

Rotter, Carolin

## **Kompetent durch Migrationserfahrung? Die Betonung des Migrationshintergrunds als Gefahr einer Deprofessionalisierung von Lehrkräften**

*Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 3 (2014), S. 101-114*



Quellenangabe/ Reference:

Rotter, Carolin: Kompetent durch Migrationserfahrung? Die Betonung des Migrationshintergrunds als Gefahr einer Deprofessionalisierung von Lehrkräften - In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 3 (2014), S. 101-114 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-160336 - DOI: 10.25656/01:16033

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-160336>

<https://doi.org/10.25656/01:16033>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## ZISU

### Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung

#### Editorial

Andreas Bonnet, Uwe Hericks	Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf – Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung	3
--------------------------------	--	---

#### Thementeil

Angelika Paseka, Jan-Hendrik Hinzke	Der Umgang mit Dilemmasituationen – Ein Beitrag zu Fragen der Professionalität von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden	14
Julia Košinár	Die Bedeutung von Passungserfahrungen für Professionalisierungsverläufe im Referendariat	29
Katharina Kunze	Professionalisierungspotenziale und -probleme der sozialisatorischen Interaktion im Studienseminar	44
Martin Heinrich, Ann-Kathrin Arndt, Rolf Werning	Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungs- kindern“ – Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog/innen in der inklusiven Schule	58
Britta Viebrock	Zur Professionalisierung von Lehrkräften im bilingualen Unterricht	72
Andreas Bonnet, Uwe Hericks	„ ... kam grad am Anfang an die Grenzen“ – Potenziale und Probleme von Kooperativem Lernen für die Professionalisierung von Englischlehrer/innen	86
Carolin Rotter	Kompetent durch Migrationserfahrung? – Die Betonung des Migrationshintergrunds als Gefahr einer Deprofessionalisierung von Lehrkräften	101
Afra Sturm, Nadja Lindauer	Zwischen begrenztem Wissen und Widerspruch – Zur Expertise von Kursleitenden im Bereich des funktionalen Analphabetismus	115

---

## Diskussion

Walter Herzog	Weshalb uns Hattie eine Geschichte erzählt – Oder: Ein missglückter Versuch, den Erkenntnisstand der quantitativen Unterrichtsforschung zur Synthese zu bringen	130
---------------	---	-----

## Rezensionen

Rahel Hünig, Sascha Eberz	Was ist Unterricht? Rezension der gleichnamigen Tagung im September 2013 in Halle	144
Oliver Hollstein	Zaborowski, Katrin Ulrike/Meier, Michael/ Breidenstein, Georg (2011): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.	148
Alexander Schuster, Doris Bambey	Potenziale einer zentralen Verfügbarkeit von Daten und Instrumenten im Forschungsdatenzentrum (FDZ) Bildung	152

## Kompetent durch Migrationserfahrung? Die Betonung des Migrationshintergrunds als Gefahr einer Deprofessionalisierung von Lehrkräften

### **Zusammenfassung**

Auf bildungspolitischer Ebene wird derzeit verstärkt die Forderung nach mehr Lehrkräften mit Migrationshintergrund erhoben und dadurch eine eindeutige Relevanzsetzung des Migrationshintergrunds für den schulischen Alltag vorgenommen. Die Frage, die sich daran anschließt, ist die nach der Selbstwahrnehmung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. Mittels leitfadensorientierter Interviews wurden 14 Lehrkräfte mit Migrationshintergrund zu ihrem beruflichen Selbstkonzept und der Bedeutung ihres Migrationshintergrunds, die sie diesem für ihren schulischen Alltag beimessen, befragt. Mittels der dokumentarischen Methode wurde das Datenmaterial sowohl auf der inhaltlichen Ebene als auch auf der Ebene der kommunikativen Hervorbringung analysiert. Im folgenden Beitrag werden die Ergebnisse der sinn- und soziogenetischen Typenbildung präsentiert und vor dem Hintergrund des professionstheoretischen Diskurses interpretiert. Deutlich wird die Gefahr einer deprofessionalisierenden Verstrickung in die eigene Biografie, bei der die Grundlage für die Erfüllung beruflicher Aufgaben nicht in der Ausbildung, sondern vorrangig in der eigenen Biografie gesehen wird.

*Schlagwörter:* Lehrkräfte mit Migrationshintergrund; berufliches Selbstkonzept; Deprofessionalisierung

### **Competent through migration experience? The emphasis on migrational background as a risk of deprofessionalization of teachers**

The call for more teachers with migration background shows that on the level of education policy the migration background is considered to be of clear relevance for daily school life. This leads to the question of how teachers with migration background perceive themselves. Through guided interviews, 14 teachers with migration background were asked about their professional self-concept and the level of importance they ascribe to their migration background in daily school life. The documentary method was used to analyse the data not only on the level of content, but also regarding to how the themes mentioned were presented. The paper at hand presents the results of the sensegenetic and sociogenetic type formation and interprets them in relation to the profession-theoretical discourse. This analysis reveals the risk of not considering the teacher training, but primarily the own biography, the basis of fulfilling professional tasks, which would become a threat to a teacher's professionalism as they could be involved too much in their own biography.

*Keywords:* Teachers from migrant backgrounds; professional self-concept; deprofessionalization

