



Leseprobe aus: Akbaba, Lehrer*innen und der Migrationshintergrund

ISBN 978-3-7799-3642-8 © 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3642-8>

I.

Fremdheit und Schule: Diskurstheoretische und ethnografische Zugänge

Theorien produzieren Denkraster, sie sind dazu da, etwas als etwas sehen zu können. Im nachfolgenden ersten Teil der Arbeit sind die Brillen und Filter dargelegt, die den Forschungsblick leiten und aus denen heraus die empirischen Analysen erfolgen. Kapitel eins stellt den Forschungsstand dar. Seine Systematisierung und kritische Würdigung deuten bereits darauf hin, dass der Forschungsgegenstand als Teil eines Dispositivs gesehen werden kann. Kapitel zwei legt dar, warum der Migrationshintergrund als Dispositiv zu verstehen und wie dieser Forschungsgegenstand methodologisch zu greifen ist. Mit dem theoretisierten Gegenstand des Migrationshintergrunds im Blick, wird dann die Debatte um Lehrer*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ im pädagogischen Diskurs verortet, der sich mit Fremden, Migrant*innen und ihren Nachkommen beschäftigt. Für die Untersuchung im Feld Schule werden die schulischen Handlungsbedingungen und -anforderungen relevant, weil sie die Handlungsspielräume von Schüler*innen und Lehrer*innen strukturell rahmen. Die theoretische Aufarbeitung mündet in die Forschungsperspektive der Studie. Kapitel drei zeichnet schließlich nach, wie das Vorhaben methodisch umgesetzt wird.

Kapitel 1

Forschungsstand

In diesem Kapitel ist das Ziel, bekanntes Wissen zum Thema so aufzuarbeiten, dass der Anschluss der Fragestellung nach den widersprüchlichen Anforderungen an die Lehrenden klar wird. An den Forschungsarbeiten zu Lehrer*innen mit Migrationshintergrund fällt auf, dass sie ihre Fragestellungen in der Regel an die bildungspolitischen Wirkungsannahmen über die Lehrenden mit Migrationshintergrund anschließen. Dem wissenschaftlichen Forschungsstand wird daher im Folgenden eine knappe Skizze der öffentlichen Debatte vorangestellt, um einige Eckdaten in Erinnerung zu rufen. Ausführlich aufgearbeitete Darstellungen finden sich in Karakaşoğlu (2011, S. 121 f.), Akbaba/Bräu/Zimmer (2013) und Rotter (2014, S. 32 f.).

Die öffentliche Debatte als Forschungsauslöserin

Die Forderung nach mehr Lehrer*innen mit Migrationshintergrund beginnt mit dem Positionspapier des Verbandes Bildung und Erziehung 2006 offiziell zu werden (VBE 2006). Dieses enthält bereits die Idee der Vermittlungsfunktion zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen mit Migrationshintergrund. Der Nationale Integrationsplan (Presse- und Informationsamt 2007) spricht explizit von der Verbesserung der Unterrichtsqualität, die mit interkulturellen Kompetenzen der vermehrt einzustellenden Lehrer*innen mit Migrationshintergrund einhergehe. In den folgenden Jahren stellen Parteien Anfragen an Länderregierungen, statistische Daten zum Anteil dieser Lehrer*innen in Schulen zu erheben und fordern unter Verweis auf die angenommenen Wirkungseffekte von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund Maßnahmen für eine verstärkte Rekrutierung (Anfragen und Anträge in Hamburg, Bremen und Bayern; vgl. zusammenfassend Karakaşoğlu 2011). Ministerien sehen das Potenzial dieser Lehrer*innen als Rollenvorbilder und „Brückenbauer“ (Niedersächsischer Landtag 2009, S. 1; für eine systematische Auflistung der Funktionen, in denen die Bildungsministerien der Länder die Lehrer*innen sehen, vgl. Akbaba/Bräu/Zimmer 2013, S. 41–46).

