

Rotter, Carolin

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Individuelle Umgangsweisen mit bildungspolitischen Erwartungen

Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 2, S. 204-222



Quellenangabe/ Reference:

Rotter, Carolin: Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Individuelle Umgangsweisen mit bildungspolitischen Erwartungen - In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 2, S. 204-222 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-105021 - DOI: 10.25656/01:10502

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-105021>

<https://doi.org/10.25656/01:10502>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 2

März/April 2012

■ *Thementeil*

**Standards in historischer Perspektive –
Zur vergessenen Vorgeschichte output-
orientierter Steuerung im Bildungssystem**

■ *Allgemeiner Teil*

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund:
individuelle Umgangsweisen mit bildungspolitischen
Erwartungen

Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer
kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie

Quellen zur NS-Zeit in der Geschichte der
Sonderpädagogik

Gründungsmythen der Heilpädagogik

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Standards in historischer Perspektive – Zur vergessenen Vorgeschichte outputorientierter Steuerung im Bildungssystem

Johannes Bellmann/Florian Waldow

Standards in historischer Perspektive – Zur vergessenen Vorgeschichte outputorientierter Steuerung im Bildungssystem.

Zur Einführung in den Thementeil 139

Johannes Bellmann

„The very speedy solution“ – Neue Erziehung und Steuerung im Zeichen von Social Efficiency

143

Florian Waldow

Taylorismus im Klassenzimmer: John Franklin Bobbitts Vorschläge zur standards-based reform

159

Walter Herzog

Ideologie der Machbarkeit. Wie die Psychologie einer effizienzorientierten Bildungspolitik Plausibilität verschafft

176

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Standards in historischer Perspektive – Zur vergessenen Vorgeschichte outputorientierter Steuerung im Bildungssystem“

193

Allgemeiner Teil

Carolin Rotter

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund: individuelle Umgangsweisen mit bildungspolitischen Erwartungen

204

<i>Wolfgang Meseth/Matthias Proske/Frank-Olaf Radtke</i>	
Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie	223
<i>Dagmar Hänsel</i>	
Quellen zur NS-Zeit in der Geschichte der Sonderpädagogik	242
<i>Vera Moser</i>	
Gründungsmythen der Heilpädagogik	262
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Marten Clausen</i>	
Wolfgang Einsiedler (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung	275
<i>Hans-Ulrich Grunder</i>	
Rita Hofstetter: Genève: Creuset des sciences de l'éducation (fin du XIXe siècle – première moitié du XXe siècle)	278
<i>Gerhard Zimmer</i>	
Michael Knoll: Dewey, Kilpatrick und „progressive“ Erziehung. Kritische Studien zur Projektpädagogik	280
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen	283
Impressum	U 3

Allgemeiner Teil

Carolin Rotter

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund: individuelle Umgangsweisen mit bildungspolitischen Erwartungen

Zusammenfassung: Lehrkräfte mit Migrationshintergrund werden aktuell von (bildungs-) politischer Seite stark umworben. Dahinter steht die Hoffnung, dass diese Lehrkräfte als Kulturvermittler und Rollenvorbilder zu einer besseren Integration von Schülern¹ mit Migrationserfahrung beitragen. Bisher liegen allerdings noch keine empirischen Befunde dazu vor, wie die Lehrkräfte mit Migrationshintergrund selbst mit den an sie herangetragenen Erwartungen umgehen und ob sich dabei verschiedene Verarbeitungsmuster identifizieren lassen. Erste empirische Befunde zu dieser Frage liefert die vorliegende explorative Studie, in deren Rahmen mit Hilfe qualitativer Interviews 14 Lehrkräfte mit Migrationshintergrund zu ihrem beruflichen Selbstkonzept befragt wurden. Es zeigt sich, dass die Mehrheit der befragten Lehrkräfte die an sie herangetragenen Erwartungen internalisiert und in ihr Selbstkonzept integriert hat; allerdings wird bei einigen wenigen Lehrkräften auch eine Diskrepanz zur Programmatik deutlich.

1. Bildungspolitischer Hintergrund

Die internationale Schulleistungsstudie PISA hat im Jahr 2000 u.a. zwei zentrale Herausforderungen für das deutsche Bildungssystem eindrucksvoll mit belastbaren Zahlen verdeutlicht: Erstens verfügt ungefähr ein Drittel der 15-jährigen Schüler im deutschen Bildungssystem über eine Zuwanderungsgeschichte (vgl. Baumert & Schümer, 2002). Zweitens sind diese Schüler überproportional häufig in der sog. Risikogruppe vertreten, d.h. ihre Lesekompetenzen überschreiten nicht die Kompetenzstufe I, sondern liegen z.T. noch darunter. In der Vergangenheit wurde den Leistungsdefiziten sowie Benachteiligungen dieser Schülergruppe vor allem mit dem Einsatz von unterschiedlichen Fördermaßnahmen, insbesondere von Deutschkursen (vgl. Auernheimer, 2007; Gogolin, Neumann & Roth, 2003) sowie der Aus- und Weiterbildung von pädagogischem Personal im Umgang mit kultureller Heterogenität (siehe dazu bspw. die KMK-Standards Bil-

1 Mit dem generischen Maskulinum sind weibliche und männliche Personen gleichermaßen gemeint.

dungswissenschaften sowie den Entwurf des Lehrerausbildungsgesetzes in NRW, Stand 25.6.2008), begegnet.

Von politischer Seite wird in der letzten Zeit darüber hinaus auf die Steigerung der Zahl von Lehrern mit Migrationshintergrund gesetzt. Während u.a. die USA und Großbritannien seit Jahren Erfahrungen mit der Rekrutierung von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften mit Migrationshintergrund haben, ist dieses Thema in Deutschland erst seit jüngerer Zeit auf der bildungspolitischen Agenda. Die Zuwanderungsgeschichte von Referendaren und Lehrkräften wird in Deutschland bislang jedoch nicht erhoben. Statistiken weisen nur ausländische Lehrkräfte aus, also diejenigen, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen; der Anteil dieser Lehrkräfte beträgt bspw. in Nordrhein-Westfalen nur 0,7%. Der Anteil von Lehrern mit Migrationshintergrund wird auf ca. 1% geschätzt. Angesichts des geringen Anteils von Lehrkräften mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem haben im Jahr 2007 im Nationalen Integrationsplan alle Kultusminister eine Steigerung der Zahl von Lehrern mit Migrationshintergrund vereinbart.

Sowohl auf der Ebene der einzelnen Bundesländer als auch bundeslandübergreifend wurden von bildungspolitischer Seite und durch das Engagement diverser Stiftungen verschiedene Maßnahmen initiiert, die zu einer verstärkten Rekrutierung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund beitragen sollen. So hat beispielsweise Hamburg bei der Vergabe von Referendariatsplätzen eine spezielle Quote für Lehramtsabsolventen mit Migrationshintergrund eingeführt. Auch in NRW sollen im Rahmen einer neuen Integrationspolitik der Landesregierung durch verschiedene Maßnahmen wie z.B. Informations-Workshops und die Konstituierung des Netzwerks ‚Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte‘ verstärkt Lehrkräfte mit Migrationshintergrund gewonnen werden.

Aus programmatischer Sicht werden mit diesen Lehrkräften große Hoffnungen verbunden. Ausgangspunkt der aktuellen Diskussion ist die Zuschreibung eines spezifischen Kompetenzprofils, über das Lehrkräfte mit Migrationshintergrund verfügen sollen. Dieses zeichnet sich zum einen wie bei allen anderen Lehrkräften durch die fachliche Qualifikation aus, zum anderen aber auch durch zusätzliche, mit dem Migrationshintergrund verbundene ‚Kompetenzen‘, die aus den biografischen Erfahrungen dieser Lehrkräfte abgeleitet werden, wie etwa eine Mehrsprachigkeit oder Kenntnisse über andere Kulturen sowie Lebensweisen und eine „natürliche[...]‘ und [eine] in der Bildungsbiografie erworbene [...] multikulturelle [...] Kompetenz“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2007, S. 3). Dieses spezifische Kompetenzprofil soll es Lehrkräften mit Migrationshintergrund ermöglichen, in besonderer Weise auf die Belange verschiedener Akteure in der Schule eingehen zu können.

