



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

Online-Supplement: Forschungsstand (A) –
Herleitungen der Resultate (B) – Thesenbildungen (C)

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*

Zitationshinweis:

Mantel, C. (2024). Lehrpersonen in Schulen der Migrationsgesellschaft: Idealtypische Orientierungen und die Bedeutsamkeit des eigenen Anerkennungsempfindens [Online-Supplement: Forschungsstand (A) – Herleitungen der Resultate (B) – Thesenbildungen (C)]. *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

Anhang A: Zum Forschungsstand in der Frage pädagogischer Orientierungen von Lehrpersonen in der Schule der Migrationsgesellschaft

Im Folgenden soll ein Überblick gegeben werden über einige Diskurslinien und Erkenntnisse im Themenkomplex der „pädagogischen Orientierungen“ von Lehrpersonen im migrationsgesellschaftlichen Kontext, insbesondere was die beiden zentralen Anliegen des Ermöglichens einerseits von fairen Bildungschancen und andererseits von sozialen Zugehörigkeiten betrifft (vgl. Beschreibung im Haupt-Artikeltext unter Punkt 1).

Es handelt sich dabei um ein Erkenntnisinteresse, das zugegebenermaßen sehr breit gewählt ist und viel Komplexität enthält, entsprechend wird es nur möglich sein, einige der großen Linien im deutschsprachigen Raum grob nachzuzeichnen und dabei auch keine Vollständigkeit zu beanspruchen, aber gleichwohl aufzuzeigen, wo und inwiefern es sich lohnen würde, mit weiterer Forschung nachzuhaken und nach weiteren Einsichten zu suchen.

Das genannte Erkenntnisinteresse richtet sich auf etwas, das hier als „pädagogische Orientierungen“ benannt ist. Gesucht ist so etwas wie eine „Grundorientierung“ oder „Grundhaltung“, die aufschlussreich ist, wenn es darum geht, das unterschiedliche Handeln von Lehrpersonen besser zu verstehen. Eine solche „Grundorientierung“ wird im Kontext unterschiedlicher Diskursstränge unterschiedlich verstanden (vgl. nachfolgend weitere Ausführungen dazu). Es sind dabei insbesondere zwei Diskursstränge, mit denen diese Fragen zusammenhängen und die zwar zu unterschiedlichen Zeiten entstanden sind, aber weiterhin nebeneinander bestehen: Zum einen die Diskurse der Interkulturalitätsforschung und der „Interkulturellen Pädagogik“ (etwa Gogolin et al., 2018) und andererseits die Diskurse der ungleichheits- und machttheoretischen Perspektiven, der „Critical Whiteness Studies“, der poststrukturalistischen und rassismuskritischen Forschung sowie der mit diesen Ansätzen verbundenen „Migrationspädagogik“ (etwa Mecheril et al., 2016).

1 Diskursstrang der Interkulturalitätsforschung und der „Interkulturellen Pädagogik“

Die Interkulturalitäts-Diskurse haben ihre Anfänge im deutschsprachigen Raum ungefähr in den 1980er-Jahren, insbesondere als Reaktion auf die damals vorherrschende „Ausländer-“ oder „Assimilationspädagogik“ mit ihrer Grundidee, die bei den „Gastarbeiterkindern“ bestehenden kulturellen und sprachlichen „Defizite“ aufzuarbeiten, während gleichzeitig der Rückkehrwille erhalten bleiben sollte. Im Gegensatz dazu brachte die „Interkulturelle Pädagogik“ eine Ausrichtung an einer grundsätzlichen Gleichwertigkeit unterschiedlicher kultureller Lebensweisen, was ein Lernfeld für alle darstellen und das langfristige Zusammenleben verbessern sollte (ausführlich in Nohl, 2010).

Seit diesen Anfängen haben sich die pädagogischen Richtungen und Forschungsinteressen innerhalb des Interkulturalitäts-Diskursstrangs in viele Richtungen aufgefächert und auch Elemente der nachfolgend als „Migrationspädagogik“ (siehe Punkt 2) beschriebenen Neuausrichtung integriert (vgl. etwa Gogolin et al., 2018).

Trotz dieser komplexen Auffächerungen lassen sich in diesem Diskursstrang Gemeinsamkeiten erkennen, etwa die Tendenz – insbesondere in quantitativen Ansätzen – Forschungen kompetenztheoretisch auszurichten. Die Frage der „pädagogischen Orientierungen“ wird dabei oft im Sinn einer Facette der Handlungskompetenz von Lehrpersonen verortet und diese werden als „Überzeugungen“ bezeichnet (vgl. Hachfeld & Syring, 2020, S. 661; vgl. auch Baumert & Kunter, 2006, S. 497–501). Reusser und Kolleginnen (2011) weisen zwar darauf hin, dass kein wissenschaftlicher Konsens darüber bestehe, was genau mit „Überzeugungen“ gemeint sei (Reusser et al., 2011, S. 678), schlagen aber in Anlehnung an die bestehende Literatur vor, darunter Vorstellungen zu verstehen, die affektiv aufgeladen sind und etwas zum Ausdruck bringen, das für wertvoll gehalten wird und das dem „berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung“ verleiht (ausführlich in Reusser et al., 2011, S. 478).

Quantitative Forschungen

Hachfeld und Syring (2020) haben im Rahmen eines integrativen Reviews und mit einem Fokus auf quantitative Ansätze untersucht, welche Forschungen zu Überzeugungen von Lehrpersonen im Kontext migrationsbezogener Heterogenität in den Jahren 2000 bis 2020 in Deutschland durchgeführt und publiziert wurden. Sie beschreiben 17 Untersuchungen, in denen sie insgesamt vier Forschungsschwerpunkte erkennen: Erstens

waren viele Studien darauf ausgerichtet, das Konstrukt der „migrationsbezogenen Überzeugungen“ zu konzeptualisieren und Skalen zu entwickeln, oftmals mit Bezügen zu Kultur- und Akkulturationstheorien; zweitens haben sich Forschungen mit den Auswirkungen unterschiedlicher Überzeugungen auf das pädagogische Handeln befasst; drittens wurde nach möglichen Prädiktoren gesucht und viertens wurden die Auswirkungen unterschiedlicher Überzeugungen auf die Schüler*innen fokussiert.

Trotz insgesamt fortbestehender Erkenntnislücken und einiger Vorbehalte (vgl. weiter unten) wurde in den von ihnen genannten Studien auch eine Reihe von Zusammenhängen gefunden, die mit dem vorliegenden Erkenntnisinteresse verbunden sind, die sich allerdings allesamt auf *angehende* Lehrpersonen beziehen:

- Eine quantitative Studie mit 433 Referendar*innen hat ergeben, dass sowohl „multikulturelle“ als auch „egalitäre“ Überzeugungen mit einer stereotyp-vermeidenden Motivation einhergingen. Zudem gingen „multikulturelle“ Überzeugungen mit der Ablehnung eines autoritären Unterrichtsstils und mit geringeren Vorurteilen einher, während sich diese Zusammenhänge bei „egalitären“ Überzeugungen nicht zeigten (Hachfeld et al., 2015). „Multikulturelle Überzeugungen“ beziehen sich dabei gemäß den Autor*innen auf eine positive Bewertung von „Fremdgruppen“ bei gleichzeitig starker Betonung von Unterschieden; „egalitäre Überzeugungen“ auf ebenfalls positive Bewertungen von „Fremdgruppen“ bei gleichzeitig aber schwacher Betonung von Unterschieden (was im US-amerikanischen Kontext oft mit „colorblind“ beschrieben wird). Diejenigen Überzeugungen, die von einer negativen Bewertung von Fremdgruppen ausgehen, nennen sie „assimilativ“ (bei schwacher Betonung von Unterschieden) respektive „separatistisch“ (bei starker Betonung von Unterschieden), gehen in ihrer Untersuchung aber nicht auf diese beiden letztgenannten ein (Hachfeld & Syring, 2020, S. 667).
- Es konnten in verschiedenen quantitativen Untersuchungen Hinweise dafür gefunden werden, dass Lehramtsstudierende „mit Migrationshintergrund“ „günstigere Überzeugungen (u.a. höhere intrinsische Motivation und wahrgenommene Kompetenz) mit Blick auf kulturelle Heterogenität“ aufweisen würden als Lehramtsstudierende „ohne Migrationshintergrund“ (Hachfeld & Syring, 2020, S. 675).
- In einer quantitativen Studie mit 235 Lehramtsstudierenden wurden die Wahrnehmungen unterschiedlicher Aspekte von Heterogenität miteinander verglichen. Es konnte gezeigt werden, dass sich Studierende im Vergleich zum Umgang mit leistungsbezogener und sozialer Heterogenität auf die „kulturell bedingte“ Heterogenität am schlechtesten vorbereitet fühlten (Gebauer et al., 2013).

Hachfeld und Syring (2020) kommen in ihrem Review zum Schluss, dass bislang weitgehend ungeklärt geblieben sei, inwiefern die erforschten Überzeugungen auch die „möglicherweise zugrunde liegenden Präferenzen über Chancen-, Anerkennungs- und Verteilungsgerechtigkeit“ zu fassen vermögen (Hachfeld & Syring, 2020, S. 679) oder ob sie möglicherweise mit einem Unwissen über bestehende Ungleichheiten einher gingen.

Sie halten zudem fest, dass nicht abschließend geklärt sei, inwiefern sich die untersuchten Überzeugungen auf der Handlungsebene tatsächlich auswirken würden, inwiefern sie etwa zur Verstärkung oder Verringerung von Bildungsungleichheiten beitragen würden, was insgesamt ein ernüchternder Befund sei. Entsprechend formulieren sie ein Desiderat für mehr handlungs- und unterrichtsnahe Forschung (vgl. Hachfeld & Syring, 2020, S. 680).

Sie schließen damit an eine Befundlage an, die besagt, dass ungleiche Bildungschancen unter anderem damit zu tun haben, dass Leistungen von Schüler*innen durch Lehrpersonen verzerrt wahrgenommen werden, sowohl in der alltäglichen Lernbegleitung und in Prüfungsbeurteilungen, wie auch – und besonders folgenreich – in Selektionsmomenten, die über Bildungslaufbahnen entscheiden (vgl. etwa Hofstetter, 2017; Kronig, 2007; Neuenschwander & Nägele, 2017).

Qualitative Forschungen

Zu mehr handlungs- und unterrichtsnahen Erkenntnissen können mitunter qualitative Forschungen beitragen, etwa zur Frage, womit die genannten verzerrten Wahrnehmungen bei Lehrpersonen zusammenhängen.

Zunächst gibt es zahlreiche qualitative Studien, die über pädagogische Orientierungen im Migrationskontext in einem allgemeinen Sinn Auskunft geben. Dabei wird häufig eine ausgesprochene Defizitorientierung und Tendenz zur Stereotypisierung bei Lehrpersonen in Bezug auf Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ oder mit Minderheitenzugehörigkeit festgestellt (Marburger et al., 1997; Sterzenbach & Moosmüller, 2000; Weber, 2003).

In der Untersuchung von Weber (2003) wird zudem deutlich, dass sich die defizitorientierten Zuschreibungen von Lehrpersonen nicht ausschließlich auf die Kategorie „Ethnizität“ beziehen, sondern dass sie „eng

verzahnt mit den Kategorien Geschlecht und Klasse in Erscheinung“ treten (Weber, 2003, S. 268), indem etwa Mädchen aus türkischen Familien mit akademischer Bildung weit positiver gesehen würden als Jungen mit Migrationshintergrund aus deprivilierten Verhältnissen.

Auch Lange-Vester et al. (2019, S. 28, 44) mit ihrer Perspektive aus der Habitus- und Milieuforschung betonen, dass sich Defizitzuschreibungen – die sie ebenfalls feststellen – insbesondere auf Schüler*innen aus unterprivilegierten Milieus beziehen würden (vgl. auch Hofstetter, 2017; Weitkämper, 2019).

Gomolla und Radtke (2007) haben außerdem mit Blick auf die institutionellen Abläufe und Strukturen herausgearbeitet, dass unter anderem ethnisierende Defizitzuschreibungen genutzt werden, um mehrdeutige Selektionsentscheidungen zu plausibilisieren oder zu rechtfertigen (vgl. auch Allemann-Ghionda et al., 2006).

Eine weitere Ausdifferenzierung dieser Aussagen wird durch diejenigen Untersuchungen gewonnen, die in Typologien münden und mit denen Unterschiede zwischen den verschiedenen Orientierungen oder Überzeugungen von Lehrpersonen beschrieben werden können:

Bender-Szymanski (2001) etwa konnte mit ihrer Studie zeigen, dass es unter angehenden Lehrpersonen zwei Hauptorientierungen gibt mit einerseits „ethnoorientierten“ Haltungen, bei denen eigene „kulturelle Prägungen“ als unhinterfragte Normalität gesehen und bei enttäuschten Erwartungen Anpassungen von den Schüler*innen eingefordert würden, und andererseits „synergieorientierten“ Haltungen, die „kulturelle Selbsterkenntnis“ beinhalteten und die bei Konflikten mehr flexibles, kreatives Handeln erlauben würden.

Lanfranchi (2008) hat ebenfalls einen differenzierenden, wenn auch nur explorativen Beitrag eingebracht, indem er bei Lehrpersonen fünf Typen identifiziert und sie bezeichnet als (1) „mit geringer Lebensweltbezogenheit anpassungsfördernd und ausgrenzungswillig“, (2) „zwischen Gleichmacherei und Stereotypisierung schwankend“, (3) „weltgewandt offen, trotz Biologismen und Kulturmythen fallbezogen vermittelnd“, (4) „von der Grundgesamtheit aller Kinder ausgehend ressourcenorientiert wirkend“ und (5) „mit Kindern und Eltern bei vorhandener Diversität nach professionellen Standards kompetent handelnd“.

Ein ähnlich gelagerter Beitrag kommt von Edelmann (2008), die sechs Typen bei Lehrpersonen herausarbeiten konnte und diese Typen folgendermaßen beschreibt: (1) Der „abgrenzend-distanzierte Typus“ misst der kulturellen Heterogenität der Klasse keinerlei Bedeutung bei und orientiert sich an den Werten und Normen der Mehrheitsgesellschaft, (2) der „stillschweigend-anerkennde Typus“ anerkennt die kulturelle, sprachliche und religiöse Heterogenität der Schüler*innen und strebt eine harmonische Klassengemeinschaft an, in der allen die gleiche Wertschätzung zukommt, wobei mögliche Gemeinsamkeiten und Differenzen dabei unausgesprochen bleiben, (3) der „individuell-sprachorientierte Typus“ betrachtet sprachliche Heterogenität als Ressource für die ganze Klasse und verfolgt gleichzeitig die Absicht, über gezielte Sprachförderung die Bildungschancen aller zu erhöhen, (4) der „kooperativ-sprachorientierte Typus“ orientiert sich wie der zuvor genannte und ist außerdem in ein innovatives Team eingebunden, in dem gemeinsame Auseinandersetzungen mit kultureller Heterogenität stattfinden, (5) der „individuell-synergieorientierte Typus“ erachtet kulturelle Heterogenität als Lernpotenzial für alle und bezieht verschiedene Hintergründe in den Unterricht mit ein und (6) der „kooperativ-synergieorientierte Typus“ orientiert sich wie der zuvor genannte und ist außerdem Teil einer Schulkultur, in der engagierte Zusammenarbeit im Kontext kultureller Heterogenität gepflegt wird. Damit hat Edelmann nicht nur die einzelnen Lehrpersonen in den Blick genommen, sondern auch einen Zusammenhang zwischen der Haltung und der jeweilig rahmenden Schulkultur hergestellt (vgl. dazu auch Helsper et al., 2001; Over, 2012).

2 Diskursstrang der ungleichheits- und machttheoretischen Forschung und der „Migrationspädagogik“

Die Interkulturalitätsansätze mit ihren mitunter unhinterfragten Betonungen von „Kultur“ und „kultureller Differenz“ haben wachsende Kritik mit sich gebracht und ungefähr zur Zeit der Jahrtausendwende zum Beginn eines neuen Diskursstrangs in Forschung und pädagogischer Praxis geführt, der hier im Zusammenhang mit der „Migrationspädagogik“ nach Mecheril (2010) beschrieben werden soll und in dem oft mit theoretischen Bezügen zum Poststrukturalismus, Postkolonialismus oder zu rassismus- und gesellschaftskritischen Ansätzen oder Ansätzen der „Critical Whiteness“ gearbeitet wird.