Den bildungspolitischen Forderungen schließen sich auch Stimmen aus der Bildungsforschung an. Das Deutsche PISA-Konsortium geht von einer

„größeren kulturellen Nähe“ (Baumert et al. 2002 zit. nach Strasser/Steber 2010, S. 97) zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen mit Migrationserfahrung aus. Die Bildungsforscher Jörg Ramseger und Klaus Klemm sprechen von der Notwendigkeit von mehr „Migrationslehrern“, denn sie seien „sensibilisiert für all die sozialen Konflikte zwischen Schule und Familie, mit denen Migrantenkinder konfrontiert“ (Jacke 2009, o. S.) seien. Eine Reihe von Stiftungen und universitären Initiativen widmet sich bis dato der Rekrutierung und Förderung von Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund.¹ Die Selbstzuschreibungen von medial portraitierten Lehrer*innen mit Migrationshintergrund stimmen meist mit den fremd zugeschriebenen Bildern der Vorbildfunktion und der Kulturvermittlung überein.²

Eine besondere Rolle im öffentlichen Diskurs spielen die Netzwerke, in denen sich Lehrer*innen mit Migrationshintergrund selbst organisieren. Der Gründungsidee des „Netzwerks Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte“ in Nordrhein-Westfalen 2007 folgten bis heute Rheinland-Pfalz, Hamburg, Berlin, Baden-Württemberg und Hessen. Das Zwischenergebnis der Netzwerke ist eine Vielzahl von Initiativen, die symbolisch und in realiter zu einer höheren Teilhabe und Mitgestaltung der Lehrenden mit Migrationshintergrund führen sollen. In ihren Programmen wird deutlich, dass sich die Lehrer*innen mit Migrationshintergrund den Erwartungen an sie bewusst sind und dass sie sich als Rollenvorbilder wahrnehmen („Ich habe es geschafft. Das kannst du auch“³). Das Netzwerk hat die Funktion einer Plattform für den Austausch unter Lehrkräften mit Migrationshintergrund, die hier Unterstützung erfahren und deren Zahl erhöht werden soll. Dem Vorwurf der Abgrenzung durch expliziten Ausschluss von Lehrer*innen ohne Migrationshintergrund entgegnen Netzwerkmitglieder mit dem vor-

-
- 1 Vgl. LaStuMi, Univ. Essen-Duisburg; Stiftung Mercator FörMig; „Horizonte“ der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung; Landeshauptstadt Stuttgart: „Migranten machen Schule“; ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius; „Junge Vorbilder“ in Hamburg; „MiCoach“ der Univ. Bremen.
 - 2 Vgl. Schenk (Die ZEIT vom 16.12.2010): „Deutschlands stille Reserve. Russisch- und türkischstämmige Lehrer sollen Einwandererkinder zum Schulerfolg führen – die Erwartungen sind hoch“; Menke (Spiegel Online vom 10.09.2010): „Lehrer als Integrationshelfer“; Spiegel Online (vom 21.09.2010): „Integration: Studie zeigt Bedeutung von Lehrern mit Migrationshintergrund“; Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (15.09.2010): „Mehr Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund für eine gelungene Integration“; Münchenhausen (FAZ vom 12.04.2009): „Lehrer mit Migrationshintergrund. „Die Schüler warten auf euch““.
 - 3 Zitat einer Lehrerin aus der Broschüre des „Netzwerks der Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte (Hauptstelle RAA 2009).

läufigen Bedürfnis der Selbstfindung und der Wirkung des Netzwerks als Empowerment⁴.

1.1 Erziehungswissenschaftlicher Forschungsstand

In Deutschland begann eine breitere Forschung zu Lehrkräften mit Migrationshintergrund maßgeblich im Anschluss an diese bildungspolitischen Gedankenentwürfe und Initiativen. Eine Ausnahme bildet Karakaşoğlu-Aydın, die schon im Jahr 2000 Lehramtsstudierende der Sozialpädagogik mit türkischem Hintergrund dazu befragte, ob ihr Migrationshintergrund für die Wahl ihres Studienfachs eine Rolle spielt. Im anglo-amerikanischen Raum beschäftigt sich die erziehungswissenschaftliche Forschung bereits seit den 1980er Jahren mit Fragen zu *minority teachers* beziehungsweise *black and minority ethnic (BME) teachers* (Vgl. Karakaşoğlu 2011, S. 123). Dies kann damit begründet werden, dass in Großbritannien, den USA und Kanada die Auseinandersetzung als Einwanderungsland eine längere Geschichte hat als in deutschsprachigen Ländern. Die unterschiedlichen Schul- und Migrationsgeschichten und die sich unterscheidenden Definitionen von Eingewanderten nehmen Wissenschaftlerinnen zum Anlass, den Forschungsstand entlang der Linie deutschsprachiger und angloamerikanischer Forschung zu trennen (Vgl. Rotter 2014, S. 119–134; Georgi 2013, S. 92–99; Georgi 2011b, S. 21–30), gleichwohl auch konstatiert wird, dass die Befunde sich ähneln. Anders gehen Strasser/Steber (2010) vor, wenn sie den Forschungsstand bezüglich einzelner Hinweise systematisieren, inwiefern die bildungspolitischen Wirkungsannahmen durch theoretische und empirische Befunde plausibilisiert werden können.

