271). Berichtet wird zudem, dass der Lehrberuf von einigen Lehrpersonen als «sozio-kulturelle Mission» betrachtet werde mit dem Ziel, Familien mit Migrationshintergrund zu unterstützen (Karakaşoğlu, 2011, S. 126). Eine Schwierigkeit kann entstehen, wenn religiöse oder kulturelle Wertorientierungen bestimmter Einwanderergruppen den Prinzipien der Institution Schule widersprechen. Hier zeigt sich, dass die befragten Lehrenden mit Zuwanderungsgeschichte in Deutschland zwar bereit sind, kultursensibel auf Bedürfnisse von Zuwandererfamilien einzugehen, in der Tendenz aber die Werte der Schule vertreten und diese wenn nötig auch von den Eltern einfordern (Georgi et al., 2011, S. 271). Auch Studien aus den USA zeigen, dass Lehrende aus ethnischen Minderheiten eine hohe Bereitschaft haben, sich für Familien aus Minderheitengruppen einzusetzen und die Beziehung zu ihnen in einer kulturell angepassten Art zu gestalten (Gomez, Rodriguez & Agosto, 2008; King, 1993). Darüber hinaus wird eine gesellschaftskritische Haltung festgestellt. So schreiben Quiocho und Rios (2000), dass Lehrende aus Minderheiten eher über ein kritisches Bewusstsein in Bezug auf die ungleichen gesellschaftlichen Positionen verschiedener ethnischer Gruppen verfügten und dass dieses auf eigener Erfahrung mit Ungleichheit basiere. Weiter konstatieren sie, dass Lehrende aus Minderheiten öfter zur Aufdeckung institutioneller und persönlicher Diskriminierung bereit seien (vgl. auch Irvine, 1989; Su, 1997; für den britischen Kontext Cunningham & Hargreaves, 2007; für den kanadischen Kontext Carr & Klassen, 1997). Über die Bedeutung des Migrationshintergrunds in der Zusammenarbeit im

Lehrpersonenkollegium ist wenig bekannt. Die von Edelmann (2008) in der Schweiz befragten Lehrpersonen mit Migrationshintergrund geben an, sie fühlten sich von ihren Kollegien umfassend akzeptiert. Ob diese Lehrpersonen ihren kulturellen Hintergrund als Ressource in die kollegiale Zusammenarbeit einbringen können, hängt hingegen davon ab, ob an ihrer Schule Teamstrukturen vorhanden sind und ob das Thema der kulturellen Heterogenität als wichtig erachtet wird (Edelmann, 2008, S. 199; vgl. auch Georgi et al., 2011, S. 270).

Die Befürchtung und die Erfahrung, auf den Migrationshintergrund reduziert zu werden und eine Funktion als Fachperson für Migrationsfragen zugewiesen zu bekommen, ist allerdings ein sehr häufig thematisierter Aspekt der eigenen Rollenwahrnehmung, insbesondere im Zusammenhang mit Rollenerwartungen innerhalb eines Kollegiums (Edelmann, 2008, S. 200; vgl. auch Georgi et al., 2011, S. 270; Rotter, 2012, S. 217). Es kann vermutet werden, dass die Bereitschaft von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund, sich für interkulturelle Verständigung einzusetzen, damit einhergeht, dass gerade interkulturelle Konfliktsituationen als besonders hoher Stressor empfunden werden (Karakışoğlu, 2011, S. 127). Erfahrungen von Rollenzuweisungen als «professional ethnic» werden auch im britischen (Blair & Maylor, 1993, S. 64), kanadischen (Carr & Klassen, 1997) und australischen (Santoro, 2007) Kontext gemacht. Zudem wird von noch stärkeren Zuschreibungen im Sinne mangelnder Anerkennung von Kompetenzen und diskriminierender Praktiken berichtet (für den britischen Kontext Blair & Maylor, 1993; Carrington, 2002; Cunningham & Hargreaves, 2007; für den US-amerikanischen Kontext Quijoch & Rios, 2000; für den kanadischen Kontext Carr & Klassen, 1997; für den australischen Kontext Santoro, 2007).

