

Lehrpersonen in Schulen der Migrationsgesellschaft: Idealtypische Orientierungen und die Bedeutsamkeit des eigenen Anerkennungsempfindens

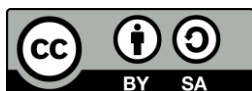
Carola Mantel^{1,*}

¹ Pädagogische Hochschule Zug

* Kontakt: Pädagogische Hochschule Zug,
Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen,
Zugerbergstraße 3, 6300 Zug, Schweiz
carola.mantel@phzg.ch

Zusammenfassung: Lehrpersonen sind aufgefordert, bei all ihren Schüler*innen bestmöglich sowohl für Bildungschancen als auch für soziale Zugehörigkeit zu sorgen. In der vorliegenden Studie wird untersucht, woran sie sich dabei orientieren und wovon diese Orientierungen lebens- und berufsgeschichtlich geprägt sind. Die Untersuchung folgt einem qualitativerhermeneutischen Vorgehen mit einer Datenerhebung mittels biografisch-narrativer Interviews und Datenanalysen nach der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2011). Das Sample umfasst 38 Primarschul-Lehrpersonen in der deutschsprachigen Schweiz. Die Analysen lassen fünf Typen erkennen, die sich handlungsstrukturtheoretisch (Helsper, 2011) als mehr oder weniger professionalisiert beschreiben lassen. Es zeigt sich darin *erstens*, dass professionelles pädagogisches Handeln im Migrationskontext – und insbesondere die Fähigkeit zur Dezentralisierung der Perspektiven – wesentlich davon abhängt, ob Lehrpersonen gelernt haben, die verschiedenen Lebenswirklichkeiten jenseits von stereotypisierenden Zuschreibungen wahrzunehmen. *Zweitens* wird deutlich, dass dabei die Frage der empfundene Anerkennung eine bedeutsame Rolle spielt, indem das professionelle pädagogische Handeln maßgeblich eingeschränkt sein kann, wenn die eigene Anerkennung als fragil erlebt wird. Umgekehrt scheint großes Potenzial darin zu liegen, Anerkennungsverhältnisse für Lehrpersonen zu verbessern und gleichzeitig – soweit möglich – versöhnlich damit umzugehen, dass Anerkennung immer nur gebrochen und unvollständig verwirklicht werden kann.

Schlagwörter: Stereotyping; Sensibilisierung; Migration; Professionalisierung; Anerkennung



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung und Forschungsinteresse

Obwohl schon viel über das Unterrichten in Schulen der Migrationsgesellschaft geforscht und geschrieben wurde, ist doch rätselhaft geblieben, wie Lehrpersonen darin unterstützt werden können, zwei zentralen Herausforderungen wirkungsvoll zu begegnen:

Die erste Herausforderung besteht darin, dass Bildungschancen idealerweise unabhängig von Faktoren wie sozialer, ethnischer, nationaler Herkunft, Glaubensüberzeugung oder Gender ermöglicht werden sollen, was bei weitem nicht der Realität entspricht (OECD, 2018; SKBF, 2018, 2023). Obwohl die Ursachen für diese ungleichen Bildungschancen überaus komplex sind, ist gleichzeitig unbestritten, dass Lehrpersonen mit ihren jeweiligen pädagogischen Orientierungen durchaus einigen Einfluss darauf ausüben können (vgl. etwa Überblick bei Weitkämper, 2019).

Das zweite Anliegen bezieht sich auf den großen Themenkomplex der sozialen Zugehörigkeit und des entsprechenden „sozialen Lernens“: Alle Schüler*innen sollen lernen, verantwortungsvoll in einer demokratischen, vielfältigen Gesellschaft zu leben. Im deutschschweizerischen „Lehrplan 21“ ist etwa die Rede vom Lernen des gegenseitigen Respekts und des sozialen Zusammenhalts für eine pluralistische, diskriminierungskritische Gesellschaft (D-EDK, 2016). Auch diesbezüglich sind Lehrpersonen gefordert, nicht nur was das Anleiten von Lernprozessen bei ihren Schüler*innen betrifft, sondern auch in der Auseinandersetzung mit sich selbst und dem Entwickeln einer eigenen Haltung.

Beide diese Anliegen gründen in der fundamentalen Überzeugung, dass alle Schüler*innen gleiche Rechte auf Anerkennung haben, sowohl in Bezug auf Bildungschancen als auch in Bezug auf ihre soziale Zugehörigkeit (Honneth, 2014/1994; Hernández et al., 2017; vgl. auch Helsper & Lingkost, 2002; Mantel, 2022).

Angesichts der hohen Bedeutsamkeit dieser beiden Anliegen und Aufgabenfelder stellt sich die Frage, wie Lehrpersonen darauf vorbereitet und darin unterstützt werden können, also auch, wodurch ihr Handeln erweitert oder limitiert wird. Um dieses Handeln besser zu verstehen, ist es wiederum erforderlich, mehr darüber zu wissen, welchen handlungsleitenden Orientierungen unterschiedliche Lehrpersonen diesbezüglich folgen, womit diese Orientierungen zusammenhängen und wovon sie lebens- und berufsgeschichtlich geprägt sind.

2 Herleitung der Forschungsfrage und Begriffsklärungen

Über diesen Themenkomplex der Orientierungen von Lehrpersonen in Bezug auf die genannten Aufgabenfelder ist bereits einiges bekannt (s. Ausführungen im Anhang A des Online-Supplements).

So zeigen etwa zahlreiche Studien mittels qualitativer Methodologie, dass bei Lehrpersonen häufig eine ausgesprochene Defizitorientierung und Tendenz zur Stereotypisierung bei Schüler*innen mit „Migrationshintergrund“ oder mit Minderheitenzugehörigkeit besteht (Marburger et al., 1997; Sterzenbach & Moosmüller, 2000; Weber, 2003). Gemäß Weber (2003) beziehen sich diese Defizitorientierungen und Stereotypisierungen nicht nur auf die Frage der Ethnizität, sondern sind mitunter eng verwoben mit Geschlecht und sozialer Klasse, dann etwa, wenn – wie sie festgestellt hat – vor allem Jungen mit „Migrationshintergrund“ aus deprivilegierten Verhältnissen von Lehrpersonen besonders negativ gesehen werden. Auch Lange-Vester et al. (2019) betonen diese Verwobenheiten unterschiedlicher Differenzkategorien und extrapolieren dabei insbesondere enge Zusammenhänge zwischen Defizitzuschreibungen und deprivilegierten Herkunftsmilieus der Schüler*innen. Untersuchungen aus dem Bereich der Sprachforschung zeigen zudem Defizitzuschreibungen von Lehrpersonen unter Verweis auf das

mehrsprachige Aufwachsen von Schüler*innen, indem Lehrpersonen die Mehrsprachigkeit oft a priori als Lernhindernis interpretieren (vgl. etwa Gogolin, 2008; Übersicht in Montanari & Panagiotopoulou, 2019; Steinbach, 2015).

Interessant ist auch, dass diese wiederholt konstatierten Orientierungen an Defiziten und Stereotypen mit den jeweiligen institutionellen Strukturen eng verflochten zu sein scheinen. In der Untersuchung von Pörnbacher (2011) etwa wird deutlich, dass die Wirklichkeitskonstruktionen von Lehrpersonen abwertende und kulturalisierende Elemente enthalten und dass sich diese Konstruktionen in den institutionellen Diskursen widerspiegeln und somit nicht nur individuelle Orientierungen darstellen, sondern auch als institutionelle Charakteristika gesehen werden können (vgl. auch die Befunde zur institutionellen Diskriminierung von Gomolla & Radtke, 2007; zum monolingualen Habitus von Gogolin, 2008; zur Verflochtenheit individueller und struktureller Narrative im Rahmen des Referendariats von Doğmuş, 2022).

Während also eine Befundlage besteht, die auf weitverbreitete Tendenzen zur Defizitorientierung und Stereotypisierung unter Lehrpersonen und auf enge Verflechtungen mit den institutionellen Strukturen hindeutet, stellt sich gleichzeitig die Frage, welche Unterschiede zwischen verschiedenen Lehrpersonen und ihren jeweiligen Orientierungen bestehen und womit diese Unterschiede zusammenhängen.

