

Verhandlung von Differenz unter Lehrpersonen mit Migrationshintergrund

Masterarbeit an der Universität Neuenburg

Université de Neuchâtel
Master en sciences sociales
Orientation migration et citoyenneté

Eingereicht bei:

Prof. Dr. Janine Dahinden

Vorgelegt von:

Celestina Porta
Weihermattstrasse 38
5000 Aarau
celestina.porta@unine.ch

Frühjahrssemester 2013

Zusammenfassung

Durch die zunehmende Migration in der Schweiz hat sich der Anteil Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Bildungssystem erhöht. Aufgrund dieser Tatsache wird im bildungspolitischen Diskurs seit einigen Jahrzehnten eine Umgestaltung schulischer Strukturen, Programme und Praktiken gefordert, um die SchülerInnen¹ dazu zu befähigen, an der sogenannten plurikulturellen Gesellschaft ihrer Gegenwart und Zukunft aktiv teilzuhaben sowie Chancengleichheit unabhängig des soziokulturellen Hintergrundes zu ermöglichen. Dazu würden Lehrkräfte sogenannte 'inter- bzw. transkulturelle Kompetenzen' benötigen, die in der Ausbildung vermittelt werden sollen. Eine besondere Rolle wird Lehrpersonen mit Migrationshintergrund zugeschrieben, deren bisher geringe Anzahl erhöht werden soll. Sie würden durch ihren Hintergrund besondere Fähigkeiten besitzen und sollen in kulturell vielfältigen Klassen wichtige Funktionen für die Verständigung, den Austausch und die Entwicklung von Akzeptanz übernehmen sowie gleichermassen eine Bereicherung für das Lehrerkollegium bedeuten. Der sozialwissenschaftliche Diskurs hingegen besagt, dass den pädagogischen Forderungen ein essentialistisches Verständnis von Kultur zugrunde liegt, das heisst dass Kulturen als in sich geschlossene Einheiten betrachtet werden. Eine transkulturelle Öffnung der Bildungsinstitutionen und die Schaffung von spezifischen Migrationsdiensten können neue Mechanismen der Exklusion schaffen und die Pädagogik das Ziel der Gleichbehandlung² verfehlen. Mit anderen Worten kann eine normative Festschreibung ethnisch-kultureller Unterschiede Chancenungleichheit eher verstärken als aufweichen. Daher muss den Sozialwissenschaften zufolge eine kritische Distanz bewahrt werden, damit Vorurteile und ethno-kulturelle Stereotypen nicht verfestigt werden. Das Wichtigste sei ein reflexives Vorgehen - sowohl auf der institutionellen als auch auf der individuellen Ebene.

Die vorliegende qualitative Untersuchung platziert sich zwischen diesen beiden Positionierungen und stellt anhand offener Leitfadeninterviews die übergreifende Frage, wie Lehrpersonen mit Migrationshintergrund Differenz verhandeln. Untersucht wird genauer, wie sich die Lehrkräfte in verschiedenen Bereichen verorten. Diese sind die folgenden: die persönliche Migrationsgeschichte, die Begriffsverwendung, das Selbstkonzept, die Berufsbiographie sowie die Berufspraxis. Durch Auswertung der Befragungen von zehn Lehrpersonen mit Migrationshintergrund mit durchschnittlich fünf Jahren Berufserfahrung³ mittels der Grounded Theory Methode wurde ersichtlich, dass Lehrpersonen mit Migrationshintergrund Stigmatisierungen und Grenzziehungen vornehmen sowie Differenzen produzieren, wenn ein essentialisti-

¹ Im Folgenden wird der Leserlichkeit halber jeweils diese zusammenfassende Form des Nomens verwendet, um sowohl weibliche als auch männliche Personen in einem Wort einzubeziehen.

² Dieses Ziel erscheint unabhängig von der Migrationsthematik unerreichbar. Dieser Diskurs kann in der vorliegenden Arbeit aber nicht vollumfänglich dargestellt werden.

³ Die befragten Lehrpersonen haben mindestens zwei, maximal elf Jahre Berufserfahrung, wie im Kapitel 4.3. nachzulesen ist.

sches Kulturverständnis vorliegt. Dies geschieht, obwohl die Lehrkräfte durch ihren Hintergrund Vorurteilen entgegenwirken möchten und Gleichheit sowie Individualität als Leitkonzepte nennen. Es scheint eine alternative Sicht- und somit Handlungsweise zu fehlen, um der normativen Festschreibung ethnisch-kultureller Differenzen zu entkommen. In der Ausbildung zur Lehrperson sollten nicht sogenannte interkulturelle Kompetenzen im Sinne von bestimmten Eigenschaften, die zum Umgang mit verschiedenen 'Kulturen' befähigen, vermittelt werden. Vielmehr sollten die vorhandenen Konzepte der Studierenden aufgedeckt sowie unterschiedliche Sichtweisen aufgezeigt werden, um zur Selbstreflexivität, Eigenverantwortung und bewussten Wahrnehmung des bildungspolitischen Diskurses zu befähigen.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
2. Bildungspolitischer Diskurs zur 'kulturellen Vielfalt' in der Schule	7
2.1. Wachsende Internationalität in Gesellschaft und Schule.....	8
2.2. Chancengleichheit im Schulsystem	9
2.3. Pädagogische Konzepte im plurikulturellen Klassenzimmer	11
2.4. Lehrpersonen mit Migrationshintergrund im Kontext der Internationalisierung.....	15
2.4.1. Stand der pädagogischen Forschung	16
2.5. Interkulturelle und transkulturelle Kompetenz	17
3. Kultur im Kontext von Migration und Integration	19
3.1. Integration der Vielfalt in gesellschaftliche Institutionen	23
3.2. Begriffsklärung: Migrationshintergrund	25
4. Fragestellungen und Methodik	26
4.1. Fragestellungen.....	26
4.2. Erhebungsvorgehen: Offene Leitfadeninterviews.....	28
4.3. Sample	30
4.4. Analysevorgehen.....	34
4.5. Reflexionen zur Methodik	36
4.5.1. Interviews	37
4.5.2. Sample	37
4.5.3. Analysevorgehen.....	37
5. Verhandlung von Differenz unter Lehrpersonen mit Migrationshintergrund.....	38
5.1. Begriffsverwendung.....	39
5.2. Selbstkonzept.....	43
5.2.1. Der verbindende Typus	44
5.2.2. Der negierend-verbindende Typus.....	48
5.2.3. Der situative Typus.....	51
5.2.4. Der integriert-akzeptierende Typus.....	55
5.2.5. Der geprägt-mitfühlende Typus	57
5.3. Berufsbiographie	60

5.3.1. Berufswahl Lehrperson.....	61
5.3.2. Bewerbungsprozess	65
5.4. Berufspraxis	67
5.4.1. Differenzverhandlung im Klassenzimmer.....	68
5.4.1.1. Vorbeugendes Eingreifen	69
5.4.1.2. Situative Thematisierung	71
5.4.1.3. Fokus Individuum	73
5.4.2. Elternarbeit	75
5.4.3. Kollegium.....	78
6. Schlussfolgerungen	81
7. Grenzen und Ausblick	81
8. Bibliographie.....	83
9. Anhang.....	89
9.1. Interviewleitfragen	89
9.2. Zusätzliche Angaben zum Sample	89
9.3. Abbildungen	90

1. Einleitung

Die Anzahl von Einwanderungen in die Schweiz hat seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts beständig zugenommen. Heute ist ein Drittel der Bevölkerung entweder selbst eingewandert oder hat einen eingewanderten Elternteil (Piguet 2004: 9). Im Jahr 2012 hatten gemäss Bundesamt für Statistik 34,7% der ständigen Wohnbevölkerung einen Migrationshintergrund.⁴ Die heutigen Migrationsströme sind kontinuierliche, zeitlich unbegrenzte und zirkulär verlaufende Wanderbewegungen, die sich zunehmend als weitgehend stabile Lebensformen etablieren. Mit anderen Worten nimmt die Mobilität der Gesellschaft zu. Es entwickeln sich transnationale Bezugsräume, die zu gesellschaftlichen Veränderungen führen, die sich auch auf die Bildungssysteme und die einzelnen Schulen auswirken (Römhild 2003). Insbesondere in der obligatorischen und öffentlichen Grundstufe hat sich die Anzahl Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund merklich erhöht. Die Statistik bestätigt, dass sich der sogenannte Ausländeranteil in der Grund- bzw. "Volksschule" im Kanton Aargau von 15,6% im Jahr 1977 auf 26% im Jahr bis 2011 erhöht hat (Zubler 2011: 8).⁵ In der Bildungspolitik nimmt man daher an, dass die zukünftige Schule in der Zuwanderungsgesellschaft - wie sie in der Schweiz vorzufinden ist - eine Schule der Vielfalt sein wird, in der das Individuum mit seinen Potenzialen im Mittelpunkt steht (Stiller und Zeoli 2011: 376). Vom Bildungssystem wird erwartet, dass alle SchülerInnen ihren individuellen Fähigkeiten entsprechend gefördert werden und damit die optimale Entwicklung sowie umfassende Ausschöpfung ihres individuellen Leistungspotenzials unabhängig von Herkunft, sozialer Stellung und Geschlecht gewährleistet wird (u.a. Rüesch 1999). In Anbetracht der zunehmenden Migration wird angenommen, dass der Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund steigt und zu kulturell vielfältigen Klassen führt, deren Umgang bestimmte Kompetenzen erfordert. Die Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) verabschiedete 1972 erstmals Empfehlungen zur Schulung von Migrantenkindern. Seither wurde die Frage der Ausbildung der Lehrpersonen in der interkulturellen Pädagogik regelmässig aufgegriffen. Von den Mitarbeitenden der Bildungsinstitutionen wird vermehrt eine sogenannte interkulturelle Kompetenz gefordert, die in der Ausbildung vermittelt werden soll. Eine besondere Rolle wird Lehrkräften mit einem anderen kulturellen bzw. sprachlichen Hintergrund zugeschrieben. Sie könnten in kulturell vielfältigen Klassen wichtige Funktionen für die Verständigung, den Austausch und die Entwicklung von Wertschätzung und Akzeptanz übernehmen und gleichermassen eine Bereicherung für das Lehrerkollegium bedeuten. Sie sollen zu einer Vielfalt beitragen, welche der

⁴ Es besteht keine einheitliche Begriffsverwendung, um die nicht-schweizerischen Personen zu bezeichnen. Auf nationaler Ebene wird von Migrationshintergrund gesprochen, wobei sich auf kantonaler Ebene (im Aargau) die Erhebungen auf Ausländerinnen und Ausländer beschränken. Im Kapitel 3.2. wird der Begriff Migrationshintergrund und seine Verwendung in der vorliegenden Arbeit genauer erläutert.

⁵ Die Wahl des Kantons Aargau als Ausgangspunkt der Untersuchung ist persönlich und wird im Kapitel 4.3. dargelegt.

Gesamtgesellschaft entspricht. Dies ist aber bislang weder empirisch belegt noch theoretisch fundiert. Zudem liegen dem bildungspolitischen Diskurs ein essentialistisches Kulturverständnis und folglich die Annahme von kulturellen Differenzen zugrunde. Es wird eine Unterscheidung zwischen 'Eigenem' und 'Fremden' vorgenommen. Dort, wo 'Fremde' erscheinen, bedarf es anscheinend bestimmten zusätzlichen Handlungsfähigkeiten. Benötigt wird eine Art 'Sonderkompetenz' für Professionelle, die in einer Weise mit Differenz und Fremdheit beschäftigt sind, welche ausserhalb ihres üblichen Bewältigungs- und Gestaltungsvermögen liegt (Mecheril 2002: 16). Die Sozialwissenschaften weisen darauf hin, dass eine transkulturelle Öffnung der Bildungsinstitutionen und die Schaffung von spezifischen Migrationsdiensten neue Mechanismen der Exklusion schaffen und die Pädagogik das Ziel der Gleichbehandlung verfehlen kann (Dahinden und Bischoff 2010), wenn beispielsweise Schülerinnen und Schüler einer bestimmten Kultur zugeordnet werden. Mit anderen Worten kann eine normative Festschreibung ethnisch-kultureller Differenzen Chancenungleichheit eher verstärken als aufweichen. Einen Ausweg wird unter anderem darin gesehen, dass die interkulturelle Vermittlung und Übersetzung von der methodischen und normativen Voraussetzung einer veränderlichen Konstruktion von Identität und einem prozesshaften und transformierbaren Kulturkonzept ausgehen. Die inter- oder transkulturelle Vermittlung erhält auf diese Weise einen universalistischen Charakter, löst sich von der Fixierung von sozialen Merkmalen wie Ethnizität, Geschlecht, sozialer Schicht und setzt beim Individuum an. Es ist sowohl auf der institutionellen als auch auf der individuellen Ebene ein reflexives Vorgehen gefordert. Interkulturelle Kompetenz heisst zunächst, die Fähigkeit zu erwerben, 'Kultur' als soziale Praxis zu begreifen und dieses Verständnis als analytisches Instrument einsetzen zu können (Dahinden 2005).

Die vorliegende Arbeit nimmt diese Problematik als Ausgangspunkt und stellt die Frage, wie die vielfältige Gesellschaft und (konstruierte) Differenzen von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund verhandelt werden. Die Untersuchung zeigt subjektive Sichtweisen und Verortungen auf und gibt Einblick in persönliche Berufspraxen ausgebildeter Grundschullehrkräfte.

In einem ersten Schritt wird der bildungspolitische Diskurs zu ebendieser 'kulturellen Vielfalt' erläutert. Geschildert werden die wachsende Internationalität in Gesellschaft und Schule sowie die Thematik der Chancengleichheit. Darauf aufbauend werden einige pädagogische Konzepte verschiedener Autoren aufgezeigt, die ihnen im plurikulturellen Klassenzimmer geeignet erscheinen, um daran anschliessend die interkulturelle bzw. transkulturelle Kompetenz zu thematisieren. Danach wird der sozialwissenschaftliche Kulturdiskurs beschrieben, um die essentialistische Basis der Bildungspolitik aufzuzeigen. Daran anschliessend werden die Fragestellungen und die Methodik präsentiert und Reflexionen dazu vorgenommen, um dann die Analyse vorzunehmen. Abschliessend erfolgen Schlussfolgerungen und ein Ausblick. Wichtig zu erwähnen ist an dieser Stelle die Begriffsverwendung. Wenn Bezug ge-

nommen wird auf den bildungspolitischen bzw. pädagogischen Diskurs, wird von kultureller Vielfalt gesprochen. Damit ist gemeint, dass das Klassenzimmer aus dieser Sichtweise als ein Raum wahrgenommen wird, in dem aufgrund der Migration und der zunehmenden Anzahl SchülerInnen mit Migrationshintergrund verschiedene 'Kulturen' aufeinandertreffen. Der Begriff Heterogenität wird zu vermeiden versucht, weil er neben der Herkunft mehrere Komponenten einschliesst wie beispielsweise die Leistung oder der sozioökonomische Status. Es werden jeweils dieselben Begriffe und Konzepte verwendet, die im Diskurs vorzufinden sind. Der Begriff Migrationshintergrund wird im Kapitel 3.2. genauer erläutert.

2. Bildungspolitischer Diskurs zur 'kulturellen Vielfalt' in der Schule

Die Zusammensetzung der Gesellschaft in der Schweiz hat sich seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts verändert, als die Immigration zuzunehmen begann. Diese Umgestaltung hat verschiedene Auswirkungen politischer, wirtschaftlicher, sozialer und anderer Art, welche sich im bildungspolitischen Diskurs bemerkbar machen. Die Institution Schule und die Hochschul-Pädagogik bemühen sich seit einiger Zeit, das Phänomen der überproportionalen Vertretung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in den leistungsschwächeren Klassen bzw. den Sonderschulen zu erklären und mit geeigneten Massnahmen zu verringern, bislang aber ohne Erfolg (Unterweger 2002: 50). So stellt Allemann-Ghionda fest, dass die Frage, ob eine positive Berücksichtigung kultureller Unterschiede ein höherer Schulerfolg von Migrantenkindern (der meist einher geht mit einer subjektiv und objektiv einfacheren Integration in die Gesellschaft) bringt als deren negative Berücksichtigung (Stigmatisierung, Verdrängung), noch unbeantwortet ist (Allemann-Ghionda 1999: 10). Es kann aber festgestellt werden, dass heute die "allgemein vorhandene soziokulturelle Diversität" im Zentrum des pädagogischen Interesses steht und nicht mehr "die feinsäuberliche Trennung nach Ethnie, Nation oder Kultur" (Unterweger 2002: 51). Von den Mitarbeitenden der Bildungsinstitutionen wird vermehrt eine sogenannte interkulturelle Kompetenz⁶ gefordert, welche Gleichberechtigung unabhängig der Herkunft bzw. 'Kultur' zum Ziel hat.

Folgend soll erstens der aktuelle gesellschaftliche Kontext und damit die Bedingungen des Bildungssystems aufgezeigt werden, das heisst die wachsende Internationalität in Gesellschaft und Schule. Zweitens wird der soziokulturelle Hintergrund mit der Chancengleichheit in Verbindung gebracht. Anschliessend werden die im sogenannt kulturell vielfältigen Klassenzimmer aktuell geforderten pädagogischen Konzepte erläutert und dabei die Bedeutung der Lehrerschaft fokussiert.

⁶ Vgl. Kapitel 2.5.

2.1. Wachsende Internationalität in Gesellschaft und Schule

Im Jahr 2012 hatten laut dem Bundesamt für Statistik wie in der Einleitung erwähnt 34,7% bzw. 2'335'000 Personen der ständigen Wohnbevölkerung im Alter von 15 und mehr Jahren in der Schweiz einen Migrationshintergrund. Starken Auftrieb erhielt die Einwanderung besonders nach dem zweiten Weltkrieg, als sich die Schweiz mit einem massiven Arbeitskräftemangel konfrontiert sah. Die ersten ausländischen Arbeitnehmenden kamen aus Italien, gefolgt von jenen aus Spanien, Portugal und dem ehemaligen Jugoslawien. Ihr Zuzug hat die Bevölkerungsstruktur der Schweiz verändert. Bestimmte Migrantengruppen wurden hier ansässig, und in der Folge wuchs eine zweite und dritte Generation von in der Schweiz geborenen Personen ausländischer Abstammung heran. Ein Drittel der Personen mit Migrationshintergrund besitzt die Schweizer Staatsangehörigkeit (853'000 Personen bzw. 36,5%). Vier Fünftel der Personen mit Migrationshintergrund sind selbst Migranten (erste Ausländergeneration sowie gebürtige und eingebürgerte Schweizerinnen und Schweizer), während ein Fünftel in der Schweiz geboren wurden (zweite Ausländergeneration sowie gebürtige und eingebürgerte Schweizerinnen und Schweizer) (BFS 2013a)⁷. Die *Eingebürgerten* stammen grossmehrheitlich aus einem europäischen Land. 446'000 (86%) der insgesamt 518'000 Eingebürgerten sind EuropäerInnen, gefolgt von Personen aus Asien (29'000 bzw. 6%), Amerika (23'000 bzw. 4%) und Afrika (15'000 Personen bzw. 3%). Die Zahl der *ausländischen Staatsangehörigen* ab 15 Jahren beläuft sich auf 1'187'000 Personen. Dies entspricht 19,5% der gesamten ständigen Wohnbevölkerung in der Schweiz. Diese ausländische Bevölkerung gliedert sich in 1'043'000 Personen der ersten, 131'000 Personen der zweiten und 14'000 Personen der dritten Ausländergeneration. Bezüglich der Herkunft und der Generation gestalten sich die Zahlen ähnlich wie bei den Eingebürgerten. Was die Bildung betrifft, hat die Mehrheit der Bevölkerung eine Ausbildung auf Sekundarstufe II absolviert, nämlich 55,0% der gebürtigen und 48,8% der eingebürgerten Schweizerinnen und Schweizer, 53,1% der zweiten Ausländergeneration und 45,6% der dritten Ausländergeneration. Die in jüngerer Zeit zugewanderten 25–39-jährigen Ausländerinnen und Ausländer der ersten Generation sind zudem besser qualifiziert (Rausa-de Luca 2004: 12-16).