## **1. Einleitung**

Sie sollen über eine besondere Empathiefähigkeit verfügen, spezifische (inter-)kulturelle und diagnostische Kompetenzen besitzen, sich durch Mehrsprachigkeit auszeichnen und aus diesem Grund als „Vertraute, Vorbild und Übersetzer“ (Kolat 2007) für eine zunehmend kulturell, sprachlich und ethnisch heterogene Schülerschaft von großer Be-

deutung sein: Die Rede ist von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. Im Nationalen Integrationsplan aus dem Jahr 2007 haben sich die Kultusminister der Länder verpflichtet, den Anteil an Lehrkräften mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem zu steigern (vgl. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2007); laut dem Mikrozensus 2010 beträgt dieser 6,1% (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 82). Die Selbstverpflichtung der Kultusminister mündete in verschiedenen Maßnahmen auf der Ebene einzelner Bundesländer (z.B. das Handlungskonzept zur Gewinnung von Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte in NRW, vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2007). An diese Lehrkräfte werden zahlreiche Erwartungen gerichtet, die auf eine Verbesserung der schulischen Situation von Schüler/innen mit Migrationshintergrund zielen. Diese Erwartungen reichen vom Aufbau einer besonderen Nähe zu Schüler/innen mit Migrationshintergrund als Rollenvorbild und Vertrauensperson bis hin zur interkulturellen Öffnung von Schule durch die Etablierung einer diskriminierungsfreien Schulkultur. Im Rahmen dieses Beitrags soll nicht die Plausibilität der aktuellen Diskussion und der in ihr artikulierten Wirkungshoffnungen hinterfragt werden. Von Interesse ist vielmehr die Frage, welche Bedeutung die Lehrkräfte selbst ihrem Migrationshintergrund für ihr professionelles Handeln im schulischen Alltag beimessen. Zur Diskussion dieser Frage werden im Rahmen dieses Beitrags Ergebnisse einer explorativen Interviewstudie dargestellt und vor dem Hintergrund des professionstheoretischen Diskurses interpretiert. Im Anschluss an diese Einleitung werden im zweiten Kapitel die Fragestellung der Studie präzisiert sowie der theoretische Hintergrund und das methodische Vorgehen beschrieben. Ausgewählte Ergebnisse werden im dritten Kapitel präsentiert und diese schließlich aus einer professionstheoretischen Perspektive diskutiert (Kapitel 4).

## **2. Forschungsprojekt: Fragestellung und Untersuchungsdesign**

### **2.1 Kontextualisierung der Fragestellung**

In der bildungspolitischen und öffentlichen Diskussion werden Lehrkräften mit Migrationshintergrund zahlreiche Fähigkeiten zugeschrieben, die aus dem Migrationshintergrund bzw. der unterstellten Migrationserfahrung abgeleitet werden und die sie für besondere schulische Aufgaben mit Blick auf den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität zu prädestinieren scheinen wie z.B. die Mediation in interkulturellen Konfliktfällen, die Initiation interkultureller Lernprozesse sowie die informelle Weiterbildung von Kolleg/innen ohne Migrationshintergrund (vgl. Rotter 2012).

Wird das Bildungssystem als Mehrebenensystem aufgefasst, in dem Akteure im Rahmen sozialer Ordnungen auf verschiedenen Ebenen handeln, bedeuten bildungspolitische Maßnahmen „Aufträge“, die für die jeweilige Einzelschule und die in ihr tätigen Individuen Opportunitäten und Restriktionen darstellen und die umgesetzt werden müs-

sen. Doch die Verwirklichung dieser Aufträge kann im Anschluss an Fend nicht „in der Form einer nahtlosen Anwendung von Direktiven von Oben nach Unten“ (Fend 2006: 174), sondern muss als ein mehrstufiger Prozess der „Transformation von Ursprungsideen“ (ebd.: 166) verstanden werden. Die übergeordnete Ebene wird „im Rahmen der ebenenspezifischen Umweltbedingungen und Handlungsressourcen reinterpretiert und handlungspraktisch transformiert“ (ebd.: 181); es erfolgt eine „Rekontextualisierung“. Wie diese Rekontextualisierung aussieht und welches ebenenspezifische Ergebnis am Ende dieser Transformation steht, hängt nach Fend von „reflexiven Prozessen der Selbst- und Fremdwahrnehmung, von Kompetenzen der Aufgabenerfüllung und von situativen Konstellationen“ (ebd.: 175) ab. Relevanter als die Untersuchung der Plausibilität bildungspolitischer Vorstellungen erscheint vor diesem Hintergrund daher die Rekonstruktion der Selbstwahrnehmung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. Zu fragen ist danach, welche Aufgaben sich diese Lehrkräfte selbst im Rahmen ihres beruflichen Selbstkonzepts<sup>1</sup> zuschreiben und welche Bedeutung sie ihrem Migrationshintergrund für die Bewältigung schulischer Herausforderungen beimessen. Die vorliegenden Untersuchungen im deutschsprachigen und angloamerikanischen Raum liefern bislang lediglich indirekte Hinweise auf das berufliche Selbstkonzept dieser Lehrkräfte, da diese den Analysefokus vorrangig auf Studien- bzw. Berufswahlmotive sowie auf Erfahrungen im schulischen Alltag legen, aus denen Schlussfolgerungen mit Blick auf die Ausgestaltung des beruflichen Selbstkonzepts gezogen werden können. Die Studien zeigen, dass sich die Lehrkräfte sowohl spezifische Aufgaben mit Blick auf Schüler/innen mit Migrationshintergrund zuschreiben und aus ihrer eigenen Migrationsgeschichte besondere Kompetenzen zur Bewältigung dieser Aufgaben ableiten als auch sich bewusst von derartigen Fremdzuschreibungen distanzieren und ihre beruflichen, im Verlauf der universitären Ausbildung erworbenen Qualifikationen in den Vordergrund stellen (vgl. z.B. Georgi et al. 2011; Pole 1999; Su 1997).

Offen bleiben mit Blick auf die vorliegenden Studien allerdings insbesondere die folgenden Fragen:

1. Welche unterschiedlichen Umgangsweisen mit dem biografischen Merkmal des Migrationshintergrunds zeigen sich bei Lehrkräften in der schulischen Handlungspraxis?
2. Worauf sind (mögliche) unterschiedliche Umgangsweisen zurückzuführen?

An diesen beiden Forschungsfragen setzt die hier vorgestellte Untersuchung an.

---

1 Das berufliche Selbstkonzept von Lehrkräften umfasst „alle Kognitionen, Empfindungen, Bewertungen und Handlungen, die der Lehrer an sich selbst wahrnimmt, sich selbst zuordnet, zu seinem Ich, seinem Selbst [Herv. im Orig.; C.R.] integrativ verarbeitet und die dann sein Handeln, seine Interaktion mit der Umwelt und seine Selbstdarstellung im Erziehungsgeschehen mitbestimmen“ (Elbing 1983: 110).