Einige Hinweise dazu finden sich in einer Reihe von Typologien, die zu dieser Frage erstellt wurden. Unterschiede scheinen etwa damit zusammenzuhängen, wie beweglich verschiedene Lehrpersonen darin sind, auf kulturelle Differenz zu reagieren und dabei nicht nur defizit- sondern auch stärker ressourcenorientiert zu denken und zu handeln (Bender-Szymanski, 2001; Edelmann, 2008; Lanfranchi, 2008). Ein weiterer, wiederholt genannter Aspekt ist die Frage, ob oder respektive wie sehr sich die jeweiligen Lehrpersonen selbstreflexiv in ihrer eigenen „Kulturgebundenheit“ wahrnehmen und ihre Sichtweisen entsprechend relativieren können (Bender-Szymanski, 2001; Edelmann, 2008). Eine Beschränkung in der Aussagekraft dieser Studien liegt allerdings darin, dass die genannten Typologien auf Kulturdifferenz fokussiert sind und damit ungeklärt bleibt, ob oder inwiefern die Referenz auf „kulturelle Differenz“ die pädagogischen Anforderungen angemessen zu beschreiben vermag, während die Zuschreibungsdynamik von vermeintlicher „Fremdheit“ oder „kultureller Andersheit“ mit ihrer potenziellen Prekarisierung von Zugehörigkeit und Teilhabe mitunter unberücksichtigt bleibt.

Insgesamt besteht ein Desiderat darin, die *Unterschiede* zwischen den Orientierungen in einem allgemeinen Sinn beschreiben zu können und dabei nicht nur die Kulturdifferenz zu fokussieren, sondern auch die Phänomene stereotypisierender, machtvoller Zuschreibungen mit ihren potenziell ausgrenzenden, abwertenden, prekarisierenden oder rassistischen Wirkungen in den Blick zu nehmen.

Zudem stellt sich die Frage der *Entstehungsgeschichten* unterschiedlicher Orientierungen. Diejenigen Studien, die sich mit Lehrpersonen mit eigenen Migrantisierungs- oder Rassismuserfahrungen befassen, zeigen, dass es zwischen diesen Erfahrungen und den pädagogischen Orientierungen – bzw. den erlebten Möglichkeitsräumen für pädagogisches Orientieren und Handeln – Zusammenhänge gibt. Diese eigenen Erfahrungen können zu einer erhöhten Sensibilität für Fragen der Zugehörigkeit und Teilhabe führen, die sich auch in den jeweiligen pädagogischen Orientierungen niederschlägt (Mantel, 2017, 2018, 2022). Allerdings erleben „migrantisierte“ Lehrpersonen gleichzeitig oft eine Ambivalenz zwischen einerseits der Bereitschaft, sich besonders für migrantisierte Schüler*innen zu engagieren und andererseits dem Wunsch, in ihrer Professionalität anerkannt und nicht auf einen „Migrationshintergrund“ reduziert zu werden (Akbaba, 2017; Fereidooni, 2015; Georgi, et al., 2011; Lengyel & Rosen, 2015; Panagiotopoulou & Rosen, 2016; Rotter, 2014).

Auch hier besteht ein Desiderat in der Frage, inwiefern weitere Anhaltspunkte gefunden werden können, um die unterschiedlichen pädagogischen Orientierungen in ihrer lebens- oder berufsgeschichtlichen Entstehung besser verstehen zu können.

Entsprechend ist die hier präsentierte Forschung an folgenden Fragen ausgerichtet:

- Welche pädagogischen Grundorientierungen zeigen sich bei Lehrpersonen in der Schule der Migrationsgesellschaft, insbesondere in Bezug auf die Fragen der Bildungschancen und auf die Fragen der sozialen Zugehörigkeit und des entsprechenden sozialen Lernens?
- Inwiefern sind diese Grundorientierungen lebens- und berufsgeschichtlich geprägt?

Was hier als „pädagogische Grundorientierung“ benannt wird, adressiert die Suche nach dem, was dazu verhilft, das unterschiedliche Denken und Handeln von Lehrpersonen besser nachvollziehen zu können. Eine solche „Grundorientierung“ wird je nach theoretischer Ausrichtung unterschiedlich konzeptualisiert (s. Ausführungen dazu im Anhang A des Online-Supplements). Kompetenztheoretische Konzepte können zwar das Zusammenspiel unterschiedlicher Kompetenzfacetten gut einfangen und beziehen sich bei Fragen der Orientierungen oft auf den Begriff der „Überzeugungen“ (etwa Baumert & Kunter, 2006; Reusser et al., 2011), erscheinen aber für das vorliegende Erkenntnisinteresse gleichzeitig limitiert, indem sie zu sehr Formen von Kontrollierbarkeit und Sicherheit im pädagogischen Handeln suggerieren und zu wenig miteinschließen, dass pädagogisches Handeln im Migrationskontext auch und insbesondere – jedenfalls nach migrationspädagogischer Lesart (vgl. Mecheril et al., 2016; s. Ausführungen im Anhang A des Online-Supplements) – das selbstreflexive Wahrnehmen der eigenen Verstrickung in Machtverhältnisse beinhaltet, einschließlich unterschiedlichster alltäglicher (Re-)Produktionen dieser Verhältnisse. Ein solches Anforderungsprofil trägt ein Momentum der unauflösbaren Verunsicherung und latenten „Unversicherbarkeit“ in sich (vgl. Kalpaka & Mecheril, 2010; Mecheril, 2008; Messerschmidt, 2016), weil Gewohntes hinterfragt und irritiert wird. Dieses Zulassen von Irritation des scheinbar „Normalen“ kann mit Kompetenzprofilen nur unzureichend eingefangen werden.

Aussichtsreicher erscheint hingegen ein offeneres Verständnis von „Grundorientierungen“, das auch selbstreflexives Wahrnehmen und die damit verbundene Verunsicherung einzuschließen vermag. Von Vorteil ist dafür ein Zugang über habitusorientierte Begrifflichkeiten und Konzepte (vgl. etwa auch Rotter et al., 2019; Steinbach, 2015), also ein Verständnis von „Grundorientierungen“ im Sinne handlungsleitender Denk- und Handlungsmuster, wie sie etwa von Bohnsack (2014) beschrieben wurden und wie sie über die ebenfalls von ihm entwickelten methodischen Instrumentarien gut erforschbar sind.

3 Methodisches Vorgehen

Bei der Analyse von „Grundorientierungen“ handelt es sich um Fragen, die sich nicht nur auf das „Was“ des Erlebens und Handelns beziehen, sondern insbesondere auf das „Wie“, also auf das, was dem Erleben und Handeln als Orientierung zugrunde liegt. Bohnsack (2014) hat diese Orientierung als „Orientierungsrahmen“ beschrieben (Bohnsack, 2014, S. 137) und referiert damit auf jene implizite Wissensbestände und inkorporierte Denk- und Handlungsmuster, die den *Modus Operandi* des Handelns ausmachen. Dieser Orientierungsrahmen konstituiert sich laufend im Zusammenspiel individueller und kollektiver Erfahrungsräume und lässt sich daher im Zusammenhang mit gruppen- oder milieuspezifischen Merkmalen beschreiben.¹ Um diese sinnhaften Zusammenhänge zu rekonstruieren, ist das gezielte Suchen nach kontrastierenden Aspekten

¹ Es besteht dabei eine große Nähe zum Bourdieu'schen Habituskonzept, das ebenfalls daran orientiert ist, die Dichotomie zwischen dem Individuellen und dem Strukturellen zu überwinden. Auch beim Habituskonzept wird ein Zugang zum Strukturellen gesucht, indem auf das inkorporierte, handlungsleitende Wissen im Individuellen jenseits der subjektiven Intentionen und Motive fokussiert wird. Sowohl im Konzept des Orientierungsrahmens bei Bohnsack als auch im Habituskonzept bei Bourdieu wird von einer

erforderlich, die schließlich eine „sinngenetische“ Typenbildung ermöglichen. Diese Typenbildung lässt sich außerdem besonders gut generalisieren, wenn sie Bezüge zu sozialen Spezifika sichtbar machen kann, wenn sie also durch eine „soziogenetische“ Typenbildung ergänzt wird (Bohnsack, 2001; 2011, S. 42–43).