Einer der treibenden Kritikpunkte waren und sind die zwar möglicherweise unbeabsichtigten, aber doch stattfindenden ausgrenzenden, abwertenden, rassistischen Wirkungen von Kulturalisierungen und das durch den Fokus auf (vermeintliche) Kulturdifferenz vermittelte Bild von Migration als „Sonderfall“ oder „Störfall“, während dieses Bild statt der intendierten vermittelnden und Grenzen *überwindenden* Wirkung eine immer wieder auch „besondernde“ und Grenzen *verstärkende* Wirkung entfaltet, die zur Perpetuierung von

Ungleichheiten und machtvollen, dichotomen Wir-Sie- oder „Einheimischen“-„Eingewanderten“-Unterscheidungen beiträgt. Vor diesem Hintergrund erscheint „Kultur“ als „Fremdmacher“ (Messerschmidt, 2014) in einem anderen Licht, und Praktiken des „Othering“ (Spivak, 1985) werden zu einem neuen Fokus (vgl. etwa Riegel, 2016), insbesondere auch die damit verbundenen gesamtgesellschaftlichen und historisch verankerten Machtverhältnisse, Handlungsspielräume, Begrenzungen, Ausgrenzungen und Rassismen (vgl. etwa Messerschmidt, 2020, S. 35).

In diesen Zusammenhängen stellt sich die Frage der pädagogischen Orientierungen und der kompetenztheoretisch gerahmten „Überzeugungen“ noch einmal neu. Die Frage bleibt dabei eine Frage, indem etwa Mecheril (2008; vgl. auch Kalpaka & Mecheril, 2010) darauf hinweist, dass der Wunsch nach Kompetenz in einem Sinn, dass eine Situation oder ein „Anderer“ kontrollierbar und das eigene Handeln aus überlegener – eben „kompetenter“ – Position heraus unangreifbar wird, aus gutem Grund ein unerfüllter Wunsch bleiben soll. Stattdessen soll es darum gehen, das Nicht-Wissen anzuerkennen, um die Gefahr der machtvollen Vereinnahmung Anderer durch vermeintliches „Wissen“ und „Verstehen“ zu verringern. Gleichzeitig ist es erforderlich, die eigene Verstrickung in Machtverhältnisse zu beachten und dabei einen (selbst-)reflexiven Habitus bezüglich der eigenen sozialen Positioniertheit zu entwickeln und zu pflegen (Doğmuş et al., 2016; Messerschmidt, 2016; Steinbach, 2015), also zu einer Lehrperson zu werden, die „in der Lage ist, sich reflexiv mit den eigenen stereotypen Bildern und einem normativen (machtvollen) Orientierungsrahmen auseinanderzusetzen“ (Steinbach, 2015, S. 362) sowie Schule bestmöglich so zu gestalten, dass sie „allen Schüler*innen Zugangs- und Zugehörigkeitsmöglichkeiten bietet“ (ebd., S. 363).

Die unter dem Diskursstrang „Interkulturalität“ genannten Studien – deren Verortung im Diskursstrang nicht immer ganz eindeutig ist – nehmen mitunter auch die hier beschriebenen Gesichtspunkte auf, etwa indem sie über machtvolle Defizitorientierungen mit ihren Verweisen auf Ethnizität, soziale Klasse und/oder Gender – auch in ihrer intersektionalen Verflechtung – Auskunft geben oder indem sie die Reproduktion von sozialen Ungleichheiten durch verzerrte, respektive stereotypisierende Wahrnehmungen, Deutungen und entsprechend ungerechte Beurteilungs- und Selektionspraxen von Lehrpersonen beschreiben.

Hinzuzufügen sind die zahlreichen Studien aus dem Bereich der Sprachforschung, die aufzeigen, dass Mehrsprachigkeit von Lehrpersonen oft als Defizit interpretiert wird, was aus der Perspektive der Ungleichheitsforschung als ein weiterer Bereich machtvoller Zuschreibungs- und Abwertungspraxis gedeutet werden kann (vgl. etwa Gogolin, 2008 und Übersicht in Montanari & Panagiotopoulou, 2019; Steinbach, 2015, S. 345–350).

Was in diesen theoretischen Lesarten besonders betont wird, ist die enge Verflochtenheit dieser Befunde mit den jeweiligen sozialen oder institutionellen Strukturen. So konnte etwa Pörnbacher (2011) aus wissenssoziologischer Perspektive zeigen, dass die alltagstheoretischen Wirklichkeitskonstruktionen von Lehrpersonen viele abwertende und kulturalisierende Elemente enthielten – etwa indem geringe Leistungen unter Verweis auf „Kultur“ oder Zweisprachigkeit erklärt würden – und, dass diese Konstruktionen nicht nur Einzelmeinungen, sondern institutionelle Diskurse abbilden würden (vgl. auch die Befunde zum „monolingualen Habitus“ von Gogolin, 2008, und zur „institutionellen Diskriminierung“ von Gomolla & Radtke, 2007).

Auch Doğmuş (2022) hat in ihrer Forschung die Verflochtenheit von individuellen und strukturellen Narrativen untersucht und sich darauf fokussiert, wie Migrationsverhältnisse im Rahmen des Referendariats gedeutet und professionalisierungswirksam ausgehandelt werden und wie sie in rassifizierenden Positionszuweisungen von Referendar*innen reproduziert werden (Doğmuş, 2022, S. 6). Dabei beschreibt sie die konstruierten Möglichkeitsräume mit ihren zirkulierenden Bezugskategorien von Leistung, Position, Klasse und Migration als Hierarchisierungen eines Ausbildungsfelds, durch das sowohl Schüler*innen wie auch Referendar*innen positionalisiert und diszipliniert würden.

Diese Zusammenhänge zwischen Erfahrungen, als Lehrperson selbst rassifizierend oder „migrantisierend“ adressiert zu werden und sich gleichzeitig in der pädagogischen Praxis zu orientieren, wird in weiteren Studien untersucht. Dabei kann gezeigt werden, dass die beruflichen Selbst- und Fremdkonzepte von „migrantisierten“ Lehrpersonen in einer Ambivalenz stehen zwischen einerseits dem Erfüllen von Erwartungen eines besonderen Engagements in Bezug auf migrantisierte Schüler*innen und andererseits dem Wunsch oder dem Bemühen, in der 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). Außerdem stößt das Einbringen von solchen biografisch bedingten Sensibilisierungen und entsprechenden pädagogischen Ressourcen dort an Grenzen, wo die eigene Zugehörigkeit und Anerkennung damit gefährdet werden (Döll & Knappik, 2015; Karakaşoğlu et al., 2013; Mantel, 2017, 2018, 2022).

Bei diesem letztgenannten Fokus von Untersuchungen zeigen sich nicht nur die Orientierungen selbst, sondern auch einige Erkenntnisse zur Entstehungsgeschichte dieser Orientierungen, indem diese mit der migrantischen Lebens- und Familiengeschichte und mit Differenzzuschreibungen in Verbindung gebracht und gezeigt werden kann, dass eigene Erfahrungen mit „Migrantisierung“ oder prekariertem Zugehörigkeit zu einer erhöhten Sensibilität führen können, die sich auch in den jeweiligen pädagogischen Orientierungen niederschlägt (Mantel, 2017, 2018, 2022).

3 Grenzen und Desiderat

Diese Überblicksdarstellung kann den Anspruch eines vollständigen Reviews nicht einlösen und ist zugegebenermaßen vereinfacht entlang der beiden dem Erkenntnisinteresse am nächsten liegenden Diskursstränge dargestellt, während es weitere theoretische und pädagogisch-praktische Bezüge gäbe, etwa zur Diversity-Pädagogik, Antibias-Pädagogik, Menschenrechtsbildung oder dem Weltgesellschaftlichen und Globalen Lernen (beim Letztgenannten mit starken Bezügen zur Politischen Bildung und zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung). Für ein ausführliches Review wären zudem Einblicke in die internationale Literatur aufschlussreich (vgl. einige Einblicke in Leutwyler & Mantel, 2015), wenn auch gleichzeitig limitiert angesichts der starken Kontextgebundenheit der vorliegenden Thematik.

Gleichwohl zeigt sich in diesem Überblick, dass einiges über die unterschiedlichen Orientierungen von Lehrpersonen in der Schule der Migrationsgesellschaft im deutschsprachigen Raum bekannt ist, etwa die bei Lehrpersonen wiederholt attestierten Defizit-Orientierungen unter Zuschreibung von und Verweis auf Migrationsgeschichte, Kultur und/oder Sprache, mitunter intersektional verwoben mit sozioökonomischer Herkunft und/oder Gender.

Ein weiterer Erkenntnisbereich besteht in der engen Verflochtenheit von pädagogischen Orientierungen und gesellschaftlichen und/oder institutionellen Strukturen, einschließlich ihrer vorherrschenden Diskurse.

Interessant erscheinen auch die Analysen zu den Unterschieden zwischen den pädagogischen Orientierungen im Rahmen von Typologien. Unterschiede bestehen etwa darin, wie beweglich Lehrpersonen sind im Umgang mit „kultureller Heterogenität“ und ob / wie sehr sie sich selbstreflexiv wahrnehmen können. Eine gewisse Beschränkung der Aussagekraft liegt allerdings darin, dass die genannten Typologien auf Kulturdivergenz fokussiert sind, sodass ein Desiderat darin besteht, die Unterschiede zwischen den Orientierungen in einem etwas allgemeineren Sinn beschreiben zu können.

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 – respektive den erlebten Möglichkeitsräumen für pädagogisches Orientieren und Handeln – Zusammenhänge gibt. Auch hier besteht ein weiteres Desiderat in der Frage, inwiefern weitere Anhaltspunkte gefunden werden können, um die pädagogischen Orientierungen und ihre lebens- oder berufsgeschichtlich bedingte Entstehung besser verstehen zu können.

Anhang B: Herleitung der Resultate

Im Folgenden werden die genannten fünf idealtypischen Zusammenhangsstrukturen nachgezeichnet. Sämtliche Personennamen werden dabei durch Pseudonyme ersetzt, und auch alle weiteren Angaben, die auf bestimmte Personen schließen lassen könnten, werden anonymisiert dargestellt, um den Datenschutz zu gewährleisten.

1 Idealtypus A: Orientierung am Gewohnten, defensiv-vorwurfsvoll und stereotypisierend

Claudia Murer ist zum Zeitpunkt des Interviews 36 Jahre alt und arbeitet schon zehn Jahre als Primarlehrerin an einer Schule eines städtischen Einwanderungsquartiers mit einem hohen Anteil an Familien in sozioökonomisch unterprivilegierten Verhältnissen, was sie selbst als „migrationslastige“ Schule bezeichnet (Int. 7b, Z. 116).

Pädagogische Orientierungen in Bezug auf die Fragen der Bildungschancen und des sozialen Lernens

Sie erzählt ausführlich aus ihrem Schulalltag und reiht dabei viele Erlebnisse aneinander, die ihre Frustration zum Ausdruck bringen, die migrierten Eltern würden sich zu wenig um die Schulbildung ihrer Kinder kümmern. So kritisiert sie etwa, die Eltern würden deren sprachliche Entwicklung in keiner Weise fördern, die Kinder würden im Vorschulalter „verkümmern“ und wenn sie dann in die Schule kämen, sei es unmöglich, alles aufzuholen, sie hätten ja davor „ohne“ jegliche Lernanregung gelebt: „weil das sind sechs, sieben Jahre zum Teil .. ja, wo sie wie ohne das leben“ (Int. 7b, Z. 404–409). Frau Murer erscheint richtiggehend erschüttert über das – aus ihrer Sicht – fehlende Interesse an Bildung bei den Eltern und ihren „Unwillen“, sich über scheinbar einfachste Dinge wie die Struktur des Bildungssystems zu informieren: „ja, beim einen Fall haben wir der einen Mutter sogar noch erklären müssen, wie das Schulsystem funktioniert, wo’s um die Repetition gegangen ist ... und diese Mutter hat partout nicht wollen, dass dieses Kind .. ähm repetiert“ (Int. 7b, Z. 580–584). Während Frau Murer in ihren Erzählungen immer wieder konsterniert ist über das Verhalten der migrierten Eltern und deren Kinder, bezieht sie sich in ihren Erklärungen laufend auf gängige Stereotype, etwa darauf, dass die Eltern von Bildung und Erziehung nichts verstünden, selbst ungebildet wären, dass sie sich viel zu wenig um ihre Kinder kümmern würden, dass sie aufgrund ihrer Herkunft rückständig lebten und dass es dann nur folgerichtig erscheine, wenn die Kinder aus diesen Familien kaum Aussichten auf Bildungserfolg hätten (Int. 7b, Z. 436–441).

Während sie also die Ursachen für Bildungsmisserfolg hauptsächlich bei den Eltern verortet, hat sie zu Fragen des sozialen Lernens kaum etwas zu sagen und möchte auch diesbezüglich die Verantwortung lieber außerhalb ihres Aufgabenfeldes wissen. So schlägt sie etwa vor, es sollte Projekte geben und „kulturelle Beauftragte“ (Int. 7b, Z. 495), die um die „Integration“ besorgt wären, wobei sich ihre Überlegungen allesamt daran orientieren, dass die eingewanderten Eltern lernen, ihrer „eigentlichen“ Aufgabe nachzukommen, sich also im Sinn von Frau Murers Normalitätsvorstellungen „normal“ zu verhalten. Diese Normalitätsvorstellungen richten sich dabei sehr an dem aus, was Frau Murer selbst als Kind erlebt hat und was für sie entsprechend das Gewohnte und Vertraute ausmacht, etwa das Spielen in der Natur, das Schlittschuhfahren (Int. 7a., Z. 146–155) oder die Tatsache, dass die Familienmahlzeiten gemeinsam an einem Tisch eingenommen werden und nicht etwa – was sie für rückständig hält – in anderen Formen wie am Boden sitzend. Außerdem sollte auf die Gesundheit geachtet werden, indem die Mahlzeiten jeweils – wie es schließlich normal sei – Fleisch und Gemüse enthalten würden (Int. 7b, Z. 312–329; 855–866).

Insgesamt wird bei Frau Murer immer wieder deutlich, wie sehr sie sich am Gewohnten, Vertrauten und auch am scheinbar Sicherem und Geregelten orientiert. Was davon abweicht, erscheint ihr als störend und mühevoll, so beklagt sie sich immer wieder über die großen Unterschiede bei den Lernvoraussetzungen unter den Schüler*innen, während sie das vermeintlich Gemeinsame sucht und den Schüler*innen etwa den Auftrag erteilt, zuhause zu erfragen, wie sie Weihnachten feiern würden, um danach im Klassengespräch zu betonen, dass eigentlich „irgendwie“ „alle gleich“ feiern würden: „es ist dann immer spannend gewesen, wenn dann alle gemerkt haben: Ja, irgendwie feiern wir alle gleich“ (Int. 7b, Z. 795–796). Sie sieht sich selbst als offene, tolerante Person, die „immer alle gleich behandelt“ (Int. 7b, Z. 138–139), während es scheint, als würde es sie sehr beruhigen, könnte sie ihre Wirklichkeit so konstruieren, dass sich alle möglichst ähnlich

wären, wobei die Ähnlichkeit darin bestünde, möglichst so zu sein wie sie selbst und wie das, was sie als „normal“ empfindet.

Diversitätssensibilität und diesbezügliches Wissen

In Bezug auf die Frage, inwiefern Frau Murer mit Diversitätssensibilität und oder entsprechendem Wissen auf die unterschiedlichsten erlebten Situationen reagiert, ist vor allem augenfällig, dass sie kaum auf Ressourcen dieser Art zurückgreifen kann. Stattdessen bestehen ihre Erklärungsansätze beinahe durchgehend aus stereotypen Zuschreibungen auf der Basis eines negativen Grundverdachts. Ihre Beobachtungen zum Lernstand – im Allgemeinen und auch in Bezug auf den Spracherwerb – erschöpfen sich etwa in der Kritik am Verhalten der Eltern. Für lebensweltliche Unterschiede interessiert sie sich offenbar nur so weit, als es ihr gelingt, daraus eine Gemeinsamkeit konstruieren zu können. Beim Erzählen der Weihnachtsfeiertraditionen scheint sie nicht zu erwägen, dass „Weihnachten“ mancherorts überhaupt nicht gefeiert wird. In einer weiteren Passage, in der sie von einer geflüchteten Familie erzählt, beklagt sie sich darüber, dass die Kinder die Fluchtgeschichte nicht wahrheitsgetreu erzählen – also lügen – würden (Int. 7b, Z. 596–608) und zieht nicht in Betracht, dass es für die Vorsicht im Erzählen von Fluchtgeschichten politische Gründe geben mag.

Die Lesart, die sich bei dieser Erzählung als robust erweist, deutet darauf, dass für Schwierigkeiten im Schulalltag – an deren Entstehen Frau Murer möglicherweise mitbeteiligt ist – kaum Ressourcen in Form von Wissen oder der Fähigkeit zur Perspektivenerweiterung zur Verfügung stehen, dass den Schwierigkeiten dadurch auch nicht wirkungsvoll begegnet werden kann und dass anklagende, stereotype Zuschreibungen den Eltern gegenüber einen Ausweg darstellen, um der eigenen Ratlosigkeit oder Hilflosigkeit entkommen zu können.