## 2.2 Theoretischer Hintergrund der Untersuchung

Den theoretischen Hintergrund, vor dem das Datenmaterial interpretiert wird, bildet die rekonstruktiv-strukturtheoretische Perspektive auf Lehrerprofessionalität (vgl. Helsper 2011). Helsper unterscheidet elf verschiedene, für das Lehrerhandeln konstitutive Antinomien, die als Ausdruck von Modernisierungsantinomien interpretiert und durch die institutionellen Bedingungen auf Systemebene und der Ebene der Einzelschule geprägt werden. Dabei differenziert er zwischen zwei Ebenen der Antinomien. Während sich die auf der ersten Ebene angesiedelten Antinomien auf die bereits im lebenspraktischen Handeln angelegten Widersprüche beziehen, die durch das Lehrerhandeln als eine Bildungsprozesse anregende, stellvertretende Lebenspraxis nochmals potenziert werden, resultieren die Antinomien der zweiten Ebene aus widerstreitenden Handlungsanforderungen, die für den Lehrerberuf charakteristisch sind. Denn das Lehrerhandeln bewegt sich zwischen spezifisch-rollenförmigen und damit auch universalistischen, emotional distanzierten Interaktionsformen einerseits und diffusen, an dem/der einzelnen Schüler/in teilnehmenden, nicht rollenförmigen Handlungsformen andererseits.

## 2.3 Methodisches Vorgehen

Zur Exploration der skizzierten Fragestellungen wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt. Mittels problemzentrierter Interviews (vgl. Witzel 2000) wurden 14 Lehrkräfte mit Migrationshintergrund nach ihrem professionellen Selbstverständnis und der subjektiven Bedeutung des Migrationshintergrunds in ihrem schulischen Kontext befragt. Zur Auswahl der Interviewpartner/innen wurde auf das Verfahren des selektiven Sampling zurückgegriffen, bei dem der Umfang des Samples und die Kriterien seiner Zusammensetzung im Vorfeld der Erhebung festgelegt werden und die Analyse der Daten erst nach der Erhebung des vollständigen Materials erfolgt. Mit Blick auf die Fragestellung, die theoretischen Vorüberlegungen und die bestehenden Kenntnisse zum Forschungsgegenstand (vgl. Schatzmann/Strauss 1973) war der Migrationshintergrund der Lehrkräfte, der im Anschluss an die Definition der PISA-Studie weit gefasst wurde, vorrangiges Kriterium für die Auswahl der Interviewpartner/innen. Daneben wurde darauf geachtet, Unterschiede in der nationalen Herkunft der Lehrkräfte innerhalb des Samples abbilden zu können. Dazu gehörte auch, dass sich nicht alle Lehrkräfte mit Migrationshintergrund über ihren Namen oder durch Unterschiede in der äußeren Erscheinung von anderen Lehrkräften abheben sollten. Ferner sollten die Befragten nicht alle Mitglied im NRW-Netzwerk „Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte“ sein und darüber ihre kollektive Zugehörigkeit explizieren, so dass die Gefahr einer positiv selektierten Gruppe entstehen könnte. Auch wurden nicht ausschließlich solche Lehrkräfte mit Migrationshintergrund berücksichtigt, deren Migrationshintergrund bereits über ihr Unterrichtsfach (z.B. Türkisch) deutlich wurde. Bei der Auswahl von Fällen zur maximalen Fallkontrastierung wurde also vor allem im Sinne der „Schlüsselkategorie“ von Strauss (Strauss 1994: 65ff.) auf Merkmale im Zusammenhang mit der Kategorie des Migrationshintergrunds geachtet.

Die Lehrkräfte mit Migrationshintergrund sollten zudem an verschiedenen Schulformen tätig sein. Aufgrund der geringen Größe des Samples können auf der Grundlage dieser Studie zwar keine schulformspezifischen Wahrnehmungsmuster von Lehrkräften mit Migrationshintergrund 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. Die Befragung wurde auf eine Stadt des Ruhrgebiets beschränkt, um mögliche städtische Disparitäten ausschließen zu können.

Um der Gefahr zu begegnen, durch eine Vorab-Festlegung der Kriterien nicht alle relevanten Fälle des Feldes zu berücksichtigen, finden sich in der vorliegenden Untersuchung auch Anleihen am „*theoretical sampling*“, indem das Sample zum Zeitpunkt der Datenerhebung nicht als abgeschlossen verstanden wurde, sondern durch Kontakte zum Feld weitere Fälle zur minimalen und maximalen Kontrastierung aufgenommen wurden.

In den vorliegenden, oben angeführten qualitativen Studien wird das Interviewmaterial bislang ausschließlich kategoriengeleitet ausgewertet. Unbearbeitet bleibt angesichts einer solchen fallübergreifenden Auswertung allerdings die Frage, was den jeweiligen Einzelfall auszeichnet und wie die Einzelfälle zueinander in Beziehung stehen, d.h. welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede diese aufweisen und welche ähnlichen Erfahrungen in diesen zum Ausdruck kommen. Kategorisierende Verfahren ermöglichen darüber hinaus zum einen keinen Zugang zum atheoretischen, impliziten Wissen der Befragten; zum anderen ist auch eine Analyse des „modus operandi“, d.h. der kommunikativen Hervorbringung des beruflichen Selbstkonzepts auf diese Weise nicht möglich. Um die oben angeführten Forschungsdesiderate bzw. -fragen bearbeiten zu können, erfolgte die Auswertung des Interviewmaterials in meiner eigenen Studie mit Hilfe der dokumentarischen Methode in Anlehnung an Bohnsack (vgl. 2010). Diese ermöglicht mit ihren unterschiedlichen Analyseschritten eine Interpretation des Materials sowohl auf der Ebene des Was als auch auf der des Wie. Ziel ist die Rekonstruktion des der Handlungspraxis der Akteure zugrundeliegenden inkorporierten Orientierungswissens, das das Handeln dieser unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn strukturiert.