Die hier präsentierte Forschung hat allerdings nicht nur zum Ziel, die pädagogischen Grundorientierungen von Lehrpersonen besser zu verstehen, sondern auch die Umstände ihrer Entstehung und Veränderung nachvollziehen zu können. Da es sich dabei um ein Erkenntnisinteresse handelt, das sich sowohl auf die „soziale Breite“ als auch auf die „biografische Tiefe“ bezieht, eignen sich autobiografische Stegreiferzählungen zur Datenerhebung besonders gut. Dieser Zugang über biografisch-narrative Interviews (Schütze, 1983) hat zudem den Vorteil, den Interviewten mit größtmöglicher thematischer Offenheit begegnen zu können, indem diese zunächst nur um das Erzählen ihrer Lebensgeschichte gebeten werden. Dieser Verzicht auf thematische Setzungen von Seiten der Forschenden vermeidet das Reproduzieren von Erwartungen und erlaubt stattdessen ein besonders gutes Annähern an die Relevanzsetzungen der Befragten. Entsprechend wird auch über die Auswahl der sensibilisierenden theoretischen Konzepte für die Interpretation der Daten nicht schon vorab, sondern erst im Verlauf der Analyse entschieden, wobei sich die Daten und die theoretischen Konzepte gegenseitig „befragen“ und in mehrfachen Reflexionsschleifen zueinander in Beziehung gesetzt werden (für detaillierte Angaben zu den Analyseschritten vgl. Bohnsack, 2014).

Diesem methodischen Vorgehen entsprechend wurde das Sample schrittweise entwickelt. Befragt wurden Primar-Lehrpersonen in der deutschsprachigen Schweiz in zwei oder drei jeweils ein- bis dreistündigen Gesprächen im Verlauf des Jahres 2020. Zudem standen Daten eines früheren Forschungsprojekts – mit einer Datenerhebungszeit von 2014–2016 und ebenfalls mit Primar-Lehrpersonen in der deutschsprachigen Schweiz (detailliert in Mantel, 2017) – zur Verfügung, die ins Sample integriert werden konnten. Das Sample wurde – wie zuvor erwähnt – schrittweise, durch das fortlaufende Suchen immer neuer kontrastierender Aspekte gestaltet. Zunächst bestanden diese kontrastierenden Aspekte aus den Differenzmarkierungen Geschlecht, sozioökonomische Herkunft, natio-ethno-kulturelle Herkunft² und Alter (vgl. Bohnsack, 2001). Im Verlauf des Auswertungs- und weiteren Datenerhebungsprozesses stellte sich die Frage, inwiefern weitere Kontraste Potenzial hätten, die unterschiedlichen Grundorientierungen zu eruieren und ob etwa längere Auslandsaufenthalte prägenden Einfluss hätten, sodass auch diese Aspekte beim Sampling berücksichtigt wurden (s. auch Ausführungen im Anhang C des Online-Supplements).

Insgesamt besteht das Sample aus 38 befragten Primarschul-Lehrpersonen in der deutschsprachigen Schweiz. 19 von ihnen wurden im Rahmen der aktuellen Forschung im Jahr 2020 befragt, die weiteren 19 stammen aus dem genannten früheren Forschungsprojekt aus den Jahren 2014–2016.

Primordialität des Kollektiven ausgegangen und beide betonen die individuelle Praxis als eine in kollektive Praxis eingebettete. Allerdings bestehen auch einige Unterschiede, denn das Konzept des Orientierungsrahmens lässt mehr Raum für mehrdimensionale Unterscheidungen, etwa in Bezug auf natio-ethno-kulturelle Herkunft, Gender oder Alter, zudem kann nicht nur das Unterscheidende, sondern auch das Verbindende stärker in den Blick genommen werden, während das Habituskonzept insbesondere dafür entwickelt wurde, die klassenspezifischen Differenzen herauszuarbeiten (Schieferdecker et al., 2019). Diese größere Offenheit für Mehrdimensionales und Verbindendes ist der Grund dafür, dass in der vorliegenden Arbeit mit dem Konzept des Orientierungsrahmens gearbeitet wird.

² Der Begriff „natio-ethno-kulturell“ wurde von Mecheril (2003) in dieser bewusst diffusen Form vorgeschlagen, um damit die Komplexität und Polyvalenz auszudrücken, die diesen Erfahrungsbereich oft auszeichnet (Mecheril, 2003, S. 23).

4 Resultate

Im Verlauf der Analysen hat sich herausgestellt, dass es insbesondere vier Aspekte sind, die sinnhaft miteinander verbunden und für die Typenbildung bedeutsam sind. Diese vier Aspekte sind die folgenden:

- a) Die pädagogischen Orientierungen in Bezug auf die Themen der Bildungschancen Benachteiligter und des sozialen Lernens in der Migrationsgesellschaft, in einem allgemeinen, grundlegenden Sinn (vgl. Ausführungen oben unter Punkt 1) und entlang der Frage: Inwiefern wird diesen Themen im Schulalltag Beachtung geschenkt und lassen sich darin typenspezifische Unterschiede erkennen?;
- b) in einem zugespitzten Sinn die Frage der Diversitätssensibilität und des diesbezüglichen Wissens³;
- c) zudem die Frage des eigenen Anerkennungsempfindens (vgl. theoretische Ausführungen dazu unter Punkt 5.2)
- d) und schließlich die mit den beschriebenen Orientierungen verbundenen Veränderungsprozesse.

Diese vier Aspekte sind unterschiedlich gestaltet und miteinander kombiniert, sodass sich daraus verschiedene Typen eruieren lassen.

Die Beschreibungen dieser Typen sind als Abstraktionen zu verstehen. Sie können bei den jeweiligen Individuen in unterschiedlicher Intensität auftreten und es ist auch möglich, dass sie in gemischter Form zu finden sind. Da die Rekonstruktionen der Typen viel Platz einnehmen und ohne Detaillierung kaum nachvollziehbar dargestellt werden können, werden die Herleitungen im Anhang aufgeführt (s. Anhang B und C im Online-Supplement) und im Folgenden in einem Überblick zusammengefasst:

Der *Typus A* enthält zunächst vor allem pädagogische Grundorientierungen am Gewohnten, sodass eigene Sichtweisen und Normalitätsvorstellungen in der Bewertung von Alltagssituationen die Hauptreferenz bilden. Wenn Schwierigkeiten auftauchen, werden die Ursachen dafür insbesondere bei den Eltern der jeweiligen Schüler*innen gesucht und tendenziell mit stereotypisierenden, auch vorwurfsvollen Zuschreibungen erklärt. Die Anerkennungsverhältnisse werden gleichzeitig als latent fragil erlebt. Durch den Wunsch, die eigene Anerkennung nicht zu gefährden, besteht eine gewisse Unfreiheit und Unbeweglichkeit, wenn es darum geht, Kritik entgegenzunehmen oder andere Sichtweisen zu erkunden, stattdessen zeigt sich eher eine Tendenz, die eigene Sichtweise zu verteidigen. Prozesse der Veränderung lassen sich in diesen Strukturen kaum finden.

Beim *Typus B* überwiegt die Grundorientierung eines übergroßen, mitunter idealistisch geprägten Engagements für Bildungschancen Benachteiligter und/oder für soziales Lernen im Migrationskontext. Bedeutsam ist dabei, dass diese Grundorientierung und die damit verbundene Sensibilität mit einem persönlichen Involviert-Sein zusammenhängt, etwa durch eine eigene familiäre Migrationsgeschichte oder andere lebensgeschichtliche Umstände. Was als pädagogisch bedeutsam gesehen wird, ist stark durch die eigene Geschichte und Sichtweise bestimmt. Das persönliche Involviert-Sein geht zudem einher mit als fragil empfundenen Anerkennungsverhältnissen und unerfüllten

³ Die Frage der Definition von „Diversitätssensibilität“ und dem dementsprechend erforderlichen Wissen bleibt für die Ziele dieser Forschung bewusst vage, um den Blick für die Aussagen der Befragten offen zu halten. Als Rahmen dienen allerdings die Aspekte, wie sie in Mantel et al. (2019) für das professionelle pädagogische Handeln im Migrationskontext genannt werden, insbesondere die Haltung einer grundsätzlichen Offenheit im Sinn eines Zulassens von Ungewissheit bei Fremdheitserfahrungen, dem Einbeziehen anderer Perspektiven, dem Differenzieren bei Zugehörigkeitsfacetten und dem Erkennen der eigenen sozialen Position. Obwohl in dieser Forschung auf den Migrationskontext fokussiert wird, wird doch der breitere Begriff der „Diversität“ eingebracht, weil es nicht nur die migrationsbezogene, sondern insbesondere auch die sozioökonomische Differenz ist, die in Bezug auf Benachteiligungen besonders relevant ist (vgl. etwa SKBF, 2018).

eigenen Anerkennungsbedürfnissen. Die Frustration darüber kann so groß sein, dass mitunter der Ausstieg aus dem Beruf erwogen wird.