Bezüglich der Anteile nicht-schweizerischer Personen an der Gesamtbevölkerung zeichnen sich deutlich regionale und kantonale Unterschiede ab. Im Jahr 2008 lag der höchste Anteil Personen mit Migrationshintergrund mit knapp 60% im Kanton Genf, der niedrigste mit 18% im Kanton Bern. Im Kanton Aargau leben 29% Personen mit Migrationshintergrund. Dieser Unterschied überträgt sich entsprechend auf das Bildungssystem. Der Anteil ausländischer SchülerInnen auf der Primarstufe beträgt schweizweit knapp 30%, auf der Oberstufe sind es knapp 27%. Im Jahr 1980 waren es auf der gesamten Grundstufe vergleichsweise nur 16%

⁷ Im Anhang (Kapitel 7.3.) sind Abbildungen zu finden, welche diese Zahlen illustrieren.

(BFS 2011).⁸ Im Kanton Aargau beläuft sich der Ausländeranteil 2011 gerundet auf 26% auf der Primar- bzw. 28% auf der Oberstufe. Zuber führt aus, dass der Anteil an Kindern ausländischer Nationalität stark von der Schulart abhängig ist. Die Kleinklasse⁹ weist mit mehr als 60% den höchsten Ausländeranteil auf. Überdurchschnittlich viele ausländische Lernende zählt auch die Einschulungsklasse und die Realschule. Knapp die Hälfte aller RealschülerInnen ist ausländischer Nationalität. In der Sekundarschule liegt der entsprechende Anteil bei rund einem Viertel, in der Bezirksschule bei gut einem Zehntel. Laut der Autorin ist für diese Verteilung neben anderen Faktoren hauptsächlich die Fremdsprachigkeit ausschlaggebend. Fremdsprachige Ausländerkinder hätten deutlich geringere Aussichten, in einen anspruchsmässig höheren Schultyp zu kommen als deutsche und Schweizer Kinder (Zubler 2011: 8-10). Mit anderen Worten wird im bildungspolitischen Diskurs angenommen, dass Migrantenkinder im Schulsystem tendenziell geringere Chancen erhalten als ihre deutschsprachigen MitschülerInnen.

2.2. Chancengleichheit im Schulsystem

Von Bildungssystemen wird vom öffentlichen Diskurs erwartet, dass alle SchülerInnen ihren individuellen Fähigkeiten entsprechend gefördert und damit die optimale Entwicklung sowie umfassende Ausschöpfung ihres individuellen Leistungspotenzials unabhängig von Herkunft und Geschlecht gewährleistet werden (u.a. Rüesch 1999). So sagt Philippe Wanner aus, dass es das "Ziel jedes Einwanderungslandes sein müsste, all seinen Einwohnerinnen und Einwohnern ungeachtet ihrer Herkunft und entsprechend seinen Ressourcen Zugang zu Bildung, Arbeit und Unterkunft zu ermöglichen" (Wanner 2004: 27). Mit anderen Worten dürfte die nationale Herkunft die Chancengleichheit nicht beeinträchtigen. Dieses Ziel bleibt allerdings bis heute weitgehend unerreicht. Die PISA-Studien zeigen, dass die Schweiz zwar insgesamt sehr gute Resultate erreicht, aber rund die Hälfte aller Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei den Lesetests erhebliche Schwierigkeiten hatte und sich der Migrationsstatus sowie der sozioökonomische Hintergrund entscheidend auf die naturwissenschaftlichen Leistungen und die Problemlösekompetenz auswirkten (BFS 2013b). Die Studien sollen verdeutlichen, dass für die schulischen Leistungen und die soziale Stellung in der Gesell-

⁸ Die Statistiken zu den Schulen beschränken sich auf Angaben zu AusländerInnen. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass die Anzahl SchülerInnen mit Migrationshintergrund wesentlich höher ist. Zum Vergleich: Die Statistik Aargau gibt einen generellen Ausländeranteil von knapp 20% an, wohingegen die Anzahl Personen mit Migrationshintergrund im Aargau gemäss dem Bundesamt für Statistik bei knapp 30% liegt.

⁹ Im Kanton Aargau gliedert sich die Oberstufe in drei Stufen: Die Realschule, die Sekundarschule und die Bezirksschule. Auf der Realstufe sind die leistungsmässig am niedrigsten eingestuft, auf der Bezirksschule die am höchsten klassifizierten vorzufinden. An manchen Schulen gibt es zusätzlich die Kleinklasse, wo SchülerInnen sind, deren Gesamtleistung für die Realstufe zu schwach ist. Häufig sind dies SchülerInnen mit einer Teil-Leistungsschwäche oder mit sprachlichen Schwierigkeiten, die sich auf alle Schulfächer übertragen.

schaft die finanziellen, kulturellen und sozialen Ressourcen entscheidend sind, mit denen jungen Menschen von ihrer Familie ausgestattet werden. Sprachliche und sozio-kulturelle Differenzen werden zur Störung und zum Anlass für Stigmatisierung, Benachteiligung und Ausgrenzung, wenn die Unterrichtsstrukturen und -praktiken nicht konsequent auf die Förderung von Kindern mit einem breiten Spektrum von Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen ausgerichtet sind (Fürstenau und Gomolla 2009: 14). Verschiedene Studien deuten zudem darauf hin, dass für den Lernerfolg nicht nur die schulischen Strukturen, die sozioökonomischen Bedingungen und die Bildungsnähe der Familie entscheidend sind, sondern der Unterricht eine ebenso wichtige Rolle spielt (u.a. Ditton und Kreckler 1995, Fürstenau und Gomolla 2009). Entscheidend ist, inwieweit es den einzelnen Lehrpersonen gelingt, ihren Unterricht fördergerecht zu adaptieren (Aurin 1991). Laut Fürstenau und Gomolla (2009) zeigt die Erfahrung, dass "pädagogische Fachkräfte die erwünschte Förderhaltung und Sensibilität im Umgang mit Fragen der [sprachlichen und sozio-kulturellen] Differenz und Ungleichheit nicht über Nacht erwerben können" (Fürstenau und Gomolla 2009: 11). Idealerweise erstreckt sich eine solche Qualifizierung über die aufeinander aufbauenden Phasen der beruflichen Erstausbildung und setzt sich in der beruflichen Praxis fort. Die pädagogischen Untersuchungen beabsichtigen aufzuzeigen, dass der zunehmende Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund zu kulturell vielfältigen Klassen führt, deren Umgang bestimmte Kompetenzen erfordert. Den (angehenden) Lehrpersonen sollen daher in der Ausbildung entsprechende Qualifikationen vermittelt werden. Aufgezeigt wird des Weiteren, dass neben der Unterrichtsqualität auch die Erwartungshaltungen der Lehrpersonen den Umgang mit kulturell heterogenen Klassen und somit den schulischen Erfolg beeinflussen können. SchülerInnen mit Migrationshintergrund werden dabei häufiger benachteiligt. Gemeint sind dabei Migrantenkinder, deren Familien bildungsfern sind, der Arbeiterschicht angehören und deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Neben dem kompetenten Umgang mit der kulturellen Vielfalt sollte diese also zudem statt als negative als positive Eigenschaft einer Klasse wahrgenommen werden. Nur so kann ein egalitärer Umgang mit den SchülerInnen, Chancengleichheit und schlussendlich gleiche Voraussetzungen für den Arbeitsmarkt und das reibungslose Einfügen in die Gesellschaft garantiert werden. So sagt Edelmann, dass die Höhe des Schulabschlusses sowie der Umfang nachfolgender Ausbildungsinvestitionen auf die berufliche und private Lebensperspektive unverkennbar sind. Sie beeinflussen "die Stellung in der Arbeitswelt und damit die Höhe des Einkommens, weit rechnerisch auch die gesellschaftliche Position, das Risiko von Arbeitslosigkeit und Armut betroffen zu sein sowie die Weiterbildungsaktivitäten". Zudem hätten sie Auswirkungen auf die Selbstverwirklichung, die soziale Integration und die gesellschaftliche Partizipation (Edelmann 2007: 33).

Der bildungspolitische Diskurs scheint offensichtlich die Heterogenität bzw. die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der SchülerInnen in Anbetracht der zunehmenden Einwanderung

hauptsächlich auf die differente Herkunft zu reduzieren, was im Verlauf dieser Arbeit mehrmals thematisiert wird. Vorerst soll aufgezeigt werden, welche pädagogischen Konzepte im plurikulturellen Klassenzimmer laut dem Diskurs gefordert sind.

2.3. Pädagogische Konzepte im plurikulturellen¹⁰ Klassenzimmer

Pädagogische Konzepte kommen gemäss der gegenwärtigen Bildungspolitik nicht umhin, die kulturelle Vielfalt zu berücksichtigen. Die Frage, wie es gelingen kann, die Potenziale aller Kinder und Jugendlichen optimal zu fördern und das bestehende Gefälle in den Leistungen und Abschlüssen entlang der Trennlinien Ethnizität, sozialer Herkunft und Geschlecht abzubauen, gehört zu den Kernproblemen (Fürstenau und Gomolla 2009: 7). Die migrationsbedingte sprachliche und sozio-kulturelle Pluralisierung kann dem pädagogisch-politischen Diskurs zufolge nicht länger in Form von Zusatzmassnahmen behandelt werden, sondern erfordert eine Umgestaltung schulischer Strukturen, Programme und Praktiken (Gomolla 2009: 21). Die Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) verabschiedete 1972 erstmals Empfehlungen zur Schulung von Migrantenkindern. Seither wurde die Frage der Ausbildung der Lehrpersonen in der interkulturellen Pädagogik, wie sie genannt wird, regelmässig aufgegriffen. Die Ausbildung sollte zu einem Perspektivenwechsel beitragen. Das Bild von Schule und Gesellschaft als Räume *einer* Sprache und Kultur hat einer Vorstellung von *Mehrsprachigkeit und Vielfalt* der Kulturen zu weichen. Die Lehrpläne solle dahingehend angepasst werden, dass sie die SchülerInnen dazu befähigen, an der plurikulturellen Gesellschaft ihrer Gegenwart und Zukunft aktiv teilzuhaben (EDK 1999: 39-42)¹¹. Gemäss Edelmann (2007) soll die Berücksichtigung der kulturellen Vielfalt nicht auf eine unterdrückende, sondern auf eine unterstützende Art und Weise geschehen. Zu diesem Schluss gelangt die Autorin nach der Analyse von Studien zur Transnationalität. Jene stellt offenbar ein Kennzeichen des sozialen Raumes dar. Migrationsprozesse verlaufen laut Edelmann heute oft zirkulär und es herrscht eine kontinuierliche Mobilität. Sprache, Herkunftsregion und Traditionen der Familien mit Migrationshintergrund behalten demnach ihre Bedeutung bei, auch wenn die Jugendlichen in einem anderen Land als ihre Eltern geboren oder aufgewachsen sind. Edelmann möchte verdeutlichen, dass familiäre Hintergründe und Herkunftssprachen durch Einwanderung weder an Bedeutung verlieren noch zu einer Zerrissenheit zwischen den Kulturen führen müssen. Letztendlich können also nur diejenigen pädagogischen Konzepte der sozialen Realität entsprechen, welche die sprachlichen und kulturellen Differenzen als Ressource betrachten (Edelmann 2007: 18-20).

¹⁰ Es wird bewusst der Ausdruck 'plurikulturell' und nicht 'multikulturell' verwendet, da letzterer vorbelastet ist. Plurikulturell meint kulturell vielfältig.

¹¹ Arnd-Michael Nohl (2006) legt eine systematische Einführung zu Konzepten interkultureller Pädagogik vor, welche die veränderten Sichtweisen auf die kulturelle Heterogenität aufzeigt. An dieser Stelle soll aber auf die aktuellen Konzepte fokussiert werden.

Der Zürcher Schulforscher Peter Rüesch spricht in diesem Zusammenhang vom notwendigen inklusiven Charakter einer Schule. Deren Gestaltung erfordert vor allem eine kohärente Gesamtstrategie, welche "die verschiedenen Handlungsebenen innerhalb einer Schule - vom Unterricht der einzelnen Lehrperson über die Zusammenarbeit in Lehrerteams bis hin zur Verankerung der Schule in ihrem Quartier - gleichzeitig erfassen" (Rüesch 2000: 15). Der Autor hat auf der Basis einer Analyse der internationalen Literatur zur Wirksamkeit von Unterricht und Schule ein Modell zur Qualitätsentwicklung im sprachlich und sozio-kulturell heterogenen Umfeld entwickelt. Die dafür entscheidenden Faktoren sind einerseits die Prozesse im Klassenzimmer und die Beziehung zum Elternhaus, welche aktiv gestaltet sein soll. Andererseits muss auf einer höheren Ebene die Schulorganisation durch ein positives pädagogisches Klima geprägt und durch Massnahmen im weiteren Umfeld der Schule abgestützt sein (ebd. 2000: 15).

Allemann-Ghionda nennt drei Richtungen, wie die theoretischen Leitlinien der interkulturellen Erziehung in die Praxis umgesetzt werden (sollen). Das Ziel dabei ist ein verbessertes Selbstbewusstsein und ein erhöhter Schulerfolg der SchülerInnen mit Migrationshintergrund (Allemann-Ghionda 1999: 430-438):

- Konzepte, die sich auf die verschiedenen, biographisch bedingten, kulturellen und sozialen Hintergründe der Kinder beziehen. Der Unterricht soll "angereichert" werden mit Elementen von und Informationen zu anderen 'Kulturen'/Ländern. Es soll eine "kognitive, affektive und soziale Veränderung bei allen Kindern, insbesondere bei Kindern, die zur kulturellen Mehrheit gehören" bewirkt werden. Beispiele dafür sind Respekt, Toleranz, Solidarität, gegenseitiges Verständnis und Kooperation.
- Konzepte, welche die Pluralisierung, das "Multikulturellwerden" und die Internationalisierung der Gesellschaft als Ausgangspunkt nehmen. Dazu wird die Verschiedenheit der Lebensweisen thematisiert.
- Konzepte, die eine Pluralität und Mehrperspektivität der Bildungsinhalte anstreben. Dabei wird das monokulturelle und einsprachige Selbstverständnis von Schule und Bildung thematisiert und kritisiert.

Dabei soll der Schwerpunkt hinsichtlich fünf Aspekten verlagert werden: Von einer statischen, bewundernden Beschäftigung mit den Herkunftskulturen der Migrantenkinder zur Methode des systematischen, permanenten Vergleichs; von der Überbetonung des Partikularen zur Suche nach gemeinsamen Eigenschaften und universellen Aufgaben/Werten; vom Interesse an "fernen" Kulturen zum Interesse an "nahen" Kulturen der europäischen Nachbarn; vom Lernen am "Objekt Migrantenkind" zum interkulturellen Lernen in einer anderen Umgebung und vom Denken in ethnische Kategorien zum Denken in einem komplexen System von Variablen. Auch Myrtha Häusler sagt aus, dass es bei der interkulturellen Pädagogik

heute nicht mehr um eine "Ideologie der multikulturellen Bereiche" geht, sondern "langfristige Innovationen zur Verbesserung des Lernens in multikulturellen Verhältnissen" angestrebt werden. Dies soll anhand fünf konkreter Massnahmen geschehen, nämlich mittels Teamteaching, Deutschunterricht in Niveaugruppen, zusätzlicher intensiver Deutschförderung, Unterricht in den Familiensprachen der Kinder sowie Tagesbetreuung und Freizeitkurse (Häusler 1999: 10). Andrea Lanfranchi stellt ebenfalls pädagogisch-didaktische Faktoren wie die Optimierung des Unterrichts, eine qualitativ hochstehende Sprachförderung, den Einbezug der Eltern und die präventive Wirkung von familienergänzenden Einrichtungen ins Zentrum. Von Vorteil wäre ihm zufolge aber insbesondere die Integration der Herkunftssprachen und -kulturen der Migrantenkinder als "erlebbarer Schulalltag", was bisher aber wenig erforscht ist (Lanfranchi 1999 zit. von Unterweger 2002: 52). Offenbar bleiben die beschriebenen Strategien aber häufig ein Idealfall, als dass sie tatsächlich angewandt werden, wie Unterweger zusammenfasst. Als Beispiel nennt die Autorin den Kanton Zürich, wo an den meisten Schulen kein internes Konzept ausgearbeitet wird, sondern die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer bestimmen, inwiefern sie die Fragen der sogenannten interkulturellen Pädagogik berücksichtigen (wollen).¹² Nicht wenige pädagogische Studien sind effektiv auf individuelle Kompetenzen der Lehrperson ausgerichtet. Ihnen wird die Aufgabe auferlegt, die Schulklassen auf die sogenannte kulturelle Heterogenität bzw. Vielfalt in der Gesellschaft vorzubereiten, um Chancengleichheit zu garantieren. Weiter haben sie den Auftrag, für die SchülerInnen ein Vorbild darzustellen, mit dem sie sich identifizieren können. Dazu ist eine Sensibilisierung für die gesellschaftlichen Bedingungen notwendig. Gemäss Schader (2000) werden eine entwickelte Wahrnehmungsfähigkeit und Professionalität im Bereich der individuellen Förderung verlangt. Gefordert wird auch Toleranz, Ich-Stärke und Belastbarkeit im Umgang mit der Heterogenität der Eltern bezüglich Vorstellungen von Schule und Erziehungsstilen. Ein verändertes Autoritätsverständnis der Kinder und Eltern fordert erhöhte Führungs- und Auftrittskompetenz. Zudem können durch veränderte Familienstrukturen Herausforderungen entstehen, welche Einfühlungsvermögen und Aufmerksamkeit erfordern. Der Trend, dass der Grossteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund noch immer in den tiefer qualifizierten Oberstufentypen oder in Sonderklassen zu finden ist, ist ein deutlicher Hinweis auf die Schwierigkeiten, die das Schulsystem mit der Orientierung an der veränderten Realität hat - bezüglich LehrerInnenqualifikationen als auch institutionell (Schader 2000: 22). Gefordert sind interkulturelle Offenheit und Kompetenz, ein Umdenken hinsichtlich der

¹² Die Ergebnisse stehen allerdings im Gegensatz zum Programm QUIMS - Qualität in multikulturellen Schulen, das im Kanton Zürich mit einer langfristigen Strategie plurikulturelle Schulen unterstützt. Es begann in den 1990er-Jahren mit einigen freiwilligen Pionierschulen. Seit 2006 sind alle Schulen in sogenannt sozial benachteiligten Quartieren zur Teilnahme verpflichtet (vpod Bildungspolitik 2009).

Planung von Inhalten, aber auch spezifische Kompetenzen in sprachlicher Diagnose und Förderung (ebd. 2000: 23).¹³

Die EDK (2000) beschreibt in ihrem Bericht zur interkulturellen Pädagogik sechs Kompetenzbereiche, welche Teil der LehrerInnen-Ausbildung sein sollen: Grundsätzliche Fragen soziokultureller Differenzen, psychosoziale Aspekte der Interkulturalität, methodisch-didaktische Fähigkeiten im Umgang mit Heterogenität, Förderung des Schulerfolgs, Umgang mit Mehrsprachigkeit und Zusammenarbeit mit Eltern.