Wieder anders lässt sich der Forschungsstand sortieren, wenn man die Arbeiten nach dem Kriterium unterteilt, welche Perspektive durch die Forschungsanlage eingenommen wird. So entstehen zwei Kategorien von Forschung zu Lehrer*innen mit Fokus auf den Migrationstatbestand: erstens Arbeiten, deren Argumentationsgrundlage sich auf die anteilig gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe am Lehrerberuf stützt. Und zweitens Arbeiten, die den Blick auf Wirkungen und Nutzen von Lehrer*innen für bestimmte Zwecke richten. Überspitzt formuliert, geht es bei der ersten

4 Ohne Quelle. Die Aussage stammt aus eigenen Aufzeichnungen vom Bundeskongress „Lehrkräfte mit Migrationshintergrund: Potenziale gewinnen, Ausbildung begleiten, Personalentwicklung gestalten“ im März 2010 in Paderborn. Ein Vertreter des NRW-Netzwerks für Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte entgegnete mit der Aussage einer kritischen Frage aus dem Publikum.

Gruppe um die Lehrer*innen selbst, also um sie als *Zweck*. Forschungen der zweiten Gruppe richten den Blick auf das, was die Lehrer*innen leisten sollen, Lehrer*innen kommen also als *Mittel zum Zweck* in den Blick.

Lehrer*innen als Zweck – Gleichberechtigte Teilhabe

Die grundlegende Idee hinter diesem Blick ist der demokratische Wert, dass die ethnische Zusammensetzung der Lehrerschaft die der Gesamtbevölkerung widerspiegeln soll. In keinem der Länder, in denen zu Lehrer*innen aus Minderheitengruppen geforscht wird, gilt dieser Anspruch als erfüllt. Als Ursache für die Unterrepräsentanz kommt systematische Benachteiligung in Frage, weshalb diese Forschungsperspektive den Blick auf systematische Diskriminierungen von Lehrenden aus Minderheitengruppen richtet. Erforscht werden Zugangsgleichheiten beziehungsweise Diskriminierungen in der Ausbildungs- und Einstellungsphase und im Beruf. Bandorski und Karakaşoğlu (2013) befragten 304 Bremer Lehramtsstudierende mit und ohne Migrationshintergrund nach Studienmotivation und Unterstützungsbedarf. Sie nehmen auch den (nicht) akademischen Hintergrund der Studierenden in den Blick. Die Ergebnisse: Betrachtet man die Studierenden entlang der Unterscheidung mit und ohne Migrationshintergrund, unterscheiden sie sich nicht in ihrer Motivation, von Ungleichheit eher gefährdete Schüler*innen fördern zu wollen und ihnen ein Vorbild zu sein. Die Studie fördert höhere Unterstützungsbedarfe von Studierenden mit angegebenem Migrationshintergrund zutage, die sich auch über die anteilig geringer vertretenen Herkünfte aus akademischen Familien erklären lassen. Eine amerikanische Studie ergänzt diese Befunde: Sie fragt nach den Ursachen für das geringere Interesse von Studierenden aus Minderheitengruppen am Lehrerberuf (Gordon 2002). Demnach fühlen sich Minderheitengruppenzugehörige unabhängig von bildungs- und sozioökonomischen Hintergründen nicht für den Lehrerberuf ermutigt. Länderübergreifend liegen ähnliche Befunde zu erlebten Schwierigkeiten in Studienverlauf und -bedingungen vor. Detaillierte nationale und internationale Befunde stellt Karakaşoğlu zusammen (2011, S. 123–127).

Über die Analyse von zehn problemzentrierten Interviews mit Professionellen, die in der Betreuung von allochthonen Praktikant*innen an der Schule involviert waren, arbeitet Wojciechowicz (2013) die Bedeutungen und Zuschreibungen, die den ethnisch klassifizierten Merkmalen zukommen, heraus. Sie stellt fest, dass das Studienverhalten von allochthonen Lehramtsstudierenden im Praktikum von Defizitzuschreibungen geprägt ist. Die Leistungen und Arbeitshaltungen der Praktikant*innen werden mit kultur-deterministischen Erklärungsmustern belegt. Offen abwertende Zuschrei-

bungen sind an die Studierenden adressiert, deren Ursprungsländer die betreuenden Lehrer*innen im „Südosten“ vermuten (Wojciechowicz 2013, S. 119).