Für *Schüler mit Migrationshintergrund* sollen diese Lehrkräfte als „Modell für gelungene Integration und geglückte Bildungskarrieren“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2007, S. 3) und damit als Rollenvorbilder fungieren (vgl. dazu auch die Pressemitteilung des Beauftragten für Integration und Migration des Senats von Berlin vom 30.01.2009). Es wird angenommen, dass sie über einen besseren Zugang zu dieser Schülergruppe verfügen, da „sie wissen, wie es ist, nicht immer in Deutschland zu Hause gewesen zu sein“ (Hauptstelle RAA Nordrhein-Westfalen, 2009, S. 6);

der bessere Zugang wird also auf geteilte Erfahrungen zwischen Lehrern und Schülern in Form eines ‚konjunktiven Erfahrungsraums‘ (vgl. Mannheim, 1970) zurückgeführt. Neben diesem Beitrag im sozio-affektiven Bereich sollen die Lehrkräfte mit Migrationshintergrund auch im kognitiven Bereich zu einer verbesserten Bildungssituation von Schülern mit Migrationshintergrund verhelfen. Diese Lehrkräfte könnten „die Potentiale von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte besser zur Entfaltung bringen“ (S. 5) und damit zur Verbesserung der Bildungschancen dieser Schüler beitragen. Vor allem werden aus ihrem „bikulturellen Potenzial“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2007, S. 3) und ihren biografischen Erfahrungen Kompetenzen im Bereich der Zweitsprachendidaktik abgeleitet, die es ihnen ermöglichen sollen, sprachliche Defizite der Schüler mit Migrationshintergrund eher diagnostizieren und fördern zu können.

Auch für *Eltern mit Migrationshintergrund* sollen diese Lehrkräfte als „Brückenbauer“ (Landeshauptstadt Stuttgart, 2009, S. 9) und Ansprechpartner fungieren. In Fällen, in denen die Eltern ihren Kindern nicht die notwendige Unterstützung bieten können, sollen die Lehrkräfte dies kompensieren. Mit ihren interkulturellen Kompetenzen sollen sie die Verständigung zwischen der Schule und dem Elternhaus fördern. Sie seien im besonderen Maße geeignet, die Eltern in Blick auf Schullaufbahnen ihrer Kinder zu beraten und Perspektiven für spätere Berufswege aufzuzeigen.

Für *Schüler ohne Migrationshintergrund* sollen diese Lehrkräfte mittels ihrer bikulturellen Erfahrungen interkulturelles Lernen initiieren; sie sind für diese Schüler „eine wichtige Erfahrung, um über möglicherweise existierende Klischees hinwegzukommen“ (Hauptstelle RAA Nordrhein-Westfalen, 2009, S. 18). *Lehrkräfte ohne Zuwanderungsgeschichte* sollen von den Kompetenzen der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund profitieren und von diesen lernen, da diese ihnen neue Blickwinkel eröffnen können; Lehrkräfte mit Migrationshintergrund sollen ihnen „kompetente Partnerinnen und Partner im gemeinsamen Bildungsauftrag für alle Kinder“ (S. 18) sein.

Es dürfte deutlich geworden sein, dass an Lehrkräfte mit Migrationshintergrund vielfältige programmatische Erwartungen adressiert werden und dass diese für alle schulischen Beteiligten einen spezifischen Mehrwert bringen sollen. Im Unterschied zu zahlreichen Reformen im Bildungssystem (z.B. Struktur des Systems, Zeitpunkt des Übergangs) scheint über regionale und parteipolitische Grenzen sowie über verschiedene Interessensgruppen hinweg Einigkeit über die positive Wirkung dieser Lehrkräfte mit Blick auf das Gesamtsystem und die in diesem agierenden Akteure sowie in der grundsätzlichen Befürwortung der Rekrutierungsmaßnahmen zu bestehen. Dies ist insofern nicht überraschend, als die vermehrte Rekrutierung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund doch einen kostengünstigen integrationspolitischen Ansatz darstellt, der dabei zudem zwei Stoßrichtungen verfolgt: Einerseits wird die Kompensation ausgemachter Benachteiligungen von Schülern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem erhofft, die durch die bisherigen Maßnahmen bislang nicht erfolgreich bearbeitet werden konnten. Damit stellt die Hinwendung zu Lehrkräften mit Migrationshintergrund auch ein implizites Eingeständnis des Versagens bisheriger pädagogischer Maßnahmen im Umgang mit dieser Schülerklientel bzw. ein Eingeständnis langjähri-

ger migrations- und integrationspolitischer Versäumnisse dar. Andererseits verdeutlicht die Forderung nach einer Erhöhung des Anteils von Lehrkräften mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen auch einen Wandel in der Bildungs- und Integrationspolitik weg von einem Defizitansatz hin zu einem Ansatz der Anerkennung von Potentialen der Migrantengruppen sowie eine Akzeptanz dieser Personen als wesentlicher Bestandteil der deutschen Gesellschaft (siehe kritisch zur Politik der Anerkennung Mecheril, 2004). Verwiesen wird in diesem Zusammenhang insbesondere auf das Missverhältnis zwischen der ethnischen und sprachlichen Heterogenität von Schulklassen sowie der Homogenität von Lehrerzimmern an deutschen Schulen. Nicht außer Acht gelassen werden darf allerdings auch der bundesweite aktuelle Lehrerberuf, der es notwendig macht, über verschiedene Rekrutierungsmaßnahmen nachzudenken. Neben der Anwerbung von sog. Seiteneinsteigern gehört dazu auch die Werbung für den Lehrerberuf bei Personengruppen wie Abiturienten mit Migrationshintergrund, die nicht zum traditionellen Klientel von Lehramtsstudiengängen gehören.

Grundsätzlich wurden und werden an alle Lehrkräfte widersprüchliche Erwartungen herangetragen, die sie ausbalancieren müssen (vgl. Reinhardt, 1981). In Bezug auf Lehrkräfte mit Migrationshintergrund scheint die Erwartungshaltung jedoch nochmals vielfältiger zu sein. In der aktuellen Diskussion um diese Lehrkräfte werden große programmatische Hoffnungen formuliert, ohne dass diese in den verschiedenen Programmbeschreibungen und öffentlichen Stellungnahmen der beteiligten Akteure (Bildungspolitik, Stiftungen etc.) präzisiert bzw. theoretisch fundiert werden. Diese Lehrkräfte stehen aufgrund und mit ihrer ethnischen Herkunft im Mittelpunkt des Interesses. Damit dient das Merkmal der Ethnizität als dominante Beschreibungskategorie. Mit der ethnischen Herkunft wird zudem eine spezifische Kultur in Form eines kulturellen Determinismus verbunden, „aufgrund dessen ein Individuum in ‚seiner Art und Sozialität‘ naturwüchsig festgelegt wird (als ‚Deutscher‘, ‚Spanier‘, ‚Schwabe‘, ‚Südtalienerin‘)“ (Höhne, 2001, S. 200). Andere Beschreibungskategorien (z.B. Geschlecht, Klasse) finden hingegen keine Berücksichtigung; die Lehrkräfte werden vielmehr einer exklusiven Statusgruppe – die der Personen mit Migrationshintergrund bzw. mit einer ethnisch-kulturell differenten Herkunft – zugeordnet und auf das Merkmal der Ethnizität reduziert. Soziale Kategorien können jedoch nicht isoliert, in Form von additiven Kategorien gedacht werden. Vielmehr stellen sie interdependente Kategorien dar, die sich durch eine spezifische interne, kontextbedingte Architektur auszeichnen. Für die Analyse der internen Struktur einer interdependenten Kategorie ist es notwendig, „deren interne Struktur in ihrer Komplexität möglichst umfassend auszuleuchten“, wobei „unser ‚analytischer Spotlight‘ zeitweise bestimmte Aspekte hervor[hebt], während andere in den Hintergrund treten müssen“ (Walgenbach, 2007, S. 63). In der hier vorliegenden Studie richtet sich das ‚analytische Spotlight‘ vor allem auf den Umgang mit dem eigenen ethnischen Hintergrund und den an diesen geknüpften Erwartungen. Darüber hinaus liefert die Studie aber auch Einsichten in die Figuration beruflicher Selbstkonzepte von Lehrkräften.