### 3. Ergebnisse

Im Prozess der sinngenetischen Typenbildung wurden auf der Grundlage der erzählten Handlungspraxis zentrale Orientierungsfiguren herausgearbeitet und im Vergleich mit anderen Fällen abstrahiert. Die Suche nach maximalen und minimalen Kontrasten ermöglichte eine Unterscheidung der Fälle. Ein Typus zeichnet sich dabei durch eine interne Homogenität, also durch minimale Kontraste aus, wohingegen er im Vergleich zu anderen Typen durch externe Heterogenität, d.h. maximale Unterschiedlichkeit gekennzeichnet ist. Das fallübergreifende Gemeinsame, das Tertium Comparationis, mit Hilfe dessen der Vergleich strukturiert wurde, ist die Relevanzsetzung des eigenen Migrationshintergrunds in der schulischen Handlungspraxis.



Im Rahmen der sinngenetischen Auswertung wurden drei verschiedene Typen rekonstruiert, die sich hinsichtlich des Umgangs mit dem eigenen Migrationshintergrund bei der Ausgestaltung der beruflichen Rolle voneinander unterscheiden (vgl. dazu ausführlich Rotter 2013). Während für zwei Typen die Qualifikationen, die im Rahmen der Ausbildung erworben wurden, die Grundlage für das berufliche Selbstkonzept bilden und der Migrationshintergrund für den beruflichen Kontext keine bzw. kaum eine Rolle spielt, ist für den dritten Typus, der als „kompetenter Migrationsandere Typus“ benannt ist, die eigene Migrationserfahrung ein zentraler Bestandteil des beruflichen Selbstkonzepts. Im Folgenden sollen der „pädagogisch-professionelle Lernbegleiter Typus“ und der „kompetente ‚Migrationsandere‘ Typus“ näher betrachtet werden. Die Bezeichnung „Migrationsandere“ wurde von Mecheril in Abwendung von dem „das Bild essentialistischer Abstammung aufrufenden Ausdruck »Menschen mit Migrationshintergrund«“ (Mecheril 2010: 17) zur Kennzeichnung gesellschaftlicher Pluralität in den wissenschaftlichen Diskurs eingeführt, um gerade auf den Konstruktionscharakter und die aktive Beteiligung der Akteure bei der Differenzsetzung hinzuweisen. Dieser Begriff reklamiert für sich, das Problem der Pauschalisierung durch kategorisierende Bezeichnungen anzuzeigen und vor allem auf Prozesse und Strukturen hinzuweisen, in denen die „Anderen“ geschaffen werden.

Im Rahmen dieses Beitrags können aufgrund des begrenzten Umfangs lediglich ausgewählte Ergebnisse der sinn- und sozio-genetischen Typenbildung dargestellt werden. Diese notwendige Beschränkung, die nicht dem Anspruch des „*Geschriebene[n] als performativer Akt*“ (Kursiv im Orig.) entspricht, d.h. zu Lasten der von Reichertz geforderten „Historisierung‘ des Deutungsprozesses“ (Reichertz 1992: 346) geht, ist hier jedoch nicht zu umgehen. Anhand eines kurzen, prototypischen Interviewausschnitts sollen daher im Folgenden im Rahmen der reflektierenden Interpretation Merkmale des jeweiligen Typus, auf die der vorgestellte Fall verweist, herausgearbeitet und der Analyseprozess für die Leser/innen auf diese Weise zumindest angedeutet werden.

### 3.1 „Der kompetente ‚Migrationsandere‘ Typus“

L: Ich glaube, das ist einmal so dieses... was man empfindet, andererseits, wenn man dann die Rückmeldungen von anderen Lehrern hat: „Der Schüler XY ist bei mir soundso, ich komme nicht klar“ und sonst was... dass man dann zum Teil so schwierige Fälle hat. Und ich bin der Meinung, dass wir da Ansprechpartner sind für... gerade für diese türkischen Schüler. Ich glaube, da sind wir nicht so im Sinne von: „Das ist die Lehrerin Frau [Name der Lehrerin mit Migrationshintergrund I], das ist die Lehrerin Frau [Name der Lehrerin mit Migrationshintergrund II]“, das sind dann eher... sind Ansprechpartner in dem Moment. Nicht im Sinne von Lehrer. [...] Bezugspersonen, aber nicht im Hinblick auf Lehrer. Ich glaube, die schalten das weg, dass wir Lehrkräfte in dem Sinne sind. Wir sind einfach nur Bezugsperson. Ich finde, das macht sich schon bemerkbar. Erwachsene, vor denen die dann Respekt haben. Vielleicht sehen die mich dann so als ihre Tante oder eine ältere Freundin, die da einen Rat gibt und so. [...] Die kommen dann viel offener. Ich kann mit denen auch ganz anders umgehen, auch mit Problemfällen. Also ich kann mit diesen Schülern auch schimpfen und dann manchmal auch auf Türkisch schimpfen. Und dann so grundsätzlich türkische Sachen dann sagen, wie zum Beispiel: „Schämst du dich nicht?“ Das hören die öfters. Das hört man im Türkischen sehr oft, das „Schämst du dich

nicht für dein Verhalten? Findest du das richtig?“ und so. Wenn ich das dann auch auf Türkisch sage, dann gehen die da ganz anders mit um als wenn die das... auch wenn die das von mir auf Deutsch hören. Das kriegen die gar nicht so mit. Aber wenn ich dann auf Türkisch denen das sage, dann reagieren die ganz anders (LmMHW2, Z. 56-82; 161-182).