In der zweiten Ausbildungsphase angekommen, sind Referendar*innen mit Migrationshintergrund mit rassistischen Alltagserfahrungen konfrontiert, wie Kul über die Analyse narrativer Interviews herausarbeitet. Die Ergebnisse zeigen, dass das Feld „von einer hierarchisch strukturellen Ordnung entlang ethnischer Markierungen durchzogen ist“ (Kul 2013, S. 158). Regelmäßig zeigen sich zudem Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Lehrkräften ‚mit Migrationshintergrund‘ im Beruf (Fereidooni 2016).

Ein britisches Beispiel für eine Studie über Diskriminierungserfahrungen ist die der Manchester University über die Erfahrungen von 556 *BME teachers* (McNamara et al. 2010). Über geschlossene und offene Fragen wurden die Lehrer*innen dazu befragt, wie sie Berufsaufstiegsmöglichkeiten für sich empfinden und ob und welche Formen der Diskriminierung sie an welchen Stellen erfahren. Die Studie erhellt Diskriminierungserfahrungen von *BME teachers*, die ihren Arbeitsort Schule als nicht inklusiv erfahren. Argumentative Rahmung der Studie ist, dass die als Erfolg zu verzeichnende Verdoppelung der Anzahl der *BME teachers* durch Rekrutierungsmaßnahmen in den späten 2000er Jahren in Großbritannien durch die nachgezeichneten diskriminierenden Praxen in Gefahr stünde. Wenn diese nicht abgebaut würden, sei zu befürchten, dass die *BME teachers* hinsichtlich ihrer Berufswahl desillusioniert würden und ihre Repräsentanz in den Schulen wieder zurückgehe. Die Studie formuliert strategische Maßnahmen für die Behebung von diskriminierenden Strukturen.

Der Blick der exemplarisch angeführten Studien dreht sich insofern um Lehrer*innen als Zweck, als dass Diskriminierungen ergründet werden, die der gleichen Teilhabechance an der Lehrerverberufung und den Karrieremöglichkeiten im Wege stehen. Ein beliebter, aber in sich widersprüchlicher Vorschlag zur Behebung dieses Missstandes ist die Forderung nach einer „Quote“. Auch in Deutschland ist die Idee der „Quote“ aktuell und brisant. Der größere Teil der deutschsprachigen Forschung lässt sich allerdings dem zweiten Forschungsschwerpunkt zuordnen.

Lehrer*innen als Mittel zum Zweck – Einsatz und Nutzen

Forschungen, die sich in diese Perspektive einordnen lassen, nehmen Lehrer*innen mit Migrationshintergrund aus der Brille der Wirkungsannahmen über sie in den Blick. Sie folgen also zunächst der öffentlich angestrebten Fährte, dass Lehrer*innen mit ihrem Migrationshintergrund als ‚Vorbilder‘, ‚Kulturvermittler‘ und ‚Integrator*innen‘, also als *role models*

und *change agents* positive Veränderungen in der Schule erwirken könnten. Im Folgenden werden die Ergebnisse von Studien skizziert und nach diesen beiden Aspekten sortiert: erstens Ergebnisse zu Selbstbildern der Lehrer*innen und zweitens Aussagen zu ihrer Wirkung auf Migrantenschüler*innen im Sinne einer Verbesserung deren Situation. Um den Forschungsstand für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit verwerten zu können, liegt das Augenmerk in der Darstellung weniger auf der umfassenden Wiedergabe von vorliegenden Arbeiten im Themenfeld, als vielmehr auf den widersprüchlichen Ergebnissen zu Selbstbildern und Wirkungen.

Selbstbilder der Lehrer*innen: role models und change agents?

Untersucht wird zum einen, ob die Lehrer*innen die erwarteten und gewünschten Bilder als *role models* und *change agents* auch von sich selbst haben. Die Befragten sind dabei im Professionalisierungsprozess wie auch im Beruf Befindliche.