Eser Davolio und Gerber (2012) haben Module für den Unterricht mit Erwachsenen im Sozial-, Bildungs- und Gesundheitsbereich entwickelt. Sie betrachten folgende Fähigkeiten als Voraussetzung für interkulturelle Kompetenz in der heutigen Arbeitswelt: Empathie, Interaktionsfreudigkeit, Flexibilität, Selbstsicherheit, Bewusstheit im Hinblick auf die eigene Kultur, Frustrations- und Ambiguitätstoleranz (die Fähigkeit, mit Mehrdeutigkeit umzugehen), Bereitschaft, sich auf neue Umgebungen und Anforderungen einzulassen, Respekt und Interesse für andere Kulturen sowie Rollenbewusstsein und die Fähigkeit unterschiedliche Regeln der Interaktion zu erkennen. Dabei geht es nicht nur um das Individuum, sondern auch um die Institution. Durch interkulturelle Bildung sollen gemäss den Autorinnen die folgenden Erkenntnisse vermittelt werden:

- Verschiedenheit ist keine Rechtfertigung für Ausgrenzung
- Kultur ist immer eine Mischform von Unterschieden
- Vorzeitige Urteile über "Facetten" anderer Kulturen sind nicht hilfreich
- Unterschiedliche kulturelle Identitäten sind kein Hindernis für das Zusammenleben
- Interessenkonflikte können friedlich gelöst werden, denn die Bedürfnisse der Mehrheit und der Minderheit sind zwar verschieden, aber miteinander verbunden
- Die Pflege von Beziehungen zwischen verschiedenen Kulturen ist lehrreich

Zugelassen sind dabei Konflikte und Aushandlungsprozesse zwischen Mehrheit und Minderheiten bzw. Menschen mit unterschiedlichen Ansprüchen (Eser Davolio und Gerber 2012: 20).

Zum heutigen Zeitpunkt werden die Ansprüche im gewandelten Berufsfeld der Lehrerinnen und Lehrer nicht als Chance wahrgenommen, wie Schader (2000) plädiert, sondern als Problem. Die Betroffenen werden "nicht als Kinder oder Jugendliche mit bestimmten Fähigkeiten, die entwickelt werden können, sondern als 'Ausländerkinder' mit schulischen Defiziten" angesehen (Sträuli 2000: 20). Neben der anhaltenden monokulturellen und nationalstaatlichen Tradition des Schweizerischen Bildungswesens ist dem bildungspolitischen Diskurs zufolge diese Sichtweise in der staatsbürgerlich homogenen Zusammensetzung des Lehr-

¹³ Vergessen werden dürfen sicherlich auch nicht finanzielle Aspekte. Diese werden an dieser Stelle aber nicht betrachtet.

körpers begründet. Lehrkräfte mit einem anderen kulturellen bzw. sprachlichen Hintergrund könnten in kulturell heterogenen Klassen wichtige Funktionen für die Verständigung, den Austausch und die Entwicklung von Wertschätzung und Akzeptanz übernehmen und gleichermaßen eine Bereicherung für das Lehrerkollegium bedeuten. Sie sollen zu einer Vielfalt beitragen, welche der Gesamtgesellschaft entspricht.

2.4. Lehrpersonen mit Migrationshintergrund im Kontext der Internationalisierung

Im Gegensatz zur wachsenden Internationalität in der Gesellschaft und in der Schule besteht die Lehrerschaft grösstenteils aus Schweizerinnen und Schweizern. Im Jahr 2011 waren laut BFS (2013c) gesamtschweizerisch nur 6% der Lehrpersonen auf der Grundstufe ausländischer Staatsangehörigkeit. Der Kanton Aargau hat mit 13% den klar höchsten Anteil, in allen anderen Kantonen sind es weniger als 5%. An dieser Verteilung dürfte sich vorläufig nur wenig ändern. Im Jahr 2011 waren 159 ausländische Studierende im Bachelorstudiengang an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz angemeldet, wo auch der Kanton Aargau dazu gehört. SchweizerInnen waren hingegen 1116 immatrikuliert. Prozentual ausgedrückt sind 78% der Studierenden SchweizerInnen. Personen mit Migrationshintergrund dürften es zwar etwas mehr sein und gemäss einigen InterviewpartnerInnen ist eine Zunahme an Lehrpersonen mit Migrationshintergrund zu erkennen, insbesondere an Schulen mit kulturell sehr heterogenen Klassen. Der Gesamteindruck der befragten Lehrpersonen sowie die Statistik weisen aber darauf hin, dass insgesamt sehr wenige Personen mit Migrationshintergrund als Grundschul-Lehrpersonen tätig sind.

SchülerInnen erleben demnach die für die Gesellschaft bedeutende Institution Schule als einen Ort, an dem Erwachsene mit Migrationshintergrund kaum vertreten sind. Die Kinder mit Migrationshintergrund begegnen praktisch keinen Lehrpersonen mit ähnlichen Erfahrungen, an denen sie ihre Lebensentwürfe orientieren könn(t)en. Diese Tatsache wird im bildungspolitischen Diskurs als gesellschaftlichen Gegensatz beschrieben, welchem entgegengewirkt werden soll. Dies verdeutlicht der Bericht der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Es wird gefordert, dass das sogenannte 'Fremde' oder 'Andere' in die Ausbildung mit einbezogen wird. Die sechste These der EDK zur Integration interkultureller Pädagogik besagt, dass Heterogenität und Multikulturalität in die Ausbildungsstätten hineingeholt und dort gelebt werden sollten. Das 'Fremde' soll nicht ausserhalb der LehrerInnenbildungsinstitutionen gesucht, sondern integriert werden durch eine vermehrte Aufnahme von Studierenden mit einem anderen sprachlichen und kulturellen Hintergrund. Dadurch könne der Austausch zwischen den 'Kulturen' während der Ausbildung direkt thematisiert und eins zu eins gelebt werden. Lehrkräfte mit einem anderen kulturellen bzw. sprachlichen Hintergrund werden in kulturell vielfältigen Klassen wichtige Funktionen für

die Verständigung, den Austausch und die Entwicklung von Wertschätzung und Akzeptanz und gleichermaßen eine Bereicherung für das Lehrerkollegium zugeschrieben (EDK 1999: 64). Allerdings stellen diese Forderungen nicht mehr als eine Hoffnung dar, denn die Anzahl Studien, welche erforschen, wie Lehrpersonen in der Praxis kulturelle Heterogenität wahrnehmen, damit umgehen und in welcher Weise die pädagogischen Forderungen umgesetzt werden (können), ist sehr gering. Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive muss zudem die Art und Weise der Forschung sowie die Darstellung der Resultate angezweifelt werden, da Begriffe und Konzepte zu wenig expliziert werden. Folgend werden einerseits eine Zusammenfassung des Standes der pädagogischen Forschung präsentiert, um Einblick in die Grundlage des Diskurses zu geben, und andererseits kritische Betrachtungen vorgenommen.

2.4.1. Stand der pädagogischen Forschung

Doris Edelmann präsentiert in Ihrer Dissertation Resultate nationaler und internationaler pädagogischer Studien. Die jeweiligen Forschungsprojekte sind dabei abhängig vom national-regionalen Kontext sowie von den Untersuchungsmethoden und Forschungsschwerpunkten. Unter Berücksichtigung dieser Tatsachen fasst die Autorin den Forschungsstand anhand dreier Aspekte wie folgt zusammen (Edelmann 2007: 59-61):

- Orientierung an der gesellschaftlichen Mehrheit

Die Organisation Schule scheint einem nationalen Selbstverständnis zu unterliegen, weshalb die Lehrpläne grösstenteils auf Hintergründe und Kenntnisse von SchülerInnen der gesellschaftlichen Mehrheit ausgerichtet sind. Diese monokulturelle Orientierung kann dazu führen, dass die Lehrpersonen den kulturellen Hintergrund ihrer SchülerInnen als Defizit verstehen, sich nicht für den familiären Hintergrund interessieren oder diesen als bedeutungslos für die SchülerInnen empfinden. Offene Konflikte aufgrund kultureller Unterschiede stellen aber die Ausnahme dar.

- Dominanz der persönlichen Einstellung von Lehrpersonen

Der Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität im Unterricht hängt stark vom Einsatz einzelner Lehrpersonen ab. Zudem wird diese häufiger als Belastung, denn als Bereicherung wahrgenommen. Eine Zusammenarbeit im Kollegium kann dabei den Umgang mit Heterogenität unterstützen. Es wird zudem ersichtlich, dass persönliche Erfahrungen mit Migrationshintergrund - eine kulturell heterogene Familiensituation oder sonstige Beziehungen zu Personen mit Migrationserfahrung - die Kompetenzen im Umgang mit einer kulturell heterogenen Schülerschaft unterstützen können.

- Unsicherheit mit der Dialektik der Differenz

Die Balance zwischen Beachtung und Nicht-Beachtung der kulturellen Hintergründe der Schülerschaft stellt eine Herausforderung für die Lehrpersonen dar. Sie sind unsicher, was die "Dialektik der Differenz" anbelangt und verdrängen infolgedessen oftmals die vorhandenen Unterschiede. Gleichzeitig sind stereotype, oft defizit-orientierte Einstellungen gegenüber den SchülerInnen mit Migrationshintergrund vorhanden. Edelmann vermutet aufgrund dieser Unsicherheit, dass sie "Ausdruck unzureichender Konzepte der Lehrer/-innenbildung ist, und diese (nach wie vor) zu wenig explizieren, wie und wann die Interkulturalität an diesen Schulen thematisiert werden kann" (Edelmann 2007: 61).

Die Forschung erscheint dahingehend problematisch, als von einer nationalen Mehrheit ausgegangen wird. Innerhalb der BürgerInnen eines Landes wird nicht differenziert, sondern diese werden als homogene Gruppe den MigrantInnen mit jeweils eigener 'Kultur' gegenübergestellt. Mit anderen Worten liegt den Studien ein essentialistisches Kulturverständnis zugrunde, welches dem aktuellen sozialwissenschaftlichen Diskurs widerspricht. Bevor letzterer genauer betrachtet wird, erfolgen Ausführungen zur interkulturellen bzw. transkulturellen Kompetenz, wie sie aus bildungspolitischer Perspektive in den vermehrt kulturell vielfältigen Klassenzusammenstellungen nötig ist.

2.5. Interkulturelle und transkulturelle Kompetenz

Der Diskurs der interkulturellen Kompetenz geht davon aus, dass sich gesellschaftliche Änderungen zwangsläufig auf die Schule auswirken und Eingang in pädagogische Konzepte finden müssen. Nur durch eine realitätsbezogene und zukunftsorientierte Vorbereitung der nächsten Generation kann die Schule ihrem Kernauftrag gerecht werden. Dieser lautet, den Fortbestand und die Entwicklung der Gesellschaft durch die Vermittlung von Qualifikationen und Haltungen zu stützen (Schader 2000: 21). Dies ist notwendig, um allen SchülerInnen unabhängig ihres (kulturellen) Hintergrundes schulischen Erfolg sowie ein Einfinden in die Arbeitswelt und die Gesellschaft zu ermöglichen. Betont wird in neuster Zeit die Zunahme der Migration, welche ein Aufeinandertreffen verschiedener 'kultureller Hintergründe' zur Folge hat. Eine interkulturelle Pädagogik fordert laut der EDK, dass "jedes Kind sein Lernen auf der Grundlage seiner vorhandenen Ressourcen und deren Anerkennung aufbaut und ihm dies in dem Masse gelingt, wie es das Gelernte als sinnvoll empfindet". Zudem soll die Schule in einem "dialektischen Prozess" die Eigenheiten jedes Kindes anerkennen und gleichzeitig "mittels Dialog und einer Argumentationskultur Regeln und Umgangsformen aushandeln, die für alle nachvollziehbar und verbindlich sind" (EDK 2000: 40).

Der Begriff der interkulturellen Kompetenz ist inzwischen zu einem Leitwort geworden, gleichzeitig ist er noch nicht konzeptionalisiert oder der Praxis zugänglich. Die Diskussionen um den Begriff begannen in den 1960er-Jahren in den USA und fünfzehn bis zwanzig Jahre später auch im deutschsprachigen Raum in verschiedenen Disziplinen. Das Interesse richtete sich zu Beginn auf Persönlichkeitsvariablen, welche eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation bedingen. Momentan stammt ein grosser Teil der (deutschsprachigen) Literatur zum Thema aus dem Bereich der öffentlichen Dienste (Dahinden 2005: 106). Dietmar Treichel (2011) beschreibt den Ansatz folgendermassen:

"Interkulturelle Kompetenz erweist sich darin, die Unterschiede zu einer anderen Kultur (Werte, Lebenswesen, Life Style) erkennen und verstehen zu können, um mit der Differenz die eigenen Ressourcen und Interessen zu definieren und die wertschaffenden Methoden und Techniken zu entwickeln, um einerseits effizient und konfliktarm und andererseits effektiv und mehrwertorientiert mit fremden Bedeutungs- und Handlungsmustern reflektiert interagieren zu können."

(Treichel 2011: 274)

Der Definition liegt die Annahme nach kulturellen Differenzen zugrunde. Es wird eine Unterscheidung zwischen 'Eigenem' und 'Fremden' vorgenommen. Dort, wo 'Fremde' erscheinen, bedarf es anscheinend bestimmten zusätzlichen Handlungsfähigkeiten. Benötigt wird eine Art 'Sonderkompetenz' für Professionelle, die in einer Weise mit Differenz und Fremdheit beschäftigt sind, welche ausserhalb ihres üblichen Bewältigungs- und Gestaltungsvermögen liegt (Mecheril 2002: 16). So beschreiben Grosch/Leenen interkulturelle Kompetenz als Set von Fähigkeiten, die es einer Person ermöglichen, in einer kulturellen Überschneidungssituation unabhängig, kultursensibel und wirkungsvoll zu handeln (Grosch/Leenen 1998). Treichel führt aus, dass sich interkulturelle Kompetenz, wie sie traditionell verfolgt wurde, insbesondere dann zeigt, wenn Kultur als etwas Richtungsweisendes oder gesellschaftlich Einigendes, das heisst als ein "Orientierungssystem" gesehen wird, auf dessen Grundlage eine Gesellschaft, Organisation oder Gruppe durch ihre sozialen Handlungen einen für sie typischen Kulturstandard entwickelt (Treichel 2011: 275). Interkulturelles Denken betrachtet Kulturen als abzugrenzende, differente Entitäten. Der Autor meint, dass diese verengte Interpretation "in unserer Welt mit ihren differenzierten inter- und intrakulturellen Lebensbeziehungen" nicht mehr angebracht ist. Da Strukturen dynamisch sind, sei der Prozess und Entwicklungscharakter der Kultur stattdessen stark zu betonen. Als geeigneteres Konzept wird die Transkulturalität genannt, welche den Aspekt des Gemeinsamen betont und nach Anschlussmöglichkeiten im Eigenen sucht. Kultur wird hierbei verstanden als das immer wieder neue Ergebnis der Verhandlungen von sozial tätigen Interakteuren. Transkulturelle Kompetenzen müssten

daher auf das Alltägliche, aber hinter das Offensichtliche schauen. Domening (2007) kristallisiert auf dieser Grundlage drei zentrale transkulturelle Kompetenzen heraus:

- Selbstreflexivität: Auseinandersetzung mit eigenen Wertvorstellungen und soziokulturellen Hintergründen, welche die transkulturelle Begegnung prägen
 - Hintergrundwissen und Erfahrung: Aneignung soziokulturellen und migrationsspezifischen Hintergrundwissens
 - narrative Empathie: sich mit Engagement, Interesse und Neugier in einen anderen Menschen hineinversetzen, durch Kommunikation Realität konstruieren
- (Domening 2007: 175-180)

Das Konzept der Transkulturalität ist als Schritt im Prozess der Loslösung vom statischen Differenzdenken der Interkulturellen Pädagogik gedacht, wie Treichels Gedanken aufzeigen. Im Gegensatz zur grossen Mehrheit der bildungspolitischen Auseinandersetzung gelingt es Domening annähernd, aus dem essentialistischen Kulturverständnis hinauszutreten und die Thematik mit Distanz zu betrachten. Dennoch bleibt sie im ursprünglichen Kulturverständnis verhaftet, wenn sie nach spezifischen Kompetenzen im Hinblick auf kulturelle Hintergründe sucht. Es scheint, als ob sich ein essentialistisches Kulturverständnis im Rahmen der Bildungspolitik institutionell verankert hat. Die Migration tritt als Erzeugerin von Differenz auf und es liegt die Frage auf der Hand, inwiefern die Pädagogik als Verstärker im Prozess der politischen Herstellung, Dramatisierung und Bewunderung von 'Fremdheit' und 'Eigenheit' dient (Radtko 1996: 336 f.). Eine transkulturelle Öffnung der Bildungsinstitutionen und die Schaffung von spezifischen Migrationsdiensten können neue Mechanismen der Exklusion schaffen und die Pädagogik das Ziel der Gleichbehandlung verfehlen (Dahinden und Bischoff 2010). Diese Problematik soll im Anschluss aufgezeigt werden, indem ‚Kultur‘ in den Kontext von Migration und Integration gestellt wird.

3. Kultur im Kontext von Migration und Integration

Die zunehmend mobilen Gesellschaften bringen Begegnungen mit verschiedensten Gewohnheiten, Werten und Sprachen mit sich. Damit in Verbindung gebracht wird häufig der Begriff unterschiedlicher Kulturen. Der Begriff hat sich laut Janine Dahinden (2011) seit einigen Jahrzehnten an unterschiedlichen Orten auf dem Globus als Bestandteil der Alltagssprache etabliert, wobei Ulf Hannerz (1999) dabei von "Culturespeak" spricht. War der Ausdruck ursprünglich den Sozialwissenschaften vorbehalten, gewann er auch in der Politik und in der Wissenschaft im Angesicht des Globalisierungsprozesses an Bedeutung. Der Kultur der Zugewanderten kam von Beginn weg ein zentraler Stellenwert in Integrationstheorien bezüglich MigrantInnen zu, die Gewichtung war aber grundlegenden Änderungen unterworfen. Zu Beginn des letzten Jahrhunderts wurde in den USA das klassische *Assimilationspa-*

radigma entwickelt, das die kulturelle Verschiedenheit zwischen Zuwanderern und Mehrheitsgesellschaft ins Zentrum stellt. Es basiert auf dem Herder'schen Kugelmodell der Kulturen aus dem 18. Jahrhundert, wonach die Menschheit aus in sich geschlossenen Völkern mit je eigenen Kulturen besteht. In einem mehrstufigen Anpassungsprozess sollten die Einwanderer ihre kulturellen Verhaltensmuster an die Kernkultur der Aufnahmegesellschaft angleichen, welche als homogen wahrgenommen wurde. Diese Idee entwickelte sich auch in der Schweiz als Reaktion auf die durch politische Bewegungen und weite Teile der Bevölkerung artikulierte Angst vor Überfremdung (Piguet 2004: 77). Mit diesem Paradigma wurde „eine klare Grenzlinie zwischen Ausländern und Schweizern politisch institutionalisiert“, die nur durch Assimilation überwunden werden könne (Duemmler 2012: 117). In den 1960er-Jahren trat ein Paradigmenwechsel ein. Das Assimilationsmodell wurde von Multikulturalismuspolitiken und Modellen des kulturellen Pluralismus abgelöst. Statt eines Zwangs zur individuellen Assimilation wurde das Recht auf Differenz in einer als pluralistisch gedachten Gesellschaft betont und Gruppenrechte erschienen vermehrt als Form sozialer Gerechtigkeit. In der Schweiz konnte sich die Forderung nach Toleranz und Anerkennung von ethno-kultureller Vielfalt durchsetzen und wurde vermehrt genutzt, um die normative Basis politischer und identitärer Ansprüche von MigrantInnen zu untermauern. Jede Migrantengruppe hatte nun ihre eigene Kultur, die anerkannt oder mindestens toleriert werden sollte und kulturelle Vielfalt wurde als mögliches Gesellschaftsmodell prominent (Dahinden 2011: 36). In den 1990er-Jahren verstärkte sich in der Bevölkerung mehr und mehr die Wahrnehmung von Integrationsproblemen. Der Begriff Assimilation wurde in dieser Zeit vermehrt durch den Begriff *Integration* abgelöst und zum zentralen Gegenstand der politischen Diskussionen und Aktionen. Man wurde sich zunehmend bewusst, dass die Schweiz ein Einwanderungsland ist und sich der Integration und deren Defiziten zu widmen habe. Integration bedeutete, dass AusländerInnen am ökonomischen, gesellschaftlichen und kulturellen Leben teilhaben sollten und auch die Aufnahmegesellschaft ihren Anteil dazu zu leisten hätte (Niederberger 2004). Gleichzeitig wurde eine zu grosse 'kulturellen Distanz' zwischen 'Einheimischen' und Einwanderern befürchtet, welche sich politisch manifestierte. 1991 wurde das Drei-Kreise-Modell¹⁴ eingeführt und die MigrantInnen in 'kulturelle Kreise' eingeteilt. Somit waren ethnisch-kulturelle Stereotype Auslöser für eine „politische Kompromisslösung“ (Duemmler 2012: 119).