Eigenes Anerkennungsempfinden

Ein weiterer bedeutsamer Aspekt in den lebensgeschichtlichen Zusammenhängen zeigt sich in der Frage, ob und inwiefern die eigene Anerkennung als fragil erlebt wird. Frau Murer scheint zwar gut etabliert zu sein und als Lehrperson respektiert zu werden, gleichzeitig wird aber deutlich, dass sie die eigene Anerkennung als latent fragil erlebt:

Frau Murers bildungs- und berufsgeschichtlicher Werdegang unterscheidet sich deutlich von einem, bei dem Schulerfolg und Berufsbildung als relativ selbstverständlich und leicht erreichbar erlebt werden. Weder kann sich Frau Murer diesbezüglich auf ihre eigenen Eltern stützen, die beide keinen höheren Abschluss haben, noch ist ihr der schulische Erfolg leicht gefallen, vielmehr hat sie den Beruf sogar entgegen dem Rat einzelner ihrer Lehrpersonen gewagt zu ergreifen, die gemeint hatten, sie würde sich mit dem Wunsch, Lehrerin zu werden, „Luftschlösser bauen“ (Int. 7a, Z. 70–73). Als Lehrerin bleibt sie dadurch unter einem gewissen Rechtfertigungsdruck, der sich auch darin zeigt, dass sie sich nicht als relativ selbstverständlich anerkannt fühlt und dass sie es etwa gar nicht schätzt, wenn sich Eltern einmischen und ihr dabei „reinreden“, wie sie ihren Unterricht gestaltet (Int. 7a, Z. 123).

Diese als fragil erlebte eigene Anerkennung, auf die Frau Murer mit einer verteidigenden Haltung reagiert, steht in engem Zusammenhang mit ihrer Orientierung am Gewohnten und für sie „Normalen“, das sie als Hauptreferenz betrachtet und das es aus ihrer Sicht zu bewahren und zu fördern gilt. Es ist naheliegend, dass ihr die als fragil erlebten Anerkennungsverhältnisse – respektive die Befürchtungen vor Missachtung – wenig Spielraum erlauben, um sich und den eigenen Unterrichtsstil auch einmal in Frage stellen zu lassen und sich für andere Sichtweisen zu öffnen.

Veränderungsprozesse

Interessanterweise lassen sich bei Frau Murer und bei diesem Idealtypus im Allgemeinen kaum Hinweise auf Veränderungsprozesse finden. Es scheint dafür auch kaum Anlass zu geben, da sich Frau Murer selbst als offen und tolerant beschreibt und auch aus dem Kollegium offenbar kaum Widerspruch erfährt. Stattdessen beschreibt sie ihre Haltung in einer Weise, die von der Zustimmung des Gegenübers ausgeht, während sie dabei außerdem beinahe durchgehend die „Wir-Form“ benutzt und damit zum Ausdruck bringt, dass ihre eigene Orientierung die allgemeine Haltung im Kollegium widerspiegelt, dass sie also von kollegialer Seite nicht mit kritischer Herausforderung rechnet. Gleichzeitig ist die Belastung, die mit ihrer anklagenden Unzufriedenheit einhergeht, offensichtlich, und es scheint nicht erstaunlich, dass sie ihren Beruf in diesen Zusammenhängen als „anstrengend“ bezeichnet (Int. 7a, Z. 326).

Zusammenfassung der idealtypischen Struktur A

Die beschriebenen Zusammenhangsstrukturen finden sich auch bei zwei weiteren Lehrpersonen aus dem Sample: Auch Denise Weber und Thomas Odermatt – zwei Lehrpersonen mit 23 respektive 45 Jahren Berufserfahrung – orientieren sich im Wesentlichen an dem, was sie qua Herkunft für „normal“ und „geordnet“ halten, ärgern sich über Verhalten, das diesen Erwartungen nicht entspricht und tendieren zu einem negativen Grundverdacht bei migrierten Eltern. Für soziales Lernen in der Migrationsgesellschaft sehen sie wenig Anlass, während auch sie kaum auf Ressourcen in Form von entsprechendem Problembewusstsein oder Wissen zurückgreifen können. Die eigene Anerkennung wird bei diesen Lehrpersonen noch prägnanter als bei Frau Murer als brüchig und gefährdet erlebt, was in beiden Fällen dazu führt, dass insbesondere die Zusammenarbeit mit Eltern von einer gewissen Grundangst und einer Verteidigungshaltung geprägt ist. Während auch bei diesen beiden Lehrpersonen wenig Veränderungsprozesse sichtbar sind, ist gleichzeitig das Angestrebte dieser Grundorientierung nicht zu übersehen.

Folgende Eigenschaften konturieren demnach diese idealtypische Struktur:

a) *Im Allgemeinen: Pädagogische Orientierungen in Bezug auf die Fragen der Bildungschancen und des sozialen Lernens*

- Grundorientierung am Gewohnten,
- eigene Perspektive/Normalitätsvorstellung bildet die Hauptreferenz.
- Ursachen für Schwierigkeiten werden insbesondere bei den Eltern gesucht und mit stereotypisierenden Zuschreibungen erklärt, auf der Basis eines negativen Grundverdachts.
- Pädagogische Handlungsmöglichkeiten vergleichsweise begrenzt.

b) *Im Besonderen und zugespitzt: Diversitätssensibilität und diesbezügliches Wissen*

- Diversitätssensibilität beschränkt sich weitgehend auf stereotypisierende Zuschreibungen.
- Es stehen kaum Ressourcen in Form von Wissen jenseits gängiger Stereotype zur Verfügung.

c) *Eigenes Anerkennungsempfinden*

- Anerkennungsverhältnisse werden als latent fragil erlebt, insbesondere in der Zusammenarbeit mit Eltern.
- Durch den Wunsch, die Anerkennung nicht zu gefährden, eine gewisse Unfreiheit und Unbeweglichkeit, wenn es darum geht, Kritik entgegenzunehmen oder andere Sichtweisen zu erkunden.
- Im Gegensatz zum Typus B handelt es sich hier um als fragil erlebte Anerkennungsverhältnisse, die nicht in einem persönlichen Involviert-Sein in Migrationsthemen gründen.

d) *Veränderungsprozesse*

- Kaum Hinweise auf Veränderungsprozesse.

2 Idealtypus B: Persönlich in Migrationsfragen involviert und eine als fragil erlebte eigene Anerkennung mit Sensibilisierungspotenzial

Alena Digman ist 30 Jahre alt und hat fünf Jahre Erfahrung als Lehrerin, sowohl auf der Kindergarten- als auch auf der Primarschulstufe, zudem hat sie im Bereich der Gastronomie gearbeitet und war viel auf Reisen, auch in Ländern des Globalen Südens.

Pädagogische Orientierungen in Bezug auf die Fragen der Bildungschancen und des sozialen Lernens

Frau Digman hat aus ihrem Schulalltag sofort viel zu erzählen, wenn es um Bildungsfragen in der Migrationsgesellschaft geht, denn sowohl die Fragen der Chancengerechtigkeit als auch des sozialen Lernens bewegen und beschäftigen sie sehr.

Sie ist der Überzeugung, dass Lehrpersonen bei Leistungsbeurteilungen auf der Hut sein müssen, nicht ihrer voreingenommenen und stereotypenbasierten Einschätzung zu folgen, sondern stattdessen allen immer wieder eine Chance geben und sich mitunter auch besonders einsetzen sollten, vor allem bei denjenigen Schüler*innen, die aufgrund ihrer familiären Migrations- oder Fluchtgeschichte von vornherein mit Nachteilen in die Schule kämen. So erzählt sie etwa von einem Mädchen mit einer Migrationsgeschichte aus Eritrea und schwierigen familiären Verhältnissen, das vor dem Übertritt in die Oberstufe steht und ihrer Meinung nach den Sprung ins Gymnasium schaffen könnte, wobei es dafür etwas Unterstützung im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) bräuchte: „Sie könnte wirklich den Sprung schaffen ins Gymi, wenn ihr die Hilfe angeboten wird; und ähm noch mit DaZ unterstützt wird, auch im Gymi, oder? Und das ist halt sehr unorthodox, aber ich finde, gerade so Kinder, die haben’s dann wirklich verdient, dass man wirklich alles macht .. dass diese äh wirklich auch ihr Potenzial ausschöpfen können“ (Int. 13b, Z. 323–327).

Auch die Frage des sozialen Lernens beschäftigt Frau Digmann in vielerlei Hinsicht. So beobachtet sie etwa, dass „die Schweizer Kinder eher mit den Schweizer Kindern“ etwas zu tun haben wollen und weniger mit den „Ausländerkindern“, was sie sehr bedauert (Int. 13b, Z. 393–395). Sie bekommt einmal mit, dass zwei Kinder das „Halten“ von Schwarzen Sklaven nachspielen und dass auch Bemerkungen fallen wie „Oh wääh, der ist ja ganz dunkel“ (Int. 13b, Z. 510). Sie interveniert, wo sie es für hilfreich hält, indem sie etwa auch sensibilisierende Bilderbuchgeschichten einbringt, beschreibt ihr Verhalten aber gleichzeitig als „mit Samtpfoten“ (Int. 13b, Z. 445), weil ihr bewusst ist, dass die Wirkung kontraproduktiv sein kann und sie die Kinder weder exponieren noch beschuldigen möchte für etwas, das sie eher in der Verantwortung der Eltern sieht. Entsprechend scheut sie sich nicht, mit den Eltern das Gespräch zu suchen, wenn ihr ein problematisches oder gar rassistisches Verhalten bei den Kindern auffällt (Int. 13b, Z. 498–539).

Insgesamt versteht sie sowohl die Frage der Bildungschancen wie auch des sozialen Lernens absolut in ihrem Aufgabenbereich, einschließlich eines zusätzlichen Efforts, wo sie ihn als erforderlich betrachtet. Darüber hinaus interessiert und engagiert sie sich für alles, was aus ihrer Sicht die Welt verbessern würde, etwa für Gendergerechtigkeit, ökologische Nachhaltigkeit oder das Infragestellen des neoliberalen Materialismus in den westlichen Gesellschaften, der ihrer Meinung nach egoistisch motiviert sei und „negative Folgen haben kann und gar nicht glücklich“ mache (Int. 13b, Z. 730–731). Mit ihrem Engagement als Lehrerin möchte sie gerne dazu beitragen, dass die Schüler*innen lernen, sich für eine bessere Welt einzusetzen und zu merken „Hey, ich habe eine Stimme, ich darf die benutzen, und ich habe, auch wenn’s nur ein kleiner Einfluss ist, ich kann etwas erreichen“, denn die Realität, wie sie aktuell gestaltet sei, sei so unerträglich, dass die Kinder merken sollten, dass etwa die Wahl eines Donald Trump einfach nicht sein dürfe: „Oder, das kann nicht die Realität sein!“ Es müsse sich wirklich dringend etwas ändern (Int. 13b, Z. 1162–1171).

Diversitätssensibilität und diesbezügliches Wissen

Im Kontrast zum Typus A ist bei Frau Digman offensichtlich, dass sie die Fragen der sozialen Gerechtigkeit persönlich umtreiben und dass sie sehr aufmerksam ist, was Negativzuschreibungen, Stereotypisierungen und alltagsrassistische Darstellungen und Äußerungen betrifft. Augenfällig ist zudem, dass diejenigen Bereiche, auf die sie besonders sensibilisiert ist, einen engen Zusammenhang bilden zu ihren eigenen lebensgeschichtlichen Erfahrungen. Sie hat selbst erlebt, wie es sich anfühlt, als fremd zu gelten, als sie im Vorschulalter mit ihren Eltern aus Paris in die Schweiz gekommen ist und unter anderem erleben musste, dass sie wegen sprachlicher Differenzen ausgelacht wurde, während sich diese Erfahrung der zugeschriebenen Fremdheit und auch der Heimatlosigkeit in ihrem späteren Leben fortgesetzt hat. Zudem hat sie selbst erlebt, dass Bildungserfolg keine Selbstverständlichkeit ist und wie wichtig es sein kann, darin unterstützt und in der eigenen Leistungsfähigkeit anerkannt zu werden (s. auch weitere Ausführungen im nächsten Abschnitt zur Frage des Anerkennungsempfindens).

Nebst der Sensibilisierung ist auch das Wissen, das sich Frau Digman diesbezüglich angeeignet hat, stark an ihrer persönlichen Erfahrung orientiert und auf das fokussiert, was sie aus ihrer Geschichte heraus als Ursachen dafür betrachtet, dass soziale Zugehörigkeiten prekarisiert und Bildungserfolg erschwert werden. Dabei hat sie insbesondere die aus ihrer Sicht ausländerfeindlichen und stigmatisierenden Zuschreibungen ihrer Kolleg*innen im Blick und beklagt, dass vor allem ältere Lehrpersonen diesbezüglich unbelehrbar seien. Sie verfügt entsprechend über Argumente, um pauschale Negativzuschreibungen infrage zu stellen, etwa bei einer Kollegin, die sich über ein Urlaubsgesuch einer Familie für das Feiern von Bayram ärgert und gesagt habe: „Ja, das ist ja unglaublich ähm sollen sie doch in ihre ihre in ihr eigenes Land zurückgehen, wenn ähm wenn sie wollen, also wenn sie sich nicht anpassen wollen!“ (Int. 13b, Z. 589–591). Frau Digman habe dabei entgegengehalten: „Ja, sie kommen ja vielleicht aus einem Land, wo sie nicht zurück können, oder? Sie sind ja vielleicht nicht freiwillig da .. und sie haben ja Religionsfreiheit“, zudem sei es gemäß

Schulhausregeln durchaus vorgesehen, einen solchen Urlaub niederschwellig zu gewähren (Int. 13b, Z. 580–597). Diese und andere Episoden beziehen sich dabei fast immer auf persönlich orientierte oder allgemein-öffentliche Fragen und kaum je auf Fragen des professionellen pädagogischen Handelns – im Gegensatz zu den Wissensaspekten bei den Idealtypen C und E.

Eigenes Anerkennungsempfinden

Die Frage des subjektiven Anerkennungsempfindens spielt auch in der Geschichte von Frau Digman eine wesentliche, zentrale Rolle. Ihre Geschichte ist durchwegs von Suchbewegungen nach Anerkennung geprägt, insbesondere in Bezug auf ihre natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, was sie dazu veranlasst, resümierend zu bemerken: „Ich habe dann schon früh gemerkt, uh, ich passe nicht so ganz hierher“ (Int. 13a, Z. 130–131). „Schon früh“ bedeutet in diesem Fall, dass das Gefühl schon früh begonnen und danach auch nicht mehr aufgehört hat, es zieht sich durch ihre Geschichte hindurch bis zur Zeit des Erzählens. Die Anfänge bestehen aus einer familiären Einwanderungsgeschichte aus Paris in die – wie sie meint – sehr konservative zentral-schweizer Gesellschaft und einem latenten Gefühl der Ausländerfeindlichkeit in ihrem Umfeld, sodass sie immer wieder Möglichkeiten sucht, „aus der Schweiz raus“ zu kommen, um „normale Luft“ zu atmen und sich vom Erlebten zu erholen (Int. 13a, Z. 2055–2059). Das Gefühl der mangelnden sozialen Anerkennung bezieht sich bei ihr dabei nicht nur auf die natio-ethno-kulturelle Dimension, sondern auch auf ihr Erleben in der Familie, in der sie Suchterkrankungen und Gewalt zwischen den Eltern erlebt und früh erwachsen werden muss. Sie entwickelt daraus die Haltung, das Leben selbst in die Hand zu nehmen, erlebt sich darin mitunter als selbstwirksam, bleibt aber gleichzeitig unter dem Eindruck, immer etwas fehl am Platz zu sein, ganz besonders als Lehrerin, und sich mit der Zugehörigkeit zur Berufsgruppe der Lehrpersonen in der Folge auch nicht identifizieren zu wollen: „also ich bin nicht der typische Lehrer und ich werde es auch nie sein“ (Int. 13a, Z. 1883–1884).

Die als fragil erlebten Anerkennungsverhältnisse haben Frau Digman für prekarierte Zugehörigkeiten und abwertende Zuschreibungen sensibilisiert, was zweifellos zu einer Ressource für pädagogisches Handeln werden kann. Allerdings führen diese Sensibilisierungen bei ihr zu weiteren Anerkennungsproblemen innerhalb des Lehrpersonenkollegiums. Sie ist derart frustriert über die ihrer Meinung nach ausländerfeindlichen Einstellungen ihrer Kolleg*innen, ganz besonders der älteren, dass sie meint: erst „wenn sie ausgestorben sind“ könne es besser werden (Int. 13b, Z. 1184). Allerdings räumt sie ein, dass sie auch von jüngeren Kolleg*innen enttäuscht sei, etwa von einer Kollegin, die sich auf einem Spielplatz mit jüdischen Kindern so antisemitisch geäußert habe, dass sie sich gefragt habe: „Was haben die dir getan, lass sie doch leben!“ (Int. 13b, Z. 167–168).