In der schon erwähnten Studie von Karakaşoğlu-Aydın (2000) wurden Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen mit türkischem Hintergrund zu ihren Studienmotivationen befragt. Herausgearbeitet wurde, dass die Studentinnen sich eine besondere Rolle zuschreiben, die sie unter anderem über Zweisprachigkeit und kulturspezifische Kompetenzen begründen. Daraus folgern sie auch Vorteile im Umgang mit ‚kultureller Heterogenität‘. In ähnlicher Weise bestätigen auch die von Selimović (2008) herausgearbeiteten Selbstbilder die *change agent*-Annahmen: Wiederum Lehramtsstudierende mit türkischem Hintergrund schreiben sich eine besondere Verbundenheit mit und Vorbildrolle für Schüler*innen mit Migrationshintergrund zu.

Neben Studierenden des Lehramts sind auch fertig ausgebildete Lehrer*innen Ziel von Befragungen zu ihren Selbstbildern. In der als erste größere Studie zu betrachtenden Befragung von Georgi/Ackermann/Karakaş (2011) wurden 200 Fragebögen und 60 Interviews erhoben. Die Ergebnisse und Portraits der Lehrer*innen zeigen einen differenzierten Umgang mit den Erwartungen an sie. Sie übernehmen sie nicht, wie bildungspolitisch angenommen, in Reinform, sondern hegen einen ambivalenten Umgang mit den Erwartungen, etwa wenn sie intrinsisch motiviert Vermittlerrollen übernehmen, sich aber vor von außen zugeschriebenen Aufgaben schützen wollen (Georgi 2011c, S. 270). Auch wenn sie also

„diese Rollen im schulischen Alltag häufig ganz selbstverständlich übernehmen, deutet sich in den Erzählungen der Lehrerinnen und Lehrer aber auch ein Unbehagen gegenüber Zuschreibungsprozessen und Rollenzuweisungen an. In Konsequenz lehnen einige Lehrkräfte die Übernahme von Vermittlerrollen und sozialarbeiterischen Funktionen an der Schule ab und berufen sich auf ihre

fachlichen Aufgaben sowie ihr professionelles Selbstverständnis als Fachlehrer“ (ebd.).

Die Studie fördert daneben Diskriminierungserfahrungen der Lehrer*innen zutage.

An die Studie von Georgi/Ackermann/Karakaş (2011) zum Selbstverständnis von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund schließt Rotter (2014) mit einer qualitativen Studie zu Selbst- und Fremdkonzepten der Lehrer*innen an. Sie fragt danach, wie die als Auftrag zu verstehende bildungspolitische Idee der Notwendigkeit von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund in besonderer Rolle auf Mikroebene rekontextualisiert wird, wie sich also die Idee bei den Akteuren niederschlägt und was sie aus der Idee in Bezug auf ihr Bild von diesen Lehrer*innen machen (Rotter 2014, S. 144). Um die Fremdkonzepte zu erfassen, werden die anderen schulischen Akteure wie Lehrer*innen ohne Migrationshintergrund, Schulleiter*innen und Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund zu deren Bildern über Lehrer*innen mit Migrationshintergrund befragt. Auch hier stimmen die schulischen Akteure nicht nur mit den bildungspolitischen Rollenvorstellungen überein. Unterschieden werden die Fremd- und Selbstkonzepte in drei Typen: Die Wirkungsannahmen werden entweder komplett übernommen („Der kompetente ‚Migrationsandere‘ Typus“), vehement abgelehnt („Der pädagogisch-professionelle Lernbegleiter Typus“) oder ausbalanciert („Der situative Sowohl-als-auch Typus“) (ebd., S. 197–205). Bereits 2012 hatte Rotter Lehrer*innen mit Migrationshintergrund befragt, wie sie mit an sie herangetragenen Erwartungen umgehen und die drei Typen des universalistischen Fachlehrers, der akzeptierten Fremdzuschreibung und des Rollenvorbilds als Selbstzuschreibung herausgearbeitet (Rotter 2012).

Aus einem spezifischen professionstheoretischen Blickwinkel schauen Fabel-Lamla/Klomfaß (2014) auf zwei berufsbiografische Interviews mit Lehrenden mit Migrationshintergrund, wenn sie sie hinsichtlich der Frage auswerten,

„wie sich Lehrer mit Migrationshintergrund selbst zu der Zuschreibung besonderer Kompetenzen im Sinne eines habitussensiblen Zugangs zu Schülern mit Migrationshintergrund sowie zu den damit verknüpften Erwartungen positionieren und welches professionelle Selbstverständnis sie vor diesem Hintergrund entwerfen“ (Fabel-Lamla/Klomfaß 2014, S. 217).