Sogenannte kulturelle Differenzen wurden also einerseits negativ, andererseits aber auch positiv wahrgenommen. Mit dem Integrationskonzept verbreitete sich die Ansicht, dass MigrantInnen nicht mehr auf ihre 'kulturelle Eigenarten' verzichten müssten. Vor allem in

¹⁴ Der erste Kreis enthielt EU/EFTA Länder, welche vom freien Personenverkehr profitierten. Der zweite Kreis bestand aus den USA, Kanada, Australien und Neuseeland. Die Rekrutierung von qualifizierten Arbeitskräften war aus diesen Ländern möglich. Der dritte Kreis bezog alle übrigen aussereuropäischen Länder ein, wobei nur hohe Fachkräfte rekrutiert werden konnten (Piguet 2004: 71 ff.).

Deutschschweizer Kantonen wurde mehr und mehr davon ausgegangen, dass es legitim sei, die eigene Herkunftskultur zu bewahren. Dieser Aspekt manifestierte sich auch in staatlichen Institutionen, wie beispielsweise in den Unterrichtscurricula von Schulen (Dahinden und Bischof 2010). In dieser Zeit entstand die Multikulturalismusdebatte. Ihre Vertreter forderten, dass die Herkunftskulturen von verschiedenen ausländischen Gruppierungen im gesellschaftlichen Kontext berücksichtigt und respektiert werden sollten. Mit Multikulturalismus ist ein gesellschaftlicher Zustand gemeint, der charakterisiert werden kann durch das reale Koexistieren von verschiedenen Ethnien (Unterweger 2002: 24 f.). Dahinden fasst zusammen, dass Kultur im Laufe der Zeit zu einer Art symbolischer Ressource geworden ist, derer sich verschiedene Akteure bedienen. Es entsteht der Eindruck, dass mit Kultur alle gesellschaftlichen Unterschiede und Konflikte erklärt werden können und soziale Ungleichheiten werden damit auf kulturelle Differenzen verkürzt. Die Kategorie Kultur ist allgegenwärtig präsent und kann mit unterschiedlichen Absichten mobilisiert werden (Dahinden 2011: 37). Ähnlich argumentiert Unterweger, wenn sie von kultureller Identität spricht. Diese werde im Zug der Globalisierung "oft angesprochen und reaktiviert, um das 'Eigene' gegenüber dem 'Fremden' aufzurüsten, bei allen möglichen als bedrohlich empfundenen Vermischungen und Einmischungen wird eine bestimmte Form von kultureller Identität hervorgeholt, bestärkt oder schlicht erfunden" (Unterweger 2002: 31). Die Kulturdebatte erscheint zunehmend problematisch und es entstehen Ansätze, die sich um neue Bedeutungsdimensionen bemühen. Einer dieser neuen Begriffe ist *Kreolisierung*, der von Ulf Hannerz eingeführt wurde. Kreolisierung gleicht gewissen Multikulturalismus-Vorstellungen, wenn von sogenannten Differenzen gesprochen wird. Das Konzept möchte aber nicht bloss Vielfalt registrieren und konservieren. Es geht nicht um Abgrenzungen, sondern um die "interconnectedness" von Kreolisierung, um unerwartete Verbindungen (ebd. 2002: 39). Hans-Rudolf Wicker spricht diesbezüglich vom Kreolenkulturmodell. Es postuliert, dass Intersysteme einzig durch einen Satz von bestehenden Transformationsmöglichkeiten und -regeln systematisiert sind. Mit anderen Worten existiert Kultur nicht als komplexes Ganzes in Form fassbarer Strukturen und Bedeutungswelten, wie es der klassische Kulturbegriff in Anlehnung an Herder besagt, sondern allein in ihren Variationen und Übergängen. Kultur stellt keine eigene Realität dar, sondern definiert sich als spezifische Dispositionen, welche von Individuen im Lebensprozess erworben werden und zu intersubjektiver Bedeutungsbildung sowie zu sinnhaftem Handeln befähigen (Wicker 1996: 385-387). Ein zweiter Ansatz ist derjenige der *Hybridität*. Der Begriff meint die Aufhebung jeder Form von Dichotomie, die Ersetzung der 'dialektischen Identitätslogik' durch die 'dekonstruktive Logik der Hybridität'. Hybrid ist "alles, was sich einer Vermischung von Traditionslinien oder von Signifikanzketten verdankt, was unterschiedliche Diskurse und Technologien verknüpft [...]" (Bronfen 1997 zit. von Unterweger 2002: 39). Hybridität (und Kreolisierung) gehören zu einem neuen Begriffsapparat, der die nationalstaatlich

orientierten Begriffe wie Einwanderung/Auswanderung ablösen will und stattdessen Prozesse in der Kontaktzone von Nationen, Kulturen und Regionen in den Mittelpunkt kulturwissenschaftlicher Analyse stellt (Bräunlein und Lauser 1997 zit. von Unterweger 2002: 39). Unterweger fasst den Ansatz treffend zusammen:

".. dass kulturelle Vermischungen und die Prozesshaftigkeit von Kultur als Chance und als Voraussetzung für kulturelle Evolutionen erkannt werden. Hybridität bildet den Kontrapunkt zum problematisierenden Kulturkonfliktschema, das Kontrastprogramm zur Gartenzaunmentalität des Multikulturalismus, bringt die subjektive Sicht und die kulturellen Ressourcen der MigrantInnenkulturen gegen den Assimilationismus ins Spiel und zeigt die Integration von kulturellen Elementen als aufregendes, gegenseitiges und spannungsreiches Hin und Her und nicht als langweilige, unerlässliche und moralisch verbrämte Pflichtübung. Hybridität ist [...] ein neues Denkmodell, das Dichotomien wie 'wir/die anderen' auflösen soll, das kulturelle Identität als eine durchlässige, anpassungsfähige und kreativ agierende Instanz darstellt, das einwirft, dass es nicht nur ein 'Entweder-oder' sondern auch ein 'Sowohl-als-auch' gibt."

(ebd. 2002: 40)

Zu nennen ist auch der *boundary-making-Ansatz*, der von Barth (1969) in Abgrenzung zu Herder eingeführt wurde. Er postuliert, dass ethnische Unterschiede durch Grenzziehungen entstehen, welche unabhängig von kulturellen Differenzen sind. Untersucht werden soll daher nicht 'die Kultur' einer ethnischen Gruppe, sondern die Art und Weise, wie Grenzen gezogen werden innerhalb kontinuierlicher kultureller Transitionen (Wimmer 2009: 250). Wimmer schlägt vor, vorsichtig zu sein und "the Herderian fallacy of assuming communication closure, cultural difference, and shared identity" zu vermeiden. Statt "community organization, ethnic closure, a shared identity" als vorgegeben anzunehmen, sollte nach deren Existenz und Grundlage gefragt werden (ebd. 2009: 265). Dahinden unterstützt diese Ansichtswiese, wenn sie sagt, dass "ethnische oder nationale Gruppen keine totalen sozialen Phänomene darstellen, deren Grenzen von Kultur/Identität/Gemeinschaften automatisch übereinstimmen". Vielmehr können sich ethno-nationale oder religiöse Trennungslinien über Prozesse von Fremd- und Selbstzuschreibung auflösen (Dahinden 2011: 40). Die Wissenschaftlerin ist der Meinung, dass die Debatten um Kultur unweigerlich in eine Sackgasse führen, da ihnen problematische Prämissen unterliegen. Daher erscheint es ihr sinnvoll, eine Unterscheidung zwischen einer Alltags-Verwendung des Kulturbegriffs einerseits und Kultur als analytische Kategorie andererseits zu unternehmen. In der Alltags-Vision erscheint kulturelle Vielfalt als Mosaik unterschiedlicher Kulturen mit jeweils dazugehöriger ethnischer, nationaler oder religiöser Gemeinschaft und Identität. Sie verdeutlicht, dass diese Commonsense-Kultur zu einer symbolischen Ressource geworden ist, die verwendet wird, um Grenzlinien

zwischen einem "Wir" und einem "Sie" zu ziehen. Es geht folglich nicht um die Frage, wie Kulturen verbunden werden können. Vielmehr ist empirisch zu untersuchen, wie kulturelle Vielfalt bzw. Grenzlinien im Alltag hergestellt oder aufgelöst werden (ebd. 2011: 43-44). Kultur sollte im Gegensatz zum mosaikartigen und strukturbetonenden Alltagsverständnis als dynamisches Konzept betrachtet werden; als eine prozessionale Theorie, in der Gemeinschaften konstruiert und in stetem Fluss sind (Baumann 1996). Kultur erscheint folglich als etwas, das tagtäglich praktiziert wird und sich stetig verändert.

3.1. Integration der Vielfalt in gesellschaftliche Institutionen

In Anbetracht einer gesellschaftlichen Vielfalt stellt sich die Frage ihres Umgangs vom Staat und seinen gesellschaftlichen Institutionen. Wie kann eine pluralisierte Gesellschaft in ihre Institutionen integriert werden?¹⁵ Dahinden und Bischoff (2005) nennen in diesem Zusammenhang die Frage nach der Gleichbehandlung, welche in einer demokratischen Gesellschaft von hoher Relevanz ist. Überlegungen dazu wurden in neuerer Zeit unter dem Stichwort 'Diversity Management' und 'transkulturelle Öffnung' von Institutionen vorgenommen. Es soll diesen Ansätzen zufolge ein umfassender Massnahmenkatalog erarbeitet werden, der eine Integration der Vielfalt in die gesellschaftlichen Institutionen begünstigt (z.B. die Erhöhung von transkulturellen Kompetenzen von Fachpersonen, Anstellung von Personen mit Migrationshintergrund, Anpassung der Strukturen für eine migrationssensible Arbeit inkl. Leitbildern, etc.) oder Dolmetschende bzw. interkulturelle VermittlerInnen bezogen werden (Dahinden und Bischoff 2010: 17). Erste konkrete Programme dazu erschienen im Rahmen der Multikulturalismusdebatte, wurden aber schon bald kritisiert. Ihnen liegt ein essentialistischer Kulturbegriff zugrunde und sie schaffen neue Mechanismen der Exklusion. Zudem wirken sie entpolitisiert, da soziale Probleme auf kulturelle Komponenten reduziert werden (Dahinden 2004 zit. von Dahinden und Bischoff 2005). Einen Ausweg sehen Dahinden und Bischoff darin, dass die interkulturelle Vermittlung und Übersetzung von der methodischen und normativen Voraussetzung einer veränderlichen Konstruktion von Identität und einem prozesshaften und transformierbaren Kulturkonzept ausgehen. Die inter- oder transkulturelle Vermittlung erhält auf diese Weise einen universalistischen Charakter, löst sich von der Fixierung von sozialen Merkmalen wie Ethnizität, Geschlecht sowie sozialer Schicht und setzt beim Individuum an. Die Tätigkeit löst sich von der Bedingung des Migrationshintergrundes und wird dafür an allgemeine Ausbildungs- und Wissensstandards in der Gesundheitsarbeit, den Schulen oder auf Gerichten Tätigen gekoppelt (ebd. 2005: 21). Efiionayi-Mäder (2010) fügt an, dass eine institutionelle Öffnung zum orientierten Grundsatz des Ge-

¹⁵ Es geht eben weniger um die individuelle Integration von MigrantInnen in die Gesellschaft, noch um die Integration der Gesellschaft über funktional-interdependente Systeme, sondern um die Integration der Gesellschaft in die vorhandenen Institutionen (Dahinden und Bischoff 2010: 15).

sambetriebs gemacht werden soll. Weiter ist sowohl auf der institutionellen als auch auf der individuellen Ebene ein reflexives Vorgehen gefordert. Interkulturelle Kompetenz heisst auch gemäss Dahinden (2005) zunächst, die Fähigkeit zu erwerben, Kultur als soziale Praxis zu begreifen und dieses Verständnis als analytisches Instrument einsetzen zu können. Notwendig sind eine reflexive Haltung und das Vermögen, den jeweiligen Sinn kontextspezifischer Gebrauchsweisen der 'Kulturpraktik' zu erkennen, insbesondere was 'Kulturkonflikte' anbelangt. Die Autorin erklärt zudem in Anlehnung an Mecheril (2002), dass ein reflexives Verhältnis zum eigenen professionellen Handeln, zu den Bedingungen und Konsequenzen erforderlich ist. Die eigene Reflexionsfähigkeit muss ständig hinterfragt und vorschnelle einfache Handlungs- und Erklärungsmuster verworfen werden. Wie Kultur selbst sind auch interkulturelle Kompetenzen nicht etwas Festgefügtes, das ein für alle Mal erworben werden. Vielmehr handelt es sich um einen fortlaufenden Prozess. Interkulturelle Kompetenz auf der Basis eines dynamischen Kulturkonzepts heisst folglich nicht das Kennen einer Kultur. Dahinden plädiert vielmehr für eine Repolitisierung der Debatte in der Hinsicht, dass Fragen über Machtverteilungen und auch Effekte von Rassismus, Stereotypen und Diskriminierung Eingang finden müssen. Tatsache ist allerdings, dass Ungleichheit viele interkulturelle Kontakte bestimmt und Handlungsanleitungen von Stereotypen beeinflusst werden. Machtasymmetrien, Kollektiverfahrungen und Fremdbilder¹⁶ beeinflussen die Beziehungswahrnehmung (Dahinden 2005: 112). Beispielhaft dafür ist die Untersuchung von Kerstin Duemmler (2012) an Luzerner Schulen zu Ethnizität und Religion in Grenzziehungen. Sie zeigt auf, dass „Schulen an der Herstellung und Aufrechterhaltung von Differenzen und Hierarchien durch ihren spezifischen Umgang mit Diversität beteiligt waren, wenngleich sie mit ihrem multikulturell und multireligiös ausgerichteten Bildungsprogramm eigentlich intendierten, dem entgegen zu wirken“. Den SchülerInnen wurde zwar „Toleranz, Verständnis und Respekt gegenüber ethnischer und religiöser Diversität vermittelt“, gleichzeitig aber mit einem „kulturalistischen [bzw. essentialistischen] Ethnizitäts- und Religionsverständnis“ operiert (Duemmler 2012: 327).

Einer erfolgreichen Integration der gesellschaftlichen Vielfalt in Institutionen wie die Schule steht anscheinend noch ein langer Weg bevor. Die vorliegende Untersuchung platziert sich in der eben beschriebenen Debatte. Genauer soll diesbezüglich die Verortung von Lehrpersonen mit eigenem Migrationshintergrund erörtert werden. Bevor die Fragestellungen und die Methodik erläutert werden, erfolgen Erklärungen zum Begriff Migrationshintergrund. Er dient in dieser Arbeit als Ersatz für den Begriff Ausländer, der seinerseits in der Integrations- und Multikulturalismusdebatten zu verorten ist.

¹⁶ Mit Fremdbild ist die Wahrnehmung der eigenen Person durch Aussenstehende gemeint.

3.2. Begriffsklärung: Migrationshintergrund

Das Bundesamt für Statistik (BFS) versteht unter der Bevölkerung mit Migrationshintergrund jene Personen - unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit -, deren Eltern im Ausland geboren sind. Dazu zählen sowohl Personen, die in die Schweiz eingewandert sind als auch deren in der Schweiz geborenen direkten Nachkommen. Der Migrationsstatus einer Person lässt sich durch die Kombination der persönlichen Merkmale Geburtsland, Staatsangehörigkeit bei Geburt und aktuelle Staatsangehörigkeit sowie dem Kennzeichen Geburtsland des Vaters bzw. der Mutter bestimmen (Bundesamt für Statistik 2012). Das BFS stützt sich bei dieser Typologie auf die Empfehlungen der UNO (UNECE 2006). Die Schweizerische Arbeitskräfteerhebung (SAKE) ermöglicht es, den Migrationsstatus einer Person zu ermitteln und dadurch die Bevölkerung mit Migrationshintergrund zu identifizieren und zu untergliedern.¹⁷ Gemäss Jenkins ist der Begriff Migrationshintergrund eine Hilfskonstruktion in Abgrenzung von Ausdrücken wie 'Ausländer', 'Zuwanderer' oder 'Migrant'. Er stellt eine externe Zuschreibung dar und wird in der soziologischen und anthropologischen Forschung für die Klassifikation menschlicher Kollektivitäten verwendet. Letztere werden von Aussenstehenden (beispielsweise bezüglich ihrer 'Kultur') als zusammengehörig betitelt, um diese anscheinend miteinander verknüpften Personen beziehungsweise die dazugehörige Thematik fassbar zu machen. Menschen mit Migrationshintergrund sind folglich eine Kategorie beziehungsweise eine Kollektivität, welche anhand Kriterien der Forschenden festgelegt wird (Jenkins 1997: 54).¹⁸ Es ist zu beachten, dass sich Menschen einer solchen Kollektivität aufgrund der externen Kategorisierung anders wahrnehmen, als dies die Forschenden tun.

Die Lebenslagen von Menschen mit Migrationshintergrund differieren in Abhängigkeit von zahlreichen sozialen Unterscheidungsmerkmalen. Zu diesen Kennzeichen gehören unter anderem der sozioökonomische Status der Familien, die Bildungs- und Schulerfahrung der älteren Generation, das Geschlecht, die Region und die Religionszugehörigkeit (Fürstenau und Gomolla 2009: 8).

In Anlehnung an die Definition des BFS und mit Verweis auf Yasemin Karasakoglu bezeichnet Migrationshintergrund in dieser Untersuchung alle Personen, von welchen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist. Unabhängig davon, ob die betreffende Person selbst in der Schweiz oder im Ausland geboren ist. Bestehende Diskussionen um die präzise Definition und Anwendung des Begriffs werden an dieser Stelle nicht aufgezeigt. Es erscheint vielmehr relevant, sich auf die Verwendung des Bundesamtes für Statistik und ähnliche Definitionen zu beziehen, auf dessen Daten die vorliegende Untersuchung aufbaut. Wichtig zu er-

¹⁷ Im Kapitel 2.1. sind detailliertere Angaben zum Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund in der Schweiz vorzufinden.

¹⁸ Der Kategorie gegenüber steht der Begriff der Gruppe, welche eine Kollektivität darstellt, die für ihre Mitglieder von Bedeutung ist und derer sie sich bewusst sind. Das heisst sie wurzelt in einem Prozess interner statt externer Definition.

wähnen ist allerdings, dass der Begriff noch nicht allzu lange im offiziellen Wortschatz vorhanden ist. Dementsprechend wird in älteren Statistiken von 'Ausländern' gesprochen.