2. Forschungsstand und eigene Untersuchung

Bislang waren Lehrkräfte mit Migrationshintergrund kaum Thema der deutschsprachigen Forschung (vgl. Bellenberg & Weegen, 2010; Edelmann, 2008; Georgi, Ackermann & Karakas, 2011; Karakaşoğlu, 2000). Anknüpfungspunkte für deutsche Studien bieten daher die zahlreichen Untersuchungen aus den USA, aber auch aus Kanada und Großbritannien. Neben der Beschreibung verschiedener Rekrutierungsmaßnahmen richtet sich das Erkenntnisinteresse einer Vielzahl von Untersuchungen auf Studien- und Berufswahlmotive, auf Studienerfahrungen angehender und praktizierender ‚ethnic minority teachers‘ sowie deren Eindrücke von ihrer beruflichen Tätigkeit vor allem im Hinblick auf den Umgang mit Schülern, Eltern und Kollegen (vgl. u.a. Farell, 1990; Wilberschied & Dassier, 1995). Andere Studien wiederum versuchen, durch eine Re-Analyse quantitativer Daten aus nationalen Leistungstests den Einfluss des ethnischen Hintergrundes des Lehrers auf die schulischen Leistungen von ‚minority pupils‘ zu erfassen (vgl. u.a. Dee, 2004; Ehrenberg, Goldhaber & Brewer, 1995). Sind diese Befunde angesichts einer differentiellen historischen Entwicklung und sich daraus ergebender Unterschiede in den sozialen und politischen Verhältnissen in den entsprechenden Ländern nur bedingt mit der Situation in Deutschland vergleichbar, so lohnt sich dennoch ein Blick über den großen Teich. Denn hier wie dort werden diese Lehrkräfte als Bearbeitungsansatz für bestehende Benachteiligungen von Schülern mit Migrationshintergrund bzw. ‚minority pupils‘ im Bildungssystem gesehen, und die formulierten Wirkungshoffnungen in Bezug auf diese Lehrkräfte unterscheiden sich zwischen den Ländern nicht grundlegend. Aus diesem Grund ist ein Blick in die anglo-amerikanischen Befunde trotz länderspezifischer Besonderheiten für Forschungsprojekte in Deutschland weiterführend, da auch in diesen Ländern diese Lehrkräfte gefordert sind, mit den an sie herangetragenen Erwartungen umzugehen und im Rahmen eines beruflichen Selbstkonzeptes zu verarbeiten.

Angesichts der rudimentären Befunde für Deutschland soll dieses Thema mit der hier vorliegenden explorativen Studie auch in der deutschen Forschung aufgegriffen und bearbeitet werden. Ziel ist es, die individuellen Bearbeitungsweisen der Zuschreibungen durch Lehrkräfte mit Migrationshintergrund zu rekonstruieren. Diese Bearbeitungsweisen zeigen sich in der Figuration des beruflichen Selbstkonzeptes der Lehrkräfte: Wie gestalten die Lehrkräfte mit Migrationshintergrund ihr berufliches Selbstkonzept und spielen bei dieser Figuration die an sie herangetragenen Erwartungen bezüglich ihres Einsatzes an Schulen eine Rolle? Denn unabhängig von der fehlenden theoretischen Fundierung bzw. Präzisierung der formulierten Wirkungsannahmen, was zudem für die überwiegende Mehrheit bildungspolitischer Programmatiken gilt, können Lehrkräfte mit Migrationshintergrund einige der zugeschriebenen Wirkungen nur entfalten, wenn sie selbst sich in dieser Weise verstehen und in ihrem beruflichen Alltag zeigen wollen.

Unter dem beruflichen Selbstkonzept wird dabei eine Komponente des Selbstkonzeptes einer Person für den „Lebensbereich Beruf“ (vgl. Pörzgen, 1994) verstanden. Entsprechend dem globalen Selbstkonzept umfasst auch das berufsbezogene Selbstkon-

zept als Lehrer zunächst „alle Kognitionen, Empfindungen, Bewertungen und Handlungen, die der Lehrer an sich selbst wahrnimmt, sich selbst zuordnet, zu seinem *Ich*, seinem *Selbst* integrativ verarbeitet und die dann sein Handeln, seine Interaktion mit der Umwelt und seine Selbstdarstellung im Erziehungsgeschehen mitbestimmen“ (Elbing, 1983, S. 111). Bauer, Kopka und Brandt (1996) sprechen in diesem Zusammenhang auch vom „professionellen Selbst“, das „die auswählende, ordnende, entscheidende und wertorientiert handelnde Instanz [ist], die den Zusammenhang zwischen beruflicher Erfahrung, Diagnosekompetenz, Handlungsrepertoire und pädagogischen Werten und Zielen herstellt“ (S. 234). Das berufliche Selbstkonzept reicht jedoch über die selbstbezogene Sicht persönlicher Eigenschaften hinaus und hat daher auch berufliche Rollen Aspekte zu berücksichtigen wie z.B. perzipierte Erwartungen von außen an die eigene Rolle, was gerade für die vorliegende Untersuchung von zentraler Bedeutung ist und hier im Mittelpunkt des Forschungsinteresses steht. Verschiedene empirische Untersuchungen haben gezeigt, dass Selbstkonzepte ein handlungssteuerndes Moment darstellen (vgl. Bauer, 1998; Brandstätter, Krampen & Weps, 1981) und somit die unterrichtliche Tätigkeit von Lehrern beeinflussen, so dass die Erhebung dieser Konzepte bei Lehrkräften mit Migrationshintergrund für einen ersten Zugang zu diesem Forschungsgegenstand von grundlegender Bedeutung ist.

3. Methodisches Vorgehen

Für die vorliegende Untersuchung kam nur ein qualitatives Forschungsdesign in Betracht, das das Verstehen der Sicht der Subjekte (vgl. Flick, 1991) und das Rekonstruieren des subjektiven Sinns der Befragten (vgl. Lüders & Reichertz, 1986) ermöglicht. Die Wahl quantitativer Methoden würde dem Forschungsgegenstand nicht gerecht werden, ist doch zum einen die Stichprobe für eine quantitative Herangehensweise nicht groß genug und geht es doch zum anderen um die individuellen Verarbeitungsweisen der Zuschreibungen innerhalb des jeweiligen beruflichen Selbstkonzepts.