Der Überblick über den Forschungsstand zeigt eine breit gefächerte Palette verschiedener Aspekte eines möglichen Potenzials von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund, die noch mit vielen Fragezeichen versehen ist und einen entsprechend grossen Forschungsbedarf offenlegt. Bei weiterer Forschung gilt es dabei zu beachten, dass Forschungszugänge problematische Zuschreibungen nicht unreflektiert reproduzieren. Im Folgenden soll daher zu einer Neuorientierung in der Thematik angeregt werden.

3 Offene Fragen: Anregung zu einer Neuorientierung in der Thematik

Erwartungen an Lehrpersonen mit Migrationshintergrund vonseiten der Bildungspolitik, der Lehrpersonenkollegien, der Eltern oder der Schülerinnen und Schüler, nicht zuletzt aber auch von Lehrpersonen an sich selbst, scheinen allgegenwärtig zu sein. Doch die gängigen Erwartungen, etwa Vertraute, Vorbilder, Brückenbauer, Kulturvermittler oder Übersetzer zu sein (Georgi et al., 2011, S. 19), können auf unterschiedliche Weise verstanden werden.

Einerseits können diese Erwartungen auf der Basis einer «Sie-für-sich-und-wir-für-uns»-Vorstellung gelesen werden: Die Vertrautheit mit einem «anderen» kulturellen Hintergrund wird dann verstanden als Befähigung, Menschen mit einem ebenso «anderen» Hintergrund besser zu verstehen, dies im Kontrast zu Lehrpersonen, die diesen «anderen» Hintergrund nicht genügend kennen. In einer solchen Vorstellung scheint es stabil existierende und voneinander abgrenzbare «kulturelle» Gruppen zu geben, die sich nach bestimmten «kulturell gegebenen» Regeln verhalten. So eine Vorstellung führt allerdings schnell in unlösbare Widersprüche, denn «kulturelle» Gruppen sind weder über Zeit stabil noch klar abgrenzbar oder homogen (Barth, 1969). Auch ist so ein Verständnis oft implizit mit der Vorstellung verbunden, «Kultur» habe eine Art übersubjektive Wesenheit, die sich objektiv erfassen und beschreiben lasse (Wicker, 2012, S. 228). Im Kontext einer solchen Vorstellung liegt die Vermutung nahe, es sei das Kennen einer «Kultur» oder das Wissen darüber, das für gelingende Kommunikation hauptsächlich bedeutsam sei. Der ihr zugrunde liegende essentialistische Kulturbegriff ist allerdings nur sehr beschränkt anwendbar.

Einem essentialistischen Kulturbegriff steht ein konstruktivistischer gegenüber. Die Konstruktion der Wirklichkeit (Berger & Luckmann, 1969) wird dabei als ein fortlaufender Prozess verstanden. «Kultur» bezieht sich auf dieser Verständnisbasis auf Verhaltensmuster, die durch Interaktionen entstehen und in weiteren Interaktionen auch laufend verändert werden. Dabei entstehen kollektive Muster, dies allerdings nicht im Sinne selbstständig existierender kultureller Gebilde, sondern in einem dynamischen Geschehen, das sich in Interaktionen immer wieder neu gestaltet (vgl. Bennett, 2005; Reckwitz, 2005; Wimmer, 2005). In einem solch dynamischen und vielfältigen Prozess stösst blosses – und möglicherweise vermeintliches – Wissen über die «Kultur» des Gegenübers schnell an Grenzen. Für gelingende, d.h. situationsadäquate Interaktion in «interkulturellen» Situationen sind vielmehr Kompetenzen erforderlich, die über blosses Wissen hinausgehen und die oft mit «interkultureller Kompetenz» benannt werden. Solche Kompetenzen sollen es gemäss Bender-Szymanski (2008, S. 204–205) ermöglichen, «auf Unvertrautes (Fremdes) nicht nur mit Inklusion oder Exklusion zu reagieren, sondern neue Erfahrungen auch ... kreativ ... zu verarbeiten». Dabei liesse sich anfügen, dass Individuen auf Fremdes nicht nur re-agieren, sondern im Sinne von «othering» (Reuter, 2002) eine Konstruktion als «anders» oder «fremd» in der Interaktion potenziell auch mitkreieren: Schulische Akteure mit ihren Handlungsroutrinen sind selbst an der Herstellung von Heterogenität und von Differenzlinien beteiligt (Budde, 2012). Kompetentes Handeln in einem derart komplexen Vorgang erfordert daher einen hohen Grad an Selbstreflexion (Budde, 2012; Lanfranchi, 2008). Bennett (2005, S. 13) betont zudem die Bedeutung entwickelter interkultureller Sensibilität, die es ermöglicht, die Konstruktion kultureller Differenzen und Gemeinsamkeiten wahrzunehmen und ethnozentrische Perspektiven überwinden zu können.⁵