Der *Typus C* unterscheidet sich vom Typus B, indem sich hier eine Grundorientierung zeigt, die primär am Berufsauftrag ausgerichtet ist und die sich auf Aufgabenbereiche richtet, die nur eines realistischen und nicht eines übergroßen Engagements bedürfen. Zudem gilt hier als Referenz für das Handeln nicht nur die eigene Sichtweise, sondern es werden auch andere Perspektiven beachtet und einbezogen. Ähnlich wie beim Typus B werden auch bei diesem Typus die Anerkennungsverhältnisse als fragil erlebt und es wird daraus eine hohe Sensibilität für Bildung im Migrationskontext entwickelt – etwa durch eine eigene Migrationsgeschichte oder durch andere lebensgeschichtliche Umstände – allerdings wird hier ein anderer Umgang mit dem eigenen Anerkennungsbedürfnis gefunden. Einerseits können berufliche Selbstwirksamkeitserfahrungen gemacht werden, mitunter durch die Unterstützung von Kolleginnen und Kollegen, und andererseits kann eine versöhnliche Haltung dem eigenen Anerkennungsbedürfnis gegenüber errungen werden, die etwa mit folgendem Grundgedanken ausgedrückt werden könnte: „Ich kann die Anerkennungsverhältnisse nicht grundlegend für mich verändern, aber ich kann die Realität annehmen, wie sie ist (was nicht bedeutet, die Verhältnisse gutzuheißen), und ich kenne meinen eigenen Wert“. Idealtypisch ist zudem, dass hier berufsbezogene Entwicklungen und Weiterentwicklungen stattfinden und dass im Alltag laufend Selbstwirksamkeitserfahrungen gemacht werden können.

Der *Typus D* ist in vielerlei Hinsicht ähnlich wie der Typus A: Es besteht eine ähnliche Grundorientierung am Gewohnten und die eigenen Normalitätsvorstellungen und Sichtweisen bilden die Hauptreferenz, wenn es darum geht, Alltagssituationen zu interpretieren, während die Ursachen für Schwierigkeiten gewöhnlich bei den Eltern der Schüler*innen gesucht und auf der Basis stereotypisierender Zuschreibungen erklärt werden. Der Unterschied zum Typus A besteht darin, dass die Anerkennungsverhältnisse als kaum fragil erlebt werden und dass zusammen mit der Orientierung am Gewohnten auch Offenheit, Interesse und Neugier gegenüber Ungewohntem oder Unbekanntem bestehen.

Der *Typus E* ist wiederum sehr ähnlich mit dem Typus C: Auch hier findet sich eine Grundorientierung, die mit einer hohen Sensibilität für Bildung im Migrationskontext einhergeht, die am Berufsauftrag ausgerichtet ist und bei der neben der eigenen Sichtweise auch andere Perspektiven beachtet und einbezogen werden. Der Unterschied zum Typus C liegt darin, dass die Anerkennungsverhältnisse als kaum fragil erlebt werden und das eigene Anerkennungsbedürfnis relativ befriedigt ist, sodass statt einer Orientierung von „Es geht um mich und meine Anerkennung“ eher eine Orientierung besteht von „Es geht nicht so sehr um mich, es geht um die Schüler*innen und ihre Eltern, etc.“. Idealtypisch ist hier zudem, dass – ähnlich wie bei Typus C – die Diversitätssensibilität und das entsprechende Wissen berufsbezogen entwickelt und weiterentwickelt werden und dass laufend Selbstwirksamkeitserfahrungen im Schulalltag gemacht werden können.

5 Theoriebezogene Diskussion

Es soll nun der Versuch unternommen werden, das empirische Material aus theoretischer Warte noch weiter zu befragen. Erklärungspotenzial lässt sich dabei insbesondere aus professionalisierungs- und anerkennungstheoretischer Sicht erkennen.

5.1 Professionalisierungstheoretische Reflexionen

Im gegenseitigen Vergleich der unterschiedlichen pädagogischen Orientierungen ist auffallend, dass einer der bedeutsamen Aspekte die Frage ist, worauf referiert wird. In den idealtypischen Strukturen A und D referieren die Lehrpersonen hauptsächlich auf das, was sie gewohnt sind. Wenn sie den Eindruck haben, das für sie Gewohnte und Normale

könnte in Frage gestellt werden, verteidigen sie es außerdem als das „Bessere“, indem sie Stereotype einbringen, die auf einem negativen Grundverdacht basieren und damit Ungewohntes – sei es tatsächlich ungewohnt oder auch nur im Verdacht dazu – tendenziell abwerten. Zudem neigen sie dazu, bei Schwierigkeiten die Gründe dafür nicht bei sich, sondern in erster Linie im Verhalten der Eltern zu suchen.⁴ Die Lehrpersonen der Typen C und E hingegen sind interessiert an anderen Sichtweisen und beziehen sie in ihre Überlegungen mit ein. Sie gehen dabei von einem positiven Grundverdacht aus und übernehmen ihren Teil der Verantwortung im Rahmen ihres Berufsauftrags.

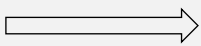
Aus professionalisierungstheoretischer Sicht weisen diese Befunde darauf hin, dass es sich bei den Typen A/D einerseits und C/E andererseits um Pole in einem Spektrum der Professionalisierung handelt:

Mit einer professionalisierungstheoretischen Sichtweise wird den Rekonstruktionen eine normative Folie angelegt und es wird versucht zu verstehen, was professionelles pädagogisches Verhalten ausmacht und wodurch es gefördert oder limitiert wird. Bei den vorliegenden Rekonstruktionen ist es der handlungsstrukturtheoretische Ansatz, der für ein besseres Verstehen besonders interessant erscheint. Mit diesem Ansatz wird aufgezeigt, dass das pädagogische Handeln in „antinomischen Strukturen“ stattfindet: Kennzeichnend dafür sind Widersprüchlichkeiten im Anforderungsprofil – etwa zwischen Nähe und Distanz oder zwischen Autonomie und Heteronomie – die bedeuten, dass kaum subsumtionslogisch und in Routinen gehandelt werden kann, sondern dass je nach Situation und Zusammenspiel der Beteiligten immer wieder nach einem für die jeweilige Situation angemessenen Handeln gesucht werden muss (Helsper, 2002; für das pädagogische Handeln im Migrationskontext Mantel, 2022). Dabei bestehen eine grundsätzliche Ungewissheit und doppelte Kontingenz, die daraus resultiert, dass nicht nur die Lehrperson, sondern auch die Schüler*innen und deren Eltern die jeweiligen Situationen aus ihrer Sicht interpretieren und damit an einem komplexen interaktiven Geschehen beteiligt sind. Dieser anspruchsvollen Perspektivenverschränkung kann nicht befriedigend begegnet werden, wenn die Lehrperson allein auf ihre eigene Sichtweise und Normalitätsvorstellung referiert und diese als absolut setzt. Vielmehr ist eine Dezentrierung dieser eigenen Sichtweise erforderlich, um andere Deutungsweisen überhaupt erst zuzulassen (Helsper, 2018). Gemäß Helsper (2018) kann damit die Ungewissheit zwar nicht aufgehoben werden, aber diese Offenheit für andere Perspektiven ermöglicht „eine reflexive Haltung gegenüber der Ungewissheit gelingender Perspektivenverschränkung“ (Helsper, 2018, S. 130), die wiederum begünstigt, dass auf Unerwartetes oder Unvertrautes mit größerer Flexibilität reagiert werden kann (Helsper, 2018).