Der Interviewausschnitt stellt die Auseinandersetzung mit der Frage dar, wie die Befragte ihre Interaktion mit Schüler/innen mit Migrationshintergrund beschreiben würde. Aus ihrer Sicht besteht insbesondere zu Schüler/innen mit türkischer Einwanderungsgeschichte ein besonderes Vertrauensverhältnis. Die Lehrer-Schüler-Interaktion beschreibt sie zunächst unter Verwendung des generalisierenden und unpersönlichen Pronomens „man“ mit eigenen Empfindungen und den Rückmeldungen ihrer Kolleg/innen. Aus den Erfahrungen ihrer Kolleg/innen im Umgang mit schwierigen Schüler/innen leitet sie ihre Funktion als Ansprechpartnerin für diese „Fälle“ (ebd., Z. 56) ab, die sie durch den Wechsel in das Personalpronomen „ich“ (bzw. „wir“, da sie ihre Kollegin mit Migrationshintergrund einbezieht) sich selbst zuschreibt. Von den „türkischen Schüler[n]“ fühlt sie sich als Ansprechpartnerin wahrgenommen, jedoch „nicht im Sinne von Lehrer“, sondern als Bezugsperson. Der Begriff der Bezugsperson stellt eine Fokussierungsmetapher dar und wird von ihr weiter inhaltlich ausdifferenziert – als „Erwachsene, vor denen sie Respekt haben“, als „Tante“ oder „ältere Freundin, die da einen Rat gibt“ (ebd., Z. 63ff.). Auffallend ist in dieser Replik der nahezu ausschließliche Gebrauch des bestimmten Artikels ohne folgendes Substantiv („die schalten das weg“, Z. 60) oder des Demonstrativpronomens („gerade für diese türkischen Schüler“, Z. 57) zur Benennung bzw. Beschreibung der Schüler/innen, für die sie sich als Bezugsperson sieht. Diese Sprachverwendung verweist auf eine Bestimmung der Schülergruppe durch Generalisierung, d.h., die Befragte bringt zum Ausdruck, dass die Merkmale der betreffenden Schülergruppe, also die Gruppe der Schüler/innen mit türkischem Migrationshintergrund, für alle Beteiligten in der Interviewsituation bekannt sind bzw. sein sollten. Die diffuse Beziehungslogik wird als Bestandteil des beruflichen Alltags begriffen; das damit verbundene Abweichen von der Rolle, die einer Lehrperson in der Organisation Schule zukommt, wird nicht thematisiert. Die Befragte zieht keine Grenze, durch die sie eine professionelle Distanz herstellt, sondern nimmt das diffuse Beziehungsmuster, das ihr – in ihren Augen – von den Schüler/innen angeboten wird, auf, indem sie von sich aus auf die türkische Sprache zurückgreift und dadurch eine Nähe zu den Schüler/innen herstellt. In ihrer Sprachverwendung sieht sie sich durch die Reaktion der Schüler/innen mit türkischem Migrationshintergrund bestätigt, denn diese „reagierten ganz anders“ und kämen viel offener auch im Fall von privaten Problemen auf sie zu. Der Gebrauch des Türkischen eröffnet in den Augen der Lehrperson zudem ein erweitertes Spektrum an Handlungsweisen, das durch familiäre Interaktionsmuster wie Schimpfen gekennzeichnet ist. Durch die Verwendung des Türkischen verlässt sie den organisationalen Rahmen, für den das Deutsche als Unterrichtssprache konstitutiv ist, und verwendet die (möglicherweise) im familiären Bereich gesprochene Sprache. Daraus resultiert, dass die Adressierung der Schüler/innen außerhalb des unterrichtlichen, offiziellen, formalen Rahmens „Schule“ erfolgt und der Dialog in einem informellen Bereich stattfindet. Es

ist zu vermuten, dass dieser Wechsel der Sprache und das Verlassen der spezifischen Rollenbeziehung für die Schüler/innen mit einer Rollendiffusion in der schulischen Interaktion einhergehen: Auf der einen Seite adressiert die Lehrperson die Schüler/innen unter Rückgriff auf das Türkische in ihrer ganzen Person. Auf der anderen Seite adressiert sie jedoch die Rolle „Schüler/in“, da das Ziel ihrer Ansprache auf Türkisch die Disziplinierung der Schüler/innen unter Verweis auf ein rollenkonformes, d.h. schülerkonformes Verhalten ist. Die Lehrperson verlässt nicht nur eine spezifische Rollenbeziehung und hebt eine Distanz zwischen der Rolle des Lehrers sowie der des Schülers auf, sondern exkludiert die auf diese Weise angesprochenen Schüler/innen auch aus der Gesamtgruppe der Schüler/innen und besondert sie auf diese Weise. Dieses Verlassen ihrer beruflichen Rolle wird durch eine Selbstpositionierung als „Türkin“ im schulischen Kontext möglich, die sich insbesondere für „diese türkischen Schüler“ (ebd., Z. 57f.) zuständig sieht. Ethnizität fungiert damit für die Befragte als zentrale (Selbst-)Beschreibungs- und Differenz(ierungs)kategorie.

### 3.2. „Der pädagogisch-professionelle Lernbegleiter Typus“

L: Ja. Ja, das kommt häufig vor. Das muss ich auch sagen, als... von den Kollegen sowieso. Wenn sie mit den türkischen Schülern nicht klarkommen: „Hör mal, deine Landsleute.“ Ich bin ja mittlerweile mehr hier als in der Türkei gewesen, also ich bin 23 Jahre in der Türkei gewesen oder 24 und mittlerweile bin ich 32 Jahre in Deutschland, trotzdem bin ich ja noch der Türke und ich bin angepasst bei allem, ich esse Schweinefleisch, trinke alles aber bei jeden Feierlichkeiten oder irgendwas: „Hör mal, darfst du das essen?“ Ich habe das Gefühl, sie haben einen Sport daraus gemacht, mich zum Narren zu halten. Trotzdem, sie sprechen mich bei Problemen an. Am Anfang war das bei jeder Kleinigkeit so. Und mit Kleinigkeit meine ich bei Problemen, die in jedem Unterricht, in jeder Klasse auftreten. Sie haben ja auch selber studiert. Probleme hat jeder, lautes Reden oder Krach oder mal irgendwas... solche Sachen. Ich sollte das lösen. Ich hab gesagt: „Es tut mir sehr leid, ich habe genau die gleiche Qualifikation wie ihr, ich bin Lehrer, ich würde auch schon genauso... Woher soll ich denn wissen, was für Probleme du ihnen gemacht hast? Da kann ich nicht immer hingehen und da...macht eure Sachen alleine.“ Da hab ich am Anfang immer... „Wenn ich aber merke“, hab ich gesagt, „dass das Problem zu weit geht und es tatsächlich zu, sag ich mal, Disziplinarmaßnahmen kommt, dann könnt ihr mich ansprechen, wenn das Problem zu groß ist.“ Da wurde ich immer wieder angesprochen und immer wieder hab ich übersetzt für die Eltern und ich hab manchmal Vermittlerrolle zwischen den Schülern und den Lehrern gespielt. [...] Wenn es tatsächlich eine normale Unterrichtsproblematik war, dann habe ich immer abgelehnt, aber wenn so Sachen wie „von der Schule schmeißen“ oder zu disziplinarischen Maßnahmen kam, dann habe ich halt versucht, zuzuhören, was da halt das Problem ist und dann hab ich Hinweise gegeben oder wie man das Problem löst. [...]. (LmMH6m, Z. 171-222)