4. Fragestellungen und Methodik

Die vorliegende Untersuchung stellt die Berufsbiographie und -praxis von Grundschullehrpersonen mit Migrationshintergrund ins Zentrum. Es soll Einblick gewährt werden in die Haltungen, Erfahrungen, Kenntnisse und Reflexionen der Lehrpersonen. Beleuchtet wird die Thematik der kulturellen Vielfalt bzw. Differenz in Bezug auf die Institution der Schule, wobei eine Verknüpfung mit der Migrationsgeschichte ausgewählter Lehrpersonen hergestellt wird. Wie aufgezeigt bleibt der aktuelle bildungspolitische Diskurs zum Umgang mit der zunehmenden Anzahl SchülerInnen mit Migrationshintergrund bzw. der sogenannten kulturellen Heterogenität in einem essentialistischen Kulturbegriff verhaftet und es besteht die Gefahr, dass (kulturelle) Differenzen reproduziert statt relativiert werden. Diesbezüglich werden verschiedene Bereiche beleuchtet und nach der jeweiligen Positionierung der Lehrenden gefragt. Die Untersuchung stellt ein Praxisbericht dar, welcher persönliche Sichtweisen von Personen, welche durch ihren Migrationshintergrund direkt mit der Thematik unterschiedlicher 'Kulturen' in Verbindung zu stehen scheinen, aufzeigt. Nachfolgend werden zunächst die Forschungsfragen aufgezeigt. Danach wird das Vorgehen, das Sample sowie abschließend das Analyseverfahren erläutert.

4.1. Fragestellungen

Die Untersuchung beabsichtigt konkret, nach der Verortung von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund bezüglich der Thematik kultureller Vielfalt bzw. nach ihrer Verhandlung von Differenz zu fragen. Daraus wird folgende übergreifende Fragestellung abgeleitet:

- Wie wird (kulturelle) Differenz von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund verhandelt?

Diese Fragestellung soll auf verschiedene Felder angewandt werden, um eine Verortung vorzunehmen bezüglich des Diskurses der interkulturellen Pädagogik einerseits und dem Kulturdiskurs der Sozialwissenschaften andererseits. Betrachtet werden die persönliche Migrationsgeschichte, die Begriffsverwendung, das Selbstkonzept¹⁹, die Berufsbiographie²⁰ so-

¹⁹ Selbstkonzept meint die Wahrnehmung und Bewertung des Insgesamts von Einstellung, Urteilen und Werthaltungen eines Individuums bezüglich seines Verhaltens, seiner Fähigkeiten und Eigenschaften. Es ist die Beantwortung der Frage 'Wer bin ich?' (Lexikon für Psychologie und Pädagogik 2012).

²⁰ Mit Berufsbiographie sind die Berufswahl und deren Hintergründe, die Stellensuche sowie die bisherige Unterrichtstätigkeit (Ort, Klassenstufe etc.) gemeint.

wie die Berufspraxis. Für diese ausgewählten Bereiche wurden jeweils leitende Fragen gebildet und gestalten sich folgendermassen:

a) Migrationsgeschichte, Schule und Ausbildung

Mittels dieses Themenbereichs soll erörtert werden, welchen Migrationshintergrund die Lehrpersonen besitzen und welchen persönlichen Weg sie bis zum jetzigen Zeitpunkt gegangen sind. Dieser inkludiert den Geburts- und die bisherigen Aufenthaltsorte sowie die Schul- und Ausbildungszeit. Daraus leiten sich folgende Leitfragen ab:

- Wie gestaltet sich die persönliche Migrationsbiographie der einzelnen Lehrpersonen und ihren Familien? Bzw. wie werden diese beschrieben?
- Wo wurde die persönliche Schul- und Ausbildungszeit verbracht?

Mit diesen Fragen sollen die Lehrpersonen eine Gestalt erhalten. Die Informationen sind im Kapitel 4.3. dargestellt, in dem das gesamte Sample beschrieben wird. Für die Analyse dienen die Erzählungen aus den Interviews als erste Verortung der Befragten im Diskurs.

b) Begriffsverwendung

Nebst den ersten gewonnen Eindrücken erscheint es unumgänglich direkt aufzudecken, welche Begriffe die Lehrpersonen verwenden und welche Auffassung von Kultur und ähnlichen Kategorien dahinter liegt:

- Welche Ausdrücke verwenden die Lehrpersonen, wenn sie von Menschen mit Migrationshintergrund sprechen?
- Welche Positionierung ist zu erkennen im sozialwissenschaftlichen Kulturdiskurs?

c) Selbstkonzept

Mit dem Bereich Selbstkonzept soll analysiert werden, in welchem Bezug der Migrationshintergrund zum Selbstkonzept der PartizipantInnen steht. Es wird bewusst auf den Begriff Identität verzichtet, da dieser zu weitgreifend ist und im beschränkten Rahmen dieser Arbeit nicht gründlich verhandelt werden kann.²¹ Erfragt werden soll an dieser Stelle, wie sich die Lehrenden als Person beschreiben, welche Rolle der Migrationshintergrund dabei einnimmt und in welchen Momenten dieser zum Thema wird:

- Wie positionieren sich die Lehrpersonen im Migrationskontext?

²¹ Die Thematik der Identität bzgl. der Schule wird ausführlich von Gisela Unterweger (2002) behandelt.

- Welche Selbst-Erfahrungen bezüglich des Migrationshintergrundes liegen vor und welche Verknüpfungen mit der Auffassung der eigenen Persönlichkeit sind zu erkennen?
- Welche Gefühle sind mit der Migrationsbiographie / dem Migrationshintergrund verbunden?

d) Berufsbiographie

Dieser Bereich soll erörtern, wie die Lehrpersonen mit Migrationshintergrund zu ihrer Berufstätigkeit gefunden haben und wie die Stellensuche verlief.

- Was bewegt Auszubildende mit Migrationshintergrund dazu, den Lehrerberuf zu ergreifen?
- Welche Rolle wird dem Migrationshintergrund während dem Bewerbungsprozess zugeschrieben?

e) Berufspraxis

Die Untersuchung der Berufspraxis der Lehrpersonen mit Migrationshintergrund soll Einblick geben in die Auffassung, welche von kultureller Vielfalt im Klassenzimmer vorhanden ist. Zudem wird der (bewusste und/oder unbewusste) Umgang damit erfragt, um wiederum die Verhandlung von Differenz zu beleuchten und den pädagogischen Diskurs der interkulturellen Kompetenz kritisch zu betrachten:

- Welchen Umgang zeigen die Lehrpersonen mit kultureller Vielfalt im Klassenzimmer?

Zusätzlich zu dieser übergreifenden Frage interessieren zwei Teilbereiche innerhalb des Berufsalltags, konkret die Elternarbeit und das Lehrerkollegium:

- Welche Erlebnisse der Lehrpersonen beschreiben den Kontakt zu den Eltern der Kinder mit Migrationshintergrund?
- Welche Rolle nehmen die Lehrpersonen mit Migrationshintergrund im Lehrerkollegium ein und welche Bedeutung wird ihnen zugeschrieben?

4.2. Erhebungsvorgehen: Offene Leitfadeninterviews

Um Daten für die Untersuchung zu generieren, wurden offene Leitfadeninterviews durchgeführt. Diese Interviewform erlaubt es einerseits, das Gespräch um im Voraus definierte Aspekte zu zentrieren und bietet andererseits die Möglichkeit, währenddessen spontan individuelle Gesichtspunkte einzubeziehen. In dem Sinn folgt ein offenes Interview nicht dem typischen Frage-Antwort-Muster, sondern stellt vielmehr ein Gespräch dar. Der/die Interviewen-

de hat bei qualitativen Befragungen generell nicht die Rolle des distanzierten Befragers/der distanzierten Befragerin, sondern die eines "engagierten, wohlwollenden und emotional beteiligten Gesprächspartners, der flexibel auf den Befragten eingeht und seine eigenen Reaktionen genau reflektiert" (Bortz und Döring 1995: 283). Die Forschenden reflektieren ihre Rollen, sind sich dieser bewusst und versuchen, subjektive Annahmen zu vermeiden. Das Leitfaden-Interview ist gemäss Bortz und Döring die gängigste Form qualitativer Interviews. Der Leitfaden stellt darin das Gerüst für die Datenerhebung und -analyse dar und macht Ergebnisse unterschiedlicher Befragungen vergleichbar. Dennoch wird genügend Spielraum gelassen, um aus der Interviewsituation heraus spontan neue Fragen und Themen einzubeziehen oder bei der Auswertung Aspekte zu beachten, welche bei der Leitfaden-Konzeption nicht antizipiert wurden (ebd. 1995: 289). Die Forschenden müssen bei einer offenen Befragung in der Lage sein einzuschätzen, wann es inhaltlich angemessen ist, vom Leitfaden abzuweichen, an welchen Stellen intensiveres Nachfragen erforderlich ist und wo es für die Fragestellungen des Projekts bedeutsam ist, unspezifisch zu fragen und den GesprächspartnerInnen Freiheiten einzuräumen (Hopf 2012: 358). Es erscheint generell nicht einfach, einerseits stets die übergreifenden Forschungsfragen präsent zu haben und andererseits in der Interviewsituation spontan angemessen reagieren zu können. Das Wichtigste ist, sich den Eigenschaften der Methodik bewusst zu sein und stets möglichst unvoreingenommen und reflexiv zu agieren.

Für die vorliegende Untersuchung wurden im Vorfeld Leitfragen erstellt, welche im Anhang zu finden sind. Die Fragen leiten sich von folgenden sechs vordefinierten Themenbereichen ab: Heterogenitäts-/Differenzverständnis, Migrationsgeschichte, Grundschulbildung, Ausbildungsprozess zur Lehrperson, Bewerbungsprozess, Unterrichtspraxis und Lehrerkollegium. Das Ziel der Befragungen war es herauszuhören, welche biographischen und beruflichen Bereiche relevant sind in Bezug auf den Migrationshintergrund und allgemeiner wie sich die Lehrpersonen im Diskurs der kulturellen Vielfalt verorten. Die Herangehensweise gestaltete sich demnach sehr offen. Zusätzlich wurden am Ende der Interviews Angaben zur Sozialstatistik (eigener Geburtsort und jener der Eltern, Nationalität(en), Wohnort, Beruf der Eltern etc.) erfasst, um die Vorgeschichte in Erfahrung zu bringen.

Die Interviews wurden auf Schweizerdeutsch entweder im leeren Klassenzimmer der jeweiligen Lehrperson durchgeführt oder in einem öffentlichen Café. Die einzige Ausnahme bildete eine junge Mutter, welche aus Rücksicht auf das Baby und auf ihren eigenen Wunsch zu Hause besucht wurde. Als Hilfsmittel wurden der Interviewleitfaden und Notizblätter sowie ein Audio-Aufnahmegerät - ein Iphone - verwendet. Vor dem Gespräch wurde das Projekt in groben Zügen erläutert, auf die offene Methodik hingewiesen und das Einverständnis für die Aufnahme eingeholt.

4.3. Sample

Für das Sample wurden Lehrpersonen mit Migrationshintergrund gesucht, welche seit mindestens zwei Jahren im Kanton Aargau berufstätig sind. Die Beschränkung auf diesen Kanton erfolgte aus eigenem Interesse am Wohnkanton. Eine weitere Einschränkung erfolgte aus organisatorischen Gründen bezüglich des Ausbildungsorts. Alle Lehrpersonen haben die Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz besucht und unterrichten ausser einer Lehrerin im Kanton Aargau. Letztere ist nahe der aargauischen Grenze im Kanton Solothurn tätig. Da sich die Begebenheiten an jener Schule nicht von den untersuchten im Aargau unterscheiden, wurde diese Lehrperson ins Sample integriert. Ein zusätzlicher Grund dafür war, dass keine weiteren aargauischen Lehrpersonen für ein Interview bereit waren. Die Kontaktaufnahme geschah per E-Mail. Die Adressen wurden durch das Sekretariat der Pädagogischen Hochschule in Zofingen - einem von mehreren Standorten der Fachhochschule Nordwestschweiz - zur Verfügung gestellt. Es wurden diejenigen Jahrgänge angeschrieben, welche mindestens zwei und maximal sieben Jahre berufstätig sind. Die Lehrpersonen sollten Berufserfahrung vorweisen und sich gleichzeitig an den ersten Bewerbungsprozess und den Berufseinstieg erinnern können. Nach mehreren Kontaktversuchen bzw. Nachfragen per E-Mail stellten sich so schlussendlich sieben Personen zur Verfügung. Weitere drei GesprächspartnerInnen wurden durch Empfehlung gefunden. So ergab es sich, dass eine Person bereits seit elf Jahren berufstätig ist. Diese Tatsache ist im Nachhinein als bereichernd einzustufen, da in diesem Gespräch ein breiter und reflektierter Erfahrungsschatz zum Ausdruck kommt. Die Erinnerung an den Berufseinstieg war in diesem Fall nicht in geringster Weise beeinträchtigt.

Die befragten Lehrpersonen werden nun anhand eigener Worte vorgestellt, wobei die Namen fiktiv sind.

- Frau Lozancic

Frau Lozancic wurde in der (Deutsch-) Schweiz geboren und verbrachte hierzulande die ersten fünf Lebensjahre. Ihre Mutter ist Serbin und migrierte mit 18 Jahren mit ihren Eltern in die Schweiz. Der Vater stammt aus Bosnien und ging mit 20 Jahren alleine nach Frankreich. Bei einem Aufenthalt in der Schweiz lernten sich die beiden kennen, worauf sich der Vater ebenfalls in der Schweiz niederliess und eine Familie gegründet wurde. Als Frau Lozancic fünf Jahre alt war, wurden sie und ihre jüngere Schwester "nach Bosnien zurück gebracht", da die Eltern beabsichtigten, in jenes Land "zurück zu gehen". Die Schwestern lebten bei ihrem Onkel, die Eltern wollten vor der Rückkehr noch einige Zeit in der Schweiz bleiben, um "Geld zur Seite zu tun". Daraus wurden schliesslich fünf Jahre, weshalb Frau Lozancic die Grundschule in Bosnien absolvierte. Die Pläne der Eltern änderten sich. Anstatt nach Bosnien zu

gehen, blieben sie in der Schweiz und holten ihre Kinder wieder zu sich, wo für das Mädchen "alles von vorne angefangen" hat, insbesondere was das Erlernen der deutschen Sprache betrifft. Heute ist Frau Lozancic zwischen 30 und 40 Jahren alt und als Heilpädagogin an einer Realschule in einem Ort tätig, wo ihren Aussagen zufolge viele Menschen mit Migrationshintergrund leben. Den Lehrerberuf übt sie seit sieben Jahren aus.

- Herr Schmid

Herr Schmid's Vater ist Schweizer Bürger und hat auf einer Geschäftsreise in Kolumbien seine jetzige Frau und Mutter von Herrn Schmid kennengelernt. Herr Schmid besitzt sowohl den Schweizerischen als auch den Kolumbianischen Pass, wobei letzterer "etwa seit 20 Jahren abgelaufen" ist. Geboren ist Herr Schmid in Madagaskar, einem weiteren geschäftlichen Aufenthaltsort seines Vaters. Dieser wurde auf seinen Reisen seit Kolumbien von seiner Frau begleitet. Herr Schmid verbrachte zwei Jahre in Madagaskar und absolvierte anschließend den Kindergarten in der Schweiz. Danach ging die Familie nach Honduras, wo der Junge ein weiteres Jahr Kindergarten an einer lokalen Dorfschule durchlief. Diesen Ort beschreibt er als Gegensatz zur Schweiz, da der "Boden innendran einfach Erde" war und als Spielzeug "ein paar Klötze" dienten. Die ersten drei Jahre der Grundstufe besuchte Herr Schmid in der Westschweiz, die dritte Klasse ein zweites Mal in Ecuador an einer deutschen Privatschule, die vierte und fünfte an zwei verschiedenen Orten in der Deutschschweiz, wobei der letzte Ort die vorläufige Endstation darstellt. Es war also "ein wenig ein grosses Hin und Her" und Herr Schmid hat "ein wenig alles gesehen". Der heute zwischen 25- und 35-jährige junge Mann ist seit zwei Jahren als Unterstufen-Lehrer tätig. Dies in einer Klasse, von der "ein grosser Anteil Ausländer" ist.

- Frau de Rossi

Die Eltern von Frau de Rossi sind als italienische Staatsbürger etwa 1959 in die Deutschschweiz eingewandert, bald darauf wurde Frau de Rossi geboren. Sie wuchs hierzulande auf und ist heute zwischen 45 und 55 Jahren alt. Seit sieben Jahren unterrichtet sie auf der Realstufe. Ihre jetzige Klasse ist "noch ziemlich durchmisch" - die Hälfte der SchülerInnen hat einen (unterschiedlichen) Migrationshintergrund.

- Frau Marini

Frau Marini wurde in Sri Lanka geboren. Als sie eineinhalb-jährig war, wurde sie von einem italienisch-schweizerischen Ehepaar adoptiert. Der (Adoptiv-) Vater stammt ursprünglich aus Italien und wanderte als 20-jähriger in die Schweiz ein, die (Adoptiv-) Mutter ist in zweiter Generation italienischer Eltern in der Deutschschweiz aufgewachsen. Frau Marini sieht sich selbst als "typischen Secondo italienischer Herkunft". Aufgrund ihrer dunklen Hautfarbe hat

sie allerdings ambivalente Erfahrungen gemacht, wie im Kapitel 5.2.3. genauer erläutert wird. Durch ihre Mutter hat die junge Frau zusätzliche "biographische" Erfahrungen bezüglich des Migrationshintergrunds gemacht. Als Tagesmutter hat diese "grösstenteils" Kinder aus Migrantenfamilien betreut. Dadurch erfuhr Frau Marini von den täglichen Herausforderungen von Familien mit Migrationshintergrund. Beispielsweise übersetzte ihre Mutter amtliche Formulare für Migrantenfamilien. Heute ist die junge Frau zwischen 25 und 35 Jahren alt und unterrichtet seit fünf Jahren auf der Mittelstufe. Von den SchülerInnen ihrer aktuellen Klasse hat "die Hälfte theoretisch einen Migrationshintergrund", wobei "die meisten von denen wirklich sehr gut integriert" sind und die Eltern "perfekt Deutsch" sprechen. Viele sind "vielleicht auch schon da [in der Schweiz] geboren".

- Herr Kayaöz

Herr Kayaöz ist in der Deutsch-Schweiz geboren und aufgewachsen. Seine Mutter wanderte in den 1970er-Jahren ins hiesige Land ein, sein Vater etwa 1980. Beide sind in der Türkei geboren und aufgewachsen. Heute unterrichtet der Lehrer an einem Ort, wo es "viele Türken" hat. In seiner Klasse sind fünf von zwölf Kindern "Schweizer". Herr Kayaöz ist zwischen 25 und 35 Jahren alt und seit zwei Jahren im Lehrerberuf tätig.

- Frau Krüger

Wie Herr Kayaöz ist auch Frau Krüger in der Deutsch-Schweiz geboren und aufgewachsen. Ihre Eltern sind ursprünglich deutsche Staatsbürger und in den 1970er-Jahren in die Schweiz eingewandert. Frau Krüger unterrichtet seit sechs Jahren auf der Mittelstufe. In ihrer jetzigen Klasse sind sechs "Schweizer Kinder" und 17 "Ausländer". Die Lehrerin ist zwischen 25 und 35 Jahren alt.

- Herr Bernardi

Herr Bernardi ist ebenfalls in der Deutsch-Schweiz geboren und aufgewachsen. Sein Vater ist als italienischer Bürger etwa 1980 eingewandert, seine Mutter ist hierzulande geboren und aufgewachsen. Herr Bernardi ist seit zwei Jahren als Lehrer tätig. Momentan unterrichtet er in einem "Bauerndorf". Nur ein Schüler sei "halber Holländer", alle anderen "Schweizer". Der Lehrer ist heute 25-35-jährig.