Insgesamt hat Frau Digman also einen lebensgeschichtlichen Hintergrund, der sie durch seine als fragil erlebten Anerkennungsverhältnisse zu einer sensiblen Haltung in Bezug auf soziale Zugehörigkeiten und Gerechtigkeitsfragen veranlasst hat, was aber gleichzeitig zu weiteren Reibungsmomenten innerhalb des Kollegiums führt, die so intensiv sind, dass sie sich nicht mit dem Beruf identifizieren kann. Was daraus entsteht, ist ein Eindruck, weder als Privatperson noch als Lehrerin je wirklich zugehörig und anerkannt zu sein und auch im Engagement für eine bessere Welt kaum Resonanz zu finden. Dieses Erleben ist insgesamt mit sehr viel Frustration und Enttäuschung verbunden, und es erscheint wenig erstaunlich, dass Frau Digman mit regelmäßigen Auslandsreisen immer wieder das Weite sucht und gleichzeitig darüber nachdenkt, „das nicht länger mitzumachen“ (Int. 17a, Z. 165), den Beruf zu wechseln und obendrein auszuwandern.

Veränderungsprozesse

Frau Digmans Lebenswege sind davon geprägt, die erlebten sozialen Missachtungen und Begrenzungen zu bearbeiten und sich das Erleben von Zugehörigkeit und Anerkennung immer wieder zu erringen. Entsprechend haben Erfahrungen von Selbstwirksamkeit eine besonders hohe Bedeutung, etwa die Erfahrung, sich gute Noten erarbeitet zu haben, als Studierendenvertreterin gewählt oder von Mitstudierenden um Rat gefragt zu werden. Während dieses persönliche Involviert-Sein in Zugehörigkeits- und Migrationsfragen zu einer lebensgeschichtlich bedingten Sensibilisierung führt, bleiben die Möglichkeiten, als Lehrperson damit zu agieren, frustrierend, und führen bei ihr – wie erwähnt – dazu, den Ausstieg aus dem Beruf in Betracht zu ziehen.

Zusammenfassung der idealtypischen Struktur B

Die Zusammenhänge, wie sie bei Frau Digman zu finden sind und nachfolgend noch einmal zusammengefasst werden, strukturieren auch die Lebens- und Berufsgeschichten von sechs weiteren Lehrpersonen aus

dem Sample. Ein idealtypisches Element ist dabei das eigene Involviert-Sein in Migrationsthemen, wobei es sich dabei um eigene familiäre Migrationsgeschichten handeln kann wie bei Florica Hadi, Tom Branković, Tim Jones und Salima Hamoudi oder auch um andere Formen des intensiven persönlichen Involviert-Seins wie etwa durch persönliches humanitäres Engagement in Ländern des Globalen Südens wie bei Gabriela Roggenmoser oder Nicole Mathis.

Folgende Eigenschaften konturieren demnach diese idealtypische Struktur:

a) *Im Allgemeinen: Pädagogische Orientierungen in Bezug auf die Fragen der Bildungschancen und des sozialen Lernens*

- Grundorientierung von großem, auch idealistischem Engagement geprägt,
- bezüglich der Bildungschancen von Benachteiligten und/oder bezüglich des sozialen Lernens, mitunter mit einem Fokus in einem der beiden Bereiche, je nachdem, welcher Bereich lebensgeschichtlich besonders bedeutsam ist.
- Wunsch, die Gesellschaft zu verändern oder zu verbessern, wobei die persönliche und lebensgeschichtlich erworbene Vorstellung davon, in welche Richtung die Gesellschaft verändert werden sollte, die Hauptreferenz dafür darstellt.

b) *Im Besonderen und zugespitzt: Diversitätssensibilität und diesbezügliches Wissen*

- Diversitätssensibilität auf der Basis eigener lebensgeschichtlicher Erfahrungen, diese Erfahrungen bilden die Hauptreferenz.
- Rückgriff auf Wissen, das ebenfalls größtenteils lebensgeschichtlich erworben ist: Wissen um das Problem fehlender schulischer Unterstützung für den Bildungserfolg Benachteiligter wie auch Wissen um problematische Folgen stereotypisierender Zuschreibungen und prekariisierter Zugehörigkeiten.

c) *Eigenes Anerkennungsempfinden*

- Persönlich involviert in Migrationsthemen und als fragil erlebte Anerkennungsverhältnisse.
- Aus den als fragil erlebten Anerkennungsverhältnissen wird Sensibilität entwickelt.
- Durch die entwickelte Sensibilität und das damit verbundene Engagement entstehen wiederum Reibungsmomente und Anerkennungsprobleme, insbesondere im Lehrpersonenkollegium.
- Die als fragil erlebten Anerkennungsverhältnisse stehen in einem Zusammenhang zum persönlichen Involviertsein in Migrationsthemen, entweder aufgrund einer eigenen familiären Migrationsgeschichte oder anderer lebensgeschichtlicher Zusammenhänge, etwa einem humanitären Engagement in Ländern des Globalen Südens.

d) *Veränderungsprozesse*

- Geprägt von frustrierten Anerkennungsbedürfnissen und der angestrebten Suche nach Selbstwirksamkeitserfahrungen, daraus auch das Entwickeln von Sensibilität für Migrationsfragen.
- Mitunter sind die Frustrationen so groß, dass der Ausstieg aus dem Beruf erwogen wird.

3 Idealtypus C: Diversitätssensibilität (oft partiell) und relativ versöhntes eigenes Anerkennungsempfinden

Ivana Marić-Kovacević ist zur Zeit des Interviews 46 Jahre alt und verfügt über Arbeitserfahrung als Serviceangestellte in der Gastronomie, als Lehrerin für „Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur“ (HSK) und auch als Primarlehrerin auf der Unter- und Mittelstufe über zwölf Jahre in einem städtischen Einwanderungsquartier. Sie ist in Kroatien aufgewachsen und hat sich während des Jugoslawienkriegs als junge Frau zusammen mit ihrem Mann in der Schweiz niedergelassen.

Pädagogische Orientierungen in Bezug auf die Fragen der Bildungschancen und des sozialen Lernens

Ivana Marić-Kovacević weiß über ihre Erfahrungen aus dem Schulalltag sehr viel zu berichten, dabei erzählt sie inhaltlich kohärent und scheinbar mühelos, was dafür spricht, dass sie eine pädagogische Orientierung für sich gefunden hat, die für sie stimmig ist und mit der sie gut arbeiten kann.

Fragen des Bildungserfolgs im Migrationskontext stehen bei ihr hoch oben auf der Agenda und sie erzählt ausführlich von ihren diesbezüglichen Erfahrungen, etwa davon, wie wichtig es für sie sei, mit den Eltern darüber im Gespräch zu sein, sie frühzeitig transparent über den Stand und die entsprechenden Laufbahnmöglichkeiten zu informieren und bei enttäuschten Erwartungen mit ihnen zu sprechen, „ohne dass sie sich verletzt fühlen“ (Int. 34a, Z. 1597–1600). Das gelingt ihr offenbar gut, denn sie bekommt wertschätzende Rückmeldungen und fühlt sich in ihrer Haltung bestätigt. Bei Leistungseinschätzungen und Laufbahntscheidungen kommt es vor, dass sie sich gegen die Empfehlung ihrer Kolleg*innen für einen anderen Weg entscheidet, weil sie sich besonders für die Bildungschancen ihrer Schüler*innen einsetzen will. So hat sie etwa dafür gesorgt, dass eine Schülerin in eine höhere Schulstufe eingeteilt wurde (in die „Sek A-Stufe“), obwohl „alle“ gesagt hätten „nein sie ist B-Schülerin“, während sie selbst meinte „nein, nein also ich würde sagen sie kann das“ (Int. 34b, Z. 1109–1111). Dabei ermutigt sie die Schülerin und zeigt ihr, was sie alles kann, bleibt in ihrer Entscheidung aber gleichzeitig beweglich, indem sie und alle Beteiligten wissen, dass die Einstufung auch wieder verändert werden kann, wenn sie „etwas falsch entschieden habe“ (Int. 34b, Z. 1099–1101). In diesem und einem anderen Fall scheint sie allerdings gut entschieden zu haben, denn beide Schülerinnen waren auf der gewählten Stufe bildungserfolgreich und konnten bleiben.

Auch das soziale Lernen in der Migrationsgesellschaft ist für Frau Marić-Kovacević ein wichtiges Thema und selbstverständlicher Bestandteil ihres Schulalltags. Immer wieder findet Austausch zu den jeweiligen Lebenswelten der Kinder statt, indem erzählt und gemeinsam zugehört wird, wenn es etwa um Besuche bei den Großeltern während der Sommerferien geht oder wenn Sprachverwandtschaften entdeckt werden. Dabei scheint es, als würde sich ihr genuines und wertschätzendes Interesse am Leben der Kinder auf die sozialen Beziehungen untereinander übertragen, denn Frau Marić-Kovacević macht seit vielen Jahren gute Erfahrungen mit dem Klassenklima und wurde – wie sie sagt – einmal von einer Person der Schulpflege gefragt: „Sie, wie machen Sie das, dass die Kinder einfach so hinschauen und so ruhig sind, und so interessiert?“ (Int. 34a, Z. 1605–1606).

Insgesamt folgt Frau Marić-Kovacević einer pädagogischen Orientierung, die sich am Berufsauftrag ausrichtet und in erster Linie zum Ziel hat, allen bestmöglichen Bildungserfolg zu ermöglichen. Dabei sind ihr die Perspektiven der jeweiligen Schüler*innen und ihrer Eltern wichtig, sie sieht und hört sie offenbar und geht auch darauf ein, wobei ihre Erzählungen zu stigmatisierungsanfälligen Themen wie Islam, Balkan, Arbeiterklasse oder sogenannte „Bildungsferne“ von einem positiven Grundverdacht geprägt sind und Stereotype darin kaum reproduziert werden.

Diversitätssensibilität und diesbezügliches Wissen

Für Frau Marić-Kovacević scheint das differenzierte Wahrnehmen von migrationsbezogener Diversität und der sensible Umgang mit sozialen Zugehörigkeitsbedürfnissen zu einer Selbstverständlichkeit geworden zu sein. Naheliegender ist dabei, dass ihre eigene Migrationsgeschichte aus Kroatien und das Erleben so mancher ausländerfeindlicher Haltungen in der Schweiz ihren Blick dafür geschärft haben und dass sie aus eigener Erfahrung weiß, wie wertvoll es sein kann, wenn einem mit einer positiven Grundhaltung begegnet wird. Gleichzeitig bewegt sie sich offenbar in einer Schulkultur, in der ein sensibler Umgang mit Migrationsthemen und das Engagement für Chancengerechtigkeit zum gelebten Leitbild gehören.

Das entsprechende Wissen, das sie sich dazu angeeignet hat, weist starke Bezüge zu ihren lebensgeschichtlichen Erfahrungen auf, wurde aber gleichzeitig im beruflichen Rahmen immer wieder erweitert, so etwa im Rahmen ihrer Tätigkeit als HSK-Lehrerin wie auch durch Weiterbildungen in den Bereichen „Deutsch als Zweitsprache“ oder „Religion und Kultur“.

Eigenes Anerkennungsempfinden

Ähnlich wie in den strukturellen Zusammenhängen des Typus B gibt es auch bei Frau Marić-Kovacević ein vielschichtiges Erleben fragiler Anerkennungsverhältnisse und ein intensives persönliches Ringen um Anerkennung, unter anderem in Bezug auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten.

Nebst einer sehr schwierigen Vaterbeziehung und nebst dem Erleben eines Diskurses in der Schweiz, der Migrierten aus dem südosteuropäischen Raum oftmals nicht freundlich begegnet, ist ein weiterer wunder Punkt die bittere Erfahrung, dass ihr Lehrdiplom, das sie sich in Kroatien erarbeitet hat, in der Schweiz zunächst in keinerlei Weise anerkannt wird. Wenn sie unterrichten wolle – so die damalige Auskunft – müsse sie mit der Ausbildung von vorn beginnen. Vor dem Hintergrund dieser Enttäuschung arbeitet Frau Marić-Kovacević zunächst einige Jahre in der Gastronomie, danach als HSK-Lehrerin und findet erst dann einen Weg in die Volksschule, als sie von einer Lehrerin zur Zusammenarbeit als Stellenpartnerin eingeladen wird und sie nach längerem Warten doch noch eine Teilanerkennung ihres Diploms bekommt. Vor dem Hintergrund, dass sie ihre Ausbildung als vergleichsweise sehr gut – mitunter sogar besser als die schweizerische – einschätzt und dass die Zulassung vermutlich vor allem wegen des Lehrermangels zustande gekommen ist, erlebt sie die Situation nicht nur als Aberkennen ihrer Leistung, sondern auch als Abwertung ihrer Person. Entsprechend fühlt sie sich als Lehrerin sehr unsicher und geht nicht davon aus, mit Vertrauen und Wertschätzung rechnen zu können.

Ähnlich wie Frau Digman (s. Beschreibung unter Idealtypus B), ist auch Frau Marić-Kovacević durch ihre eigene Geschichte für migrationsbezogene Diversität sensibilisiert und stellt hohe Ansprüche an ihr diesbezügliches pädagogisches Handeln. Dieses Zusammenspiel von Sensibilität, Einsatzbereitschaft und gleichzeitig als fragil erlebte Anerkennungsverhältnisse führen bei ihr allerdings nicht zu den frustrierenden Reibungen wie bei Typus B. Der Unterschied besteht darin, dass Frau Marić-Kovacević einen Weg findet, mit den eigenen Anerkennungsbedürfnissen einen befriedigenden Umgang zu erleben. Sie bringt die Kränkung zwar zum Ausdruck und sucht das Gespräch, wenn sie mit stereotypen Negativzuschreibungen adressiert wird, scheint aber nicht grundsätzlich von dieser Anerkennung abhängig zu sein. Vielmehr kann sie die Verhältnisse, wenn auch nicht gutheißen, so doch annehmen, wie sie sind und sich als Lehrerin immer wieder als selbstwirksam erleben. Sie „liebt“ ihre Arbeit mit den Kindern, wie sie sagt, und scheint durch ihren sensiblen, aber gleichzeitig versöhnlichen Umgang mit Anerkennungsfragen eine andere Beweglichkeit und Offenheit zu pflegen als der Typus B. So fällt es ihr offensichtlich leicht, andere Perspektiven wahrzunehmen und einzubeziehen. Während sowohl der Typus A wie der Typus B primär von einem „es geht um mich und meine Anerkennung“ geprägt sind, scheint Frau Marić-Kovacević eher die Freiheit zu haben, einer Haltung zu folgen, die ausdrückt: „Es muss nicht so sehr um mich gehen, ich fühle mich ausreichend anerkannt, ich kenne meinen Wert“.

Veränderungsprozesse

Ivana Marić-Kovacević hat durch ihren Erfahrungshintergrund nicht nur eine Sensibilisierung für Bildung in der Migrationsgesellschaft gewonnen, sie hat auch einen Weg gefunden, mit den brüchigen Anerkennungsverhältnissen zurecht zu kommen. Einige bedeutsame Selbstwirksamkeitserfahrungen als Lehrerin und wertschätzende Umgangsformen im Kollegium haben dabei sicherlich eine wesentliche Rolle gespielt, gleichzeitig scheint Frau Marić-Kovacević eine versöhnliche Haltung mit dem eigenen Anerkennungsbedürfnis entwickelt zu haben. Diese versöhnliche Haltung pflegt sie dabei auch ihrem Vater gegenüber, zu dem sie ein sehr schwieriges Verhältnis hat und über den sie einfühlsam sagt: „Er hat seinen Weg nicht gefunden .. und dann .. hat er auch nicht so ein schönes Leben gehabt .. und, von dem her hat er auch natürlich Probleme gehabt, mich irgendwie zu unterstützen“ (Int. 34a, Z. 558–560).

Ein weiterer Zusammenhang besteht zu ihrem Interesse an immer wieder neuem Wissenserwerb, sei das in Form von Weiterbildungen, im Weiterentwickeln der Schulgestaltung gemeinsam mit dem Kollegium oder auch im außerberuflichen Kennenlernen von Menschen mit ihren Geschichten.

Während Frau Marić-Kovacević viel Offenheit hat für Neues, nimmt sie auch sich selbst und ihre Ressourcen ernst und sorgt für den nötigen Ausgleich, sodass sie insgesamt ausgeglichen und belastbar wirkt.

Zusammenfassung der idealtypischen Struktur C

Die geschilderten Zusammenhänge finden sich im Sample auch bei sieben weiteren Lehrpersonen. Die als fragil erlebten Anerkennungsverhältnisse können dabei mit einer eigenen Migrationsgeschichte zusammenhängen wie bei Frau Marić-Kovacević, Stefan Marković, Lucas Benito, Sabrina Monti Giordano, Lea Vuković und Adrian Bakics oder mit einer anderen persönlichen Involviertheit in Migrationsfragen zu tun haben, etwa mit einem humanitären Engagement wie bei Salome Kane. Sie können zudem andere Hintergründe haben wie etwa einen frustrierenden, unbefriedigenden und verunsichernden Einstieg ins Berufsleben wie bei Sandrine Müller.