3.1 Auswahl der Teilnehmer

Für die Güte einer Stichprobe ist in qualitativen Untersuchungen nicht die Repräsentativität, sondern die Repräsentanz aller theoretisch wichtigen Merkmale maßgebend. Für die Aussagekraft der Stichprobe ist also entscheidend, dass „TrägerInnen theoretisch relevanter Merkmalskombinationen in der Stichprobe hinreichend vertreten sind“ (Kelle & Kluge, 1999, S. 39). Daher wurde für die Zusammenstellung der Stichprobe in der vorliegenden Untersuchung das Verfahren des selektiven Samplings – auch qualitativer Stichprobenplan genannt – angewendet. D.h. anhand eines „geregelten Samplingverfahrens“ (S. 39) wurde die Stichprobe im Vorfeld der Datenerhebung zusammengestellt. Grundsätzliche und angesichts der Fragestellung eher triviale Voraussetzung für die Teilnahme an der Befragung war, dass die Lehrkräfte über eine Zuwanderungsge-

schichte verfügen müssen. Dabei wurde im Anschluss an die Definition in der PISA-Studie das Kriterium Migrationshintergrund weit gefasst:

- Lehrer der ‚Ersten Generation‘: Beide Elternteile und der Lehrer sind im Ausland geboren
- Lehrer der ‚Zweiten Generation‘: Die Lehrer selbst sind im Inland, beide Elternteile aber im Ausland geboren
- Lehrer mit einem im Ausland geborenen Elternteil

Die Lehrkräfte sollten ferner nicht Mitglied in dem Netzwerk ‚Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte‘, einem freiwilligen Zusammenschluss dieser Lehrkräfte auf NRW-Landesebene zum sozialen und fachlichen Austausch, sein, da es sich bei diesen Mitgliedern um eine positiv selektive Gruppe handelt, die für sich selbst den Migrationshintergrund als Kategorie der Selbstbeschreibung bzw. Zuordnung wählen. Angesichts dieser selbstgewählten und explizit mit der Mitgliedschaft im Netzwerk zum Ausdruck gebrachten Zugehörigkeit lässt sich vermuten, dass diese grundsätzlich den politisch artikulierten Erwartungen nahe stehen, so dass sich ein verzerrtes Bild mit Blick auf die Forschungsfrage ergeben könnte. Dieser Ausschluss gestaltete allerdings auch die Kontaktaufnahme zu den Lehrkräften deutlich schwieriger, da an keiner zentralen Stelle Daten zu deren Tätigkeitsort etc. vorliegen. Vielmehr wurden Einzelanfragen an verschiedene Schulen gerichtet. Es wurde darauf geachtet, dass die befragten Lehrkräfte an allen in Nordrhein-Westfalen möglichen Schulformen der Sekundarstufe I und II unterrichten. Ausgenommen wurden Grund- und Förderschulen, da mit Blick auf diese beiden Schulformen angenommen werden kann, dass sich aufgrund des anders gelagerten Verhältnisses von (sozial-)pädagogischen und fachlichen Anteilen in der (universitären) Ausbildung und des im Unterschied zu den anderen Schulformen besonderen Bezugs zur Klientel differente Umgangsformen mit den formulierten Erwartungen ergeben. Angesichts der geringen Stichprobengröße können auf der Grundlage dieser Studie zwar keine schulformspezifischen Charakteristika von Konzeptionalisierungen des beruflichen Selbstkonzepts identifiziert werden. Allerdings kann auf diese Weise vermieden werden, dass die Ergebnisse nicht die ganze Bandbreite möglicher Konzeptionalisierungen abbilden, sondern lediglich eine schulformspezifische Ausprägung aufzeigen wie z.B. das berufliche Selbstkonzept von Lehrkräften mit Migrationshintergrund an der Gesamtschule. Angesichts der geringen Anzahl an Lehrkräften mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem konnten weitere Merkmalsausprägungen wie z.B. Geschlecht und Unterrichtsfach nicht berücksichtigt werden. Der Vorwurf einer Reduktionismus der bildungspolitischen Diskussion über Lehrkräfte mit Migrationshintergrund nachvollziehenden Beschränkung der Stichprobenziehung auf den Migrationshintergrund als zentrales Kriterium ist insofern unbegründet, als im Vordergrund nicht das berufliche Selbstkonzept dieser Lehrkräfte im Ganzen steht, sondern vielmehr der Umgang mit den an sie herangetragenen Erwartungen im Rahmen dieses Selbstkonzepts. Aus diesem Grund liegt innerhalb dieser Untersuchung das ‚analytische Spotlight‘ auch auf dem Migrationshintergrund der Lehrkräfte. Denn an Lehr-

kräfte ohne Migrationshintergrund werden diese Erwartungen nicht adressiert, so dass eine Befragung dieser im Rahmen der vorliegenden Untersuchung als nicht notwendig erscheint. Das zentrale Ziel der vorliegenden Untersuchung besteht also nicht in der vergleichenden Analyse beruflicher Konzepte von Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund.

3.2 *Beschreibung der Stichprobe*

14 Lehrkräfte mit Migrationshintergrund, die an verschiedenen Schulen im Bundesland Nordrhein-Westfalen tätig sind, konnten für ein Interview gewonnen werden; von diesen sind 10 weiblich und 4 männlich. Alle Interviewteilnehmer stammen aus einer monokulturellen Familie, d.h. beide Elternteile sind nicht in Deutschland geboren. Die überwiegende Mehrheit (11 Befragte) verfügt über eine türkische Zuwanderungsgeschichte, und jeweils eine Lehrkraft stammt aus Griechenland, Palästina und Saudi-Arabien. 8 der befragten Lehrkräfte sind nicht in Deutschland, sondern in ihrem Herkunftsland geboren und zu einem späteren Zeitpunkt nach Deutschland gezogen (zwischen dem 1. und 25. Lebensjahr); 6 hingegen sind in Deutschland geboren und aufgewachsen. Das Alter der Lehrkräfte liegt zwischen 29 und 46 Jahren; die Hälfte der Befragten ist Anfang 30. Der Bildungshintergrund der Eltern ist als eher niedrig einzuschätzen. Nur eine Lehrkraft stammt aus einer Familie, in der beide Elternteile das Abitur in ihrem Heimatland erworben haben. Die überwiegende Mehrheit der Interviewteilnehmer gibt für ihre Eltern lediglich eine elementare schulische Bildung an.

Von den Befragten haben sich 8 im Anschluss an ihre Schullaufbahn für ein Lehramtsstudium entschieden, 6 sind über Anerkennungsverfahren anderer Studienabschlüsse oder über das Seiteneinsteigerprogramm zum Lehrerberuf gekommen. Die Verteilung der Unterrichtsfächer ist sehr heterogen. Nur Deutsch ist das am häufigsten genannte Unterrichtsfach (7 der befragten Lehrkräfte). Andere genannte Unterrichtsfächer sind u.a. Türkisch (3), Wirtschaft/Wirtschaftsinformatik (4), Gesellschaftsfächer (4), Mathematik/Naturwissenschaften/Technik (5) und Sport (1). Die Mehrzahl der Befragten unterrichtet an einem Weiterbildungs- bzw. Berufskolleg (5), 4 sind an einer Gesamtschule tätig, jeweils 2 an einer Realschule und an einem Gymnasium. Die Hauptschule ist mit einer Lehrperson in der Stichprobe vertreten.

3.3 *Methodenwahl*

Für die Erhebung der benötigten Daten bieten sich qualitative Interviewverfahren an, da sie einen guten Zugang zur Sicht der Subjekte und ihrer Sinnsysteme bieten (vgl. Flick, 1992, S. 31). Aus den verschiedenen Verfahren der Leitfadenterviews wurde das problemzentrierte Interview gewählt. Bei dem problemzentrierten Interview handelt es sich um eine weitgehend offene, auf einen begrenzten Gegenstand fokussierte Form des qualitativen Interviews, das dem Interviewten bei der Gestaltung des Gesprächsthemas mög-

lichst viel Raum lässt (vgl. Witzel, 1982, 1985). Das Interview wurde mit einer relativ offenen Einstiegsfrage zur Zufriedenheit mit der Tätigkeit als Lehrer im Allgemeinen begonnen. Im Anschluss daran folgten Fragen zum beruflichen Selbstkonzept, zum Umgang mit Schülern und Eltern sowie hinsichtlich der Zusammenarbeit mit den Kollegen: Worauf legen Sie bei Ihrer pädagogischen Arbeit besonderen Wert? Wie würden Sie Ihr Verhältnis zu Schülerinnen und Schülern sowie zu Eltern und Kollegen beschreiben? Eine bewusste Zuspitzung der Fragen auf den Aspekt des Migrationshintergrundes erfolgte erst zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews, so dass die Lehrkräfte zunächst die inhaltlichen Schwerpunkte bei der Beantwortung der Fragestellungen selbst gestalten konnten.