- Frau Miller

Frau Millers Vater ist US-amerikanischer Staatsbürger und etwa 1975 in die Deutsch-Schweiz eingewandert. Ihre Mutter ist Schweizer Staatsbürgerin. Nach der Geburt von Frau Miller lebte die Familie drei Jahre in den USA, um danach in die Schweiz zurückzukehren, wo das Mädchen den Kindergarten besuchte. Die obligatorische Schulzeit hat Frau Miller

hierzulande verbracht und erarbeitete sich danach während vier Jahren in Tschechien die Maturität. Die heute 25-35-jährige Lehrerin unterrichtet seit fünf Jahren hauptsächlich auf der Sekundarstufe, wobei sie bisher ausschliesslich Stellvertretungen übernommen hat. Dadurch hat sie unterschiedliche Schulhäuser und Klassen kennengelernt.

- Frau Ruiz

Frau Ruiz ist heute ebenfalls zwischen 25 und 35 Jahren alt und seit fünf Jahren auf der Mittelstufe tätig. Sie ist in der Deutsch-Schweiz geboren und aufgewachsen. Ihr Vater wanderte etwa 1965 von Spanien in die Schweiz ein, die Mutter folgte 1970. In ihrer jetzigen Klasse hat sie "nicht so viele Ausländer", sondern "mehr Schweizer".

- Frau Özdemir

Die Eltern von Frau Özdemir sind ursprünglich türkische Staatsbürger und 1978 mit ihrer damals einjährigen Tochter in die Deutsch-Schweiz eingewandert. Frau Özdemir ist demnach in der Türkei geboren, aber grösstenteils in der Schweiz aufgewachsen. Die ausgebildete Lehrerin ist seit elf Jahren auf der Oberstufe berufstätig, wobei sie die letzten vier Jahre davon als Schulleiterin wirkte. Seit einigen Monaten befindet sie sich im Mutterschaftsurlaub.

In folgender Tabelle sind persönliche Charakteristika als Überblick dargestellt:

	Berufstätigkeit in Jahren	Unterrichts- stufe akt.	Beruf Vater	Beruf Mutter
Frau Lozancic	7	Realstufe (Heilpädagogin)	Buschauffeur	Buschauffeuse
Herr Schmid	2	Unterstufe	Lebensmitteltechnologe und Laborant	Bakteriologiestudium in Kolumbien: keine Gültigkeit in der CH und daher Hausfrau
Frau de Rossi	7	Realstufe	Pensioniert, keine Berufsausbildung	Pensioniert, keine Berufsausbildung
Frau Marini	5	Mittelstufe	Lagerist	Tagesmutter
Herr Kayaöz	2	Realstufe	Mitarbeiter Chemiebranche	Hausfrau
Frau Krüger	6	Mittelstufe	Pensionierter Elektroingenieur	Professorin
Herr Bernardi	2	Mittelstufe	Gelernter Automechaniker, in der CH als Maurer, Gärtner und im Metallbau gearbeitet	Hausfrau
Frau Miller	5	Sekundarstufe	Sozialarbeiter	Kindergärtnerin
Frau Ruiz	5	Mittelstufe	Mitarbeiter Kehrichtunternehmen	Raumpflegerin
Frau Özdemir	11	Schulleiterin, davor Oberstufe	Studierter Bauingenieur, musste in der CH als Arbeiter beginnen	Bürolehre, in der Schweiz als Betriebsmitarbeiterin tätig

4.4. Analysevorgehen

Das Vorgehen bei der Auswertung der erhobenen Daten ist von der Grounded Theory nach Strauss und Glaser und deren Weiterentwicklungen inspiriert, welche an dieser Stelle kurz dargelegt werden. Dieser Ansatz wurde in den 1960er-Jahren von Glaser und Strauss vorgelegt und später vor allem von Strauss weiterentwickelt. Strauss und Corbin (1996) erklären den Gegenstand folgendermassen:

"Eine 'Grounded' Theory ist eine gegenstandsverankerte Theorie, die induktiv²² aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet. Sie wird durch systematisches Erheben und Analysieren von Daten, die sich auf das untersuchte Phänomen beziehen, entdeckt, ausgearbeitet und vorläufig bestätigt. Folglich stehen Datensammlung, Analyse und die Theorie in einer wechselseitigen Beziehung zueinander. Am Anfang steht nicht eine Theorie, die anschliessend bewiesen werden soll, [...] sondern vielmehr ein Untersuchungsbereich - was in diesem Bereich relevant ist, wird sich erst im Forschungsprozess herausstellen."

(Strauss und Corbin 1996: 7-8)

In Bezug auf die Auswertung der Daten impliziert die Grounded Theory ein Kodier-Verfahren. Kodieren stellt die Vorgehensweise dar, durch die "die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden" (ebd. 1996: 39). Es stellt den zentralen Prozess dar, durch den aus den Daten Theorien entwickelt werden. Die Leitidee ist die Methode des ständigen Vergleichens der Daten miteinander. Das Kodieren geschieht durch eine "mikroskopische Untersuchung" der Daten und setzt sich aus drei Haupttypen zusammen: Das offene Kodieren, das axiale Kodieren und das selektive Kodieren - wobei die Grenzen zwischen den Typen künstlich sind. Wichtig ist auch, dass Datensammlung und Datenanalyse eng verwobene Prozesse sind und abwechselnd auftreten müssen, da die Analyse das Sampling der Daten leitet (ebd. 1996: 40). *Offenes Kodieren* bedeutet, dass die Daten in Abschnitte und Sätze gegliedert werden und mit bestimmten Benennungen (Kodes) versehen werden. Diesen Indikatoren (Wörter, Sätze, Satzteile) werden Kategorien (abstraktere Ideen) zugewiesen. Gleichzeitig müssen die Indikatoren selbst miteinander in Bezug gesetzt werden. Dabei ist entscheidend, dass die Zielkategorie genau definiert wird. Manchmal sind die Kategorien gemäss Franz Breuer (2010) durch die Daten klar vorgegeben. Im Bereich der Grounded Theory handelt es sich beim Kodieren jedoch häufiger um einen kreativen Akt, indem empirisch erhobene Daten - meist als Transkripte oder Memos verschriftlicht - offen kodiert und im Austausch mit anderen Forschenden immer wieder angepasst, neu definiert

²² Induktiv meint vom Besonderen zum Allgemeinen, vom Einzelnen zum Ganzen, vom Konkreten zum Abstrakten. Die Deduktion, welche häufig in der quantitativen Forschung angewandt wird, verläuft in entgegengesetzter Richtung (Bortz und Döring 1995: 275).

und erweitert werden (Breuer 2010: 69-71). Während dem axialen Kodieren werden die Kategorien enger miteinander verknüpft und auf neue Art und Weise zusammengesetzt. Beim *axialen Kodieren* wird eine Kategorie bezüglich den Bedingungen spezifiziert, welche das Phänomen verursachen; das heisst der Kontext, die Handlungs- und Interaktionsstrategien und die Konsequenzen (Strauss und Corbin 1996: 76). Bei der Analyse wird zwischen dem offenen und dem axialen Kodieren hin und her gewechselt. Gleichzeitig werden die begleitenden Überlegungen in Form sogenannter Memos notiert. Das sind Gedächtnis- und Strukturierungshilfen, welche erste Theorie-Fragmente darstellen. Sie nehmen Bezug auf die Codes, werfen aber auch weitergehende Fragen auf (Bortz und Döring 1995: 309). Das *selektive Kodieren* ist schliesslich der Prozess des Auswählens der Kernkategorie, also des zentralen Phänomens, um das herum alle anderen Kategorien integriert sind. Nach dem Offenlegen des roten Fadens wird die Kernkategorie systematisch mit den anderen Kategorien in Beziehung gesetzt, um jene Verbindungen zu validieren und Kategorien zu identifizieren, die einer weiteren Verfeinerung und Entwicklung bedürfen (Strauss und Corbin 1996: 95). Auf diese Weise soll schlussendlich die gesamte interpretative Arbeit integriert und eine Theorie entwickelt werden.

Nun grenzt es wohl an Unmöglichkeit, das von den Entwicklern der Grounded Theory vorgeschlagene Verfahren exakt anzuwenden. Wie erwähnt, stellt die Analysemethode nur eine Orientierung für die vorliegende Untersuchung dar. Diese hat auch nicht den Anspruch, eine gültige Theorie zu entwickeln, sondern möchte vielmehr einen Einblick in die Praxis ermöglichen und Hilfestellungen für die Entwicklung einer umfassenderen Theorie bieten. Entsprechend wurde eine eigene Art der Auswertung entwickelt, welche sich auf verschiedene Ableitungen der Grounded Theory stützt. Kathy Charmaz (2002) beschreibt statt einem drei- oder zweistufigen Prozess. Das offene oder "initiale" Kodieren "forces the researcher to begin making analytic decisions about the data" und ist gefolgt vom selektiven oder fokussierten Kodieren, "in which the researcher uses the most frequently appearing initial codes to sort, synthesize, and conceptualize large amounts of data" (Charmaz 2002: 684). Das initiale Kodieren hilft den Forschenden, die Sichtweise der Teilnehmenden zu entdecken, während dem das fokussierte Kodieren dem Sortieren und Synthetisieren häufig auftretender Erstcodes dient. Fokuskodes sind abstrakter, generalisierender und analytischer und werden zu Kategorien entwickelt. Dies geschieht durch das Schreiben von Memos, welche den Ursprung der Endtheorie(n) darstellen (ebd. 2002: 687). Die Variante von Charmaz erscheint praxisnaher und eher zur Anwendung geeignet als die ursprüngliche Grounded Theory. Inspirierend ist auch das thematische Kodieren, welches von Uwe Flick (2006) beschrieben wird. Es stellt einen mehrstufigen Prozess dar. In einem ersten Schritt wird jeder Einzelfall der Untersuchung, also beispielsweise jedes Interview oder jede Beobachtung, beschrieben. Dabei wird jeweils ein "motto of the case" bestimmt, das heisst ein Statement, welches für

das jeweilige Interview typisch ist. Zudem werden die befragten Personen kurz beschrieben und zentrale Themen dargestellt. Im Unterschied zu Strauss' und Glasers Prozedur geschieht anschliessend eine vertiefte Analyse eines ersten Einzelfalls mittels offenem und selektivem Kodieren. Das Ziel dabei ist, thematische Schwerpunkte und Kategorien für diesen ersten Fall zu finden. Danach werden diese oberflächlich mit den anderen Fällen verglichen und eine thematische Struktur gebildet, welche als Grundlage für die Analyse der weiteren Fälle dient. Sie wird stetig modifiziert, wenn neue oder widersprüchliche Aspekte erscheinen (Flick 2006: 307-308). Eine letzte Orientierung für die Analysemethodik des vorliegenden Projekts hat Christiane Schmidts Text zur Analyse von Leitfadeninterviews geboten. Bei ihrer Strategie werden zuerst in Auseinandersetzung mit dem Material Kategorien für die Auswertung gebildet. Diese werden dann zu einem Auswertungsleitfaden zusammengestellt, erprobt und überarbeitet, um die Interviews anschliessend zu kodieren. Die Auswertungskategorien werden folglich *aus* dem Material heraus gebildet, um sie dann *auf* das Material anzuwenden (Schmidt 2012).

Aus diesen Quellen hat sich die folgende Analysemethode ergeben: In einem ersten Schritt wurde für jedes der zehn Interviews ein 'motto of the case' gemäss Flick bestimmt. Das heisst jedes Gespräch wurde mit einer zusammenfassenden Überschrift versehen. Anschliessend wurde in Anlehnung an Schmidt versucht, die anfänglichen Fragestellungen auf jedes Interview zu beziehen und jeweils einzelne relevante Aspekte herauszulesen ohne die Fälle miteinander zu vergleichen. In einem dritten Schritt wurde ein erstes Interview nach Grounded Theory-Strategie offen kodiert und ansatzweise entsprechende Themenstränge gebildet. Im Folgenden wurde ein weiteres Interview kodiert und mit dem ersten Interview verglichen. Die bereits bestehenden Codes wurden benützt, um ähnliche Phänomene im zweiten Interview zu benennen. Gleichzeitig bestand aber auch Offenheit für neue Codes. Auf diese Weise wurde auch ein drittes Interview bearbeitet. Nach dem offenen Kodieren dieser ersten drei Interviews wurden Themenbereiche festgelegt, mittels denen die weiteren Daten bearbeitet wurden. Diese wurden laufend angepasst und untergeordnete Fragen bzw. Aspekte gebildet, bis schliesslich eine definitive thematische Struktur feststand, die als Grundlage für die Verschriftlichung der Untersuchung diente.

4.5. Reflexionen zur Methodik

Um den Lesenden Transparenz zu garantieren, erscheint es an dieser Stelle sinnvoll, einige Reflexionen zur Methodik vorzunehmen - zur Durchführung der Interviews, zur Untersuchungseinheit sowie zum Analyseverfahren.

4.5.1. Interviews

Die vordefinierten Themenbereiche erwiesen sich als geeignetes Gerüst für die Befragung. Was die Durchführung der Interviews anbelangt war es herausfordernd, einerseits stets die Ausgangsfragen des Projekts und die Leitaspekte präsent zu haben und andererseits das Gespräch spontan, sensibel und möglichst ungezwungen zu gestalten. Eine Herausforderung bestand diesbezüglich auch darin, den Lehrpersonen nicht zu nahe zu treten und sie dennoch zum Erzählen anzuregen. Dies führte teilweise dazu, dass ungeplante Fragen statt in offener in geschlossener Art und Weise gestellt wurden und weiteres Nachfragen unumgänglich war, um den GesprächspartnerInnen Aussagen zu entlocken. Zudem waren die Teilnehmenden mit der Offenheit oft überfordert und wünschten sich Auswahlmöglichkeiten. In solchen Momenten war Mut und Standhaftigkeit gefragt. Insgesamt wurde versucht, den Teilnehmenden eine möglichst angenehme Atmosphäre zu schaffen, um die Erzählfreudigkeit zu fördern. Dies ist in den allermeisten Situationen gelungen. Dennoch gab es Momente, wo Missverständnisse aufgrund Vorannahmen entstanden sind. Eine Begründung dafür könnte sein, dass es nicht vollumfänglich gelungen ist, alle Prä-Konzepte zu eliminieren und daher gewisse Vorannahmen vorhanden waren, insbesondere bei den ersten Interviews. Durch Ausführungen und Erklärungen beider Gesprächspartner konnte dennoch gegenseitiges Verständnis ermöglicht werden.

4.5.2. Sample

Die ausgewählten Lehrpersonen zeigen sich hinsichtlich dem Migrationshintergrund und der Unterrichtstätigkeit sehr vielfältig. Einerseits kann diese Vielfalt als bereichernd betrachtet werden, andererseits gestaltet sich die Suche nach Gemeinsamkeiten oder Typologien dadurch schwierig. In einem grösseren Rahmen wäre es sinnvoll, auf den jeweiligen Stufen mehrere Lehrpersonen und ihre Erfahrungen in der Klasse an unterschiedlichen Schulen mit unterschiedlichen Klassenzusammenstellungen zu untersuchen und zu vergleichen. Auf diese Weise wäre es möglich, die Bedeutung, Wahrnehmung und den Umgang mit kultureller Vielfalt auf den unterschiedlichen Stufen, an unterschiedlichen Orten mit einem jeweils anderen Anteil Personen mit Migrationshintergrund zu verorten.

4.5.3. Analysevorgehen

Wie im Kapitel 4.4 beschrieben, ist das Analysevorgehen durch mehrere Strategien inspiriert. Obwohl aller Anfang schwer ist, erwies sich das Vorgehen als geeignet, um relevante Aspekte in Bezug auf die Fragestellung aus den Daten herauszulesen. Anfängliche Schwierigkeiten bestanden insbesondere beim offenen Kodieren. Es ist herausfordernd abzuschätzen, wie offen sich das Benennen gestalten soll und ab welchem Zeitpunkt erste Verallgemeine-

rungen vorgenommen werden können. Um keine Ressourcen auszulassen, wurde zu Beginn Satz für Satz und anschliessend Abschnitt für Abschnitt kodiert. Erste Vermutungen, Parallel und Interpretationen der Forscherin fanden parallel dazu in Memos ihren Platz. Hilfreich war die Methode des ständigen Vergleiches. So war es möglich, erste Strukturierungen anhand mehrmals auftretender Aspekte vorzunehmen. Eine weitere Herausforderung stellte das ständige Anpassen der Themenbereiche dar. Wurden neue Aspekte hinzugenommen oder Widersprüchlichkeiten entdeckt, musste stets das ganze Material ein weiteres Mal kodiert werden. So schien der Prozess kein Ende zu nehmen. Nach mehrmaligem Kodieren und Vergleichen aller Interviews konnte schliesslich eine definitive thematische Struktur festgelegt werden.

Wie erwähnt stellt die vorliegende Untersuchung nicht den Anspruch, eine allgemein gültige Theorie zu entwickeln. Dazu sind der Rahmen und die entsprechende Datenmenge zu klein. Um die Daten zu verifizieren, sollte ein "theoretical sampling" vorgenommen werden, wie es beispielsweise Charmaz beschreibt. Nach einer ersten Analyse des Datenmaterials sollte ein "self-correcting step into the analytic process" erfolgen. Es dient dazu, die Folgerungen des Forschers oder der Forscherin weiterzuentwickeln. Dies geschieht mittels einer Rückkehr ins Forschungsfeld, um weitere Fälle zu betrachten und die ersten Theorien nochmals zu untersuchen und je nach dem anzupassen. Es werden auf diese Weise gezielt Lücken gefüllt, welche nach der ersten Untersuchung geblieben sind. Eine gebildete Kategorie wird so lange weiter untersucht, bis sie gesättigt ist. Auf diese Weise werden sie zu Konzepten, welche schlussendlich eine Theorie entstehen lassen (Charmaz ab 2002: 689). Um die vorliegende Forschung aussagekräftiger zu machen, wäre es in einem grösseren Zeitrahmen sinnvoll gewesen, die Lehrpersonen im Unterricht zu besuchen und die beschriebenen Vorgänge und Konzepte im Klassenzimmer zu beobachten. So bleibt die Untersuchung ein einmaliger Einblick in die Verhandlung von Differenz von einigen Lehrpersonen mit Migrationshintergrund und möglicherweise eine Wegweisung für zukünftige Studien.

Im Anschluss erfolgt die Darstellung der Resultate aus den Interviews und Analysen hinsichtlich der Fragestellung(en).

5. Verhandlung von Differenz unter Lehrpersonen mit Migrationshintergrund

In diesem Kapitel soll anhand der vordefinierten Bereiche die subjektive Sichtweise der Lehrpersonen mit Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer Verhandlung von Differenz analysiert werden. Als erstes wird die Begriffsverwendung untersucht, um die grundlegende Positionierung der Lehrpersonen im Kulturdiskurs aufzuzeigen. In den Gesprächen wurde versucht, möglichst keine Begriffe vorweg zu nehmen, sondern darauf zu achten, welche Worte

und Kategorien die Lehrpersonen benützen. Anschliessend werden das Selbstkonzept, die Berufsbiographie und die Berufspraxis fokussiert.