⁵ Für eine Einführung in die weitreichenden Debatten um adäquate Definitionen von «interkultureller Kompetenz» vgl. beispielsweise Deardorff (2009).

Eine politische Forderung nach «mehr Lehrpersonen mit Migrationshintergrund» läuft Gefahr, sich an einem essentialistischen Kulturverständnis zu orientieren. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass Lehrpersonen mit Migrationshintergrund im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität ein gewissermassen «kulturgegebenes» Potenzial haben. Zuschreibungen auf dieser Basis werden von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund wohl zu Recht zurückgewiesen, da sie in zweifacher Hinsicht nicht zielführend sind: Zum einen wird statt zu einer kulturellen Öffnung der Schulen und einer kulturellen Sensibilisierung aller Beteiligten eher zu einer verstärkten Differenzlinienziehung und Segregation beigetragen (Georgi et al., 2011, S. 33; auch Dee, 2004). Zweitens bewirkt eine Rollenzuweisung an Lehrende mit Migrationshintergrund als «Sonderbotschafterinnen und Sonderbotschafter für Migrationsfragen» einen verengten Blick auf diesen einen Aspekt der «kulturellen» Herkunft, während Lehrende mit Migrationshintergrund wohl ebenso wie alle anderen Lehrpersonen in der ganzen Bandbreite ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen wahrgenommen werden möchten und sollten.

Auch Forschungszugänge, die nach dem spezifischen Potenzial von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund fragen, können Prämissen eines essentialistischen Kulturbegriffs enthalten. Eine Fragestellung etwa, die sich danach ausrichtet, ob und inwiefern Lehrpersonen mit Migrationshintergrund als «Brückenbauer» oder «Kulturvermittler» fungieren, scheint unreflektiert von essentialistisch verstandenen Grenzlinien zwischen «Heimischen» und «Migranten» auszugehen (vgl. Hummrich, 2009; Knappik & Dirim, 2012, S. 92). Auch die Unterscheidung in Lehrpersonen «mit» und Lehrpersonen «ohne» Migrationshintergrund – die wir zugegebenermassen hier auch selbst eingebracht haben – kann implizieren, dass der Migrationshintergrund und damit etwas «Kulturelles» als relevant vorausgesetzt wird. In der Folge wird mitunter versucht, etwas zu überprüfen, was bereits a priori als relevante Differenzkategorie in das Untersuchungsfeld gelegt wird und daher unter Umständen eher den Interessen der Forschenden entspricht als den Eigenschaften des Feldes (vgl. dazu Budde, 2012, S. 528) – woraus sich dann leicht zirkuläre Argumentationsstrukturen entwickeln.

Produktive Zugänge zur Thematik müssten, folgt man einem konstruktivistischen Kulturverständnis, soziale Grenzziehungen und Gruppenzugehörigkeiten als konstruiert und damit als situativ und performativ verstehen (Hormel, 2011, S. 100). Ein Forschungsdesign, das eine Unterscheidung in Lehrpersonen «mit» und Lehrpersonen «ohne» Migrationshintergrund enthält, sollte nicht von der Idee stabiler Gruppenzugehörigkeiten ausgehen, oder, um mit Brubaker (2007) zu sprechen, «Groupism» sollte vermieden werden. Stattdessen kann mit dem Begriff der «Kategorien» gearbeitet und danach gefragt werden, wann sie von wem und weshalb verwendet werden, wann also «ethnisierend» oder «kulturalisierend» gedeutet wird (vgl. Brubaker, 2007). Damit kann die Möglichkeit offengehalten werden dafür, dass sich die Unterscheidung in «mit» und «ohne» Migrationshintergrund je nach Kontext als irrelevant herausstellt und andere Faktoren als die mit einem Migrationshintergrund assoziierten eine bedeutsame Rolle