3.4 Datenauswertung

Zur Auswertung der Interviews wurde das Verfahren des offenen Kodierens mit dem inhaltsanalytischen Verfahren nach Mayring (vgl. Mayring, 1993, 2008) kombiniert, d.h. die Interpretation aller Interviews erfolgte durch ein Verfahren, das von Kategorien geleitet ist, die an den Text herangetragen werden. Bei der Arbeit an den ersten Interviews wurde zunächst im Sinne des offenen Kodierens ein Kategorienschema entwickelt, das auf alle weiteren Interviews angewendet werden konnte. Dieses Kategorienschema speist sich sowohl aus den Aussagen der Lehrkräfte in diesen ersten Interviews als auch aus dem Forschungsstand zum beruflichen Selbstkonzept von Lehrern sowie zu ‚minority teachers‘. Die wichtigsten Kategorien sind: Rollenvorbild, Kultur(ver)mittler, Fachlehrer, Integrationshelfer, Vertrauensperson, Umgang mit eigener Zuwanderungsgeschichte, Umgang mit kultureller Heterogenität.

Nach der Kodierung der Interviews erfolgte eine vergleichende Analyse der Einzelfälle mit dem Ziel, ‚typisch‘ gemeinsame und ‚typisch‘ kontrastierende Denkstrukturen der befragten Lehrkräfte im Umgang mit den an sie herangetragenen Erwartungen und Wirkungshoffnungen zu identifizieren und typische Grundmuster offenzulegen (vgl. Kluge, 1999). Die Gruppierung der Fälle vor dem Hintergrund dieser Grundmuster ergab eine Typologie, die durch eine Kombination von Merkmalen gekennzeichnet ist. Die Auswahl der relevanten Merkmale ergab sich aus der zentralen Fragestellung (vgl. Kluge, 1999, S. 110). Da sich diese in der vorliegenden Untersuchung darauf bezog, wie Lehrkräfte mit den an sie herangetragenen Erwartungen umgehen, bildeten die Grundmuster in diesem Bereich die Vergleichsdimension der Fallkontrastierung. Die Grundmuster lauten: Ablehnung, akzeptierte Fremdzuschreibung und Selbstzuschreibung.

4. Ergebnisse: Berufliche Selbstkonzepte der befragten Lehrkräfte mit Migrationshintergrund

In der vorliegenden Studie nennen die interviewten Lehrkräfte unterschiedliche Umgangsweisen, wie sie die an sie herangetragenen Erwartungen für sich in ihrem be-

ruflichen Selbstkonzept verarbeiten, wobei sich drei Ansätze herauskristallisieren. An dieser Stelle wird zunächst nur von Ansätzen gesprochen und nicht von Typen, da angesichts des explorativen Charakters der Studie und der mit 14 befragten Lehrkräften relativ kleinen Stichprobe das Ziel der Analyse nicht die Gruppierung der Fälle zu Typen im Sinne des Weberschen Idealtypus sein kann (vgl. Weber, 1904/1988). In weiteren Studien müssten daher die hier sich andeutenden Ansätze weiter zu Typen verdichtet werden.

Die Mehrheit der befragten Lehrkräfte mit Migrationshintergrund (9 Interviewteilnehmer) definiert ihr berufliches Selbstkonzept vorrangig über spezifische Aufgaben, die ihnen in Bezug auf Schüler mit Migrationshintergrund zukommen. Der Umgang mit den von verschiedenen Seiten artikulierten Erwartungen bewegt sich dabei auf einem Kontinuum zwischen den Polen der Selbst- und Fremdzuschreibung dieser Aufgaben. Eine ausschließliche Selbstzuschreibung dieser spezifischen Aufgaben wird von keinem der Befragten zum Ausdruck gebracht. Vielmehr handelt es sich um eine Kombination von Selbstzuschreibung und Fremdzuschreibung, wobei nicht zu klären ist, welcher Prozess zuerst bzw. vorrangig wirksam ist.

Einige der Lehrkräfte sehen sich als Rollenvorbild für Schüler mit Migrationshintergrund, was mit den Befunden der angloamerikanischen Forschung zum Selbstverständnis von ‚minority teachers‘ übereinstimmt (vgl. z.B. Carrington, 2002; Cunningham & Hargreaves, 2007; Pole, 1999). Dabei richtet sich die Vorbildfunktion bei den befragten Lehrkräften nicht auf die fachliche Orientierung, sondern auf erzieherische und persönlichkeitsbildende Aspekte im Sinne einer Leistungs- und Lernmotivation:

[...] Und ja wie heißt es so schön, Erziehung ist irgendwo so Liebe und Vorbild und wenn ich in Anführungszeichen als Vorbild vor den Schülern jeden Tag stehe und dann wirklich jeden Tag praktiziere, dass man mit Migrationshintergrund auch solche Berufe erreichen kann, das hat viel mehr Wirkung, als wenn man nur darüber redet [...]. (Männliche Lehrkraft mit türkischer Zuwanderungsgeschichte)

Als Vertreter einer Zuwanderungsgruppe, der mit Erfolg das Bildungssystem abgeschlossen und einen gesellschaftlich anerkannten Beruf ergriffen hat, sind einige der befragten Lehrkräfte bestrebt, ihren Schülern mit Migrationshintergrund die beruflichen Perspektiven durch Bildungsabschlüsse aufzuzeigen und sie zum Lernen zu motivieren.

Ergänzend zu ihrer Funktion als Rollenvorbild geben einige der Befragten an, einen Beitrag zur Förderung dieser Schülerklientel zu leisten. Diese Förderung geschieht entweder durch eine gezielte Sprachförderung angesichts der wahrgenommenen sprachlichen Defizite der Schüler, durch das Durchführen von fachlichen Kompetenztests in der Herkunftssprache der betroffenen Schüler im Falle von drohenden Förderschulüberweisungen oder durch das zusätzliche Anbieten von Projekten oder Workshops. Diese Lehrkräfte sehen sich als Integrationshelfer, die sowohl auf professionelle Kompetenzen als auch auf subjektive Erfahrungen zurückgreifen können:

Also so für die Integration und für die schulische Weiterbildung von Schülern mit Migrationshintergrund habe ich viele Projekte gemacht [...]. (Männliche Lehrkraft mit türkischer Zuwanderungsgeschichte)

Mit diesem beruflichen Selbstkonzept korrespondiert die von den befragten Lehrkräften formulierte Annahme eines besseren Zugangs zu Schülern mit Migrationshintergrund:

Ja dadurch, dass ich halt einfach mich in die Probleme und die Situationen der Kinder mit Migrationshintergrund hineinversetzen kann, ist es sicherlich teilweise einfacher für mich als für die anderen Lehrerinnen. (Weibliche Lehrkraft mit türkischer Zuwanderungsgeschichte)

Den besseren Zugang begründen die befragten Lehrkräfte jeweils in unterschiedlicher Weise. Einige Lehrer verweisen auf eine gemeinsame kulturelle Basis, verbunden mit ihrer Mehrsprachigkeit. Anzumerken ist dabei allerdings, dass dieses Argument nur für Schüler einer bestimmten ethnischen Herkunft gelten kann – folglich für die Schüler, deren Herkunft mit der des jeweiligen Lehrers übereinstimmt. Andere Lehrkräfte wiederum sehen die Ursache für ihre größere Empathie in Bezug auf Schüler mit Migrationshintergrund in ihrer eigenen Migrationsgeschichte und den damit einhergehenden Erfahrungen in kulturellen Überschneidungssituationen begründet. Dieses Argument ist hingegen unabhängig von der spezifischen ethnischen Herkunft und gilt für alle Schüler mit Migrationshintergrund gleichermaßen.