Die Auswertung der Interviews gibt Hinweise darauf, dass der Aufruf zu vermitteln als Deprofessionalisierung wahrgenommen wird und die Interviewten ihre Zuständigkeit auf die professionelle Ebene begrenzen (ebd.,

S. 222). Die Lehrer*innen weisen die Annahme der Sonderbehandlung zurück und betonen die Gleichbehandlung. Als analytische Schlussfolgerung wird antizipiert, dass die Zuspitzung der Nähe-Distanz-Antinomie und der Antinomie von Differenz und Einheit zwei problematische Extremfälle herbeiführen kann: Übertragen die Lehrer*innen ihre eigene Zuwanderererfahrung „biographisch unreflektiert“ auf die Schüler*innen mit Migrationshintergrund, würde dadurch eine fallsensible Offenheit im Umgang mit diesen verhindert werden. Lösen sie aber die Nähe-Distanz-Antinomie in Nähe zu den Schüler*innen auf, dann könne das zu einer Bevorzugung bestimmter Schüler*innen gemäß einer „Klientel-Politik“ führen (ebd., S. 223).

Befunde zu Selbstbildern von Lehrkräften mit Migrationshintergrund weisen zum Teil darauf hin, dass diese mit den Fremdzuschreibungen aus öffentlichen Diskursen übereinstimmen: Lehrer*innen verstehen sich demnach als Brückenbauer, Vermittler und Übersetzer. In ihrer Untersuchung stellen Georgi/Ackermann/Karakaş (2011) aber auch fest, dass die Grenze zwischen den Selbst- und Fremdbildern der Befragten fließend ist. Was von der Politik gefordert wird, wird intrinsisch von den Adressaten widergespiegelt (Vgl. Georgi/Ackermann/Karakaş 2011; Karakaşoğlu 2011; Rotter 2014). In welcher Weise also das Selbstverständnis als *role model* die Spiegelung und damit Produkt äußerer Erwartungen ist, kann vor dem Hintergrund der wechselseitigen Bedingtheit von Selbst- und Fremdbildern nicht eindeutig beantwortet werden.

Was weiß man nun darüber, ob und wie der Umgang mit Heterogenität sich bei Lehrenden mit, von solchen ohne Migrationshintergrund, unterscheidet? Zum einen lässt sich sagen, dass „die deutschsprachige Forschung zu professionellem Umgang mit Heterogenität von Lehrenden mit Migrationshintergrund mehr als spärlich aufgestellt ist“ (Strasser/Steber 2010, S. 118). Zum anderen werden empirische Befunde zum Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität hauptsächlich über die Perspektive derjenigen erlangt, an die sich auch die Erwartungen richten, ‚interkulturell kompetent‘ zu sein. In der Gesamtschau scheinen sich die Studien darüber einig, dass der Migrationshintergrund der Lehrer*innen sie nicht automatisch kompetenter im Umgang mit Heterogenität macht. Attestiert werden ihnen aber günstigere Voraussetzungen für ‚interkulturelle Kompetenzen‘, wenn eigene Differenzenerfahrungen reflektiert werden (Rommelspacher 2005 zit. nach Braun 2010, S. 245). Den günstigen Voraussetzungen stehen Ergebnisse gegenüber, die den Einsatz von besonderen Ressourcen in ein ambivalentes Licht rücken. Nach einer Schweizer Studie können Lehrer*innen mit Migrationshintergrund besser auf Schüler*innen mit Migrationshintergrund eingehen, aber auch wenn sie sich selbst als Vorbilder sehen, weisen sie Rollenzuschreibungen aus dem Lehrerkollegium, etwa die eigenen Her-

kunstkulturen zu vertreten oder Fachperson für Migrationsfragen zu sein, dezidiert ab (Edelmann 2007; Edelmann 2013, S. 201 und S. 204). Gemäß einer anderen deutschen Studie erfahren Lehrer*innen mit Migrationshintergrund „interkulturelle Konfliktsituationen“ (Göbel 2013, S. 218) im Vergleich zu denjenigen ohne Migrationshintergrund als emotional belastender. Günstigere Voraussetzungen für den Umgang mit Heterogenität auf der einen Seite und Hinweise auf besondere Belastungen auf der anderen, weisen auf Ambivalenzen hin. Wir finden sie auch bei der Forschung zu den Wirkungen der Lehrer*innen.