5.1. Begriffsverwendung

Wenn sie von Menschen mit Migrationshintergrund sprechen, gruppieren alle Lehrpersonen nach Staatszugehörigkeit. Es werden Ausdrücke verwendet wie "die Kroaten", "die Italiener", "Albanerkinder", "typische Türken", "jugoslawische Kultur", "Jugos", "Tschinggen" etc. und es fällt im Allgemeinen oft das Wort "Ausländer". Weiter erscheinen persönlich zuordnende Begriffe wie "unsere Leute" (Herr Kayaöz) und dem entgegengesetzte und die 'anderen' bezeichnende Worte wie "solche Leute" (Frau Marini) oder "mit denen" (Frau Özdemir). Grenzen werden auch anhand der Religionszugehörigkeit gezogen, wenn beispielsweise von "Moslem" oder von "Religion" gesprochen wird. Einige Lehrpersonen nehmen eine konkrete Definition vom Begriff Migrationshintergrund vor, die sich wie folgt präsentieren:

"Migrationshintergrund heisst für mich ausländische Abstammung, nicht Schweizer, hierher kommen, arbeiten gehen, Integration; also Migration heisst für mich auch Integration. Schwierigkeiten. Sprache sicher auch." (Frau Özdemir)

Frau Özdemir beschreibt Personen mit Migrationshintergrund anhand ihrer Staatsbürgerschaft. Diese ist nicht Schweizerisch, sondern "ausländisch". Zudem nimmt sie eine biologische Sichtweise ein, wenn sie von "Abstammung" spricht. Als Intention für die Migration sieht sie die Arbeitssuche in der Schweiz. Weiter liegt ihrer Aussage eine klare Differenzierung zwischen der Schweiz und dem "Ausland" zugrunde. Die Differenz muss von den Immigrierenden durch "Integration" überwunden werden, mit welcher Schwierigkeiten und das Erlernen einer neuen Sprache verbunden sind.

So wie Frau Özdemir von "Abstammung" spricht, verwendet Frau Krüger das Wort "Vorfahren", wobei als Bedingung für einen Migrationshintergrund offenbar entweder die Eltern oder die Grosseltern migriert sein müssen. Nicht unterschieden wird zwischen väterlicher und mütterlicher Seite. Zu erkennen ist zudem die Einteilung der Menschen gemäss ihrer Staatsbürgerschaft. Dabei versucht Frau Krüger, keine Wertung vorzunehmen.

"[...] dass man eigentlich in einem Land lebt wo die Vorfahren vorher nicht gewesen sind, quasi. Eben halt zugezogen ins Land, migriert, Elternteil, Grosseltern, was auch immer. Es ist für mich ein neutraler Begriff."

In ähnlicher Art und Weise äussert sich Frau Lozancic:

"[...] dass irgendwann irgendwelche Eltern oder Grosseltern - jemand ist irgendwann immigriert aus dem Ausland."

Herr Bernardi scheint den Begriff und dessen Bedeutung aufwerten zu wollen wenn er sagt:

"Der Begriff ist nicht negativ behaftet, ich finde es eher irgendwie etwas Spezielles, wenn man ein wenig etwas mitbringt noch von einem anderen Land. Ja [ich bin] sehr positiv dazu eingestellt und [es] spielt eigentlich auch keine Rolle aus welchem Land."

Migrationshintergrund heisst für ihn das Vorhandensein von etwas 'Zusätzlichem', das positiv bewertet ist. Es unterscheidet die Immigranten von Schweizer Staatsbürgern und macht sie zu etwas 'Besonderem'. Was genau damit gemeint ist bleibt unklar, es scheint aber allen Migranten unabhängig ihrer Staatsbürgerschaft gemeinsam zu sein. Zu einem späteren Zeitpunkt im Interview spricht er vom "Vorteil der Sprache" sowie vom "Vorteil der Pässe". Zudem war er aufgrund seiner italienischen Sprachkenntnisse "gut im Französisch".

Herr Schmid unterscheidet sowohl zwischen verschiedenen *Migrationsobjekten* als auch zwischen unterschiedlichen *Migrationsbewegungen*. In dieser einmaligen Differenzierung ist seine persönliche Migrationsgeschichte zu erkennen. Er ist einerseits zwischen verschiedenen Staaten migriert, andererseits innerhalb der Schweiz. Der Lehrer verbindet den Begriff mit Politik, erläutert aber nicht, was er damit meint. Auch er versucht, eine Wertung zu vermeiden und appelliert an Reflexivität:

"Bewegungen von Menschenmassen oder von einzelnen Menschen, [...] grundsätzlich von Land zu Land. Also wirklich politisch gesehen. Ich weiss es gibt auch Migration, ich weiss nicht ob es der richtige Begriff ist, Binnenmigration oder, vom eigenen Land [innerhalb eines Landes]. Es muss nicht irgendwie positiv oder negativ sein, man muss mehr dahinter sehen."

Für alle anderen befragten Lehrpersonen heisst Migration Bewegungen von Menschen von Land zu Land (von Staat zu Staat) und wohl auch mit folgender definitiver Niederlassung im Einwanderungsland. So wie der Begriff in Medien, Politik und Alltag verstanden wird, begreifen ihn anscheinend auch die befragten Lehrpersonen, nämlich als "Wanderung zwischen 'Nationalstaaten' bzw. 'Kulturen' mit der Tendenz zu dauerhaften oder zumindest (auf länger als einen Urlaub oder eine Reise befristeten) zeitweiligen Verortung an einem neuen Wohn- und Lebensort" (Schmidt-Lauber 2007: 8). So erscheint die plurale Gesellschaft letztlich als "Container verschiedener Kulturen im Sinne abgegrenzter, nebeneinander stehender Einheiten" (ebd. 2007: 9). Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive ist diese Ansicht essentialistischer Art - sie entspricht dem Herder'schen Kulturbegriff. Bezeichnend für dieses essentialistische Kulturverständnis spricht Herr Schmid von einem "Mosaik" mit "verschiedenen Steinen, die nicht alle gleich sind, aber im Gesamten gehören alle dazu". Das Verständnis des Begriffs widerspiegelt den bildungspolitischen Diskurs, an dem sich die Lehrpersonen anscheinend orientieren. Bei Frau Lozancic ist ein Abwägen zwischen der persönlichen Auffas-

sung des Begriffs und der "Definition aus Schulbüchern", welche sie "nicht genau sagen kann" bzw. ebendiesem Alltagsverständnis von Migrationshintergrund zu erkennen. Auch Frau Marini fühlt sich verpflichtet, dem öffentlichen politischen Diskurs zu genügen. Für sie steht der Begriff Migrationshintergrund für "politische Korrektheit", was sie folgendermassen umschreibt:

"[...] es gibt doch so Begriffe die einfach heutzutage immer mehr gebraucht werden wie auch, ich weiss auch nicht, es ist nicht eine Krankenschwester, es ist eine Pflegefachfrau und es ist nicht die Putzfrau, es ist die Raumpflegerin, und solche Dinge oder."

Frau Marini expliziert ihre Aussage indem sie sagt, dass sie es "aber wirklich einen guten und offenen Begriff" findet. Auch bei ihr ist eine Einteilung der Migranten nach Staatsbürgerschaft zu erkennen. Zudem empfindet sie einige Migrantengruppen als "näher", was sie mit der Immigrationsgeschichte der Schweiz erklärt:

"[...] ich muss zwar sagen ich verbinde es [den Migrationshintergrund] weniger mit Leuten wie mir, die einen italienischen Hintergrund haben, ich verbinde das einfach wirklich mehr mit Leuten ähm aus dem östlichen Raum, also Balkangebiet und so weiter. Ich weiss auch nicht warum, also, einfach weil das vielleicht so eher in letzter Zeit diese Immigrationswelle war und mit den Spaniern und Italienern und so ist das halt auch schon ein wenig weiter weg und darum ja."

Dem stimmt Frau de Rossi zu, wenn sie sagt, dass "man ja heute als Italiener eher gut angesehen ist im Vergleich zu früher".

Es ist effektiv so, dass nach dem Zweiten Weltkrieg die ersten sichtbaren²³ grösseren (Arbeits-) Immigrantengruppen vor allem aus Italien kamen. Der Einwanderung wurde damals einen provisorischen Charakter verliehen und eine Integration in die Schweizer Gesellschaft war im Rahmen der Fremdenfeindlichkeitsströmungen nicht erwünscht. Zwischen 1985 und 1995 wanderten neben PortugiesInnen insbesondere Personen aus Ex-Jugoslawien ein. Durch das Drei- bzw. Zwei-Kreise-Modell sind italienische Staatsbürger heute tatsächlich erwünschter als Migranten aus einem nicht-EU/EFTA-Staat (vgl. Piguet 2004). Unterscheidungen werden von den Lehrpersonen zudem anhand der physischen Distanz eines Herkunftsstaats vorgenommen. Wenn Frau Marini an Personen mit Migrationshintergrund denkt, stehen Menschen von "weiter weg", beispielsweise aus Südamerika, Asien oder Afrika,

²³ Seit Mitte der 1960er Jahre konnte eine beträchtliche Anzahl jugoslawischer Staatsangehöriger vorübergehend oder dauerhaft in der Schweiz arbeiten. Es handelte sich dabei fast ausschliesslich um wenig ausgebildete Männer, welche die Familien mit dem im Ausland erarbeiteten Lohn unterstützen wollten. Wegen ihrer grossen Zurückgezogenheit blieben sie für die Öffentlichkeit weitgehend unsichtbar (von Aarburg und Gretler 2011: 1). Folglich nahmen sie damals keinen entscheidenden Einfluss auf die Gesellschaft in der Schweiz.

"nicht zuvorderst". Diese "Kulturen" sind dann im Gegensatz zu jener der "Südosteuropäer" nicht "fremd", sondern "ganz fremd". Ähnlich äussert sich Frau Krüger wenn sie sagt, dass das Schweizer Nachbarsland Deutschland "eine nähere Kultur wie andere" ist. Neben der Immigrationsgeschichte und physischer Distanz sind offensichtlich auch die persönlichen Erfahrungen entscheidend für diese Einteilung nach Fremdheitsgrad. So hat Frau Marini selbst einen italienischen Migrationshintergrund und ist an einem Ort aufgewachsen, wo viele Menschen aus dem ehemaligen Jugoslawien vorzufinden sind und Frau Krügers Eltern sind aus Deutschland eingewandert. Herr Bernardi hingegen hatte persönliche Begegnungen mit Menschen aus allen Kontinenten der Welt und nimmt keine solche Abstufung der Kulturen vor.

Die Lehrpersonen haben gesamthaft den Anspruch, differenziert zu denken und sich auszudrücken. Gleichzeitig weisen sie aber ein Alltagsverständnis von Kultur auf. Herr Bernardi erwähnt, dass er "nicht alle in einen Topf werfen" würde. Diese Haltung sei auf eine "gewisse Offenheit für ein Land oder eine Kultur" zurückzuführen, welche er von seiner Mutter habe, deren Heirat mit einem "Italiener" "dazumal auch speziell" war. Zudem spricht er in folgender Weise von seiner Grundschulzeit:

"[...] ich habe mich dann trotzdem immer ein wenig auf die Seite von den, vom Albaner und vom Türken und so gesetzt, oder. [...] wir hatten solche die voll Ausländer waren, wenn ich das Wort sagen darf (lächelt), es ist eigentlich nicht das richtige. Ähm ja und habe mich wirklich mit denen dann mehr angefreundet eigentlich, ich habe aber auch, ich habe es auch mit den Schweizern gut gekonnt"

Herr Bernardi hat den Anspruch, nicht zu werten und "offen" für alle Menschen zu sein, unabhängig ihrer Nationalität. Gleichzeitig verwendet er den Begriff 'Kultur' ohne ihn zu erläutern und gruppiert Personen nach Staatszugehörigkeit. Auch Herr Kayaöz scheint eine solche Gruppierung nach Staaten mit jeweils eigener Kultur bzw. "Mentalität" vorzunehmen. Gleichzeitig versucht er sich differenziert auszudrücken, wenn er sich zur "Schweizer Mentalität" äussert:

"Aber diese Mentalität ist halt bei den einen Leuten, die aus der Türkei kommen, oder ausländische Leute allgemein, also ja nein, wie soll ich jetzt sagen, Südosteuropa, Türkei, sage ich jetzt mal. Ähm ist das noch nicht angekommen, zum Teil, oder."

Es werden demnach einerseits Kategorisierungen vorgenommen, andererseits besteht ein Bewusstsein dafür, dass man dies nicht 'darf', sondern differenziert denken und sich dementsprechend äussern soll. Es wird oft nach Worten gesucht und es fehlt gewissermassen eine Sprache dafür, die eigenen Empfindungen mit dem öffentlichen politischen Diskurs in Verbindung zu bringen, ohne Wertungen vorzunehmen. Die Wortwahl der Lehrpersonen

deutet gesamthaft auf ein Kultur- und Differenzverständnis hin, das von den (Sozial-) Wissenschaften als essentialistisch bezeichnet wird. Die Welt wird gewissermassen eingeteilt in Nationen mit einer dazugehörigen Kultur. In Betracht zu ziehen ist auch die Möglichkeit, dass die interne persönliche Definition nicht mit der externen übereinstimmt. Herr Bernardi sagt in Bezug auf Personen mit Migrationshintergrund, dass er ja "demfall auch dazu gehöre". Er wurde von der Forscherin so bezeichnet, schien sich vor der Gesprächsanfrage aber selber nicht so betitelt zu haben.

Im folgenden Kapitel wird die Auffassung der Lehrpersonen von ihrer Persönlichkeit in Bezug auf den Migrationshintergrund genauer betrachtet. Es wird gefragt, wie sich die Lehrpersonen im Migrationskontext bzw. bezüglich Differenz positionieren, welche Selbst-Erfahrungen hinsichtlich des Migrationshintergrundes beschrieben werden und welche Gefühle damit in Verbindung stehen. Vor der Analyse erfolgen dem Verständnis halber einige theoretische Erläuterungen zum Selbstkonzept.

5.2. Selbstkonzept

Als Selbstkonzept wird in der Psychologie die kognitive Struktur verstanden, die das selbstbezogene Wissen einer Person beinhaltet, und ist somit die kognitive Komponente des Selbst. Es bezeichnet daher die Kognitionen und Emotionen eines Menschen für die eigene Identität und die eigenen Werte, folglich die Gedanken und Gefühle, die bei der Beantwortung der Frage 'Wer bin ich?' in einem Menschen aufkommen. Es ist die Wahrnehmung und Bewertung des Insgesamts von Einstellung, Urteilen und Werthaltungen eines Individuums bezüglich seines Verhaltens, seiner Fähigkeiten und Eigenschaften (Lexikon für Psychologie und Pädagogik 2012). Eine ausführliche Abhandlung zum Selbstkonzept legt Annemarie Laskowski (2000) vor. Ähnlich wie das Lexikon für Psychologie und Pädagogik beschreibt sie das Selbstkonzept bzw. Selbstbild als Sichtweise eines Menschen über sich selbst. Ihrer Meinung nach üben ebendiese Vorstellungen einen bedeutenden Einfluss auf die künftige Selbstwahrnehmung und auf die Handlungskonstitution der Menschen aus. In der wissenschaftlichen Literatur werden die Begriffe Selbstkonzept, Selbstbild, Selbstschema, Selbstmodell oder Selbsttheorie in der Regel synonym benutzt, wobei die Bedeutung variieren kann²⁴. Die von Laskowski zusammengefassten Beschreibungen drehen sich um die Frage, wie man sich selbst sieht, wer man ist, wie man lebt, was man kann und was man nicht kann. Die Autorin nimmt an, dass sich das Selbstkonzept im Kontakt mit anderen Menschen entwickelt (Laskowski 2010: 120). Weiter prägen die Strukturen des Schulbetriebs die Herausbildung des Selbstkonzepts der SchülerInnen, wobei die Institutionen und ihre Konzepte

²⁴ In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe Selbstkonzept und Selbstbild verwendet und meinen dasselbe.

von gesellschaftlichen Normen und Erwartungen geprägt sind. Laskowski zeigt aus psychologischer Perspektive auf, dass unter anderem die soziale Herkunft (äussere Erscheinung, Kleidung, Verhalten) und das Sprachverhalten im Urteilsprozess der Lehrpersonen stärker verwendet werden als andere SchülerInnenmerkmale (Fähigkeiten oder Möglichkeiten) und dass von diesen Merkmalen ausgehend die gesamte Schülerpersönlichkeit beurteilt wird (ebd. 2010: 145). Erwähnenswert ist im Hinblick auf die Migrationsgeschichte der befragten Lehrpersonen nicht zuletzt das dynamische Konzept von Gergen (1984). Seiner Meinung nach lassen sich die Vorstellungen über sich selbst von Situation zu Situation, zum Beispiel durch eine bestimmte soziale Rückmeldung, durch sozialen Vergleich oder durch Beobachtung des eigenen Verhaltens verändern. Das menschliche Selbstkonzept ist durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflussbar und ist eher dynamisch als stabil. Hauptsächlich dann, wenn sich die äusseren Lebensbedingungen verändern (Gergen 1984 zit. von Laskowski 2010: 152). In engem Zusammenhang mit dem Selbstbild steht das Konzept der Identität. Es meint die "einzigartige Kombination von persönlichen und damit unverwechselbaren Eigenschaften des Individuums" (Blöckenwegner und Aiglesberger 2006).

In der vorliegenden Arbeit wird das Konzept Identität weggelassen, da er zu weitläufig ist. Verwendet wird das Selbstkonzept, welches das Bild der befragten Lehrpersonen von sich selbst meint, also wie sie darüber denken und fühlen, wer sie sind. Es kann nicht die komplette Persönlichkeit dargestellt werden. Vielmehr wird ein Bezug zum Migrationshintergrund hergestellt und gefragt, wie sich die Lehrpersonen positionieren und auf welche Weise sie sich selbst beschreiben. Betrachtet wird konkret die Art und Weise, wie die von den Lehrpersonen wahrgenommene Differenz Eingang ins Selbstbild findet. Es haben sich fünf Positionierungstypen herausgebildet, zu welchen die befragten Personen mit entsprechenden Erklärungsansätzen zugeordnet werden. Es sind dies der verbindende Typus, der negierend-verbindende Typus, der situative Typus, der integriert-akzeptierende Typus sowie der geprägt-mitfühlende Typus.²⁵

5.2.1. Der verbindende Typus

Dem verbindenden Typus sind Herr Kayaöz und Frau Özdemir zuzuordnen. Beide erklären, dass sie sich als Schweizer bzw. Schweizerin fühlen, sich aber ihres Migrationshintergrundes bewusst sind. Sie nehmen eine "Verbindung" (Herr Kayaöz) zwischen dem Herkunftsland ihrer Eltern und der Schweiz vor, um auf diese Weise Differenzen zu überbrücken. Verbindend Typus meint demnach, dass das Selbstkonzept der zugeordneten Personen aus

²⁵ Die Typen wären aussagekräftiger und differenzierter bei einem umfassenderen Sample. Dennoch wurde versucht, die Positionierungen auf diese Weise zu strukturieren.

einer bewussten Kombination von "schweizerischen" Eigenschaften einerseits und Eigenarten des Herkunftslandes der Eltern andererseits besteht.

Herr Kayaöz fühlt sich "klar als Schweizer" und erwähnt im gleichen Satz, dass er das "Schweizer Bürgerrecht" hat, "hier das Militär" macht und Offizier der Schweizer Armee ist. Gleichzeitig spricht er aber von "unseren Türken" und meint:

"Aber²⁶ meine Wurzeln. Ich habe türkische Wurzeln, da stehe ich dazu. Und ich nehme mir einfach alles was mir irgendwie [...] zu Gute kommt, vielleicht ist das ein wenig egoistisch dieses Denken, aber doch, also das was mir gefällt an dieser Kultur, das nehme ich für mich raus und das was mir gefällt an der Schweizer Kultur nehme ich für mich raus und vermische das ein wenig."