Neben dieser Selbstdefinition nennen alle befragten Lehrkräfte verschiedene Zuschreibungen von Erwartungen durch Schüler mit Migrationshintergrund, Eltern, Kollegen und Schulleitung. So wenden sich beispielsweise Schüler mit Migrationshintergrund im Falle von schulischen und privaten Problemen an sie und sehen in ihnen eine Vertrauensperson, die aufgrund des ‚kulturellen Backgrounds‘ Verständnis für die vorgebrachten Probleme hat. Oder sie werden von Lehrern ohne und Eltern mit Migrationshintergrund als (Kultur-)Vermittler angesprochen, die über spezifische Sprachkompetenzen verfügen:

[...] Da hat man das auch, dass türkische Eltern doch zu einem kommen und dann sagen: ‚Hier und hier in dem Fach hat mein Kind auch Probleme, könnten Sie nicht mal mit dem Lehrer reden.‘ Wenn ich merke, dass die Eltern doch bzw. wenn die Eltern sprachliche Barrieren haben, kommen sie doch zu mir und wollen, dass ich dann auch noch mal den Kontakt zu diesem Klassenlehrer aufnehme oder von den deutschen Lehrern werde ich auch manchmal um Rat gebeten, wie das denn ist eben bei den türkischen Familien [...]. (Weibliche Lehrkraft mit türkischer Zuwanderungsgeschichte)

Diese Lehrkraft mit türkischer Zuwanderungsgeschichte wird von den Eltern ebenfalls mit türkischem Hintergrund aufgrund angenommener Kompetenzen in der türkischen Sprache und einer damit unterstellten übereinstimmenden Zugehörigkeit zu einem kul-

turellen Kollektiv (vgl. Hansen, 2003) als Vertrauensperson angesehen, die ihnen in der Interaktion mit Vertretern der Mehrheitsgesellschaft, also Mitgliedern eines anderen Kollektivs, weiterhelfen kann. Die Eltern assoziieren mit der ethnischen Herkunft der Lehrkraft eine kulturelle Nähe, die ihnen Sicherheit zu geben scheint.

Für einige dieser Lehrkräfte, die ihr berufliches Selbstkonzept deutlich über spezifische Funktionen für Schüler mit Migrationshintergrund definieren und zu diesen eine große Nähe sehen, ist die eigene Zuwanderungsgeschichte ein zentraler Bestandteil ihrer Identität. Ihre Zuwanderungsgeschichte stellt für sie eine deutliche Differenzlinie zu Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft dar, die sie für sich auch im Prozess der Berufswahl thematisiert haben:

[...] Ja ich hab mit mir selbst Konflikte ausgetragen, ob ich zum Beispiel als Mensch mit Migrationshintergrund überhaupt in Führungszeichen das Recht habe, deutsche Kinder zu erziehen und zu unterrichten. (Männliche Lehrkraft mit türkischer Zuwanderungsgeschichte)

Eine andere Konzeption des beruflichen Selbstkonzepts zeigen hingegen drei der befragten Lehrer, die hier dem zweiten Ansatz zugeordnet werden. Diese schreiben sich selbst keine spezifischen, aus ihrer Zuwanderungsgeschichte resultierenden Kompetenzen zu oder definieren ihr Selbstkonzept in dieser Weise. Vielmehr werden von Seiten der Schüler, Eltern und Kollegen Erwartungen in dieser Hinsicht an sie gerichtet. Diese Fremdzuschreibungen werden von diesen Lehrkräften jedoch angenommen, ohne sich explizit dagegen zu wehren, aber auch ohne diese Zuschreibungen von sich aus zu formulieren. Ihre Zuwanderungsgeschichte wird von ihnen nicht als zentraler Bestandteil der eigenen Identität genannt; eher erfolgt eine Relativierung der individuellen Bedeutung:

[...] also ich sehe mich jetzt nicht als eine Persönlichkeit mit Migrationshintergrund, weil ich ja keine Migration so in dem Sinne durchgemacht habe. Meine Eltern. Ich bin ja quasi hier geboren, hab deutschen Kindergarten besucht, bis zur Universität, bis zum Referendariat, das ist alles hier durchlebt. Von daher ist das für mich eigentlich eine Selbstverständlichkeit eine deutsche Schule zu besuchen, die deutsche Sprache zu lernen und was daraus zu machen. (Weibliche Lehrkraft mit türkischer Zuwanderungsgeschichte)

Nur zwei der interviewten Lehrkräfte mit Migrationshintergrund definieren sich selbst vorrangig als Fachlehrer und wehren sich gegen Zuschreibungen von anderen Akteuren. Damit unterscheiden sie sich von den beiden, bisher hier vorgestellten Gruppen und sind daher einem dritten Ansatz zuzuordnen:

[...] ich bin ganz normal Klassenlehrer, ich bin 'n ganz normaler Fachlehrer [...]. (Männliche Lehrkraft mit türkischer Zuwanderungsgeschichte)

Einher geht mit dieser professionellen Schwerpunktsetzung ein spezifischer Umgang und eine spezifische Wahrnehmung von kultureller Heterogenität, die eher als Relativierung von kulturellen Zuschreibungen und Differenzen zwischen den Schülern beschrieben werden kann. Auf die Frage, ob er konkrete Schwierigkeiten mit Blick auf Schüler mit Migrationshintergrund beschreiben kann, antwortet die Lehrkraft folgendermaßen:

Ja wahrscheinlich sind das die, aber ich finde das immer persönlich so'n bisschen schwierig, weil da sind dann auch manches so reininterpretiert. Also man versucht dann verschiedenste Ursachen, die eventuell vorhanden sind, immer wieder auf einen Punkt zu reduzieren. Das heißt also, dass ein Migrationshintergrund ... des und deshalb gewisse Probleme auftreten. Ich halte das eher für ... also dass das da mehrere Ursachen gibt, warum dann dieses und diese Schüler mit Migrationshintergrund Probleme haben. (Männliche Lehrkraft mit türkischer Zuwanderungsgeschichte)

In dieser Replik und an anderen Stellen des Interviews bringt der Lehrer seine Kritik an der Kulturalisierung von (schulischen) Problemen zum Ausdruck. Seiner Meinung nach wird zur Erklärung von devianten Verhaltensweisen, die der Institution Schule nicht angemessen sind und daher auch sanktioniert werden, viel zu häufig eine mögliche kulturelle Differenz von Schülern mit Migrationshintergrund als Erklärung herangezogen und damit ‚Kultur‘ pädagogisiert, wohingegen andere Ursachen (z.B. Pubertät) bei der Betrachtung nicht berücksichtigt werden. Diesen Vorwurf macht er insbesondere seinen Kollegen ohne Migrationshintergrund, die aus seiner Sicht „dann eventuell zu viel Verständnis [haben], in meinen Augen weil ich das halt für unnötig befinde“. Vielmehr erwartet er von dieser Schülerklientel eine Anpassung an die gesellschaftlichen Regeln, „die in Deutschland nun mal gang und gäbe sind“, und eine Differenzierung der gezeigten Verhaltensweisen der Schüler je nach Kontext. Diese Lehrkraft sieht sich daher vorrangig auch als Vorbild für alle Schüler. Die Lehrerin, die ebenfalls ihre fachliche Expertise in den Vordergrund ihres beruflichen Selbstverständnisses stellt, lehnt diese an sie gerichteten Erwartungen jedoch explizit ab. Einer ihrer Kollegen hat ein Diktat schreiben lassen und fragt sie, „warum [ihre] Landsmännin diese, diese Fehler macht“, was sie folgendermaßen kommentiert:

[...] Genauso wenig wie irgendwelche deutsche Kollegen und Kolleginnen die Verantwortung für die Fehler der deutschen Kinder übernehmen können, das ist an den Haaren herbeigezogen, dass man das irgendwie verstehen kann. [...] Also ich hatte mit diesem Kollegen schon ein Gespräch, wo ich ihm klar gemacht habe, was er damit meint, meine Landsmännin und ... also wenn ich dann mich als Türkin bezeichnen würde, würden die Kollegen sagen: Du hast dich nicht integriert. Wenn ich mich als Deutsche bezeichne, wird mir dann trotzdem gesagt: Du bist Türkin, du musst alles verstehen. Das hab ich dem dann auch so klar gemacht, dass ich dann bald gar nicht mehr wüsste, wer ich bin. (Weibliche Lehrkraft mit türkischer Zuwanderungsgeschichte)

Die befragte Lehrerin wehrt sich ausdrücklich gegen die nationale Zuordnung zu ‚ihren türkischen Landsleuten‘ und lehnt die Rolle des Kulturvermittlers ab.