Folgende Eigenschaften konturieren demnach diese idealtypische Struktur:

a) *Im Allgemeinen: Pädagogische Orientierungen in Bezug auf die Fragen der Bildungschancen und des sozialen Lernens*

- Grundorientierung am Berufsauftrag ausgerichtet:
- Bestmögliche Bildung für jede*n Schüler*in (dabei weder der Anspruch, die Eltern zu verändern wie bei Typus A/D, noch die Gesellschaft zu verbessern wie bei Typus B).
- Sowohl das Anliegen der Bildungschancen Benachteiligter als auch des sozialen Lernens werden beachtet, oft partiell mit einem besonderen Fokus auf das eine oder das andere.¹
- Andere Perspektiven werden gesehen/gehört und einbezogen.
- Einschätzungen auf der Basis eines positiven Grundverdachts.
- Pädagogische Handlungsmöglichkeiten vergleichsweise erweitert.

b) *Im Besonderen und zugespitzt: Diversitätssensibilität und diesbezügliches Wissen*

- Diversitätssensibilität auf der Basis eigener lebensgeschichtlicher Erfahrungen und durch Berufserfahrung und Weiterbildung berufsbezogen ausgerichtet.
- Wissen wird durch Interesse laufend erworben, auch im Rahmen gezielter Weiterbildung. Es richtet sich nicht nur an lebensgeschichtlich geprägten Fragen aus, sondern insbesondere an konkreten Fragen des professionellen pädagogischen Handelns.

c) *Eigenes Anerkennungsempfinden*

- Anerkennungsverhältnisse wurden als fragil erlebt, es wurde aber ein befriedigender Umgang damit gefunden (s. nachfolgend unter „Veränderungsprozesse“).
- Durch „versöhnte“ Anerkennungsbedürfnisse eine gewisse Freiheit und Beweglichkeit beim Wahrnehmen und Einbeziehen anderer Perspektiven, sowohl bei Schüler*innen, ihren Eltern wie auch im Kollegium (Respektieren und Kommunizieren der eigenen Perspektive ebenso wie Wahrnehmen und Respektieren der Perspektive der Gegenüber).
- Statt „es geht primär um mich und meine Anerkennung“ (wie bei Typus A und B) eher „Es geht nicht so sehr um mich, es geht um die Schüler*innen, ihre Eltern, etc.“
- Die als fragil erlebten Anerkennungsverhältnisse können unterschiedlichste Zusammenhänge haben, etwa eine familiäre Migrationsgeschichte, ein persönliches Involviert-Sein in Migrationsfragen oder anders gelagerte persönliche Verunsicherungen.

d) *Veränderungsprozesse*

- Als frustrierend erlebte Anerkennungsverhältnisse und entsprechende Herausforderungen haben zu (partiellen) Sensibilisierungen für die Migrationsgesellschaft geführt.
- Diese Sensibilität wurde berufsbezogen weiterentwickelt und es wurde entsprechendes Wissen dazu erworben.
- Es konnte eine Form von Versöhnung mit den Anerkennungsverhältnissen gefunden werden:
 - durch berufliche Selbstwirksamkeitserfahrungen im Rahmen des Berufsauftrags (mitunter auch Erfahrung von entsprechender Unterstützung aus dem Kollegium)
 - mithilfe einer versöhnlichen Haltung dem eigenen Anerkennungsbedürfnis gegenüber, etwa mit einer Überzeugung von: „Ich kann die Anerkennungsverhältnisse nicht grundlegend für mich verändern, aber ich kann diese Realität annehmen (was nicht bedeutet, die Verhältnisse gutzuheißen), und ich kenne meinen eigenen Wert.“
- Es besteht weiteres Interesse an Entwicklung und Wissenserwerb.
- Es werden laufend Selbstwirksamkeitserfahrungen gemacht, sodass sich die Dynamik aus sich selbst heraus laufend verstärkt.

¹ Es ist auffallend, dass die beiden Anliegen der Bildungschancen Benachteiligter einerseits und des sozialen Lernens andererseits nicht Hand in Hand gehen. Vielmehr zeigt sich, dass Lehrpersonen oft das eine oder das andere mehr gewichten und beachten, je nachdem, was für sie lebensgeschichtlich bedeutsamer geworden ist (vgl. Details in Mantel, 2017, 2021).

4 Idealtypus D: Orientierung am Gewohnten mit Interesse am Kennenlernen von „Anderem“

Martina Rimann ist zur Zeit des Interviews 28 Jahre alt. Sie ist einem direkten Weg in den Lehrberuf gefolgt, indem sie nach der Maturität die Pädagogische Hochschule absolviert und anschließend gleich begonnen hat, als Lehrerin zu arbeiten. Sie unterrichtet seit vier Jahren auf der Unterstufe in einer Schule eines städtischen Einwanderungsquartiers.

Pädagogische Orientierungen in Bezug auf die Fragen der Bildungschancen und des sozialen Lernens

Frau Rimann hat weder zu ihrer Lebensgeschichte noch zu ihren Unterrichtserfahrungen im Migrationskontext viel zu erzählen. Vieles ist für sie offenbar so „normal“ und selbstverständlich, dass es ihr kaum der Rede wert erscheint. Was sie erzählt, ist keine Geschichte mit vielen Reibungsmomenten, Herausforderungen oder ungelösten Fragen, um deren Beantwortung gerungen werden muss, sondern – ganz im Gegenteil – eine, die kaum Anlass gibt, sich viele Gedanken zu machen und die schnell und kohärent erzählt werden kann.

Entsprechend mag es wenig erstaunen, dass zu Fragen der Bildungschancen viele ihrer Erzählungen davon geprägt sind, gängige Stereotype unhinterfragt zu reproduzieren, darunter das Stereotyp, migrierte Eltern würden sich zu wenig für die Bildung ihrer Kinder einsetzen, weil sie der Bildung gegenüber „gleichgültig“ seien (Int. 6b, Z. 36), zudem sei ihr Erziehungsstil rückständig, sodass es bei ihnen – gemeint sind die Eltern und die Kinder – einiges an Entwicklungsbedarf gebe: „und man dann halt sieht, was, ja was man könnte .. quasi anders machen oder wo halt noch noch .. wie Bedarf da ist, wo ein bisschen etwas gemacht werden muss halt“ (Int. 6b, Z. 53–55). Ähnlich wie Frau Murer (Typus A) sieht auch Frau Rimann in dieser „Rückständigkeit“ und „Gleichgültigkeit“ ein zentrales Problem für die Bildung der Kinder und beklagt die Uneinsichtigkeit der Eltern. Dabei spricht sie oft in „Wir“-Form und verweist damit auf Ansichten, die im Kollegium geteilt werden und nicht nur für sie persönlich, sondern auch im Schulhaus allgemein als „normal“ gelten.

Auch in Bezug auf Fragen des sozialen Lernens gibt es bei Frau Rimann große Ähnlichkeiten zu den Orientierungen von Frau Murer. Auch Frau Rimann sieht im Bereich des sozialen Lernens kaum Handlungsbedarf und kann keine Erfahrungen dazu berichten. Sie räumt allerdings ein, es komme schon vor, dass sich „Albaner“ und „Serben“ unter den Schüler*innen manchmal beschimpfen würden (Int. 6b, Z. 285), aber das würden die Kinder ja nur den Erwachsenen nachreden, nicht ernst meinen und eigentlich nur zum Spaß („für lustig“) machen, sodass sie das im Unterricht nicht thematisieren würde, außer es sei wirklich „ernst gemeint“: „also wenn’s jetzt .. wirklich so mega beleidigend ist und .. ähm ernst gemeint und und vielleicht auch so im Raum, dass es viele verschiedene hören äh dann würde ich das schon ähm thematisieren [...] weil wir sind ja wir sind ja alle gleich oder oder wir leben ja jetzt da zusammen und wir haben ja da eine gute Klasse zusammen; ähm aber wenn ich merke, es sind vielleicht zwei Kinder, die ein bisschen für lustig untereinander sich das an den Kopf werfen, dann .. würde ich jetzt nicht gerade eingreifen“ (Int. 6b, Z. 313–319). Interessant ist auch, dass Frau Rimann – ähnlich wie Frau Murer – auf die Gemeinsamkeit verweist („wir sind ja alle gleich“) und sich wünscht, auf diese Weise ein gutes Klassenklima pflegen und Streitigkeiten dieser Art tendenziell ausblenden zu können.

Insgesamt zeigt sich hier die gleiche Grundorientierung wie bei Typus A, indem das Gewohnte als Hauptreferenz dient und was davon abweicht tendenziell kritisch betrachtet und als störend empfunden wird. Auch Frau Rimann sieht die Ursachen bei Schwierigkeiten in erster Linie bei den Eltern und greift auf Stereotype zurück, die auf einem negativen Grundverdacht basieren.

Diversitätssensibilität und diesbezügliches Wissen

Auch was die Fragen nach der Diversitätssensibilität und nach dem diesbezüglichen Wissen betrifft, bestehen starke Parallelen zum Idealtypus A, indem auch Frau Rimann kaum entsprechende Ressourcen zur Verfügung stehen und sie stattdessen gebräuchliche Stereotype bedient. So erzählt sie etwa von einer „südtaliesischen Familie“ und einem Vater, der nicht habe einsehen wollen, dass die Lernschwierigkeiten seines Kindes mit den Schlafgewohnheiten zu tun hätten und der sich von ihr als Frau – noch dazu einer Frau ohne eigene Kinder – wegen seines veralteten Rollenbilds nichts habe sagen lassen. Es sei ihr entsprechend nicht gelungen, ihn zu überzeugen, dass sein Kind früher ins Bett gehen sollte, um für die Schule am nächsten Tag ausgeschlafen zu sein. Stattdessen habe seine italienische Herkunft „durchgedrückt“ und er habe geantwortet, „in Italien gehen sie auch später ins Bett“, es sei also nur gut und normal, dass er das so handhabe (Int. 6b,

Z. 106–116). Was sich in dieser – nebst anderen ähnlichen – Erzählung zeigt, ist ein relativ rasches Zuschreiben von Stereotypen, die als Ursache für Schwierigkeiten gesehen werden, wobei sich in dem genannten Beispiel auch zeigt, dass diese Sichtweisen wenig zielführend sind und Frau Rimann etwas ratlos zurücklassen.

In ihrer Ratlosigkeit orientiert sie sich immer wieder an den Meinungen und Einschätzungen ihrer Kolleg*innen, wobei sich ihre stereotypisierenden Einschätzungen dabei oftmals zu verstärken scheinen. Im Fall einer als „aggressiv“ auftretenden Schülerin etwa findet sie – wie sie sagt – gemeinsam mit einer Kollegin heraus, dass dieses problematische Verhalten auf problematische herkunftsbedingte Erziehungsvorstellungen von deren Großmutter zurückzuführen seien, die ihrer Enkelin alles durchgehen ließe und die sich aber wegen eines „Ehrencodes“ als Großmutter von Jüngeren leider nichts sagen lasse (Int. 6b, Z. 82–103). Während Frau Rimann also selbst über relativ wenig eigene diesbezügliche Ressourcen verfügt, scheint auch die Orientierung an den Einschätzungen von Kolleg*innen ihre Handlungsmöglichkeiten nicht zu erweitern (s. weitere Ausführungen dazu im Abschnitt zu Veränderungsprozessen).

Eigenes Anerkennungsempfinden

Frau Rimanns Lebensgeschichte scheint durchwegs davon geprägt, dass sie sich in ihrer Anerkennung relativ sicher fühlt. Weder gerät sie für ihre Entscheidungen in einen Rechtfertigungsmodus noch finden sich Hinweise darauf, dass sie Angst hätte, den Erwartungen oder Anforderungen nicht zu genügen. Vielmehr scheint sie in diesen Fragen kaum Reibung oder Begrenzung zu erleben. Mit selbstverständlicher Annahme der guten Lebensführung erzählt sie von ihrem Aufwachsen in einer Familie, in der es zahlreiche Lehrpersonen gibt – darunter ihr Vater, ihre Mutter, ihre Patentante und ihre Tante – und in der Aspekte wie Musik, Tiere, Jugendarbeit, Wandern oder Skifahren zu wertgeschätzten Bestandteilen gehören. Ihr gewählter Weg erscheint darin als eine lückenlose Fortführung des Aufwachsens, indem sie ebenfalls Lehrerin wird und eine Haltung pflegt, die sich am selbst Erlebten orientiert. Eine Bestätigung und Steigerung ihrer persönlichen Anerkennung erfährt sie darin, dass sie zunächst Kindergärtnerin werden will, aber von ihrem familiären Umfeld dazu ermutigt wird, den Weg der Primarlehrerin – der als höherwertig gesehen wird – zu wählen.

Veränderungsprozesse

Während sich beim Idealtypus A – der diesem Typus D in vielem sehr ähnlich ist – kaum Veränderungsprozesse in den genannten Bereichen ausmachen lassen, finden sich bei Frau Rimann deutliche Momente der Neugier und Entwicklung. Während sie in ihrer Kindheit und Jugend kaum Berührungspunkte hatte mit Migranten – obwohl sie in einem Einwanderungsquartier aufgewachsen ist – hat sie als Lehrerin Einblicke in die für sie unvertrauten Familien und ist fasziniert von deren „Dankbarkeit“ und „Herzlichkeit“ (Int. 6a, Z. 398–403). Bedeutsam sind für sie dabei insbesondere Radtouren mit ihrem Freund nach Südosteuropa, in denen sie „wundervolle Gastfreundschaft“ (Int. 6a, Z. 258–259) erlebt hat, eine Erfahrung, die ihr neue Gesprächsmöglichkeiten zu Familien aus dieser Gegend gegeben und die sie neugierig gemacht hat auf deren Geschichten, Lebenserfahrungen und Migrationsgründe. Mit einem Familienvater aus Albanien etwa habe sie nach anfänglichen Schwierigkeiten einen neuen Bezug gefunden, nachdem sie ihm von ihren Reisen erzählt und er ihr Bilder aus seiner Herkunftsgegend gezeigt habe, er sei dabei richtiggehend „aufgeblüht“ (Int. 6a, Z. 413–426). Insgesamt zeigen sich bei Frau Rimann also Öffnungen und neue, eigene Wege bei gleichzeitiger Orientierung am Gewohnten und an den eher konservativen Sichtweisen ihrer Kolleg*innen.

Zusammenfassung der idealtypischen Struktur D

Die Zusammenhangsstruktur, wie sie bei Frau Rimann deutlich wird, findet sich auch in zwei weiteren Lehrpersonen im Sample, namentlich bei Maja Baumgartner und Nicole Steiner, beide Lehrerinnen mit selbstverständlicher Orientierung am Gewohnten und spontanen Zuschreibungen von stereotypen Vorstellungen unter negativem Grundverdacht, während sie kaum auf erweiternde Ressourcen zurückgreifen können. Allerdings – und hier unterscheidet sich dieser Typus vom Typus A – fühlen sie sich in ihrer Anerkennung recht sicher und strahlen auch nicht das Angestrengte des Typus A aus. Vielmehr finden sich hier zahlreiche Momente der offenen Neugier und des Interesses am Unvertrauten, während diese Momente in einer Ambivalenz stehen zur Orientierung am Gewohnten.

Folgende Eigenschaften konturieren demnach diese idealtypische Struktur:

a) *Im Allgemeinen: Pädagogische Orientierungen in Bezug auf die Fragen der Bildungschancen und des sozialen Lernens*

- Grundorientierung am Gewohnten,
- eigene Perspektive/Normalitätsvorstellung bildet die Hauptreferenz.
- Ursachen für Schwierigkeiten werden insbesondere bei den Eltern gesucht und mit stereotypisierenden Zuschreibungen erklärt, auf der Basis eines negativen Grundverdachts.
- Pädagogische Handlungsmöglichkeiten vergleichsweise begrenzt.

b) *Im Besonderen und zugespitzt: Diversitätssensibilität und diesbezügliches Wissen*

- Diversitätssensibilität beschränkt sich weitgehend auf stereotypisierende Zuschreibungen.
- Es stehen kaum Ressourcen in Form von Wissen jenseits gängiger Stereotype zur Verfügung.

c) *Eigenes Anerkennungsempfinden*

- Anerkennungsverhältnisse werden als kaum fragil erlebt.

d) *Veränderungsprozesse*

- Veränderungsprozesse in der Ambivalenz zwischen einerseits Orientierungen am Gewohnten und andererseits Neugier und Offenheit.

5 Idealtypus E: Diversitätssensibilität (oft partiell) und relativ befriedigtes eigenes Anerkennungsempfinden

Alexandra Sax ist zum Zeitpunkt des Interviews 42 Jahre alt und hat 16 Jahre als Lehrerin gearbeitet, auf der Kindergarten-, Unter- und Mittelstufe der Primarschule in einem städtischen Einwanderungsquartier.