spielen. In der Konsequenz ist zu überlegen, wie die Analyse auch auf andere soziale Differenzkategorien ausgeweitet werden kann. Theoretische Überlegungen kommen dazu jüngst insbesondere aus der Intersektionalitätsdebatte. Walgenbach (2011, S. 113) regt diesbezüglich an, soziale Kategorien wie Gender, Ethnizität, Nation oder Klasse nicht isoliert oder additiv zu betrachten, sondern in ihrer Verwobenheit zu analysieren. Dabei ist zudem zu berücksichtigen, dass Differenzkonstruktionen von sozialen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen durchzogen sind (Walgenbach, 2011, S. 120).

Für die inhaltliche Ausrichtung von Fragestellungen zur Thematik gibt es angesichts des Forschungsstands zahlreiche Möglichkeiten (vgl. Strasser & Steber, 2010, S. 118–121). Forschung, die der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verpflichtet ist, richtet sich insbesondere danach, wie Potenzial gefördert und berufsspezifische Kompetenzentwicklung begünstigt werden kann. Bezogen auf die oben erwähnten «interkulturellen Kompetenzen» drängt sich die Frage auf, ob, und falls ja, inwiefern ein «Migrationshintergrund» in ihrer Entwicklung eine Rolle spielt. Es scheint durchaus plausibel zu sein, dass gerade Menschen mit einer familiären Immigrationsgeschichte vielfältigen Lebensentwürfen und kulturellen Mustern begegnen und dass sie aufgrund dieser Erfahrungen besonders gute Voraussetzungen dafür haben, interkulturelle Sensibilität und möglicherweise auch interkulturelle Kompetenz zu entwickeln. Hinweise darauf finden sich in Fallstudien aus dem australischen und amerikanischen Kontext (Quiocho & Rios, 2000; Santoro, 2007). Im Kontrast dazu zeigt das bereits erwähnte Fallbeispiel eines vietnamesischen Lehrers in den USA, dass die Erfahrung der Immigration und Minderheitenangehörigkeit kein Garant für eine produktive Entwicklung sind (Kern et al., 2012).

Für die Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern bedeuten diese Überlegungen, dass bei Lehrpersonen mit Migrationshintergrund möglicherweise ein Potenzial vorhanden ist, das bislang noch wenig beachtet worden ist. Bei der Beachtung dieses Potenzials kann es aber nicht darum gehen, durch eine Gruppenzuteilung in «mit» und «ohne» Migrationshintergrund Differenzlinien zu akzentuieren und diese dadurch mitzukonstruieren und zu Segregationen beizutragen. Vielmehr ist das Entwickeln interkultureller Kompetenz ein Anliegen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, das alle Studierenden und Lehrpersonen gleichermassen betrifft, bei dem aber Menschen mit einer familiären Migrationsgeschichte wegen ihres Erfahrungshintergrunds möglicherweise besonders günstige Voraussetzungen haben. Dass sich damit gleichsam von selbst interkulturelle Kompetenz und ein gelingender Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität in Schule und Unterricht einstellen, ist keinesfalls selbstverständlich. Vielmehr setzt eine produktive Umsetzung von Erfahrungen einen langen und vielschichtigen Entwicklungsprozess voraus (Bender-Szymanski, 2008; Bennett, 2004), den es im Rahmen von Aus- und Weiterbildung zu unterstützen und zu fördern gilt.