5. Zusammenfassung und offene Fragen

Aus den Interviews ergeben sich bei der Analyse drei verschiedene Ansätze eines professionellen Selbstkonzepts und Umgangsweisen mit den programmatischen Erwartungen durch die befragten Lehrkräfte, die folgendermaßen charakterisiert werden können:

- a) Rollenvorbild und Kulturvermittler als Selbst- und Fremdzuschreibung: Im Zentrum des beruflichen Selbstkonzepts dieser Lehrkräfte stehen spezifische Funktionen für Schüler mit Migrationshintergrund. Sie sehen sich selbst als Kulturvermittler und Rollenvorbild für diese Schüler und werden von verschiedenen Seiten auch in dieser Funktion angesprochen. Selbst- und Fremdzuschreibungen von Erwartungen stimmen damit überein. Ihre eigene Zuwanderungsgeschichte wird von ihnen als eine Differenzlinie, die zwischen ihnen und den Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft verläuft, verstanden.
- b) Rollenvorbild und Kulturvermittler als (akzeptierte) Fremdzuschreibung: Diese Lehrkräfte artikulieren nicht von sich selbst aus spezifische Funktionen für Schüler mit Migrationshintergrund. Vielmehr möchten sie für alle Schüler als Rollenvorbild fungieren. Spezifische Funktionen mit Blick auf Schüler mit Migrationshintergrund werden hingegen von verschiedenen Seiten an sie herangetragen, die sie jedoch auch bereit sind auszufüllen. Ihre eigene Zuwanderungsgeschichte sehen sie nicht als ein sie von anderen trennendes Merkmal an, da sie sich nicht darauf reduzieren lassen wollen, sondern verstehen sich als anerkanntes Mitglied der Gesellschaft.
- c) Der universalistische Fachlehrer: Dieses Selbstkonzept zeichnet sich durch eine Betonung des Fachlehrertums aus; die eigene Zuwanderungsgeschichte dominiert weder die Wahrnehmung des schulischen Alltags noch das berufliche Selbstkonzept. Vielmehr wird eine Kulturalisierung von Problemen einiger Schüler kritisiert und vor einer Behandlung eines Schülers mit einer Zuwanderungsgeschichte als ‚Sonderfall‘ gewarnt. Explizit wehren sich diese Lehrkräfte gegen eine Übernahme der an sie herangetragenen Erwartungen.

Obwohl sich bei der Mehrheit der befragten Lehrkräfte eine Übereinstimmung von programmatischen Erwartungen und der Figuration des beruflichen Selbstkonzepts zeigt, wird bei einigen Lehrkräften eine Differenz zur Programmatik deutlich. Eine Minderheit lehnt die an sie adressierten Erwartungen explizit ab, andere Lehrkräfte wiederum nehmen die Erwartungen als Fremdzuschreibung auf, artikulieren sie jedoch nicht in Form einer Selbstzuschreibung. Der grundlegende Unterschied zwischen den drei Ansätzen liegt darin, wie sich die Subjekte in ihren jeweiligen Möglichkeitsräumen (vgl. Holzkamp, 1983) verhalten bzw. welche Bedeutung sie verschiedenen Differenzkate-

gorien – in diesem Fall der Ethnizität – für ihr berufliches Selbstkonzept als Lehrer beimessen und vor diesem Hintergrund auch mit den an sie herangetragenen Erwartungen umgehen. Während die Befragten, die hier dem ersten Ansatz zugeordnet werden, ihre ethnische Herkunft als ein für sie zentrales Merkmal ihres beruflichen Selbstkonzepts verstehen und sich im Sinne des Grunddualismus der dominanten, nicht-ethnischen Gruppe der Mehrheitsgesellschaft gegenüber sehen, relativieren die Lehrkräfte des zweiten Ansatzes die Bedeutung dieses Differenzierungsmerkmals. In einem Abwägungsprozess von Fremd- und Selbstbestimmung scheinen sie für sich in ihrer Zuwanderungsgeschichte bestimmte Ressourcen zu entdecken, die sie aber wiederum allen Schülern zukommen lassen wollen. Am deutlichsten wird die Distanz zur Differenzierungskategorie der ethnischen Herkunft bei den Lehrkräften des dritten Ansatzes, die als Kern ihres beruflichen Selbstkonzepts die Vermittlung von Fachwissen nennen; eine Konzentration auf ethnisch-kulturelle Unterschiede wird sogar kritisiert. Damit differenzieren sie sich selbst eher über ihre akademische Ausbildung und eine Unterscheidung verläuft für sie eher entlang des Dualismus Fachlehrer in der Sekundarstufe II vs. Sozialarbeiter.

Ziel dieser explorativen Studie kann es nicht sein, abschließende Befunde zu liefern. Vielmehr geht es darum, weiterführende Forschungsfragen zu generieren und Ansatzpunkte für zukünftige Untersuchungen zu identifizieren. Diese Studie liefert zunächst erste Hinweise auf die individuellen Verarbeitungsmuster der programmatischen Ansprüche im Rahmen des beruflichen Selbstkonzepts durch Lehrkräfte mit Migrationshintergrund, erlaubt jedoch keine weitere Differenzierung hinsichtlich weiterer Faktoren wie z.B. Geschlecht, Klasse, Alter oder Schulformzugehörigkeit. Zunächst wären zur weiteren Fundierung der identifizierten Umgangsweisen und Figurationen des beruflichen Selbstkonzepts intersektionelle Analyse- und Theoriemodelle nötig, die der Komplexität der individuellen Differenzlinien Rechnung tragen. Die aktuelle Diskussion um Lehrkräfte mit Migrationshintergrund ist im Gegensatz dazu durch einen eindimensionalen Reduktionismus geprägt, der die ethnische Herkunft dieser Lehrkräfte in den Mittelpunkt stellt und daraus spezifische Kompetenzen ableitet. Dies verkennt jedoch den ‚subjektiven Möglichkeitsraum‘ und die in diesem vorgenommenen Bedeutungszuweisungen durch die Subjekte, die in weiteren Studien herausgearbeitet werden müssten. Ansatzpunkte zeigten sich bereits in dieser explorativen Studie, wenn einige wenige Lehrkräfte für sich ihre akademische Ausbildung und die im Rahmen dieser erworbenen Kompetenzen in den Vordergrund ihres beruflichen Selbstkonzepts stellen.

Die Befunde dieser explorativen Studie weisen zudem darauf hin, dass die (bildungs-)politischen Wirkungshoffnungen in Bezug auf den Einsatz von Lehrkräften mit Migrationshintergrund zu unterkomplex gedacht sind, wenn sie deterministisch verstanden werden. Denn auch wenn die Mehrheit der befragten Lehrkräfte mit Migrationshintergrund über den politischen Vorstellungen sehr ähnliche Figurationen des beruflichen Selbstkonzeptes verfügt, so heißt dies einerseits nicht, dass diese Lehrkräfte überhaupt in dieser Form wirken. Die Perspektive der Schüler fehlt in diesem Zusammenhang bisher völlig, so dass keinerlei Befunde zu den Effekten von Lehrkräften mit Migrationshintergrund vorliegen. Weder ist bekannt, in welcher Form Schüler mit und ohne Mig-

rationshintergrund diese Lehrkräfte wahrnehmen, noch existieren Studien, die die Wirkungen dieser Lehrkräfte auf das kognitive und emotionale Lernen der Schüler belegen können. Die Forschung muss zukünftig ihr Erkenntnisinteresse über die Lehrkräfte mit Migrationshintergrund und deren Bildungsbiographie hinaus erweitern, um einen umfassenderen Überblick zu erhalten.