Die Nähe zwischen dieser Beschreibung und den vorliegenden Rekonstruktionen ist nicht zu übersehen: Die idealtypischen Strukturen unterscheiden sich in ebendieser Frage der Fähigkeit zur Dezentrierung der Perspektiven und dem Zulassen von – oder sogar dem genuinen Interesse an – anderen Sichtweisen. Ebenso offensichtlich ist der Unterschied zwischen den eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten beim Typus A/D und den erweiterten Handlungsmöglichkeiten beim Typus C/E. Insgesamt spricht also vieles dafür, sie an je einem Ende einer Skala der pädagogischen Handlungsmöglichkeiten zu positionieren und damit auch einen jeweiligen Grad an Professionalisierung zum Ausdruck zu bringen (vgl. horizontale Achse in Tab. 1):

⁴ Der gewählte methodische Zugang mit dem fokussierten Blick auf den *Modus Operandi* unterschiedlicher Lehrpersonen mag allzu sehr dazu verleiten, die einzelnen Personen für ihr Handeln verantwortlich zu sehen. Mitunter ist das Reproduzieren von Stereotypen aber auch nur ein unhinterfragtes Fortsetzen von dem, was im sozialen Umfeld und in den vorherrschenden Diskursen üblich ist. Es besteht keine Absicht, mit dieser Forschung moralisierende Abwertungen zu verursachen oder neoliberale Responsibilisierungen zu betreiben.

Tabelle 1: Typenbildung im Überblick (eigene Forschung)

	<i>Pädagogische Handlungsmöglichkeiten begrenzt</i>		<i>Pädagogische Handlungsmöglichkeiten erweitert</i>
<i>Anerkennungsverhältnisse werden als fragil erlebt</i> (bzgl. Fragen der Zugehörigkeit und Gleichberechtigung)	Typus A Orientierung am Gewohnten, defensiv-vorwurfsvoll und stereotypisierend	Typus B Persönlich in Migrationsfragen involviert, als fragil erlebte eigene Anerkennung mit Sensibilisierungspotenzial	Typus C Diversitätssensibilität (oft partiell), relativ versöhntes eigenes Anerkennungsempfinden
	<i>Entwicklungspotenzial v.a. bzgl.</i> <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilisierung, Wissen • eigener Anerkennung 	<i>Entwicklungspotenzial v.a. bzgl.</i> <ul style="list-style-type: none"> • (Wissen) • eigener Anerkennung 	
<i>Anerkennungsverhältnisse werden als wenig fragil erlebt</i> (bzgl. Fragen der Zugehörigkeit und Gleichberechtigung)	Typus D Orientierung am Gewohnten mit Interesse am Kennenlernen von „Anderem“		Typus E Diversitätssensibilität (oft partiell), relativ befriedigtes eigenes Anerkennungsempfinden
	<i>Entwicklungspotenzial v.a. bzgl.</i> <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilisierung, Wissen 		

In der Folge stellt sich nun die Frage, wie die eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten bei den Typen A/D weiter erklärt werden können, respektive was den Typen A/D fehlt oder helfen könnte, um ihre Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. In irritierenden Momenten scheinen die entsprechenden Lehrpersonen durchaus Versuche zu unternehmen, die jeweils anderen Perspektiven einzubeziehen, verfangen sich dann aber in stereotypen Zuschreibungen und kommen nicht darüber hinaus. Dazu ist es aufschlussreich, die pädagogischen Orientierungen noch einmal etwas stärker zuzuspitzen und auf die Fragen der Diversitätssensibilität und des diesbezüglichen Wissens zu fokussieren.

Sowohl die Diversitätssensibilität als auch das diesbezügliche Wissen sind hier in einem sehr allgemeinen Sinn zu verstehen. So geht es lediglich darum, ob überhaupt und inwiefern ein Problembewusstsein darüber besteht, dass es ungleiche Bildungschancen und ungleiche soziale Zugehörigkeiten gibt und dass Lehrpersonen gefordert sind, diesen Herausforderungen innerhalb ihres Berufsauftrags zu begegnen.

Bei den Typen A/D beschränkt sich dieses Bewusstsein weitgehend auf gesellschaftlich gängige Stereotype, die meistens eine negative Zuschreibung enthalten. Bei den Typen C/E hingegen sind nicht nur Diversitätssensibilität und entsprechendes Wissen zu finden, es besteht auch ein allgemeines Interesse daran, diese Expertise laufend weiterzuentwickeln. Es scheint also, als gingen Diversitätssensibilität, Wissen und Perspektivenerweiterung Hand in Hand, indem sie sich gegenseitig begünstigen und auch bedingen. Auf der eingebrachten Darstellung (s. Tab. 1) ist daher als Vorschlag eines

Entwicklungspotenzials vermerkt, die Lehrpersonen der Typen A/D würden wohl maßgeblich davon profitieren, wenn sie durch Sensibilisierung und erweitertes Wissen zu einem erhöhten Problembewusstsein gelangen könnten. Dieses Entwickeln und Erhöhen eines Problembewusstseins würde vorzugsweise das beinhalten, was etwa von Messerschmidt (2016) beschrieben wird als Erkennen der eigenen Verstrickung in Machtverhältnisse sowie der eigenen Beteiligung an der alltäglichen (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten (vgl. auch Doğmuş et al., 2016; Steinbach, 2015), wobei idealerweise auch die Bereitschaft und Fähigkeit entwickelt würde, sich laufend (selbst-)reflexiv mit den eigenen stereotypen Bildern auseinanderzusetzen (Steinbach, 2015; s. Anhang A des Online-Supplements). Dass ein solches Problembewusstsein kein selbstverständliches ist und oft mit Abwehr einhergeht, zeigen etwa die Analysen von Messerschmidt (2010) oder – aus Perspektive der *Critical-Whiteness*-Forschung – von van den Broek (1993). Entsprechend bedarf es wohl einiger Anstrengung, sich darauf einzulassen.

Diese unterschiedliche Anstrengungsbereitschaft mag ein Stück weit erklären, weshalb sich die beiden Typen A und D so sehr voneinander unterscheiden, denn während es beiden am genannten Problembewusstsein mangelt, findet sich beim Typus D doch eine grundsätzliche Offenheit, während sich diese beim Typus A kaum finden lässt.

Gleichzeitig stellt sich die Frage nach weiteren Erklärungsmöglichkeiten für diese Unterschiede. Zudem ist bislang ungeklärt geblieben, ob oder wie das Spezifische des Typus B noch besser verstanden werden kann. Für diese Fragen ist ein anerkennungstheoretischer Blickwinkel aufschlussreich.

5.2 Anerkennungstheoretische Reflexionen

Unterschiedliche Lehrpersonen – das zeigen die Analysen – erleben lebens- und berufsgeschichtlich unterschiedliche Möglichkeits-, respektive Begrenzungsräume, von denen auch ihre pädagogischen Orientierungen geprägt sind. „Möglichkeitsräume“ können dabei ganz allgemein auf das verweisen, was durch machtvoll strukturierte Differenzordnungen in sozialen Räumen entsteht, sodass manche darin mehr und andere weniger Gestaltungsspielraum erleben, respektive in denen letztere rassistisch adressiert, deprivilegiert, diskriminiert, prekariert oder in anderer Weise begrenzt und abgewertet werden (vgl. Gottuck & Mecheril, 2014; Wimmer, 2013).

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, diese Möglichkeitsräume anerkennungstheoretisch als „Anerkennungsverhältnisse“ zu fassen und mit den vorliegenden Daten in Bezug zu setzen. Mit Blick auf das subjektive Erleben der Lehrpersonen drängt sich dieser Fokus auf, denn es wird darin deutlich, dass die Anerkennungsverhältnisse von den Lehrpersonen sehr unterschiedlich erlebt werden: Während sie bei den Typen A/B/C als fragil erlebt werden, ist das bei den Typen D/E weit weniger der Fall.