Pädagogische Orientierungen in Bezug auf die Fragen der Bildungschancen und des sozialen Lernens

Frau Sax sprudelt richtiggehend während der Gespräche, die beide sehr lang dauern, das eine davon knappe drei Stunden. Sie hat viel zu erzählen und tut es offenbar auch gern. Insbesondere zu Themen im Zusammenhang mit Migration fallen ihr laufend weitere Erlebnisse aus dem Schulalltag ein, von denen sie engagiert und kohärent erzählt, sodass der Eindruck entsteht, sie habe für sich – ähnlich wie Ivana Marić-Kovacević (s. Beschreibung unter Idealtypus C) – eine für sie stimmige pädagogische Orientierung gefunden.

Der Bildungserfolg ihrer Schüler*innen ist für Alexandra Sax ein zentrales Anliegen. Sie ist sich sowohl der potenziell verzerrten Leistungs- und Laufbahnentscheidungen als auch der potenziellen schleichenden Entmutigung und Leistungsminderung bei Schüler*innen aus deprivilegierten Verhältnissen bewusst und versucht auf beides einzuwirken. Bezüglich der Übertritte setzt sie sich dafür ein, dass ihre Schüler*innen im Zweifelsfall höher eingestuft werden und ärgert sich darüber, wenn ihre Kolleg*innen auf der Oberstufe diese Zuteilungen etwa aus Gründen der Klassengrößen verhindern. „,Sie hätten nicht so viel Platz in der Sek A‘ (Int. 15b, Z. 1272) würden sie dann sagen, was sie als unhaltbar empfindet und meint: ‚das ist so frech!‘“ (Int. 15b, Z. 1143), denn damit würden sie ihre Bemühungen um persönliche Stärkung, Leistungsoptimismus und faire Bildungschancen wieder zunichtemachen. Frau Sax legt großen Wert darauf, dass die Schüler*innen ihre eigene Leistung erkennen und hat deshalb ein Rückmeldesystem mit regelmäßig stattfindender formativer Beurteilung entwickelt, in der die je individuell bewältigten Herausforderungen Beachtung und Wertschätzung erfahren sollen.

Diesen Ansatz persönlicher Stärkung pflegt Frau Sax auch in Bezug auf das soziale Lernen, indem sie mit ihren Schüler*innen immer wieder übt, sich überzeugend einzubringen und Anliegen auszuhandeln, Meinungen zu vertreten, sich gegenseitig zuzuhören und sich auch unterschiedliche Sichtweisen zuzugestehen. Die Frage, wer welches Fleisch essen würde und aus welchen – mitunter religiösen – Gründen, sei eine, die immer wieder zu reden gäbe. Außerdem möchte sie ihnen vermitteln, dass sie durch ihre Migrationsgeschichten über viel „Weltwissen“ (Int. 15b, Z. 832) verfügten und dass es spannend sei, dieses Wissen laufend zu erweitern, etwa wenn es darum ginge, die verschiedensten Gründe für Migration besser zu verstehen. Frau Sax betont, dass es ihr besonders wichtig sei, dass sich die Schüler*innen durch ihren Bildungsweg die Freiheiten

erwerben würden, einmal selber entscheiden zu können, welchen Beruf sie ergreifen und wie sie leben wollten: „Unabhängigkeit oder besser gesagt Freiheit ist eigentlich das, was ich allen wünsche, dass sie, dass du selber entscheiden kannst: Ich lerne diesen Beruf oder ich möchte mit dieser Person zusammen sein oder...“ (Int. 15a, Z. 3444–3448).

Die Zusammenarbeit mit den Eltern betrachtet sie darin als wesentlich bedeutsam und findet – zusammen mit ihrem Kollegium – immer wieder kreative Wege, um möglichst alle Eltern für die Teilnahme an Elternanlässen zu gewinnen, sei es durch entsprechend gestaltete Informationsschreiben oder persönliches Einladen. Sie äußert während der gesamten Länge der Gespräche keinerlei Kritik an den Eltern und schüttelt stattdessen verständnislos den Kopf über der Aussage einer Kollegin, migrierte Eltern hätten kein Interesse an der Bildung ihrer Kinder. Diese Kollegin habe gesagt: „das sei ja eben nicht möglich eben mit Eltern mit Migrationshintergrund zusammenzuarbeiten ähm, die hätten ja kein Interesse [...] sie verstünden ja gar kein Deutsch, sie interessieren sich ja auch nicht für die Schule, ähm sie würden dann lieber einen teuren Mercedes leasen“ (Int. 15b, Z. 340–346), worauf sie aufgebracht erwidert habe, sie gehe davon aus, „dass eigentlich jeder sein Bestes gebe, und gerade in Bezug auf Kinder, dass man eigentlich, wenn ich jetzt als Mami denke, probiere ich eigentlich das, was ich mache, denke ich, ist das Beste für meine Tochter oder für meinen Sohn. Von dem gehe ich aus, dass das eigentlich jeder Mensch in sich hat und nicht denkt: Oh, weißt du was, meiner Tochter soll es möglichst mies gehen!“ (Int. 15b, Z. 362–370). Und um noch zu unterstreichen, wie groß das Interesse an Zusammenarbeit von Seiten der Eltern sein könne, fügt sie an, dass sie ja für ihr schulinternes Eltern-Partizipationsgremium, das „Elternforum“, jeweils viele Interessierte mit dem sogenannten Migrationshintergrund hätten: „wir haben das Elternforum da und äh wir haben jedes Mal leider das Problem, dass sich so viele melden, dass wir den einen absagen müssen“ (Int. 15b, Z. 389–392).

Insgesamt finden sich bei Frau Sax zahlreiche Parallelen zu den pädagogischen Orientierungen des Typus C, indem auch sie ihre Grundorientierung am Berufsauftrag ausrichtet, ihren diesbezüglichen Handlungsspielraum nutzt, sich sowohl für den Bildungserfolg als auch für das soziale Lernen ihrer Schüler*innen einsetzt und dabei die Haltung eines positiven Grundverdachts pflegt.

Diversitätssensibilität und diesbezügliches Wissen

Auch in Bezug auf das Vorhandensein von Diversitätssensibilität und diesbezüglichem Wissen gibt es starke Ähnlichkeiten zum Typus C, indem beides in hohem Maß vorhanden ist, allerdings mit dem Unterschied, dass die erworbene Sensibilität weniger mit der eigenen lebensgeschichtlichen Exponiertheit in als fragil erlebten Anerkennungsverhältnissen zusammenhängt. Alexandra Sax ist einer solchen Prekarisierung vergleichsweise wenig ausgesetzt, hat aber indirekt bei Familienmitgliedern sowie Freund*innen eindrucksvoll miterlebt, was es heißen kann, Schwarz, schwul, fremd oder heimatlos zu sein.

Was allerdings noch bedeutsamer zu sein scheint, ist ihr erworbenes Wissen und ihr großes Interesse, immer wieder Neues zu lernen und ihr pädagogisches Handeln damit zu verbessern. So hat sie sich immer wieder neue pädagogische Ansätze erarbeitet und eine Reihe von Weiterbildungen in unterschiedlichsten Bereichen absolviert, unter anderem in den Bereichen „Deutsch als Zweitsprache“ und „Schule in der Migrationsgesellschaft“. Zudem bietet sie auch selbst Weiterbildungen für Bildungsfachleute zu Fragen der Schulentwicklung an und stößt damit auf einige Nachfrage.

Eigenes Anerkennungsempfinden

Das eigene Anerkennungsempfinden ist bei Frau Sax im Unterschied zum Typus C – wie erwähnt – nicht davon geprägt, diesbezüglich selbst besonders stark exponiert zu sein. Während der Typus C aus den entsprechenden Auseinandersetzungen und einer gewissen Versöhnung mit den eigenen Anerkennungsbedürfnissen eine offenbar stimmige und auch starke Überzeugung und pädagogische Orientierung gewinnen konnte, kommt die starke, engagierte Überzeugung bei Frau Sax aus einer Geschichte vieler Erfahrungen von Selbstwirksamkeit.

Alexandra Sax hat schon als Kind erlebt, dass ihr viel zugetraut wurde und dass sie mit dem, was sie sich vorgenommen hat, immer wieder den erwünschten Erfolg erzielen konnte. Sie war als Hockeyspielerin ebenso erfolgreich wie im Geigenspiel und als es darum ging, die Aufnahmeprüfung für das Gymnasium zu bestehen, meint sie beiläufig „ja, dann habe ich die bestanden natürlich“ (Int. 15a, Z. 1055–1056), als hätte es kaum anders sein können. Außerdem gelingt es ihr, ihre Wünsche gegen die bestehenden Strukturen zu verwirklichen, indem sie die Gymnasiumsleitung dazu bewegen kann, ihr einen Musikabschluss im Fach „Gesang“ zu ermöglichen, was die Reglemente zu der Zeit noch nicht erlaubt hätten, was sich dann aber durch ihre Initiative und Hartnäckigkeit anschließend geändert habe: „Das hat es vorher nicht gegeben.“

Und darum kann man das jetzt machen, weil ich gesagt habe, ich mache das jetzt einfach“ (Int. 15a, Z. 1324–1326).

Vor dem Hintergrund dieser vielfältigen Selbstwirksamkeitserfahrungen ist es nicht erstaunlich, dass Frau Sax auch als Lehrerin eine robuste Position einnehmen kann, auch in dieser Rolle viel Selbstwirksamkeit erlebt und sich vergleichsweise wenig von der Anerkennung ihres Umfelds abhängig fühlt. In Verbindung mit ihrer Einsatzbereitschaft, ihrer Sensibilität und ihrem Wissen zu Bildung im Migrationskontext zeigen sich bei ihr ähnliche Aspekte wie beim Typus C, indem auch bei ihr viel Beweglichkeit vorhanden ist, wenn es darum geht, andere Perspektiven und Lebensverhältnisse im Schulalltag einzubeziehen und zu berücksichtigen. Dass sie etwa bei Einladungen für Elternanlässe wegen der großen Anzahl nicht-deutschsprachiger Eltern statt mit langen Texten vielmehr mit Fotos arbeitet, sich außerdem für persönliche Einladungen einsetzt und erlebt, dass sich diese Veränderungen der Routinen lohnen, spricht sie von einem „Andersaufwand“ als Alternative zu dem von ihren Kolleginnen und Kollegen behaupteten „Mehraufwand“: „ganz wenige kleine Sachen, die wir haben ändern können, die aber eben einfach nicht alle bereit sind, einen Mehraufwand zu machen oder einen Andersaufwand, es ist eben nicht unbedingt ein Mehraufwand, sondern ein Andersaufwand oder um eine eine andere Ecke denken“ (Int. 15b, Z. 927–931). Während es ihr leicht zu fallen scheint, sich immer wieder kreativ um Verbesserungsmöglichkeiten zu kümmern, hat sie auch Verständnis für diejenigen in ihrem Kollegium, die dafür weniger bereit sind.

Veränderungsprozesse

Während es beim Typus C der Umgang mit der eigenen prekarierten Anerkennung ist, der den Motor der Veränderungsprozesse ausmacht, sind es bei Alexandra Sax nicht die eigenen Betroffenheitserfahrungen, sondern die sich selbst verstärkenden Selbstwirksamkeitserfahrungen: Sie erlebt immer wieder, dass sie mit ihren pädagogischen Überzeugungen, ihrem Wissen und ihren Ideen die erwünschte Wirkung erzielt, sodass sie offensichtliche Freude daran hat, auf dieser Basis laufend Neues zu entwickeln und dabei auch stetig ihr Wissen zu erweitern.

Sie scheint dabei kaum an Belastungsgrenzen zu stoßen, sondern – eher im Gegenteil – oftmals in der Lage zu sein, auch für das Kollegium ein „Zugpferd“ zu sein und andere mit ihrer Begeisterung anzustecken.

Zusammenfassung der idealtypischen Struktur E

Die rekonstruierten Zusammenhänge finden sich auch bei einigen weiteren Lehrpersonen im Sample, in besonders prägnanter Weise bei Carmen Eigensatz und Monika Keller. Auch bei ihnen führen ihre Sensibilität und ihr Wissen im Migrationskontext in Verbindung mit befriedigten oder versöhnten Anerkennungsbedürfnissen und vielfältigen Selbstwirksamkeitserfahrungen zu einer auffallenden Beweglichkeit im pädagogischen Handeln und zu einem genuinen Interesse an den jeweils anderen Perspektiven.

Es finden sich hier starke Parallelen zum Typus C, indem auch in diesen Zusammenhängen die Überzeugung vorherrschend ist, den eigenen Wert befriedigend anerkannt zu wissen und dadurch der Haltung folgen zu können „Es geht nicht so sehr um mich, es geht in erster Linie um die Schüler*innen“.

Eine weitere Parallele besteht darin, dass diese Lehrpersonen von ihrem Engagement nicht ermüdet scheinen, sondern – eher im Gegenteil – immer wieder neue Projekte entwickeln und umsetzen, sich neben dem Schulbetrieb noch für private Initiativen und Weiterbildungen engagieren oder auch nach der Pensionierung noch weiterhin unterrichten oder Projekte im Migrationskontext leiten.

Folgende Eigenschaften konturieren demnach diese idealtypische Struktur:

a) *Im Allgemeinen: Pädagogische Orientierungen in Bezug auf die Fragen der Bildungschancen und des sozialen Lernens*

- Grundorientierung am Berufsauftrag ausgerichtet:
- Bestmögliche Bildung für jede*n Schüler*in (dabei weder der Anspruch, die Eltern zu verändern wie bei Typus A/D, noch die Gesellschaft zu verbessern wie bei Typus B).
- Sowohl das Anliegen der Bildungschancen Benachteiligter als auch des sozialen Lernens werden beachtet, oft partiell mit einem besonderen Fokus auf das eine oder das andere.²
- Andere Perspektiven werden gesehen/gehört und einbezogen.

² Vgl. Details in Mantel, 2017, 2021.

- Einschätzungen auf der Basis eines positiven Grundverdachts.
- Pädagogische Handlungsmöglichkeiten vergleichsweise erweitert.

b) *Im Besonderen und zugespitzt: Diversitätssensibilität und diesbezügliches Wissen*

- Diversitätssensibilität insbesondere durch Berufserfahrung und Weiterbildung entwickelt und berufsbezogen ausgerichtet.
- Wissen wird durch Interesse laufend erworben, auch im Rahmen gezielter Weiterbildung. Es richtet sich nicht nur an lebensgeschichtlich geprägten Fragen aus, sondern insbesondere an konkreten Fragen des professionellen pädagogischen Handelns.

c) *Eigenes Anerkennungsempfinden*

- Anerkennungsverhältnisse werden als kaum fragil erlebt.
- Durch befriedigte Anerkennungsbedürfnisse (in Verbindung mit Sensibilität und Wissen zu Bildung im Migrationskontext) eine gewisse Freiheit und Beweglichkeit beim Wahrnehmen und Einbeziehen anderer Perspektiven, sowohl bei Schüler*innen, ihren Eltern wie auch im Kollegium (Respektieren und Kommunizieren der eigenen Perspektive ebenso wie Wahrnehmen und Respektieren der Perspektive der Gegenüber).
- Statt „Es geht primär um mich und meine Anerkennung“ (wie bei Typus A und B) eher „Es geht nicht so sehr um mich, es geht um die Schüler*innen, ihre Eltern, etc.“

d) *Veränderungsprozesse*

- Diversitätssensibilität wurde berufsbezogen (weiter-)entwickelt und es wurde entsprechendes Wissen dazu erworben.
- Es besteht weiteres Interesse an Entwicklung und Wissenserwerb.
- Es werden laufend Selbstwirksamkeitserfahrungen gemacht, sodass sich die Dynamik aus sich selbst heraus laufend verstärkt.