Wirkungen – Macht der Migrationshintergrund der Lehrer*innen
die Schule zu einer besseren?

Neben der Befragung von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund werden die Annahmen über ihre positiven Wirkungen auf Schüler*innen mit Migrationshintergrund mittels bestehender Theorien auf ihre Plausibilität hin überprüft (Strasser/Steber 2010). Zum Beispiel ist bekannt, dass sich Schüler*innen mit Migrationshintergrund bei Lehrer*innen, die hohe Erwartungen an sie haben, sich der Mehrheitsgesellschaft anzupassen, unwohl fühlen. Lehrer*innen orientieren sich allerdings oft an assimilativen Erwartungen. Wenn Lehrende mit Migrationshintergrund diesen Anpassungsdruck weniger ausüben, dann könnte ihre Anwesenheit ein höheres Wohlbefinden für die Schüler*innen bedeuten. Allerdings fehlt für diese Folgerung entscheidendes Wissen über die Handlungsweisen der Lehrenden, wie Strasser und Steber als Forschungsdesiderat dazu formulieren: „Inwieweit pädagogische Handlungsweisen von Lehrenden mit Migrationshintergrund eher von assimilativen oder integrativen Akkulturationsstrategien getragen werden und ob sich diese systematisch von Lehrenden ohne Migrationshintergrund unterscheiden, muss noch geklärt werden“ (Strasser/Steber 2010, S. 116 f.). Die Autor*innen fahren fort:

„Es kann angenommen werden, dass für Schüler/innen mit Migrationshintergrund die Präsenz von Lehrer(inne)n mit einem ähnlichen Hintergrund oder mit Migrationserfahrung als Hinweisreiz dienen, dass ethnische und kulturelle Vielfalt wertgeschätzt wird und somit integrative Grundvoraussetzungen im schulischen Kontext bestehen. Von welchen Bedingungen es abhängt, dass sich alle Schüler/innen dabei wohl fühlen (bzw. das nicht zu Lasten der Majoritätsschüler geht) muss noch geklärt werden“ (ebd., S. 117).

Neben ungeklärten Annahmen fördern Forschende auch ambivalente Annahmen über die Wirkungen von Lehrenden mit Migrationshintergrund auf die Leistungen von Schüler*innen mit Migrationshintergrund zutage.

So deuten Befunde einerseits darauf hin, dass Lehrer*innen mit Migrationshintergrund eine realistischere Leistungseinschätzung der Schüler*innen haben, deren Familienhintergründe und Differenzerfahrungen sie zum Teil selbst nachvollziehen können. Dies scheint anzudeuten, dass sie nicht dem *stereotype threat* unterliegen, also aufgrund von negativen Leistungserwartungen von Schüler*innen mit Migrationshintergrund zu einem schlechteren Leistungsverlauf beitragen. Wenn die eigene Bildungsbiografie wegen individueller oder struktureller Benachteiligungen, die auf Merkmalen des Migrationshintergrunds basierten, mit besonderer Anstrengung verbunden war, dann ist andererseits ebenso plausibel, dass Lehrer*innen mit Migrationshintergrund die zum *stereotype threat* führenden negativen Bilder der eigenen Gruppe internalisiert haben können (Tellez 1999 zit. nach Strasser/Steber 2010, S. 102).