Mit „Anerkennung“ ist hier zunächst das gemeint, was Honneth (2010) beschrieben hat als den Akt, in dem zum Ausdruck kommt, dass die jeweils andere Person Geltung besitzen soll und entsprechend legitime Ansprüche geltend machen kann (vgl. auch Honneth, 2014/1994). Angesprochen ist also ein fundamentales menschliches Bedürfnis, das in unterschiedlichen Formen der Verwirklichung bedarf: Zunächst im Bereich naher zwischenmenschlicher Beziehungen in Form emotionaler Zuwendung, was die Voraussetzung bildet für die Entwicklung von Selbstvertrauen. Das Erleben von Gleichberechtigung wiederum sieht Honneth (Honneth, 2014/1994) als Grundvoraussetzung für ein Selbstverhältnis der Selbstachtung, und die Erfahrung der sozialen Wertschätzung bildet das Fundament für das positive Selbstverhältnis der Selbstschätzung. Die Art und Weise, wie diese Anerkennungsformen erlebt werden, bestimmt dabei in hohem Maß, welches Selbstverhältnis jemand entwickelt und inwiefern sich ein Individuum diesbezüglich als relativ sicher oder latent verletztlich fühlt. Bildlich gesprochen könnte man sagen, dass es darum geht, ob sich jemand in Bezug auf das eigene Anerkennungsbedürfnis auf sicherem, festem Boden bewegt oder das Gefühl hat, sich immer wieder auf dünnem Eis zu befinden. Das subjektive Erleben steht dabei im Vordergrund und führt durch die

Erfahrungsaufschichtung zu einer Disposition, aus der heraus das diesbezügliche Handeln strukturiert ist (vgl. auch Kowalski, 2020). Mit den „Anerkennungsverhältnissen“ ist folglich das gemeint, was hier metaphorisch als „fester Boden“ oder „dünnes Eis“ benannt ist: Die sozialen Verhältnisse also, die im Ringen um Position, Besitz oder Identität strukturiert sind und dadurch weitgehend vorgeben, wer darin in welcher Weise welche Anerkennung erwarten kann oder mit latenter Missachtung rechnen muss (Honneth, 2010; vgl. auch ausführlich in Mecheril, 2003; Wimmer, 2013; vgl. auch Mantel, 2017).

Während der letzten beiden Jahrzehnte wurden diese ausgefeilten theoretischen Darlegungen mit Einwänden in Frage gestellt und mit weiteren Blickrichtungen ergänzt: So ist nach kritischer Lesart die Annahme, die Verwirklichung von Anerkennung sei immer wünschenswert und anzustreben, nicht fraglos zu bejahen, denn Anerkennung steht immer in einer Ambivalenz. Der Versuch der Anerkennung enthält oftmals eine „Anerkennung *als*“, also eine Zuschreibung, die die Anerkennung an ein erwartetes So-Sein knüpft und das Gegenüber damit auf dieses erwartete So-Sein festschreibt, insbesondere dann, wenn sich in der Interaktion bestehende Macht- und Anerkennungsverhältnisse reproduzieren und die Zuschreibung damit eine machtvolle, einflussreiche und mitunter unerwünschte ist (Balzer, 2007; Butler, 2001). Entsprechend weist auch Bedorf (2014) darauf hin, dass die Erwartung vollständiger Anerkennung immer unerfüllt bleiben muss, weil jedes Anerkennen auch gleichzeitig ein Verkennen ist, das dem Anspruch des Gegenübers niemals gerecht werden kann (Bedorf, 2014). Er stellt deshalb die Frage, ob Anerkennung aus der Sicht von denjenigen, die sie schenken möchten, dennoch möglich sei und meint: „Sie ist unmöglich, solange wir annehmen, das wirkliche Begehren verstanden und angemessen beantwortet zu haben. Sie bleibt denkbar, wenn wir akzeptieren, dass jede Anerkennung nur als Verkennung stattfindet“ (Bedorf, 2014, S. 171).

In der vorliegenden Forschung stellt sich diese Frage nicht nur aus der Blickrichtung der Anerkennung Schenkenden, sondern insbesondere aus dem Winkel der Empfangenden oder darauf Hoffenden. Die hier rekonstruierten Zusammenhänge bestätigen zunächst die hohe Bedeutsamkeit der Anerkennungsfrage, da sich mit ihr idealtypische Strukturen aufzeigen lassen, die ein hohes Erklärungspotenzial haben. In dem genannten Zusammenspiel zwischen erhoffter und verwirklichter Anerkennung zeigen sich unterschiedliche subjektive Wahrnehmungen, die bei den Typen A/B/C auf Anerkennungsverhältnisse verweisen, die als latent fragil und bei den Typen D/E als wenig fragil erlebt werden. Die als fragil erlebten Verhältnisse bei den Typen A/B/C können dabei ganz unterschiedliche lebensgeschichtliche Zusammenhänge haben, etwa sozioökonomisch deprivilegierte Herkunftsverhältnisse, vulnerable Zugehörigkeiten wegen eines zugeschriebenen „Migrationshintergrunds“, verunsichernde Bildungslaufbahnen oder Berufseinstiegsphasen oder auch persönliche Lebenserfahrungen, die sich nachhaltig destabilisierend ausgewirkt haben.

Während sich also die Lehrpersonen der Typen A und D in sehr ähnlicher Weise am Gewohnten orientieren, erleben diejenigen des Typus A außerdem eine Verunsicherung in ihrer Anerkennung, was erklären könnte, dass es für sie deutlich schwieriger ist, das Gewohnte auszuweiten und sich für vermeintlich Fremdes oder Ungewohntes neugierig zu öffnen wie die Lehrpersonen des Typus D. Möglicherweise würden sie sich damit – so wäre die naheliegende Interpretation – einer Gefährdung ihrer bereits als brüchig erlebten Anerkennung aussetzen, was sie verständlicherweise als riskant erleben mögen. Es könnte auch argumentiert werden, die als fragil erlebte eigene Anerkennung sei eine Form von „Selbstviktimisierung“, wie sie aus der Rechtsextremismusforschung bekannt ist (bspw. Koch et al., 2020), also eine Reproduktion rechtspopulistischer Diskurse, die wirkungsvolle Feindbilder schaffen, indem sich die Empörungshaltung diesem „Feind“ gegenüber aus einer für sich selbst bzw. für die „eigene Gruppe“ reklamierten Rolle als zu Unrecht unterdrückte Opfer ableitet (vgl. Koch et al., 2020). Eine solche Interpretation kann hier nicht grundsätzlich ausgeschlossen werden. Allerdings handelt es sich

beim erwähnten Ringen um Anerkennung nicht um explizit Artikuliertes, sondern vielmehr um implizit Enthaltene und lebensgeschichtlich Begründete. Die Daten zeigen etwa latente Ängste, den beruflichen Anforderungen nicht gewachsen zu sein vor dem Hintergrund einer eigenen brüchigen Bildungslaufbahn oder einem eigenen deprivilegierten Aufwachsen (s. Ausführungen im Anhang B des Online-Supplements), sodass ein Orientieren am Gewohnten angesichts dieser eigenen Vulnerabilität wohl einem Bedürfnis nach Sicherheit begegnet. Dieses Bedürfnis nach Sicherheit soll hier nicht als Rechtfertigung für unprofessionelles Verhalten gelten, sondern vielmehr aufzeigen, womit das Verhalten zusammenhängen mag.

Auch Lehrpersonen des Typus B ringen um ihre Anerkennung, allerdings aus anderen Gründen. Sie sind selbst persönlich in Migrationsthemen involviert, entweder aufgrund einer eigenen familiären Migrationsgeschichte oder anderer lebensgeschichtlicher Zusammenhänge, etwa einem humanitären Engagement in Ländern des Globalen Südens. Ihnen ist das Thema so wichtig, dass ein Gefühl mangelnder Anerkennung für diese Fragen und ihr persönliches Engagement darin einer Missachtung ihrer persönlichen Identität gleichkommen würde. Sie sind zwar durch ihr Involviert-Sein durchaus sensibilisiert für die Themen, verfügen aber dennoch nicht über die erweiterten pädagogischen Handlungsmöglichkeiten wie die Lehrpersonen des Typus C.