6 Idealtypen A/B/C/D/E im Überblick

Im Folgenden werden die fünf idealtypischen Zusammenhangsstrukturen noch einmal in einem Überblick dargestellt, zunächst die drei Typen A/B/C und danach die Typen D und E:

Tabelle 1: Idealtypische Zusammenhangsstrukturen im Überblick: Typen A, B und C (eigene Forschung)

Typus A	Typus B	Typus C
Im Allgemeinen: Pädagogische Orientierungen in Bezug auf die Fragen der Bildungschancen und des sozialen Lernens		
<p>Grundorientierung am Gewohnten eigene Perspektive/ Normalitätsvorstellung bildet die Hauptreferenz.</p> <p>Ursachen für Schwierigkeiten werden insbesondere bei den Eltern gesucht und mit stereotypisierenden Zuschreibungen erklärt, auf der Basis eines negativen Grundverdachts.</p> <p>Pädagogische Handlungsmöglichkeiten vergleichsweise begrenzt.</p>	<p>Grundorientierung von großem, auch idealistischem Engagement geprägt</p> <p>bezüglich der Bildungschancen von Benachteiligten und/oder bezüglich des sozialen Lernens, mitunter mit einem Fokus in einem der beiden Bereiche, je nachdem, welcher Bereich lebensgeschichtlich besonders bedeutsam ist.</p> <p>Wunsch, die Gesellschaft zu verändern oder zu verbessern, wobei die persönliche und lebensgeschichtlich erworbene Vorstellung davon, in welche Richtung die Gesellschaft verändert werden sollte, die Hauptreferenz dafür darstellt.</p>	<p>Grundorientierung am Berufsauftrag ausgerichtet</p> <p>Bestmögliche Bildung für jede*n Schüler*in (dabei weder der Anspruch, die Eltern zu verändern wie bei Typus A/D, noch die Gesellschaft zu verbessern wie bei Typus B).</p> <p>Sowohl das Anliegen der Bildungschancen Benachteiligter als auch des sozialen Lernens werden beachtet, oft partiell mit einem besonderen Fokus auf das eine oder das andere.</p> <p>Andere Perspektiven werden gesehen/gehört und einbezogen.</p> <p>Einschätzungen auf der Basis eines positiven Grundverdachts.</p> <p>Pädagogische Handlungsmöglichkeiten vergleichsweise erweitert.</p>
Im Besonderen und zugespitzt: Diversitätssensibilität und diesbezügliches Wissen		
<p>Diversitätssensibilität beschränkt sich weitgehend auf stereotypisierende Zuschreibungen.</p> <p>Es stehen kaum Ressourcen in Form von Wissen jenseits gängiger Stereotype zur Verfügung.</p>	<p>Diversitätssensibilität auf der Basis eigener lebensgeschichtlicher Erfahrungen, diese Erfahrungen bilden die Hauptreferenz.</p> <p>Rückgriff auf Wissen, das ebenfalls größtenteils lebensgeschichtlich erworben ist: Wissen um das Problem fehlender schulischer Unterstützung für den Bildungserfolg Benachteiligter wie auch Wissen um problematische Folgen stereotypisierender Zuschreibungen und prekariertem Zugehörigkeiten.</p>	<p>Diversitätssensibilität auf der Basis eigener lebensgeschichtlicher Erfahrungen und durch Berufserfahrung und Weiterbildung berufsbezogen ausgerichtet.</p> <p>Wissen wird durch Interesse laufend erworben, auch im Rahmen gezielter Weiterbildung. Es richtet sich nicht nur an lebensgeschichtlich geprägten Fragen aus, sondern insbesondere an konkreten Fragen des professionellen pädagogischen Handelns.</p>
Eigenes Anerkennungsempfinden		
<p>Anerkennungsverhältnisse werden als latent fragil erlebt, insbesondere in der Zusammenarbeit mit Eltern.</p> <p>Durch den Wunsch, die Anerkennung nicht zu gefährden, eine gewisse Unfreiheit und Unbeweglichkeit, wenn es darum geht, Kritik entgegenzunehmen oder andere Sichtweisen zu erkunden.</p> <p>Im Gegensatz zum Typus B handelt es sich hier um als fragil erlebte Anerkennungsverhältnisse, die nicht in einem persönlichen Involviertsein in Migrationsthemen gründen.</p>	<p>Persönlich involviert in Migrationsthemen und als fragil erlebte Anerkennungsverhältnisse.</p> <p>Aus den als fragil erlebten Anerkennungsverhältnissen wird Sensibilität entwickelt.</p> <p>Durch die entwickelte Sensibilität und das damit verbundene Engagement entstehen wiederum Reibungsmomente und Anerkennungsprobleme, insbesondere im Lehrpersonenkollegium.</p>	<p>Anerkennungsverhältnisse wurden als fragil erlebt, es wurde aber ein befriedigender Umgang damit gefunden (s. nachfolgend unter „Veränderungsprozesse“).</p> <p>Durch „versöhnte“ Anerkennungsbedürfnisse eine gewisse Freiheit und Beweglichkeit beim Wahrnehmen und Einbeziehen anderer Perspektiven, sowohl bei Schüler*innen, ihren Eltern wie auch im Kollegium (Respektieren und Kommunizieren der eigenen Perspektive ebenso wie Wahrnehmen und Respektieren der Perspektive der Gegenüber).</p>

Typus A	Typus B	Typus C
	<p>Die als fragil erlebten Anerkennungsverhältnisse stehen in einem Zusammenhang zum persönlichen Involviertsein in Migrationsthemen, entweder aufgrund einer eigenen familiären Migrationsgeschichte oder anderer lebensgeschichtlicher Zusammenhänge, etwa einem humanitären Engagement in Ländern des Globalen Südens.</p>	<p>Statt „Es geht primär um mich und meine Anerkennung“ (wie bei Typus A und B) eher „Es geht nicht so sehr um mich, es geht um die Schüler*innen, ihre Eltern, etc.“</p> <p>Die als fragil erlebten Anerkennungsverhältnisse können unterschiedlichste Zusammenhänge haben, etwa eine familiäre Migrationsgeschichte, ein persönliches Involviert-Sein in Migrationsfragen oder anders gelagerte persönliche Verunsicherungen.</p>
Veränderungsprozesse		
<p>Kaum Hinweise auf Veränderungsprozesse.</p>	<p>Geprägt von frustrierten Anerkennungsbedürfnissen und der angestregten Suche nach Selbstwirksamkeitserfahrungen.</p> <p>Mitunter sind die Frustrationen so groß, dass der Ausstieg aus dem Beruf erwogen wird.</p>	<p>Als frustrierend erlebte Anerkennungsverhältnisse und entsprechende Herausforderungen haben zu (partiellen) Sensibilisierungen für die Migrationsgesellschaft geführt.</p> <p>Diese Sensibilität wurde berufsbezogen weiterentwickelt und es wurde entsprechendes Wissen dazu erworben.</p> <p>Es konnte eine Form von Versöhnung mit den Anerkennungsverhältnissen gefunden werden:</p> <p>Einerseits durch berufliche Selbstwirksamkeitserfahrungen im Rahmen des Berufsauftrags;</p> <p>Andererseits durch eine versöhnliche Haltung dem eigenen Anerkennungsbedürfnis gegenüber, etwa mit einer Überzeugung von: „Ich kann die Anerkennungsverhältnisse nicht grundlegend für mich verändern, aber ich kann diese Realität annehmen (was nicht bedeutet, die Verhältnisse gutzuheißen), und ich kenne meinen eigenen Wert.“</p> <p>Es besteht weiteres Interesse an Entwicklung und Wissenserwerb.</p> <p>Es werden laufend Selbstwirksamkeitserfahrungen gemacht, sodass sich die Dynamik aus sich selbst heraus laufend verstärkt.</p>
Zusammenfassende Beschreibung		
<p>Orientierung am Gewohnten, defensiv-vorwurfsvoll und stereotypisierend</p>	<p>Persönlich in Migrationsfragen involviert, als fragil erlebte eigene Anerkennung mit Sensibilisierungspotenzial</p>	<p>Diversitätssensibilität (oft partiell), relativ versöhntes eigenes Anerkennungsempfinden</p>

Anmerkung: Die kursiv gesetzten Abschnitte bilden die Basis für die soziogenetische Typenbildung (s. auch im Haupttext unter 5.2).

Tabelle 2: Idealtypische Zusammenhangsstrukturen im Überblick: Typen D und E (eigene Forschung)

Typus D	Typus E
Im Allgemeinen: Pädagogische Orientierungen in Bezug auf die Fragen der Bildungschancen und des sozialen Lernens	
Grundorientierung am Gewohnten wie Typus A	Grundorientierung am Berufsauftrag ausgerichtet wie Typus C
Im Besonderen und zugespitzt: Diversitätssensibilität und diesbezügliches Wissen	
wie Typus A	Diversitätssensibilität insbesondere durch Berufserfahrung und Weiterbildung entwickelt und berufsbezogen ausgerichtet. Wissen wird durch Interesse laufend erworben, auch im Rahmen gezielter Weiterbildung. Es richtet sich nicht nur an lebensgeschichtlich geprägten Fragen aus, sondern insbesondere an konkreten Fragen des professionellen pädagogischen Handelns.
Eigenes Anerkennungsempfinden	
Anerkennungsverhältnisse werden als kaum fragil erlebt.	Anerkennungsverhältnisse werden als kaum fragil erlebt. Durch befriedigte Anerkennungsbedürfnisse (in Verbindung mit Sensibilität und Wissen zu Bildung im Migrationskontext) eine gewisse Freiheit und Beweglichkeit beim Wahrnehmen und Einbeziehen anderer Perspektiven, sowohl bei Schüler*innen, ihren Eltern wie auch im Kollegium (Respektieren und Kommunizieren der eigenen Perspektive ebenso wie Wahrnehmen und Respektieren der Perspektive der Gegenüber). Statt „Es geht primär um mich und meine Anerkennung“ (wie bei Typus A und B) eher „Es geht nicht so sehr um mich, es geht um die Schüler*innen, ihre Eltern, etc.“
Veränderungsprozesse	
Veränderungsprozesse in der Ambivalenz zwischen einerseits Orientierungen am Gewohnten und andererseits Neugier und Offenheit.	Diversitätssensibilität wurde berufsbezogen (weiter-)entwickelt und es wurde entsprechendes Wissen dazu erworben. Es besteht weiteres Interesse an Entwicklung und Wissenserwerb. Es werden laufend Selbstwirksamkeitserfahrungen gemacht, sodass sich die Dynamik aus sich selbst heraus laufend verstärkt.
Zusammenfassende Beschreibung	
Orientierung am Gewohnten mit Interesse am Kennenlernen von „Anderem“	Diversitätssensibilität (oft partiell), relativ befriedigtes eigenes Anerkennungsempfinden

Anmerkung: Die kursiv gesetzten Abschnitte bilden die Basis für die soziogenetische Typenbildung (s. auch im Haupttext unter 5.2).

Anhang C: Herleitung weiterer Erkenntnisse und Thesenbildungen

Die Suchprozesse im Zuge der Analysen haben nebst der Typenbildung weitere Erkenntnisse zutage gefördert, die hier im Sinn theoriebildender Thesen hergeleitet werden sollen:

These 1: Mitunter hohe Bedeutsamkeit von Schulkultur und Kollegium:

Die migrations- und ungleichheitsbezogenen Orientierungen im Kollegium und in der jeweiligen Schulkultur können eine bedeutsame Rolle spielen, wenn es um diesbezügliche pädagogische Orientierungen einzelner Lehrpersonen geht. Sie sind allerdings nicht immer sehr bedeutsam und stellen keine hinreichende Erklärung für die idealtypischen Unterschiede dar.

Eine der Fragen, die sich immer wieder stellt, ist diejenige, welche Rolle das Kollegium oder die jeweilige Schulkultur für die pädagogischen Orientierungen einzelner Lehrpersonen spielt. Mit „Schulkultur“ sind dabei jene „symbolischen Sinnordnungen“ und „Anerkennungsverhältnisse“ (Helsper, 2008, S. 63, 2011) gemeint, die sich im Rahmen von Aushandlungsprozessen zwischen Lehrpersonen, Schulleitenden, Eltern sowie Schüler*innen bilden und durch die Schulen ihre spezifische Färbung erhalten. Gemäß Helsper et al. (2001) konstituieren diese spezifischen Färbungen gleichzeitig die Möglichkeits- und Begrenzungsräume der verschiedenen Lehrpersonen, etwa je nach Milieuzugehörigkeit oder pädagogischen Orientierungen (S. 604; vgl. auch Helsper, 2008, S. 66–67, 2011, S. 166).³

In den vorliegenden Analysen bestätigt sich diese Aussage der Möglichkeits- und Begrenzungsräume, indem an vielen Stellen sowohl Reibungs- als auch gegenseitige Unterstützungsmomente in der kollegialen Auseinandersetzung mit pädagogischen Orientierungen im Migrationskontext zum Ausdruck kommen:

- Insbesondere in den Zusammenhängen des „Typus B“ finden sich Reibungsmomente, indem die pädagogischen Überzeugungen und das damit einhergehende Engagement für Bildungschancen und soziales Lernen beim Kollegium typischerweise auf wenig Resonanz und Anerkennung stößt. Zwischen den Erwartungen dieser Lehrpersonen und dem Verhalten der Kolleg*innen wird eine geringe Passung erlebt.
- Beim „Typus C“ und „Typus E“ wiederum wird mitunter durchaus das Gefühl von Passung und Anerkennung erlebt, und sei es nur zu einer ausgewählten Gruppe von Kolleg*innen. Es finden sich zahlreiche Erzählungen darüber, wie sehr Kolleg*innen, die bezüglich Migrations- und Ungleichheitsthemen ähnliche Orientierungen pflegen, zum Wohlbefinden im Beruf beitragen. Bei Sandrine Müller etwa lässt sich eine Transition vom Typus B zum Typus C nachzeichnen, indem ihr Wohlbefinden, ihre Selbstwirksamkeitserfahrungen und ihr Anerkennungsempfinden in dem Moment eine positive Wendung erfahren, als sie von einem – aus ihrer Sicht – eher konservativ orientierten Schulkollegium in einer ländlichen Schule beschließt in ein offener orientiertes Kollegium in einem städtischen Quartier zu wechseln. In ihrer Geschichte – wie auch in einigen anderen – spielt diese Frage der Schulkultur eine bedeutsame Rolle.

Gleichwohl kann dabei nicht von einer „*Conditio sine qua non*“ ausgegangen werden, denn manche andere Lehrpersonen, bei denen sich die Strukturen des Typus C zeigen, fühlen sich durch ihr Kollegium wenig unterstützt oder anerkannt, konnten aber dennoch einen Weg finden, sich daran nicht aufzureiben wie der Typus B, sondern trotz der Verhältnisse Selbstwirksamkeit als Lehrperson zu erleben (etwa Salome Kane oder Lucas Benito).

These 2: Mitunter hohe Bedeutsamkeit der sozialen Herkunft:

Es bestehen mitunter starke Bezüge zwischen den pädagogischen Orientierungen und den Prägungen im Rahmen der sozialen Herkunft. Allerdings lassen sich daraus keine Zusammenhänge zu den herausgearbeiteten Idealtypen herstellen.

Die Zusammenhänge zwischen dem Habitus von Lehrpersonen und ihren pädagogischen Orientierungen ist ein bislang wenig erforschtes Gebiet (vgl. Kramer & Pallesen, 2019, S. 9–11). Interessante Vorstöße gibt es

³ Die Frage der Anerkennungsverhältnisse ist in diesem Fall auf den Bereich der Schule bezogen. Für die allgemeinere, gesellschaftliche Dimension, s. Überlegungen im Haupttext unter 5.2.

von Lange-Vester et al. (2019), die zeigen können, wie Lebensprinzipien, die mit der sozialen Herkunft erworben werden, auch nach Durchlaufen von Bildungsinstitutionen wirksam bleiben, sodass Zusammenhänge bestehen zwischen den habituellen Mustern und den pädagogischen Orientierungen.

In den vorliegenden Analysen lassen sich solche Zusammenhänge ebenfalls ausfindig machen. Nicht zu übersehen ist etwa die Verbindung zwischen dem Aufwachsen im Arbeitnehmermilieu unter einem ausgeprägten Prinzip des sozialen Aufstiegs durch Leistung (vgl. Lange-Vester et al., 2019, S. 35–36) und dem Wirksam-Bleiben dieser Orientierung als Lehrperson (etwa bei Thomas Odermatt oder Sabrina Monti Giordano).

Für die hier bearbeitete Fragestellung stoßen diese Blickwinkel allerdings auch an ihre Grenzen und können die idealtypischen Kontraste nicht ausreichend erklären, respektive verlieren sich in zahlreichen Widersprüchlichkeiten.⁴ Gleichzeitig ist offensichtlich, dass familiäre und herkunftsbedingte Prägungen eine sehr bedeutende Rolle spielen können:

- *Claudia Murer* etwa (vgl. Beschreibung Idealtypus A unter Anhang B, Punkt 1) erzählt, wie sie in einem sozialen Umfeld aufgewachsen ist, in dem es ganz normal gewesen sei, dass man gegenüber Zugewanderten – damals vor allem aus Ex-Jugoslawien – Vorbehalte und Vorurteile hegte und dass relativ große Einigkeit darüber bestand, Migrierte würden ein Problem darstellen und seien in der Tendenz unerwünscht (Int. 7b, Z. 1099–1258). Im Vergleich zu diesen Kindheitserfahrungen empfindet Claudia Murer ihr aktuelles schulisches Umfeld und sich selbst als vorurteilsfrei und aufgeschlossen. Dennoch lassen sich in ihren Erzählungen viele Aspekte finden, die eine große Nähe haben zu den Haltungen, die sie als Kind erlebt hat.
- *Alexandra Sax* (vgl. Beschreibung Idealtypus E unter Anhang B, Punkt 5) ist eine überaus engagierte Lehrerin und besonders passioniert, wenn es darum geht, sich für die Bildungschancen und das Wohlbefinden von Benachteiligten einzusetzen. Dabei fragt sie sich nicht, ob sie das eigentlich tun will, sondern engagiert sich mit viel Selbstverständlichkeit, die keiner Rechtfertigung bedarf. Als sie im Gespräch mit der Frage konfrontiert wird, wo dieses Engagement in ihrer Lebensgeschichte einen Ursprung haben könnte, scheint es für sie selbst eine Entdeckung zu sein, als sie sich sagen hört, es habe wohl mit ihrer Mutter zu tun, die ihr ein ebensolches Engagement mit großer Selbstverständlichkeit vorgelebt habe. So sei ihre Mutter etwa immer für die ganze Nachbarschaft da gewesen und hätte einen informellen Mittagstisch organisiert für all diejenigen Kinder, die über Mittag nicht betreut gewesen seien. Zudem hätte ihre Mutter eindrucksvoll ausgestrahlt, dass ihr alle Menschen gleich viel wert waren, ungeachtet ihres Verhaltens oder ihrer Herkunft (Int. 15b, Z. 1716–1876). Obwohl solche rückblickenden und explizit geäußerten Erklärungen auch Verklärungen und Idealisierungen enthalten können, ist es in der Gesamtschau des Falls und nach Überprüfen unterschiedlicher Lesarten doch sehr plausibel, dass die pädagogischen Orientierungen von Alexandra Sax in einem Zusammenhang stehen zu dem, was sie durch ihre Mutter vorgelebt bekommen hat.