Literatur

- Barth, F.** (1969). Introduction. In F. Barth (Hrsg.), *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference* (S. 9–38). London: Allen & Unwin.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Beady, C.H. & Hansell, S.** (1981). Teacher Race and Expectations for Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 18 (2), 191–206.
- Beck, M., Jäpel, F. & Becker, R.** (2010). Determinanten des Bildungserfolgs von Migranten. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 313–337). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bender-Szymanski, D.** (2008). Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 201–230). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bennett, M.J.** (2004). Becoming Interculturally Competent. In J. Wurzel (Hrsg.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (S. 62–77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Bennett, M.J.** (2005). *Paradigmatic assumptions of intercultural communication*. Hillsboro: IDRInstitute.
- Berger, P.L. & Luckmann, T.** (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: Fischer.
- BFS [Bundesamt für Statistik]**. (2012). *Bildungsstatistik 2011*. Neuenburg: BFS.
- Blair, M. & Maylor, U.** (1993). Issues and Concerns for Black Women Teachers in Training. In I. Siraj-Blatchford (Hrsg.), *«Race», Gender and the Education of Teachers* (S. 55–73). Buckingham: Open University Press.
- Bräu, K., Karakaşoğlu, Y. & Rotter, C.** (2013). *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz einer Kategorie in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Brubaker, R.** (2007). *Ethnizität ohne Gruppen*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Budde, J.** (2012). Problematisierende Perspektive auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 522–540.
- Carr, P.D. & Klassen, T.R.** (1997). Different Perceptions of Race in Education: Racial Minority and White Teachers. *Canadian Journal of Education*, 22 (1), 67–81.
- Carrington, B.** (2002). Ethnicity, «role models» and teaching. *Journal of Research in Education*, 12 (1), 40–49.
- COHEP [Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen]**. (2007a). *Empfehlungen zur Interkulturellen Pädagogik an den Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bern: COHEP.
- COHEP [Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen]**. (2007b). *Grundlagenbericht Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz*. Bern: COHEP.
- Cunningham, M. & Hargreaves, L.** (2007). *Minority Ethnic Teachers' Professional Experiences. Evidence from the Teacher Status Project*. Nottingham: University of Cambridge, Faculty of Education.
- Deardorff, D.K.** (2009). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage.
- Dee, T.S.** (2004). The race connection: Are teachers more effective with students who share their ethnicity? *Education Next*, 4 (2), 52–59.
- Edelmann, D.** (2008). *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Zürich: Lit.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren]**. (2000). *Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zentrale Lernbereiche – Thesen – Literaturhinweise. Schlussbericht*. Bern: EDK.

- Ehrenberg, R.G., Goldhaber, D.D. & Brewer, D.J.** (1995). Do Teachers' Race, Gender, and Ethnicity Matter? Evidence from the National Educational Longitudinal Study of 1988. *Industrial and Labor Relations Review*, 48 (3), 547–561.
- Fillitz, T.** (2003). *Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip*. Innsbruck: Studienverlag.
- Georgi, V.B., Ackermann, L. & Karakaş, N.** (2011). *Vielfalt im Lehrerzimmer: Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Gomez, M.L., Rodriguez, T.L. & Agosto, V.** (2008). Who are Latino prospective teachers and what do they bring to US schools? *Race Ethnicity and Education*, 11 (3), 267–283.
- Hormel, U.** (2011). Differenz und Diskriminierung: Mechanismen der Konstruktion von Ethnizität und sozialer Ungleichheit. In J. Bilstein, J. Earius & E. Keiner (Hrsg.), *Kulturelle Differenzen und Globalisierung* (S. 91–111). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hummrich, M.** (2009). Migration und Bildungsprozess. Zum ressourcenorientierten Umgang mit der Biographie. In V. King & H.-C. Koller (Hrsg.), *Adoleszenz – Migration – Bildung* (S. 103–120). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Irvine, J.J.** (1989). Beyond Role Models: An Examination of Cultural Influences on the Pedagogical Perspectives of Black Teachers. *Peabody Journal of Education*, 66 (4), 51–63.
- Karakaşoğlu-Aydm, Y.** (2000). *Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen: eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland*. Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Karakaşoğlu, Y.** (2011). Lehrer, Lehrerinnen und Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund. Hoffnungsträger der interkulturellen Öffnung von Schule. In U. Neumann & J. Schneider (Hrsg.), *Schule mit Migrationshintergrund* (S. 121–135). Münster: Waxmann.
- Kern, A.L., Roehrig, G. & Wattam, D.K.** (2012). Inside a beginning immigrant science teacher's classroom: an ethnographic study. *Teachers and Teaching*, 18 (4), 469–481.
- King, S.H.** (1993). The Limited Presence of African-American Teachers. *Review of Educational Research*, 63 (2), 115–149.
- Knappik, M. & Dirim, İ.** (2012). Von Ressourcen zu Qualifikationen – Was es heißt, Lehrerin mit Migrationshintergrund zu sein. In K. Fereidooni (Hrsg.), *Das interkulturelle Lehrerzimmer* (S. 89–94). Wiesbaden: Springer VS.
- Konsortium PISA.ch.** (2011). *PISA 2009: Regionale und kantonale Ergebnisse*. Bern: BBT/EDK & Konsortium PISA.ch.
- Kronig, W.** (2003). Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkinds. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (1), 126–141.
- Kronig, W.** (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.
- Lanfranchi, A.** (2008). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 231–260). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meier, K.J., Stewart, J. & England, R.E.** (1989). *Race, class and education: The politics of second-generation discrimination*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung.** (Hrsg.). (2007). *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen*. Berlin: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung.
- Quijcho, A. & Rios, F.** (2000). The Power of Their Presence: Minority Group Teachers and Schooling. *Review of Educational Research*, 70 (4), 485–528.
- Reckwitz, A.** (2005). Kulturelle Differenzen aus praxeologischer Perspektive. Kulturelle Globalisierung jenseits von Modernisierungstheorie und Kulturressentialismus. In I. Srubar, J. Renn & U. Wenzel (Hrsg.), *Kulturen vergleichen* (S. 92–111). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reuter, J.** (2002). *Ordnungen des Anderen: Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden*. Bielefeld: Transcript.