Der Befragte beginnt seine Antwort auf die Frage, ob er häufig von seinen Kolleg/innen um Unterstützung bei Schwierigkeiten mit Schüler/innen mit Migrationshintergrund angesprochen werde, mit dem Hinweis, dass dies häufig in seinem schulischen Alltag vorkomme. Seine Kolleg/innen scheinen ihm aufgrund seiner türkischen Einwanderungsgeschichte besondere Kompetenzen im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität im Allgemeinen und eine besondere Nähe zu Schüler/innen türkischer Herkunft im Besonderen zuzuschreiben. Diese unterstellte Nähe bringen sie mit der kollektivierenden Wortwahl „deine Landsleute“ zum Ausdruck, wobei es nicht zu rekonstruieren ist, ob es

sich um die tatsächliche Wortwahl der Kolleg/innen handelt. Relevant ist vielmehr, dass die befragte Lehrperson die Reaktionen seiner Kolleg/innen in dieser Weise wahrnimmt bzw. diskursiv wiedergibt. Die Positionierung des Befragten im schulischen Kontext erfolgt damit nicht über dessen organisationale Position (Lehrkräfte vs. Schüler/innen). Vielmehr wird eine Differenzierung entlang des Kriteriums der Ethnizität bzw. Nationalität vorgenommen, wodurch der Befragte den Schüler/innen im türkischen Migrationshintergrund zugeordnet wird und eine Besonderung zu seinen Kolleg/innen entsteht. Der Migrationshintergrund als Merkmal zur Beschreibung der Lehrperson steht damit über seiner institutionellen Rolle.

Gegen diese Fremdpositionierung durch einige Kolleg/innen ohne Migrationshintergrund setzt er sich jedoch zur Wehr und lehnt eine solche vehement ab. Seine selbst empfundene Zugehörigkeit entfaltet er entlang des negativen Gegenhorizontes eines „typischen Türken“, wie er in sozialen Stereotypen zum Ausdruck kommt. Er verweist auf die zahlreichen Jahre, die er in Deutschland lebt und die die Dauer seines Aufenthalts in der Türkei deutlich übersteigen, sowie auf seinen Lebensstil, der sich von gängigen Klischees über Türken abhebe. Durch die umgangssprachliche Redewendung „sich einen Sport daraus machen“ drückt die befragte Lehrkraft aus, dass aus seiner Sicht die Kolleg/innen diese Nachfragen mit einer gewissen boshaften Freude immer wieder an ihn richten. Er fühlt sich durch dieses „Othering“ (vgl. Said 1978) von seinen Kolleg/innen „zum Narren gehalten“ und damit nicht als vollwertiger Kollege akzeptiert. Das Enaktierungspotential, d.h. die Chance zur Verwirklichung seiner Orientierungen wird von ihm somit als eher gering beschrieben.

Trotz oder gerade wegen dieser Besonderung wird dieser Lehrer von seinen Kolleg/innen in Fällen von Schwierigkeiten mit Schüler/innen mit (türkischem) Migrationshintergrund als Ansprechpartner gesehen, der in diesen Konfliktfällen vermitteln und zu einer Lösung beitragen soll. Die gehäufte Verwendung des Begriffs „Problem“ wird hier zur Fokussierungsmetapher, entlang derer die befragte Lehrperson ihre Zuständigkeit entfaltet. Unterschieden werden dabei verschiedene Eskalationsstufen: In den meisten Fällen handelt es sich nach Schilderung des Befragten um „Kleinigkeiten“, um Probleme, die vor allem den Umgang mit Disziplinschwierigkeiten und die Klassenführung betreffen und nach Ansicht des Befragten zum pädagogischen Kernbereich einer jeden Lehrperson gehören. Für eine „normale Unterrichtsproblematik“ (LmMH6m, Z. 198) sieht sich der Befragte daher nicht zuständig, sondern bewertet die Anfragen der Kolleg/innen eher als Kulturalisierung von pädagogischen Problemen und als Bequemlichkeit der Kolleg/innen, sich mit diesen Problemen selbst auseinanderzusetzen. Er verweist auf seine professionelle Ausbildung und auf seine Qualifikation, die der seiner Kolleg/innen entspreche. Der Fremdpositionierung als „Migrationsanderer“ setzt er für sich eine Selbstpositionierung als Lehrer entgegen, bei der die eigene Ethnizität keine Rolle spielt. Im Vordergrund seines beruflichen Selbstkonzepts steht für ihn seine pädagogisch-fachliche Qualifikation als Grundlage der Professionalität eines Lehrers. In Konflikten, die „Disziplinarmaßnahmen“ betreffen, nehme er sich jedoch den an ihn herangetragenen Problemen an und versuche zu helfen.

### 3.3 Ergebnisse der soziogenetischen Typenbildung

Als Ergebnis der soziogenetischen Typenbildung zeigt sich, dass die unterschiedlichen Ausgestaltungen des beruflichen Selbstkonzepts nicht per se auf den Migrationshintergrund bzw. auf die Migrationserfahrung zurückgeführt werden können. Vielmehr konnten Differenzen rekonstruiert werden, die auf ethnizitätsspezifische Erfahrungsräume zu verweisen scheinen. Die Wahrnehmung der eigenen Differenz zu Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft scheint sich für Lehrkräfte mit türkischem Migrationshintergrund in besonderer Weise darzustellen und mit einer Bedeutungssteigerung des eigenen biografischen Hintergrunds für das berufliche Selbstkonzept verbunden zu sein. Das Datenmaterial verweist aber auch darauf, dass der türkische Migrationshintergrund zwar ein notwendiges, aber kein hinreichendes Einflussmerkmal darstellt, da Lehrkräfte mit türkischem Migrationshintergrund auch in anderen rekonstruierten Typen zu finden sind. Weitergehende Untersuchungen wären in diesem Bereich notwendig.