Andererseits zeigen die durch die Studie angedeuteten unterschiedlichen Umgangsweisen mit den programmatischen Erwartungen bzw. mit dem Migrationshintergrund auf Seiten der betroffenen Lehrkräfte aber auch die Notwendigkeit einer Unterstützung dieser Lehrkräfte im Rahmen der Ausbildung sowie ihrer schulischen Praxis bei der Figuration eines beruflichen Selbstkonzeptes. Dies gilt sowohl im Falle einer Annahme der artikulierten spezifischen Rollenvorstellungen als auch bei einer Distanzierung von spezifischen Zuschreibungen. Diese Unterstützung ist notwendig, damit aus den von (bildungs-)politischer Seite zugesprochenen Kompetenzen, die in dieser Form jedoch eher als ‚Betroffenenkompetenzen‘ zu bezeichnen sind, im Sinne einer Personalentwicklung überhaupt professionelle Kompetenzen werden (können) (vgl. Rolff, 1998).

Unabhängig von weiteren Untersuchungen bleibt allerdings zum Abschluss festzuhalten: Lehrkräfte mit Migrationshintergrund sollten ein selbstverständlicher Bestandteil von Lehrerkollegien an deutschen Schulen sein. Gewarnt werden muss jedoch vor einer pädagogischen Omnipotenzvorstellung, mit der sie in der aktuellen Diskussion überfrachtet werden.

Literatur

- Auernheimer, G. (2007). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik* (5., erg. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bauer, K.-O. (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 343-359.
- Bauer, K.-O., Kopka, A., & Brandt, S. (1996). *Pädagogische Professionalität und Lehrerbearbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Baumert, J., & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 159-202). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beauftragter für Integration und Migration des Senats von Berlin (30.01.09). *Integrationsbeauftragter startet Kampagne für mehr Lehrerinnen und Lehrer aus Einwandererfamilien* (Pressemittteilung, Nr. 119438). <http://www.berlin.de/lb/intmig/presse/archiv/20090130.1225.119442.html> [30.01.2009].
- Bellenberg, G., & Weegen, M. (2010). *Integration durch Bildungseliten: Studienbedingungen von Studierenden mit türkischem oder arabischem Migrationshintergrund an nordrhein-westfälischen Hochschulen* (Projekt im Auftrag des Ministeriums für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen). Unveröffentl. Projektbericht.
- Brandstätter, J., Krampen, G., & Weps, B. (1981). Selbstkonzepte als Regulative erzieherischen Handelns: ein diagnostizitätstheoretischer Ansatz. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 13(3), 207-216.

- Carrington, B. (2002). Ethnicity, ‚Role Models‘ and Teaching. *Journal of Research in Education*, 12(1), 40-49.
- Cunningham, M., & Hargreaves, L. (2007). *Minority Ethnic Teachers' Professional Experiences. Evidence from the Teacher Status Project*.
<http://www.educ.cam.ac.uk/research/projects/teacherstatus> [30.10.2009].
- 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* (2. Aufl.). Berlin: LIT Verlag.
- Ehrenberg, D., Goldhaber, D., & Brewer, D. (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.
- Elbing, E. (1983). Das Selbstkonzept des Lehrers und seine erzieherische Bedeutung. In R. Dieterich, E. Elbing, I. Peagitsch & H. Ritscher (Hrsg.), *Psychologie der Lehrerpersönlichkeit* (S. 110-135). München: Reinhardt Verlag.
- Farrell, E. J. (1990). On the Growing Shortage of Black and Hispanic Teachers. *The English Journal*, 79(1), 39-46.
- Flick, U. (1991). Der qualitative Forschungsprozeß. In U. Flick, E. von Kardoff, H. Keupp, L. von Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 147-173). München: PVU.
- Flick, U. (1992). Entzauberung der Intuition. Systematische Perspektiven-Triangulation als Strategie der Geltungsbegründung qualitativer Daten und Interpretationen. In J. Hoffmeyer-Zlotnik (Hrsg.), *Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten* (S. 11-56). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Georgi, V., Ackermann, L., & Karakas, N. (2011). *Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Münster: Waxmann Verlag.
- Gogolin, I., Neumann, U., & Roth, H. J. (2003). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. BLK-Gutachten* (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, 107).
http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/pdf/BLK_Expertise_Heft107.pdf [14.10.2009].
- Hansen, K. P. (2003). *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung* (3. Aufl.). Tübingen/Basel: Fink Verlag.
- Hauptstelle RAA Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2009). *Netzwerk der Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte*.
http://www.raa.de/fileadmin/dateien/pdf/projekte/lehrkraefte-mit-zuwanderungsgeschichte/RAA-Flyer-LmZ_LR-3.pdf [03.11.2009].
- Höhne, T. (2001). Kultur als Differenzierungskategorie. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 197-213). Opladen: Leske+Budrich Verlag.
- Holzkamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Karakaşoğlu, Y. (2000). *Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen: eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland*. Frankfurt a.M.: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Kelle, U., & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleiche und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske+Budrich Verlag.
- Kluge, S. (1999). *Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske+Budrich Verlag.

- Landeshauptstadt Stuttgart (Hrsg.) (2009). *Migranten machen Schule. Vielfalt im Klassenzimmer – Vielfalt im Lehrerzimmer*. Stuttgart: Portfolio Verlag.
- Lüders, C., & Reichertz, J. (1986). Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß warum – Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung. *Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau*, 12, 90-102.
- Mannheim, K. (1970). Das Problem der Generationen. In Ders. (Hrsg.), *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk* (S. 509-565). Berlin/New York/Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Mayring, P. (1993). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (2. erw. Aufl.). München: PVU.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2007). *Mehr Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte. Handlungskonzept*. <http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Wege/Zuwanderungsgeschichte/Handlungskonzept.pdf> [01.02.2009].
- Pörzgen, B. (1994). *Das Selbstverständnis und das Selbstkonzept von männlichen und weiblichen Personen in den Lebensbereichen Beruf und Partnerschaft. Das Selbstkonzept als Ergebnis der Einnahme eines intentionalen Standpunktes*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Pole, C. (1999). Black Teachers Giving Choice: choosing and experiencing teaching. *Teacher Development*, 3(3), 313-328.
- Reinhardt, S. (1981). Der Lehrer als „Balanceur“ – weitere Überlegungen zur Konfliktstruktur der Lehrerrolle. *Die deutsche Schule*, 73, 139-152.
- Rolff, H.-G. (1998). Entwicklung von Einzelschulen. Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Bd. 10, S. 295-326). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Walgenbach, K. (2007). Gender als interdependente Kategorie. In K. Walgenbach, G. Dietze, A. Hornscheidt & K. Palm (Hrsg.), *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität* (S. 23-64). Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Weber, M. (1904/1988). Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In Ders., *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (hrsg. von J. Winkelmann, 7. Aufl., S. 146-214). Tübingen: Mohr Verlag.
- Wilberschied, L., & Dassier, J.-L. P. (1995). Increasing the Number of Minority FL Educators: Local Action to Meet a National Imperative. *The Modern Language Journal*, 79(1), 1-14.
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt a.M./New York: Campus-Verlag.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227-255). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Abstract: Teachers from a migrant background are at present strongly wooed by the (educational)-political side. This is due to the hope that these teachers might serve as cultural mediators and role models and would thus contribute to an improved integration of students from a migrant background. So far, however, no empirical findings are available on how teachers with migration background do themselves deal with the expectations they are confronted with and whether different patterns of coping can be identified. First empirical results on this issue are provided by the present explorative study within the framework of which 14 teachers from a migrant background were asked about their professional self-concept by means of qualitative interviews. It is revealed that the majority of the teachers interviewed have internalized the expectations that have been raised and have integrated them into their self-concept. However, in the case of a small number of teachers a discrepancy with the political objectives can be discerned.

Anschrift der Autorin

Prof. Dr. Carolin Rotter, Fachbereich Erziehungswissenschaft,
Fachbereich Schulpädagogik und Schulforschung, Von-Melle-Park 8,
20146 Hamburg, Deutschland
E-Mail: carolin.rotter@uni-hamburg.de