Zu verinnerlichten negativen Bildern der eigenen Minderheitengruppe liegen nur knapp beschriebene empirische Befunde vor. Knappik und Dirim (2012) analysieren dazu zwei Fallbeispiele. Im ersten Beispiel wird einer Praktikantin mit Kopftuch bei ihrem ersten Kontakt mit einer Lehrkraft im Lehrerzimmer der muttersprachliche Unterricht zugeschrieben. Die Autorinnen theoretisieren das Beispiel mit dem postkolonialen Konzept des *Otherings*. Die Marginalisierung, die mit dem *Othering* einhergeht, steht dabei den spezifischen Erwartungen an die Lehrkräfte entgegen, Vermittler*innen und Vorbilder zu sein (Knappik/Dirim 2012, S. 90). Im zweiten Fallbeispiel rügt eine Lehrerin Schüler*innen auf Türkisch für die Unordnung auf deren Arbeitstischen mit dem Hinweis, was denn „die Deutschen von uns“ (ebd., S. 90) denken sollen. Die Autorinnen analysieren, dass die Lehrerin in der Tat als *role model* agiert, allerdings indem sie die Schüler*innen auffordert, eine unterlegene Positionierung als Identifikation anzunehmen, denn in ihrer Disziplinierung steckt die „majoritätsgesellschaftliche Forderung an MigrantInnen: die der inferioren Assimilation (...). MigrantInnen haben ihre Existenz auch damit zu legitimieren, dass sie die Ordnung „der Deutschen“ nicht in Frage stellen bzw. diese aufrechterhalten“ (Knappik/Dirim 2012, S. 91). Sowohl das methodisch Beobachtende, also auch die theoretisch strukturelle Perspektive der Analysen dieses kurzen Forschungsbeitrags von Knappik und Dirim bieten Anschlussmöglichkeiten für die vorliegende Arbeit, die am Ende dieses Unterkapitels als ‚Frageperspektive‘ konkretisiert werden.

Die Sichtweise von Studierenden auf den Effekt von ethnisch anderen Lehrenden zeigt eine amerikanische Studie, die Studierende vor und nach einem einsemestrigen Kurs über *race and ethnic relations* befragt hat, den jeweils drei ethnisch unterschiedliche Dozent*innen lehrten. Die Studierenden gaben zu Beginn des Kurses eine höhere Erwartung an, was die Auswirkung der Ethnie der Dozierenden auf ihren Lehr-Lern-Prozess angeht,

und am Ende des Kurses eine deutlich niedrigere Wahrnehmung eines solchen Effekts. Während also vorausgehende Erwartungen da waren, stellte sich für die Studierenden im Nachhinein die Ethnie der Lehrenden als deutlich weniger relevant heraus (Williams et al. 1999). Zwischenergebnisse einer aktuelleren Studie zur Perspektive von Schüler*innen weisen noch darauf hin, dass der Migrationshintergrund erst in Verknüpfung mit sozialen Differenzmarkern wie Alter, Geschlecht und soziale Schicht relevant wird und vor allem dann, wenn er dazu dient, ihnen erklärungsbedürftig erscheinendes Verhalten der Lehrer*innen damit zu erklären (Strasser/Waburg 2015, S. 267).

Forschungen zum Einsatz und zur Wirkung von Lehrenden mit Migrationshintergrund legen also widersprüchliche Befunde vor. Zuletzt seien die Wirkungsannahmen genannt, die ebenfalls Gegenstand von Forschung sind. Ihre Bedeutungen erweisen sich auch als ambivalent. Sie werden in der politischen Debatte ressourcenorientiert und wertschätzend formuliert. Dass ihnen auch ausgrenzende Sichtweisen zugrunde liegen, weil sie zu Kulturalisierung, Essentialisierung und Stigmatisierungen beitragen, arbeiten auch eigene Beiträge heraus, die die Erwartungen an Lehrer*innen, besondere Rollen für den Bildungserfolg von Schüler*innen mit Migrationshintergrund einzunehmen, differenz- und machtkritischen Reflexionen unterziehen (Akbaba/Bräu/Zimmer 2013; Akbaba 2014a). Diese Doppelbedeutung von Wertschätzung und Missachtung spiegelt sich in den widersprüchlichen Erlebnissen von befragten Lehrer*innen wider. Sie erfahren „viel Akzeptanz, Anerkennung und Wertschätzung“ (Georgi 2011c, S. 270) im Kollegium, andererseits wird das Lehrer*innenzimmer auch genau zu dem Ort, an dem sie Diskriminierungen erleben. Die Reflexion der Kehrseite von Wertschätzung ist die logische Erklärung für die widersprüchlichen Erfahrungen der Lehrer*innen: Die wertschätzend gemeinte Hervorhebung der Lehrenden macht sie zu Anderen. Dies legt den Grundstein für positive Diskriminierung, etwa wenn ein Bewerber für das, was er ist und nicht das, was er kann, auch ohne Bewerbungsgespräch in der Schule eingestellt wird (Vgl. McNamara et al. 2010). Gleichzeitig ist die Andersmachung der Grundstein für die negative Diskriminierung von Lehrer*innen im Zugang zum und im Beruf. Die kritische Reflexion der Wirkungsannahmen führt daher wieder zurück zur Forschungsperspektive, die Diskriminierungen in den Blick nimmt.