## 4. Diskussion der Ergebnisse

In dem obigen Interviewausschnitt zum „kompetenten ‚Migrationsanderen‘ Typus“ deutet sich an, wie sich Lehrkräfte (mit Migrationshintergrund) in ihrer eigenen Biografie verstricken können, wenn sie ihre eigenen Erfahrungen und subjektiven Empfindungen zu Professionswissen und professionellen Kompetenzen deklarieren. Auch Studien aus anderen Berufsfeldern (z.B. Sozialpädagogen, Therapeuten) zeigen, dass eine Vielzahl der Befragten das mit der Migration und der Minderheitenzugehörigkeit verbundene Wissen zu Expertenwissen erhebt und die Lebenserfahrung das professionelle Handeln bestimmt. Das im Studium vermittelte Wissen bzw. die dort vermittelten Theorien werden hingegen nicht mit dem professionellen Handeln in Beziehung gesetzt, sondern von diesem abgespalten gedacht und als nicht handlungsleitend aufgefasst (vgl. Busse/Ehlert, 2006; Bauer/Wiezorek, 2008). Für die Befragte macht der Migrationshintergrund einen zentralen Bestandteil ihres beruflichen Selbstkonzepts aus, wodurch fachliche Qualifikationen und pädagogische Kompetenzen, die innerhalb der universitären und schulpraktischen Ausbildung erworben und weiterentwickelt worden sind, deutlich in den Hintergrund treten.

Mit diesem Rückgriff auf biografische Erfahrungen als Grundlage für professionelles Handeln gehen spezifische Aushandlungen der von Helsper herausgearbeiteten Antinomien einher, mit denen Lehrkräfte in ihrer alltäglichen schulischen Praxis umgehen müssen (vgl. Helsper 2004: 70ff.). In dem obigen Interviewausschnitt wird eine mögliche Ausprägung des Umgangs mit diesen Widersprüchen, die als Strukturmomente der Profession zu verstehen sind, deutlich. So wird die von Helsper beschriebene Nähe-Distanz-Antinomie von der Befragten durch ein Verlassen der spezifischen Rolle zugunsten einer diffusen Rollenbeziehung bearbeitet.

Der Aufbau einer besonderen Nähe zu Schüler/innen mit – türkischem – Migrationshintergrund gründet aus Sicht der befragten Lehrerin auf einem „konjunktiven Er-

fahrungsraum“ (vgl. Mannheim 1980), den sie als verbindendes Element zwischen sich und den Schüler/innen unterstellt und der auch ihr Handeln zu legitimieren scheint. Aufgrund der Projektion ihrer eigenen Erfahrungen auf die Schüler/innen, durch die sie ihre eigenen Zugehörigkeitsvorstellungen generalisiert und die Schüler/innen mit türkischem Migrationshintergrund homogenisiert, schränkt sie ihren Blick für die Bedürfnisse des Einzelfalls, d.h. der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers ein (vgl. Helsper 2004: 72f.), was es schwierig machen kann, die für professionelles Lehrerhandeln geforderte Differenzierung der Schüler/innen im Hinblick auf ihre (Lern-) Biografien vorzunehmen. Unter der Oberfläche kultur- und identitätssensibler Interaktionsmuster läuft die Befragte durch eine Kategorisierung der Schüler/innen, mit der die Zuschreibung spezifischer Erfahrungen im Sinne von „*category-bound activities*“ (Sacks 1992: 248f.) einhergeht, selbst Gefahr, stereotype Vorstellungen in Bezug auf Personen mit Migrationshintergrund zu (re-)produzieren und die Schüler/innen durch eine Markierung als „türkische Migrationsandere“ zu depersonalisieren.

Deutlich wird, dass die Befragte die Widersprüche eher einseitig bearbeitet; sie definiert für sich insbesondere mit Blick auf Schüler/innen türkischer Herkunft eine emotional-diffuse Zuständigkeit als Bestandteil ihres beruflichen Selbstkonzepts und scheint sich dabei nicht mit den daraus resultierenden möglichen Folgen für die Schüler/innen auseinanderzusetzen. Auch scheint sie nicht die Konsequenzen für ihre eigene Lehrerprofessionalität zu reflektieren. Denn die Gefahr der Deprofessionalisierung durch die alleinige Bezugnahme auf biografische Erfahrungen als Grundlage für professionelles Handeln wird in dem obigen Interviewausschnitt offenkundig, wenn die Befragte glaubt, dass die Schüler/innen mit türkischem Migrationshintergrund sie weniger als Lehrperson als vielmehr als „Tante“ oder „ältere Freundin“ sehen, und sie dies auch nicht als zu reflektierendes Problem für ihr professionelles Selbstverständnis erkennt. Die institutionsbedingten Rollen der Lehrperson und des Schülers verschwimmen mit den Erfordernissen der familiären Sphäre.

Ganz anders stellt sich das berufliche Selbstkonzept des „pädagogisch-professionellen Lernbegleiter Typus“ dar. Dieser rekurriert auf seine pädagogischen Qualifikationen, die alle Lehrkräfte gleichermaßen im Rahmen ihrer universitären und schulpraktischen Ausbildung erwerben könnten. In diesem Typus wird jedoch eine andere potentielle Schwierigkeit für Lehrkräfte mit Migrationshintergrund sichtbar: Der Befragte vermag, trotz einer selbst wahrgenommenen Angleichung an die Strukturen und Gewohnheiten der Mehrheitsgesellschaft nicht den existierenden Zusammenhang von Normalität und Zugehörigkeit aufzubrechen. (Schulische) Interaktionen unterliegen gewissen Normalitätsunterstellungen mit Blick auf Biografie und Zugehörigkeit, von denen Lehrkräfte mit Migrationshintergrund abweichen. Battaglia (2000: 188) spricht von einem „Mythos von der eigentlichen Herkunft und Hingehörigkeit“. Die Biografie dieser Lehrkräfte, ihr Name, möglicherweise ihr Aussehen legen eine „natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit“ (vgl. Mecheril 2003) nahe; eine Diskrepanz zwischen der Zugehörigkeitserwartung der Kolleg/innen und der selbst empfundenen Zugehörigkeit kann zu Irritationen aller Beteiligten führen. Die Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft versuchen, die