- Rotter, C.** (2009). Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte: von der Politik umworben, von der Forschung vernachlässigt. *Tertium Comparationis*, 15 (1), 3–20.
- Rotter, C.** (2012). Lehrkräfte mit Migrationshintergrund: individuelle Umgangsweisen mit bildungspolitischen Erwartungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (2), 204–222.
- Santoro, N.** (2007). «Outsiders» and «others»: «different» teachers teaching in culturally diverse classrooms. *Teachers and Teaching*, 13 (1), 81–97.
- Schweizerische Eidgenossenschaft.** (2001). *Botschaft zum Bürgerrecht für junge Ausländerinnen und Ausländer und zur Revision des Bürgerrechtsgesetzes*. Online verfügbar unter: <http://www.admin.ch/ch/d/ff/2002/1911.pdf> (13.04.2013).
- Smith, R.W.** (2000). The Influence of Teacher Background on the Inclusion of Multicultural Education: A Case Study of Two Contrasts. *Urban Review*, 32 (2), 155–176.
- Stiller, E. & Zeoli, A.** (2010). Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte – für einen ressourcenorientierten Perspektivwechsel in der Personalentwicklung. *Die Deutsche Schule*, 102 (4), 338–346.
- Strasser, J. & Steber, C.** (2010). Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung. In J. Hagedorn & L. Herwartz-Emden (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung* (S. 97–126). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Su, Z.** (1997). Teaching as a profession and as a career: Minority candidates' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 13 (3), 325–340.
- Takei, Y. & Shouse, R.** (2008). Ratings in Black and White: Does Racial Symmetry or Asymmetry Influence Teacher Assessment of a Pupil's Work Habits? *Social Psychology of Education: An International Journal*, 11 (4), 367–387.
- Tellez, K.** (1999). Mexican-American Preservice Teachers and the Intransigency of the Elementary School Curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 15 (5), 555–570.
- Walgenbach, K.** (2011). Intersektionalität als Analyseparadigma kultureller und sozialer Ungleichheiten. In J. Bilstein, J. Ecarus & E. Keiner (Hrsg.), *Kulturelle Differenzen und Globalisierung* (S. 113–130). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wicker, H.-R.** (2012). *Migration, Differenz, Recht und Schmerz*. Zürich: Seismo.
- Wimmer, A.** (2005). *Kultur als Prozess. Zur Dynamik des Aushandelns von Bedeutungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Autorin und Autor

Carola Mantel, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin IZB, Pädagogische Hochschule Zug, carola.mantel@phzg.ch

Bruno Leutwyler, Prof. Dr., Co-Leiter IZB, Pädagogische Hochschule Zug, bruno.leutwyler@phzg.ch