Angesichts dieser und weiterer solcher analysierten Zusammenhänge lässt sich also erkennen, dass familiäre Prägungen einen großen Einfluss auf pädagogische Orientierungen haben können. Allerdings lassen sich daraus keine idealtypischen Strukturmerkmale für die vorliegende Fragestellung ableiten.

These 3: Mitunter hohe Bedeutsamkeit von Auslandserfahrungen:

Auslandserfahrungen können zur Sensibilisierung für Migrations- und Ungleichheitsfragen beitragen, sind aber weder ein Garant noch eine Voraussetzung für das Entwickeln von Diversitätssensibilität und von damit zusammenhängenden erweiterten pädagogischen Handlungsmöglichkeiten.

Mit der Frage, inwiefern sich Auslandserfahrungen auf pädagogische Orientierungen im Migrationskontext auswirken, ist ein hochkomplexes Thema angesprochen (Mantel et al., 2020), dem hier höchstens explorativ begegnet werden kann. Gleichzeitig war der Aspekt eigener Auslandserfahrungen ein kontrastierendes Moment im Sampling-Prozess, sodass doch einige Einsichten gewonnen werden konnten.

Auslandserfahrungen haben zweifellos Sensibilisierungspotenzial und können im Licht der idealtypischen Strukturen verstanden werden:

- Sowohl beim „Typus B“ als auch beim „Typus C“ können Auslandsaufenthalte Teil der Struktur bilden, indem sie den lebensgeschichtlichen Hintergrund bilden, vor dem die jeweilige Ausgestaltung

⁴ Vielleicht käme eine eingehende Habitushermeneutik durchaus zu aufschlussreichen Erkenntnissen. Diesbezüglich besteht nach wie vor ein Forschungsdesiderat.

der Diversitätssensibilität entwickelt wird. Beim Typus B führen diese lebensgeschichtlichen Erfahrungen typischerweise zu einer „persönlichen Involviertheit“ in Migrationsfragen, die sie vulnerabel macht für enttäuschte Anerkennungserwartungen. Beim Typus C besteht diesbezüglich eine größere Unabhängigkeit (vgl. Beschreibung der Idealtypen B und C unter Anhang B, Punkt 2 und 3).

Gabriela Roggenmoser etwa (idealtypische Struktur B) hat ihr gesamtes bisheriges Leben danach ausgerichtet, sich im Sinn einer ehrenamtlichen Entwicklungshelferin für den Kampf gegen Armut und Ungerechtigkeit einzusetzen und ist zu diesem Zweck oft in Ländern des Globalen Südens unterwegs. Auch als Lehrerin ist sie überaus engagiert und setzt sich für verbesserte Bildungschancen und soziale Zugehörigkeiten ein. Gleichzeitig ist sie enttäuscht und frustriert, auch erschöpft, weil sie für ihr großes Engagement nicht die Bestätigung und Anerkennung bekommt, die sie sich dafür erhofft.

Salome Kane (idealtypische Struktur C) ist in einem afrikanischen Land aufgewachsen, hat dadurch und durch die Arbeit ihrer Eltern im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit viel über andere Lebensverhältnisse gelernt und daraus ein großes Interesse für Bildungsfragen im Migrationskontext entwickelt. Im Unterschied zu Gabriela Roggenmoser fühlt sie sich für ihren Einsatz als Lehrerin ausreichend anerkannt und macht die Entdeckung, dass Elternzusammenarbeit dann am besten funktioniert, wenn man Eltern weniger mit Meinungen als vielmehr mit Fragen begegnet. Hier zeigt sich das Element in der Struktur C, indem typischerweise eine größere Freiheit und Beweglichkeit im Wahrnehmen und Einbeziehen anderer Perspektiven besteht als beim Typus B, der stärker von der Sorge um die eigene Anerkennung absorbiert ist und andere Sichtweisen dadurch weniger wahrnehmen kann (vgl. Ausführungen dazu unter Anhang B, Punkt 2).

Während Auslandsaufenthalte also viel Sensibilisierungspotenzial haben, sind sie weder Garant noch Voraussetzung für das Entwickeln von Diversitätssensibilität. In der Art, damit umzugehen, zeigen sich idealtypische Muster.

- Beim „Typus A“ sind Auslandsaufenthalte oder Reisen vom beschriebenen Modus Operandi geprägt, bei dem die gewohnten Normalitätsvorstellungen die Grundorientierung darstellen und bei Irritation verteidigt werden. Hier kann daher das Sensibilisierungspotenzial solcher Erfahrungen kaum genutzt werden.
- Beim „Typus C“ sowie beim „Typus E“ sind die lebensgeschichtlichen Zusammenhänge vielfältig. Prägende Auslandserfahrungen können dabei eine Rolle spielen, müssen es aber nicht. Martin Berger (idealtypische Struktur C) und Carmen Eigensatz (idealtypische Struktur E) etwa haben beide kaum Auslandserfahrung, gleichzeitig aber das, was in der vorliegenden Typologie als „erweiterte pädagogische Handlungsmöglichkeiten im Migrationskontext“ benannt und beschrieben ist. Martin Berger betont sogar, dass ihm Reisen höchst unangenehm ist, wenn er sich mit Situationen konfrontiert sieht, die nicht planbar sind. Er meide daher Länder auf dem afrikanischen Kontinent und konzentriere sich lieber auf Städtereisen innerhalb Europas.

Während Auslandsaufenthalte also durchaus prägendes Sensibilisierungspotenzial haben, sind sie kein Garant für Sensibilisierung, wie an der idealtypischen Struktur A deutlich wird, noch sind sie eine Grundvoraussetzung für das Entwickeln von Diversitätssensibilität und den damit zusammenhängenden erweiterten pädagogischen Handlungsoptionen, was bei den idealtypischen Strukturen C/E erkennbar ist.

These 4: Mitunter hohe Bedeutsamkeit von Migrationserfahrungen:

Familiäre Migrationsgeschichten und/oder Zuschreibungen als jemand mit dem sogenannten „Migrationshintergrund“ können zur Sensibilisierung für Migrations- und Ungleichheitsfragen beitragen, sind aber weder ein Garant noch eine Voraussetzung für das Entwickeln von Diversitätssensibilität und von damit zusammenhängenden erweiterten pädagogischen Handlungsmöglichkeiten.

Bei der Frage, inwiefern eine familiäre Migrationsgeschichte und/oder Zuschreibungen als jemand mit dem sogenannten „Migrationshintergrund“ mit pädagogischen Orientierungen im Migrationskontext zusammenhängen, zeigen sich – grob gesehen – analoge Strukturen wie bei der oben beschriebenen Frage der Rolle von Auslandsaufenthalten:

- Solche Erfahrungen haben zweifellos Sensibilisierungspotenzial,
- sie sind gleichzeitig weder Garant noch Voraussetzung für das Entwickeln von Diversitätssensibilität

- und sie können im Licht der hier beschriebenen idealtypischen Strukturen verstanden werden.

Damit bestätigen sich diejenigen Erkenntnisse, die auch in einer früheren Forschung gewonnen werden konnten und dort detailliert dargestellt sind (Mantel, 2017, 2022). Es zeigt sich unter anderem erneut, dass die Sensibilisierung dort besonders groß ist, wo lebensgeschichtlich prägende Auseinandersetzungen stattfinden und wo die natio-ethno-kulturelle Dimension der Zugehörigkeit mit der sozioökonomischen intersektional verwoben ist sowie als prekariert erlebt wird, also etwa bei einer familiären Geschichte von Arbeitsmigration und erhofftem sozialem Aufstieg (vgl. Mantel, 2017, S. 297). Dabei können sich auch bei diesen Themen die Erfahrungen entweder in einer Struktur B verfassen (etwa wie bei Tom Branković, vgl. Mantel, 2017) oder eine Struktur C finden, sodass die pädagogischen Handlungsmöglichkeiten ein erweitertes Spektrum erfahren (etwa wie bei Ivana Marić-Kovacević, vgl. unter Anhang B, Punkt 3).

Gleichzeitig sind auch diese Erfahrungen weder Garant noch Voraussetzung für das Entwickeln von Diversitätssensibilität.

- Die „idealtypische Struktur D“ – also diejenigen mit den vergleichsweise begrenzten Handlungsmöglichkeiten im Migrationskontext – lässt sich auch bei Lehrpersonen finden, die statistisch gesehen als „mit Migrationshintergrund“⁵ gelten würden, etwa bei Valeria Pietro. Sie hat zwar familiäre Wurzeln in Italien, hat ihre Migrationsgeschichte aber nicht in einer Weise als prägend erlebt, die sie veranlasst hätte, besonders über Bildungschancen oder prekarierte Zugehörigkeiten nachzudenken.
- Die „idealtypische Struktur C“ und „idealtypische Struktur E“ – also diejenigen mit den vergleichsweise erweiterten Handlungsmöglichkeiten im Migrationskontext – lässt sich wiederum auch bei Lehrpersonen finden, die statistisch gesehen nicht als „mit Migrationshintergrund“ gelten würden (s. Beschreibungen unter Anhang B, Punkt 3 und 5).

Zusammenfassend kann also auch bei dieser Frage – ähnlich wie beim Thema der Auslandserfahrungen – von Sensibilisierungspotenzial gesprochen werden, das aber gleichzeitig weder Garant noch Voraussetzung ist, um als Lehrperson diversitätssensibel zu handeln.

⁵ Als Definition für „mit Migrationshintergrund“ ist hier diejenige gemeint, die vom Bundesamt für Statistik (2023) verwendet wird: Als <mit Migrationshintergrund> gelten (1.) Schweizer*innen, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, (2.) Eingebürgerte (außer sie sind in der Schweiz geboren und haben Eltern, die beide ebenfalls in der Schweiz geboren wurden) sowie (3.) Ausländer*innen mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil. In dieser Erkenntnis zeigt sich einmal mehr die Unangemessenheit solcher Kategorisierungen, indem sie einerseits wenig Erklärungspotenzial haben und andererseits zu essenialisierenden, anrufenden Prozessen beitragen (s. detailliert in Mantel, 2017).

Literatur und Internetquellen

- Akbaba, Y. (2017). *Lehrer*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv*. Beltz Juventa.
- Allemann-Ghionda, C., Auernheimer, G., Grabbe, H. & Krämer, A. (2006). Beobachtungen und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen: Die Kompetenzen der Lehrpersonen. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik* (Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft) (S. 250–266).
- 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>
- 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. 63–97). Leske & Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80867-7_4
- Bundesamt für Statistik. (2023). Bevölkerung nach Migrationsstatus. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/nach-migrationsstatuts.html>
- Döll, M. & Knappik, M. (2015). Institutional Mechanisms of Inclusion and Exclusion in Austrian Pre-Service Teacher Education. *Tertium Comparationis*, 21 (2), 185–204.
- Doğmuş, A. (2022). *Professionalisierung in Migrationsverhältnissen. Eine rassismuskritische Perspektive auf das Referendariat angehender Lehrer*innen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37721-2>
- Doğmuş, A., Karakaşoğlu, Y. & Mecheril, P. (2016). Einführung. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 1–9). Springer 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*. <https://doi.org/10.11588/heidok.00020203>
- Gebauer, M.M., McElvany, N. & Klukas, S. (2013). Einstellungen von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen in Schule und Unterricht. *Jahrbuch der Schulentwicklung*, 17, 191–216.
- Georgi, V.B., Ackermann, L. & Karakaş, N. (2011). *Vielfalt im Lehrerzimmer: Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Waxmann.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830970989>
- Gogolin, I., Georgi, V.B., Krüger-Potratz, M., Lengyel, D. & Sandfuchs, U. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838586977>
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2007). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. VS.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y. & Kunter, M. (2015). Should Teachers be Colorblind? How Multicultural and Egalitarian Beliefs Differentially Relate to Aspects of Teachers' Professional Competence for Teaching in Diverse Classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48, 44–55. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.001>
- Hachfeld, A. & Syring, M. (2020). Stichwort: Überzeugungen von Lehrkräften im Kontext migrationsbezogener Heterogenität. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23 (4), 659–684. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00957-7>
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (1), 63–80.
- 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., Böhme, J., Kramer, R.-T. & Lingkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess. Rekonstruktionen zur Schulkultur I* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung (SZSBF), Bd. 13). Leske & Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-96398-7>

- Hofstetter, D. (2017). *Die schulische Selektion als soziale Praxis. Aushandlungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I*. Beltz Juventa.
- 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 Verlag.
- Karakaşoğlu, Y., Wojciechowicz, A.A., Bandorski, S. & Kul, A. (2013). *Zur Bedeutung des Migrationshintergrundes im Lehramtsstudium. Quantitative und qualitative empirische Grundlagenstudie und Reflexion von Praxismassnahmen an der Universität Bremen*. Universität Bremen.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019). Theoretisch-konzeptionelle und empirische Herausforderungen des Lehrerhabitus. Eine Einleitung. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 9–25). Klinkhardt.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Haupt.
- Lanfranchi, A. (2008). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 231–260). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91113-7_11
- 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 Lehrerberufs* (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.
- Leutwyler, B. & Mantel, C. (2015). Teachers' Beliefs and Intercultural Sensitivity. In G. Mészáros & F. Körtvélyesi (Hrsg.), *Social Justice and Diversity in Teacher Education. Proceedings of the ATEE Winter Conference 2014* (S. 145–156). Association for Teacher Education in Europe.
- 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 prekärer Zugehörigkeit. In S.G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung* (S. 149–162). Wolters Kluwer.
- Mantel, C. (2021). Gesucht: Diversität unter Lehrpersonen. *terra cognita, Schweizer Zeitschrift zu Integration und Migration*, 38, 74–75.
- 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., Kamm, E. & Bieri Buschor, C. (2020). Angehende Lehrpersonen im Auslandspraktikum: Lernerfahrungen mit Hindernissen und Potenzial. *heied Journal*, 6, 123–140. <https://doi.org/10.17885/heiap.heied.2020.6.24226>
- 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). Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Mecheril, P. (2008). „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 15–34). https://doi.org/10.1007/978-3-531-91113-7_2
- Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In S. Andresen, K. Hurrelmann, C. Palentien & W. Schröer (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 7–22). Beltz.
- Mecheril, P., Kourabas, V. & Rangger, M. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Migrationspädagogik*. Beltz.
- Messerschmidt, A. (2014). Weder fremd noch integriert – kulturalisierungskritische Bildung im Kontext von Migration und Globalisierung. In F. von Rosenberg & A. Geimer (Hrsg.), *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität* (S. 109–123). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19038-9_7
- 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. 59–70). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4_4

- Messerschmidt, A. (2020). *Fremd werden. Geschlecht – Migration – Bildung*. Löcker.
- Montanari, E.G. & Panagiotopoulou, J.A. (2019). *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen*. Narr Francke Attempto. <https://doi.org/10.36198/9783838551401>
- Neuenschwander, M.P. & Nägele, C. (Hrsg.). (2017). *Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt. Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Beispiele*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16981-7>
- Nohl, A.-M. (2010). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Klinkhardt.
- Over, U. (2012). *Die interkulturell kompetente Schule. Eine empirische Studie zur sozialen Konstruktion eines Entwicklungsziels*. Waxmann.
- Panagiotopoulou, A. & Rosen, L. (2016). Sprachen werden benutzt, „um sich auch gewissermassen abzugrenzen von anderen Menschen“. Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund plädieren für einsprachiges Handeln im schulischen Kontext. In T. Geier & K.U. Zaborowski (Hrsg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen* (S. 169–190). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03809-0_10
- 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.
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839434581>
- Rotter, C. (2014). *Zwischen Illusion und Schulalltag. Berufliche Fremd- und Selbstkonzepte von Lehrkräften mit Migrationshintergrund*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03817-5>
- Spivak, G.C. (1985). The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives. *History and Theory*, 24 (3), 247–272. <https://doi.org/10.2307/2505169>
- 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* (Bd. 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.
- Weber, M. (2003). *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Leske & Budrich. <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* (Bildung und Gesellschaft). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24483-5>