Normalität durch den Prozess der Produktion der Anderen als „Migrationsandere“ wieder herzustellen, wohingegen die „Migrationsanderen“ die Erfahrung des Ausgeschlossen-Seins als einen Bestandteil ihres (beruflichen) Alltags erleben. Für den Befragten ergibt sich daraus mit Blick auf seine eigene Professionalität die fortwährende Notwendigkeit, sich im schulischen Alltag gegen Fremdpositionierungen, die auf biografischen Merkmalen basieren, zur Wehr zu setzen und seine Zugehörigkeit entlang des Merkmals der professionellen Qualifikationen zu entfalten, wodurch er wiederum in Gefahr läuft, diffuse Beziehungslogiken in jeglicher Form von sich zu weisen und damit die widersprüchliche Einheit des Arbeitsbündnisses „in die Einseitigkeit einer bloß rollenförmigen, spezifischen Sozialbeziehung zerfallen [zu] lassen“ (Oevermann 1996: 134).

Die skizzierte Gefahr der Verstrickung innerhalb der eigenen Biografie, wie sie oben für den „kompetenten ‚Migrationsanderen‘ Typus“ rekonstruiert werden konnte, verdeutlicht die Notwendigkeit, im Rahmen der Lehrerausbildung verstärkt an diese biografischen Erfahrungen anzuschließen, diese aufzudecken und durch bewusste Reflexionsprozesse in professionelle Handlungsmuster zu überführen. Dies gilt zwar für alle angehenden Lehrkräfte gleichermaßen, doch ergibt sich diese Notwendigkeit für Lehrkräfte mit Migrationshintergrund noch einmal in besonderer Weise angesichts der zahlreichen Erwartungen, die an sie gerichtet und die mit ihren unterstellten biografischen Erfahrungen begründet werden.

## Autorenangaben

Dr. Carolin Rotter  
Juniorprofessorin für Schulpädagogik  
Schwerpunkt Schulentwicklung und Umgang mit Heterogenität  
Universität Hamburg  
Fachbereich Erziehungswissenschaft  
Arbeitsbereich Schulpädagogik & Schulforschung  
carolin.rotter@uni-hamburg.de

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Battaglia, S. (2000): Verhandeln über Identität. Kommunikativer Alltag von Menschen binationaler Abstammung. In: Frieben-Blum, E./Jacobs, K./Wießmeier, B. (Hrsg.): Wer ist fremd? Ethnische Herkunft, Familie und Gesellschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 183-202.
- Bauer, P./Wiezorek, C. (2008): Perspektiventriangulation im professionellen Fallbezug – Exemplarische Annäherungen an biografische Voraussetzungen pädagogischen Fallverstehens. In:

- Rehberg, K.-S. (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. DGS Kongresses in Kassel. Frankfurt/M., New York: Campus Verlag, S. 1576-1584.
- Bohnsack, R. (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8. Aufl., Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Busse, S./Ehlert, G. (2006): Professionalisierung und Professionalität des Personals in der Sozialen Arbeit. In: Bütow, B./Chassé, K. A./Maurer, S. (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Aufbau und Abbau. Transformationsprozesse im Osten Deutschlands und die Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: VS Verlag, S. 161-175.
- Elbing, E. (1983): Das Selbstkonzept des Lehrers und seine erzieherische Bedeutung. In: Dieterich, R./Elbing, E./Peagitsch, I./Ritscher, H. (Hrsg.): Psychologie der Lehrerpersönlichkeit. Der Lehrer im Brennpunkt erziehungswissenschaftlicher Reflexion. München: Reinhardt, S. 110-135.
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Georgi, V./Ackermann, L./Karakaş, N. (2011): Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, B./Kolbe, F.-U./Wildt, J. (Hrsg.) (2004): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49-99.
- Helsper, W. (2011): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxman, S. 149-170.
- Kolat, K. (2007): Quote für ausländische Lehrer. In: Fokus. [[http://www.focus.de/schule/lehrerzimmer/schule\\_aid\\_122289.html](http://www.focus.de/schule/lehrerzimmer/schule_aid_122289.html)], Zugriff am 25.01.2007.
- Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Mecheril, P. (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. Münster: Waxmann.
- Mecheril, P. (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zur Perspektive. In: Mecheril, P./Castro Varela, M. d. M./Dirim, I./Kalpaka, A./Melter, C. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 7-22.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2007): Mehr Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte. Handlungskonzept. [<http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Wege/Zuwanderungsgeschichte/Handlungskonzept.pdf>], Zugriff am 01.02.2009.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 70-182.
- Pole, C. (1999): Black Teachers Giving Voice: Choosing and Experiencing Teaching. In: Teacher Development 3, 3, S. 313-328.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.) (2007): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen. Berlin.
- Reichert, Jo (1992): Beschreiben oder Zeigen – Über das Verfassen Ethnographischer Berichte. Soziale Welt 43, S. 331-350.
- Rotter, C. (2012): Lehrkräfte mit Migrationshintergrund: Bildungspolitische Erwartungen und individuelle Umgangsweisen. In: Zeitschrift für Pädagogik 58, 2, S. 204-221.
- Rotter, C. (2013): Zwischen Illusion und Schulalltag. Berufliche Fremd- und Selbstkonzepte von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag.
- Sacks, H. (1992): Lectures on Conversation. Edited by G. Jefferson. Oxford, Cambridge: Blackwell.



- Said, E. (1978): *Orientalism*. New York: Vintage.
- Schatzmann, L./Strauss, A. (1973): *Field Research*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Strauss, Anselm (1994): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Su, Z. (1997): Teaching as a Profession and as a Career: Minority Candidates Perspectives. In: *Teaching & Teacher Education* 13, 3, S. 325-340.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 1, 1, [<http://qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm>].