Es stellt sich also die große Frage, wie es den Lehrpersonen des Typus C gelingen konnte, angesichts der ebenfalls als fragil erlebten Anerkennungsverhältnisse einen Umgang damit zu finden, der sie in ihren pädagogischen Handlungen nicht so stark einschränkt wie die Lehrpersonen der Typen A/B. Zunächst könnte man vermuten, sie hätten trotz der als brüchig erlebten Verhältnisse in einem befriedigenden Maß Anerkennung finden können, etwa indem sie sich ein entsprechendes Umfeld gesucht hätten. Das stimmt zum Teil. Das gezielte Suchen eines passenden Kollegiums und anerkennungsstiftende Selbstwirksamkeitserfahrungen als Lehrperson sind ein wesentlicher Teil dieser strukturellen Zusammenhänge, allerdings keine hinreichende Erklärung. Was dazu kommt, ist die Tatsache, dass es diesen Lehrpersonen gelungen ist, ihrem eigenen Anerkennungsbedürfnis gegenüber eine versöhnliche Haltung zu entwickeln, im Sinne einer inneren Überzeugung von: „Ich kann die Anerkennungsverhältnisse nicht grundlegend für mich verändern, aber ich kann diese Realität grundsätzlich annehmen – was nicht bedeutet, die Verhältnisse gutzuheißen – und ich kenne meinen eigenen Wert“. Diese Haltung bedeutet keineswegs, dass diese Lehrpersonen keiner Anerkennung mehr bedürften, sondern vielmehr, dass sie ihre Bedürftigkeit annehmen und sich darum kümmern können. Das versetzt sie interessanterweise besser in die Lage, sich weniger um ihre Anerkennung zu sorgen. Zudem scheint es dazu zu führen, dass diese Lehrpersonen weit beweglicher darin sind, sich auf andere Sichtweisen einzulassen und dabei gleichzeitig ihre eigene Perspektive nicht aus den Augen zu verlieren.⁵

Die erlebten Anerkennungsverhältnisse bilden in der vorliegenden Forschung die Referenz für die soziogenetische Typenbildung, indem sie auf den sozialen Kontext mit den unterschiedlichen Möglichkeitsräumen verweisen und zusammen mit professionalisierungstheoretischen Überlegungen einen Erklärungsansatz bieten für die unterschiedlichen Entwicklungen von Professionalität in der Schule der Migrationsgesellschaft.

5.3 Resümee

Zusammenfassend lassen sich also bei Primar-Lehrpersonen fünf Typen pädagogischer Grundorientierungen in der Schule der Migrationsgesellschaft eruieren. Es wurde der

⁵ Dieser Zusammenhang ist zunächst nur ein Zusammenhang. Er soll nicht implizit dazu auffordern, Verantwortlichkeiten abzudelegieren und etwa diejenigen, die von Ausgrenzungen betroffen sind, aufzufordern, sich halt mit den Verhältnissen zu versöhnen. Das wäre hochgradig zynisch, unangebracht und würde Opfer zu Täter*innen machen. Das ist hier in keinsten Weise gemeint. Es bleibt eine wichtige Aufgabe, für bestmöglich gerechte Anerkennungsverhältnisse zu sorgen, insbesondere dann, wenn es sich dabei um rassistische, sexistische oder klassistische Strukturen handelt.

Versuch unternommen, diese fünf Typen sowohl aus professionalisierungstheoretischer wie auch aus anerkennungstheoretischer Warte zu beleuchten und auf diese Weise Erklärungsansätze herauszuarbeiten, die einiges an Erklärungspotenzial aufzeigen.

Die professionalisierungstheoretischen Betrachtungen fokussieren auf handlungsstrukturtheoretische Ansätze, weil diese besonders gut in der Lage sind, die Frage des Umgangs mit Widersprüchlichkeiten im Anforderungsprofil und der dafür erforderlichen Dezentralisierung von Perspektiven in den Blick zu nehmen (Helsper, 2002, 2018). Dabei zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Typen, indem die einen (Typen A/D) stark am Gewohnten orientiert sind und zu stereotypisierenden Zuschreibungen neigen, während andere (Typen C/E) genuin an anderen Sichtweisen interessiert sind, diese in ihre Überlegungen einbeziehen und dadurch über erweiterte pädagogische Handlungsmöglichkeiten verfügen. Bei letzteren findet sich deutlich stärker, was in migrationspädagogischen Ansätzen als Fähigkeit beschrieben wird, das eigene Nicht-Wissen über andere zuzulassen, stereotypisierende Zuschreibungen zu erkennen und zu vermeiden sowie sich der eigenen Verstrickung in Machtverhältnisse bewusst zu werden (Doğmuş et al., 2016; Kalpaka & Mecheril, 2010; Mecheril, 2008; Messerschmidt, 2016; Steinbach, 2015). Die Typen A/D sind dazu weniger gut in der Lage, was unter anderem mit einem Mangel an Sensibilisierung, Wissen und Problembewusstsein zusammenhängt.

Weiteres Erklärungspotenzial ist zudem in anerkennungstheoretischen Betrachtungen zu finden, denn es ist auffallend, dass unterschiedliche pädagogische Orientierungen auch damit zusammenhängen, dass die Anerkennungsverhältnisse unterschiedlich erlebt werden: Während manche die Anerkennungsverhältnisse als brüchig erfahren (Typen A/B/C), ist das bei anderen weit weniger der Fall (Typen D/E). Die Analysen deuten darauf hin, dass das pädagogische Handeln maßgeblich eingeschränkt sein kann, wenn die eigene Anerkennung als fragil und latent gefährdet erlebt wird. Umgekehrt scheint großes Potenzial darin zu liegen, wenn Anerkennung tatsächlich erfahren wird und wenn gleichzeitig ein versöhnlicher Umgang mit dem eigenen Anerkennungsbedürfnis gefunden werden kann.

Die Hintergründe für diese Unterschiede sind vielfältig und bedürfen weiterer Durchdringung, etwa im Hinblick auf die institutionellen Anerkennungsverhältnisse einzelner Schulen oder Schulsysteme und ihrer jeweiligen Diskurse (vgl. Doğmuş, 2022; Helsper, 2008, 2011). Einzelne Studien bestätigen die vorliegenden Befunde dahingehend, dass ein Ringen um Anerkennung als einschränkende Belastung im professionellen pädagogischen Handeln erlebt werden kann (Kowalski, 2020; Weitkämper, 2019). Insgesamt deutet vieles darauf hin, dass es sich lohnt, dieser Frage der Anerkennung weiter Beachtung zu schenken, insbesondere wenn Anerkennung im Sinne Bedorfs (2014) in einer Weise verstanden wird, dass sie immer nur gebrochen und unvollständig verwirklicht werden kann.

Literatur und Internetquellen

- Akbaba, Y. (2017). *Lehrer*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv*. Beltz.
- Balzer, N. (2007). Die doppelte Bedeutung der Anerkennung. Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit. In M. Wimmer, R. Reichenbach & L. Pongratz (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Bildung* (S. 49–75). Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657764464_005
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>

- Bedorf, T. (2014). Unversöhnte Anerkennung im pädagogischen Prozess. In A. Schäfer (Hrsg.), *Hegemonie und autorisierende Verführung* (S. 161–174). Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657779482_009
- Bender-Szymanski, D. (2001). Kulturkonflikt als Chance für Entwicklung? In G. Auernheimer, R. van Dick, T. Petzel & U. Wagner (Hrsg.), *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler* (S. 63–98). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80867-7_4
- Bohnsack, R. (2001). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 225–252). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-92213-7_11
- Bohnsack, R. (2011). Dokumentarische Methode. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (4. Aufl.) (S. 40–44). Barbara Budrich utb. <https://doi.org/10.36198/9783838587479>
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.). Barbara Budrich utb. <https://doi.org/10.36198/9783838585543>
- Butler, J. (2001). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Suhrkamp.
- D-EDK (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz). (2016). *Lehrplan 21*. Gesamtausgabe. <https://www.lehrplan.ch/>
- Doğmuş, A. (2022). *Professionalisierung in Migrationsverhältnissen. Eine rassismuskritische Perspektive auf das Referendariat angehender Lehrer*innen*. VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37721-2_1
- Doğmuş, A., Karakaşoğlu, Y. & Mecheril, P. (2016). Einführung. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 1–9). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4_1
- Edelmann, D. (2008). *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. LIT.
- Fereidooni, K. (2015). *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und Lehrer*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ im deutschen Schulwesen. Eine quantitative und qualitative Studie zu subjektiv bedeutsamen Ungleichheitspraxen im Berufskontext*. Universität Heidelberg. <http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/20203>
- Georgi, V.B., Ackermann, L. & Karakaş, N. (2011). *Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Waxmann. <https://content.e-bookshelf.de/media/reading/L-829588-037eba3013.pdf>
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830970989>
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2007). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. VS.
- Gottuck, S. & Mecheril, P. (2014). Einer Praxis einen Sinn zu verleihen, heißt sie zu kontextualisieren. Methodologie kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. In F. von Rosenberg & A. Geimer (Hrsg.), *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität* (S. 87–105). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19038-9_6
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Klinkhardt.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (1), 63–80. <https://doi.org/10.25656/01:4336>

- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 149–170). Waxmann.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5>
- Helsper, W. & Lingkost, A. (2002). Schülerpartizipation in den Antinomien von Autonomie und Zwang sowie Organisation und Interaktion – exemplarische Rekonstruktionen im Horizont einer Theorie schulischer Anerkennung. In B. Hafeneeger, P. Henkenborg & A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (S. 132–156). Wochenschau.
- Hernández, F., Herzog, B. & Rebelo, M. (2017). Bildung und Anerkennungstheorie. Ein Gespräch mit Axel Honneth. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 93 (1), 111–123. <https://doi.org/10.30965/25890581-09301010>
- Honneth, A. (2010). *Verwilderungen. Kampf um Anerkennung im frühen 21. Jahrhundert*. <http://www.bpb.de/apuz/33577/verwilderungen-kampf-um-erkennung-im-fruehen-21-jahrhundert?p=all>
- Honneth, A. (2014/1994). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Suhrkamp.
- Kalpaka, A. & Mecheril, P. (2010). „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In S. Andresen, K. Hurrelmann, C. Palentien & W. Schröer (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 77–98). Beltz.
- Koch, L., König, T. & Schwerhoff, G. (2020). Zwischen Feindsetzung und Selbstviktimsierung. Gefühlspolitik und Ästhetik populistischer Kommunikation. Eine Annäherung. In L. Koch & T. König (Hrsg.), *Zwischen Feindsetzung und Selbstviktimsierung. Gefühlspolitik und Ästhetik populistischer Kommunikation* (S. 9–27). Campus.
- Kowalski, M. (2020). *Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Rekonstruktionen zum Lehrerhabitus und Möglichkeiten der Professionalisierung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29742-8>
- Lange-Vester, A., Teiwes-Kügler, C. & Bremer, H. (2019). Habitus von Lehrpersonen aus milieuspezifischer Perspektive. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs* (S. 27–48). Klinkhardt.
- Lengyel, D. & Rosen, L. (2015). Diversity in The Staff Room – Ethnic Minority Student Teachers’ Perspectives on The Recruitment of Minority Teachers. *Tertium Comparationis*, 21 (2), 161–184. <https://doi.org/10.25656/01:24640>
- Mantel, C. (2017). *Lehrer_in, Migration und Differenz. Fragen der Zugehörigkeit bei Grundschullehrer_innen der zweiten Einwanderungsgeneration in der Schweiz*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839440926>
- Mantel, C. (2018). Lehrpersonen ‚mit Migrationshintergrund‘ zwischen pädagogischem Potenzial und prekariertem Zugehörigkeit. In S.G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung* (S. 149–162). Carl Link.
- Mantel, C. (2022). Teachers with So-called Migration Background and The Question of Recognition: Experiences of Fragility and Hidden Pedagogical Potentials. *European Educational Research Journal*, 21 (2), 265–277. <https://doi.org/10.1177/14749041211008327>
- Mantel, C., Aepli, M., Büzberger, M., Dober, H., Hubli, J., Krummenacher, J. & Puškarić, J. (2019). *Auf den zweiten Blick. Eine Sammlung von Fällen aus dem Schulalltag zum Umgang mit migrationsbezogener Vielfalt*. hep. <https://www.researchgate.net/publication/330506535>

- Marburger, H., Helbig, G. & Kienast, E. (1997). Sichtweisen und Orientierungen Berliner Grundschullehrerinnen und -lehrer zur Multiethnizität der bundesdeutschen Gesellschaft und den Konsequenzen für Schule und Unterricht. In A. Heintze, G. Helbig, P. Jungbluth, E. Kienast & H. Marburger (Hrsg.), *Schule und multiethnische Schülerschaft* (S. 4–63). IKO.
- Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Waxmann.
- Mecheril, P. (2008). „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 15–34). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91113-7_2
- Mecheril, P., Kourabas, V. & Rangger, M. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Migrationspädagogik*. Beltz. <https://www.researchgate.net/publication/342529534>
- Messerschmidt, A. (2010). Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft* (S. 41–57). transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839414569.41>
- Messerschmidt, A. (2016). Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 59–71). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4_4
- Montanari, E.G. & Panagiotopoulou, J.A. (2019). *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen*. Narr Francke Attempto utb. <https://doi.org/10.36198/9783838551401>
- OECD (Organization for Economic Co-Operation and Development). (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- Panagiotopoulou, A. & Rosen, L. (2016). Sprachen werden benutzt, „um sich auch gewissermassen abzugrenzen von anderen Menschen“. In T. Geier & K.U. Zaborowski (Hrsg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen* (S. 169–190). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03809-0>
- Pörnbacher, U. (2011). Alltagstheoretische Wirklichkeitskonstruktionen von Lehrkräften an Grundschulen in der Diskussion um Schulerfolg von Schülerinnen mit Migrationshintergrund. Ein narrativer Diskurs. *Bildung und Erziehung*, 64 (3), 343–363. <https://doi.org/10.7788/bue.2011.64.3.343>
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–495). Waxmann. <https://www.researchgate.net/publication/281727467>
- Rotter, C. (2014). *Zwischen Illusion und Schulalltag. Berufliche Fremd- und Selbstkonzepte von Lehrkräften mit Migrationshintergrund*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03817-5>
- Rotter, C., Schülke, C. & Bressler, C. (2019). Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung? Einführung in den Band. In C. Rotter, C. Schülke & C. Bressler (Hrsg.), *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* (S. 7–11). Beltz. <https://www.researchgate.net/publication/331233454>
- Schieferdecker, R., Hinzke, J.-H. & Kessler, S. (2019). Umgang mit Spannungen im schulischen Alltag. Eine studienübergreifende Synopse zur Rekonstruktion eines beruflichen Habitus von Lehrpersonen. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 167–188). Klinkhardt.

- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13 (3), 283–293. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-53147>
- SKBF (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung). (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2018/Bildungsbericht_Schweiz_2018.pdf
- SKBF (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung). (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2023/BiBer_2023_D.pdf
- Steinbach, A. (2015). Forschungen zu Sichtweisen von Lehrpersonen im Kontext der Schule in der Migrationsgesellschaft. Zur Konstruktion einer schulischen ‚Nicht-Passung‘ von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch* (Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität) (S. 335–370).
- Sterzenbach, G. & Moosmüller, A. (2000). *Kulturkontakt – Kulturkonflikt in der Schule. Untersuchung zum interkulturellen Handeln an Münchner Schulen*. Landeshauptstadt München, Direktorium/Stadtkanzlei.
- van den Broek, L. (1993). *Am Ende der Weisheit: Vorurteile überwinden*. Ein Handbuch. Orlanda.
- Weber, M. (2003). *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10300-4>
- Weitkämper, F. (2019). *Lehrkräfte und soziale Ungleichheit. Eine ethnographische Studie zum un/doing authority in Grundschulen*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24483-5>
- Wimmer, A. (2013). *Ethnic Boundary Making: Institutions, Power, Networks*. Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199927371.001.0001>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Mantel, C. (2024). Lehrpersonen in Schulen der Migrationsgesellschaft: Idealtypische Orientierungen und die Bedeutsamkeit des eigenen Anerkennungsempfindens. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 7 (1), 19–36. <https://doi.org/10.11576/hlz-6249>

Eingereicht: 29.01.2023 / Angenommen: 11.09.2023 / Online verfügbar: 23.01.2024

ISSN: 2625–0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Teachers in Schools of the Migration Society. Typical Pedagogical Orientations and the Significance of the Teacher’s Own Sense of Recognition

Abstract: Teachers are called upon to provide the best possible educational opportunities as well as social belonging for all their students. This study scrutinizes what teachers orient to in this regard and how these orientations are shaped by the teachers’ life and professional histories. The investigation is based on a qualitative-hermeneutic approach with data collected from biographical-narrative interviews and analyzed according to the documentary method (Bohnsack, 2011). The sample

comprises 38 primary school teachers in German-speaking Switzerland. The analyses reveal five ideal-typical structures, which can be described in the light of professionalization theory (Helsper, 2011) as more or less professionalized. It becomes clear that, *firstly*, professionalized teaching in the migration context – and in particular the ability to decentralize perspectives – essentially depends on whether teachers have learned to perceive their students' realities beyond stereotypes. *Secondly*, there is evidence that this professionalization largely depends on the question whether teachers feel sufficiently recognized. If they do not, their ability to professionalize is significantly restricted. Conversely, there seems to be great potential if the teachers' recognition is improved. At the same time, it seems enormously supportive if teachers deal conciliatorily with the fact that recognition can only ever be realized in a broken and incomplete way.

Keywords: stereotyping; sensitivity; migration; professionalization; teacher beliefs