Diese Aussage zeigt das grundlegende essentialistische Kulturverständnis von Herrn Kayaöz. Für ihn gibt es eine türkische (Gesamt-) Kultur, die sich von einer schweizerischen unterscheidet. Die Türkei ist der Staat, in welchem seine Eltern geboren sind und viele Jahre gelebt haben. Sein Stammbaum führt also in dieses Land, weshalb er metaphorisch von "Wurzeln" spricht. So wie ein Baum die verwertbaren Nährstoffe mit den Wurzeln aus dem Boden absorbiert, bezieht Herr Kayaöz die "guten" Dinge aus der 'türkischen Kultur'. Der Baum wurde aber in der Schweiz gepflanzt und vom hiesigen Klima geprägt. Er steht für die "Vermischung" der Kulturen, welche Herr Kayaöz vornimmt und damit seine eigens geschaffenen Grenzen und Differenzen zu überwinden versucht.

Auf die Frage nach der Bedeutung des Migrationshintergrundes erwähnt er als erstes, dass er "gerade hellhörig" wird und der Begriff bei ihm "Emotionen" auslöst. Je nach dem empfindet er bei Berichten in den Medien über türkischstämmige Personen Stolz oder Scham. Der Migrationshintergrund wurde für ihn erst etwa ab dem 15. Lebensjahr „ein Begriff“, vorher war es ihm "eigentlich egal". "Genervt" hatten ihn in der Schulzeit die Deutsch Zusatzstunden, da er aufgrund derer länger in der Schule bleiben musste als die Kameraden. Im Nachhinein ist er aber froh um diese Stunden und empfindet sie als tolles und nicht selbstverständliches Angebot. Eine weitere Anekdote deutet darauf hin, dass sich sein Selbstkonzept seit dem bewussten und reflexiven Umgang mit den Begrifflichkeiten verändert hat. Einmal musste er in der Schule ein "ganzes Blatt" nochmals abschreiben und fragte sich zu diesem Zeitpunkt, ob es wohl daran gelegen habe, dass er "kein Schweizer" war. Im Nachhinein sagt er, dass er "sicher nicht gerade die schönste Schrift" hatte, die Zusatzaufgabe also berechtigt war und er sich damals in eine "Opferposition" gesteckt hatte. Es stellt sich die Frage, ob dies wirklich der Fall ist oder ob diese Positionierung eine Strategie ist, um die Erlebnisse der Schulzeit in einem positiven Sinn ins Selbstbild integrieren zu können. Als Schüler zog er in

²⁶ Der Unterstrich kennzeichnet die Betonung des Wortes, wie es auch bei folgenden Zitaten gehandhabt wird.

Erwägung, dass ihm die Lehrerin "Steine in den Weg legen" wollte, weil er "ein Türke" ist. Heute ist er aber "absolut nicht dieser Meinung" und sagt: "Manchmal braucht man es [den Migrationshintergrund] einfach als Ausrede sage ich jetzt mal. Bin ich überzeugt." Das 'man' steht im Gegensatz zum 'ich' des Kindes. Es kann den öffentlichen Diskurs darstellen, welcher Menschen mit Migrationshintergrund in defizitärer Art und Weise betrachtet und sie daher in eine Opferposition drängt, die jene bewusst oder unbewusst einnehmen. Die vergangenen Erlebnisse werden von Herrn Kayaöz zuerst aus der Sicht des Kindes beschrieben, um sie dann in den öffentlichen Kontext zu stellen. Da sich die Perspektiven widersprechen, gerät er in einen Konflikt. Um diesen aufzulösen verwendet er das unpersönliche und nicht zuschreibende 'man'. Dieses 'man' scheint allwissend, belehrend und "überzeugend" zu sein. Ein weiteres Beispiel für diese mögliche Strategie wird bei Herrn Kayaöz' Beschreibung seines Sekundarlehrers ersichtlich. Er umschreibt ihn als eine Person, die "nicht viel gehalten hat von Ausländern". Er hatte "keinen Hehl daraus gemacht, dass er die SVP [die rechts positionierte Schweizerische Volkspartei] unterstützt". Schüler mit Migrationshintergrund wurden stigmatisiert und oftmals blossgestellt. Dies sei Herr Kayaöz aber "wirklich egal gewesen eigentlich" und er hat "nicht darauf reagiert". Das 'eigentlich' deutet darauf hin, dass er wohl doch nicht mit dem Verhalten des Lehrers einverstanden war. Womöglich hatte er keine Möglichkeiten, sich zur Wehr zu setzen und hat daher stillschweigend akzeptiert. Weiter beschreibt er:

"Aber gegen mich ist er jetzt nicht wirklich, also ausser dass er mich nicht in die Bez. [Bezirksschule] geschickt hat, aber ähm vielleicht war ich auch noch nicht soweit? Muss ich vielleicht auch sagen. Vielleicht hat er sogar einen guten Entscheid getroffen, dass er mich noch nicht in die Bez. geschickt hat, äähm.. ja ich selber habe an meinem eigenen Leib nie zu spüren bekommen dass er irgendwie etwas gegen Ausländer gehabt hätte oder so. Ja."

Wiederum wird ersichtlich, dass Herr Kayaöz sehr wohl für ihn negative Erfahrungen gemacht hat, mindestens hat er sie damals so empfunden. Um heute einen guten Umgang damit zu finden, wertet er die Erlebnisse positiv auf. Im Interview sagt er rückblickend, dass er "nie anders behandelt" wurde aufgrund seines Migrationshintergrundes, weder negativ noch positiv. Letzteres löste Traurigkeit bei ihm aus, da er gerne über sein "Herkunftsland" erzählt hätte. In der Ausbildung zur Lehrperson konnte er dann aber "viel mitgeben" und aus seinen "eigenen Erfahrungen ein wenig berichten", was er als "schön" empfand. Der Lehrer bezeichnet sich selbst als "sehr offener Typ", weshalb er manchmal Witze über sich und seine Herkunft mache. Wenn beispielsweise das Kollegium Sport ausübt, sagt er "hey nehmt eure Wertsachen mit, ihr habt hier einen Türken unter euch". Hier werden Vorurteile gegenüber Personen mit Migrationshintergrund ersichtlich, welche Teil des öffentlichen politischen

Diskurses sind. Diesen ist sich Herr Kayaöz bewusst und scheint sich aufgrund seines türkischen Hintergrundes verpflichtet zu fühlen, darauf Bezug zu nehmen. Statt die Vorurteile zu bestreiten verstärkt er sie innerhalb eines Witzes und entledigt sich der Spannung auf humorvolle Weise. Herr Kayaöz scheint das jeweils "Gute" der beiden Länder/Kulturen herauszufiltern und zu kombinieren, um ein Bild zu konstruieren, das seine Erlebnisse in positiver Weise zeichnet und gleichzeitig der Öffentlichkeit gefällt. Eine andere Erklärung für die verbindende Positionierung sind die Eltern, durch welche er einerseits Einblick in die "türkische Kultur" erhalten hat und die sich andererseits um eine gewisse Anpassung in der Schweizer Gesellschaft bemühten und beispielsweise die Sprache lernten sowie das Bildungssystem schätzen.

Von Frau Özdemir wird die Differenz in erster Linie durch das Vorbild der Eltern verbindend verhandelt. Sie hat "immer beides erfahren", "Schweizer Kultur und Türkische Kultur" und ist den Eltern dafür dankbar. Frau Özdemir wuchs nach eigenen Angaben in der Kinderkrippe auf, wo es "sehr viele ausländische Kinder" hatte. Durch ihre Spielkameraden lernte sie viele spanische und italienische Wörter und vermittelte selbst türkische. Die Zeit in der Krippe bewertet sie als positiv, da sie dadurch die deutsche Sprache schnell lernte. Auch in der Primarschule kann Frau Özdemir rückblickend keine negativen Erfahrungen bezüglich ihres Migrationshintergrundes ausmachen, da "sehr viele Ausländer" in der Klasse waren und "die Schweizer ein wenig die Minderheit". Als sie nach ihrer Identität in Verbindung mit dem Migrationshintergrund gefragt wird, äussert sie sich folgendermassen:

"Ich versuche, beides zu verbinden. Also ich fühle mich wohl da, ich bin Schweizerin, ich habe einen Schweizer Mann geheiratet, ich fühle mich wohl. Aber ich vergesse nie die andere Seite, die ich noch habe, nämlich die türkische Seite, weil das ist auch ein Teil von mir. Und ich bin stolz, sagen zu dürfen, ich bin in der Türkei geboren, ich bin eine Türkin. Ich kann diese Sprache, ich rede sie. Da bin ich wirklich stolz darauf weil ich finde das ist heutzutage viel wert, wenn man sagen kann ich bin in zwei Kulturen zu Hause, bin zweisprachig aufgewachsen. [...] Ich versuche einfach beides zu integrieren. [...] Ich finde das wichtig, man sollte nicht einfach eine Kultur abstreiten oder leugnen, das fände ich falsch. Und dieser Konflikt, der ist natürlich schon für viele da, vor allem für Jugendliche. Wo bin ich zu Hause, in der Schweiz oder in der Türkei, wo bin ich hier. Und das ist ein schwieriger Prozess, der jeder machen muss. Den ich auch machen musste. Aber wo ich mir schlussendlich sagen musste, ich kann doch, ich darf doch an beiden Orten zu Hause sein, sowohl hier als auch in der Türkei. Dass man es zu verbinden versucht. Und nicht das eine trennen wollen, das eine zerstören wollen."

Auch bei Frau Özdemirs Aussage wird das essentialistische Kulturverständnis ersichtlich. Durch eine Migration wird ihr zufolge die ursprüngliche 'Kultur' des Herkunftslandes als Teil der Persönlichkeit in Frage gestellt und es muss eine neue Positionierung vorgenommen werden. Für Frau Özdemir scheint es dabei drei Möglichkeiten zu geben. Man kann in der 'Kultur' des Geburtslandes (der Eltern) verhaftet bleiben und sich möglichst ausschliesslich unter Gleichgesinnten bewegen. Oder man verneint die Migrationsgeschichte und definiert sich als 'SchweizerIn'. Die dritte Möglichkeit ist, die beiden 'Kulturen' miteinander zu verbinden und ins Selbstbild zu integrieren. Diese Variante erscheint Frau Özdemir als die einzig richtige und sie nimmt sie "stolz" wahr. Sie findet es bezeichnend dafür "sehr wichtig", dass Migranten die Sprache lernen und sich nicht nur unter Menschen mit gleichem Migrationshintergrund bewegen. Zudem verneint sie es, dass Mädchen mit 20 Jahren oder früher "verheiratet werden", wie es bei einigen Familien aus dem "türkischen Kreis" heute noch üblich ist. Gleichzeitig möchte sie ihre Tochter zweisprachig erziehen und einige Feiertage, die in der Türkei und von ihren Eltern begangen werden "unbedingt beibehalten und weitergeben". Genauso wie ihre Eltern sie "erzogen" haben.

5.2.2. Der negierend-verbindende Typus

Frau de Rossi und Frau Lozancic sind während ihrer Schulzeit negierend mit Differenz umgegangen. Der Migrationshintergrund wurde verdrängt, um sich in der Schweizer Gesellschaft zurechtzufinden. Mit dem Erwachsenwerden hat sich diese Verhandlungsweise hinsichtlich einer verbindenden Strategie verändert. Der negierend-verbindende Typus ist dem verbindenden ähnlich; mit dem Unterschied, dass die Herkunft der Eltern in der Kindheit verdrängt wurde. Frau Lozancic beschreibt ihr heutiges Selbstbild bezüglich des Migrationshintergrundes als "Weg", welcher mit dem von Frau Özdemir beschriebenen "Prozess" verglichen werden kann:

"In letzter Zeit gehe ich auch wieder zurück zu den Wurzeln. Es gab so eine Phase, wo ich das nicht verleugnet habe [...], aber ich habe mich total assimiliert, [mich] wie eine Schweizerin gefühlt und wollte auch nicht gross [etwas] hören von unten [Bosnien] und ging auch nicht runter. Das hat es eine Zeit lang gegeben, aber ich denke das hat mir auch geholfen, dass ich diesen Weg nehmen konnte für mich. [...] Aber heute ist es so, dass ich auch wieder mehr erfahren will von unten und ich nehme es auch wieder zu mir."

Wie Herr Kayaöz verwendet Frau Lozancic die biologische Metapher der "Wurzel". Ihr Migrationshintergrund scheint unvermeidbar an ihr zu haften und gerade deshalb hat sie sich wie sie sagt davon zu distanzieren versucht, um unabhängig davon ihren "Weg" zu finden. Als Frau Lozancic mit zehn Jahren von Bosnien in die Schweiz zurückkehrte, war für sie alles

neu und fremd. Sie sei generell "recht verschlossen" und "scheu" gewesen und beherrschte die deutsche Sprache nicht. Vom ersten Primarlehrer wurde sie in eine "Sonderposition" gesteckt und zum Psychologen geschickt, da sie "so schüchtern" war. Die Zurückhaltung entstand aber ihrer Meinung nach hauptsächlich aufgrund der fehlenden Sprache und hatte nichts mit dem psychischen Zustand zu tun, denn "was will man da gross reden", wenn man "die Sprache einfach nicht kann". Zudem hat sie "gewisse Sachen" nicht verstanden, beispielsweise die für sie wenig ausgeprägte Gastfreundschaft in der Schweiz. Das bisherige Konzept von sich und der Welt schien unpassend und die heutige Heilpädagogin hat sich davon distanziert, um sich in der damals neuen Umgebung zurechtzufinden. Ihrer Meinung nach ist es als Kind schwierig, das Herkunftsland der Eltern und die Schweiz miteinander zu verbinden, man muss sich entscheiden. Wenn man "älter" wird, ist eine "Mischform" möglich. Wie Frau Özdemir beschreibt Frau Lozancic demnach drei Möglichkeiten der Differenzverhandlung. Im Gegensatz zu Frau Özdemir ist Frau Lozancic aber erst mit zehn Jahren mit dem Schweizer System konfrontiert worden. Sie konnte nicht seit dem frühen Kindesalter beide "Kulturen" integrieren wie Frau Özdemir, sondern wurde mit der Einschulung in der Schweiz mit Fremdheit konfrontiert. Als sie schliesslich ihren "Weg" gefunden hatte und sich beruflich entwickeln konnte, begann sie sich wieder für ihren Migrationshintergrund zu öffnen und zu interessieren und verhandelt Differenz heute nicht mehr negierend, sondern verbindend. Ihre persönliche Strategie war für Frau Lozancic sehr "hilfreich" und sie sieht in dieser vorübergehenden Verneinung in der Schulzeit das Mittel zur "Integration" - nicht nur für sich, sondern auch für andere:

"Weil ich merke, viele Schüler gehen immer noch, alle Ferien gehen sie nach Bosnien runter, sie hören diese Musik, sie haben nur solche Freunde. Und dann ist klar, dass sie nicht Schweizerdeutsch können normal und ähm nicht integriert sind."

Eine wichtige Rolle bei der "Integration" spielen laut Frau Lozancic die Eltern, die Interesse und Anpassung an die Schweiz vorleben sollten. Sie sagt weiter, dass der Schulerfolg entscheidend ist, denn "die, die besser sind, sind automatisch besser integriert" im Gegensatz zu den Schülern in "tieferen Schulklassen". Warum dies so sei, erklärt sie nicht. Es ist das, was sie als Lehrerin "gesehen hat" und selber erlebte. Frau Lozancic und ihre Schwester besuchten beide nach der Primarschule die Bezirksschule und studierten an der Universität. Als Grund dafür gibt sie "Ehrgeiz" an und dass sie persönlich es "einfach besser haben" wollte als ihre Eltern. Ausschlaggebend dürfte auch die zweite Grundschullehrerin gewesen sein, die "einen recht guten Zugang" zu Frau Lozancic hatte. Sie hat sich "bemüht" und das Kind individuell gefördert. Ab der Oberstufe war der Migrationshintergrund kein Thema mehr, das zu bewussten Erfahrungen geführt hat, was wohl mit dem Beherrschen der deutschen Sprache in Zusammenhang steht. Wie ihr Selbstbild heute genau aussieht, wird nicht klar, be-

sonders was die Schweiz betrifft. Sie lebt hier und hat es sich "schön" eingerichtet, könnte sich aber auch vorstellen auszuwandern, "nur schon wegen dem Wetter". Sie berichtet gleichzeitig nicht ohne Zufriedenheit, dass heute viele "erschrecken", wenn sie vom Migrationshintergrund erfahren, da sie "niemals denken würden", dass Frau Lozancic "von dort" ist. Was Bosnien betrifft, will sie "wieder mehr erfahren" und nimmt "es" auch wieder "zu sich". Ins Herkunftsland des Vaters zurückzukehren kann sich die ausgebildete Lehrerin allerdings nicht vorstellen, da "die nach dem Krieg ziemlich rückschrittlich" sind und sie "nicht wüsste, was dort machen".

Frau de Rossi hat ihren Migrationshintergrund nicht nur verneint, sondern ihn bewusst versteckt, sich "dagegen gestellt" und Scham empfunden. Dies tat sie aufgrund von "schlimmen" Erlebnissen als Grundschülerin. Sie ist in einem ländlichen Gebiet aufgewachsen und war "immer so etwa die einzige" Person mit Migrationshintergrund in der Klasse oder sogar im gesamten Schulhaus. Vor allem die Lehrerinnen und Lehrer der "alten Generation", welche "kurz vor der Pensionierung" standen, waren ihr gegenüber sehr negativ eingestellt. Laut Frau de Rossi hatten diese "ein riesen Problem" mit ihrem Migrationshintergrund, während die jüngeren "ganz nett" waren. Das Kind begegnete unbegründeten Vorurteilen und Stereotypen. Ein Lehrer teilte ihr mit, dass sie "sich anpassen muss", wenn sie "hier [in der Bezirksschule] überleben" will. Diese Aussage wurde ihr gegenüber gemacht, obwohl sie sich stets anzupassen versuchte, nicht auffallen und am liebsten unsichtbar sein wollte. Aufgrund ihres Aussehens unterschied sie sich von den KlassenkameradInnen und sie konnte sich folglich "nicht verstecken". Die ablehnende Haltung einiger Lehrpersonen wirkte sich nicht nur auf die Persönlichkeit von Frau de Rossi, sondern eigenen Aussagen zufolge auch auf die Schulnoten aus. Nebst den älteren Lehrpersonen diskriminierten Frau de Rossi auch MitschülerInnen, vor allem auf der Oberstufe. Denn "je höher die Bildung [ist], desto gemeiner sind die Kinder". Das Mädchen hat sich in der Schule sowie ausserhalb stets geschämt und sogar zu Hause oft Deutsch gesprochen, damit die italienische Herkunft ihrer Eltern nicht bemerkt wurde. Ein prägendes Erlebnis auf der Primarstufe war, als Frau de Rossi von einer Mitschülerin nach ihrem Namen gefragt wurde. Statt diesen preiszugeben behauptete das Kind, ihn vergessen zu haben, um ihn nicht erwähnen zu müssen. Die Situation war aber ausweglos, denn Frau de Rossi hat sich durch dieses kaschierende Verhalten "so was von geschämt". Die Mitschülerin hat "genau gewusst, was abläuft".

Um ihre Erlebnisse einordnen zu können, müssen verschiedene Faktoren in Betracht gezogen werden wie der Wohnort und der entsprechende Anteil Personen mit Migrationshintergrund, das persönliche Umfeld, die eigene Wahrnehmung und Einordnung sowie insbesondere die öffentlichen Diskurse. Als Frau de Rossi vor 40 Jahren die Grundschule besuchte, war in der Schweiz das Assimilationsmodell seit Kurzem vom Integrationsmodell abgelöst worden. Fremdenfeindliche Strömungen wirkten noch immer nach und besonders die zahl-

reichen italienischen Migranten hatten (noch) keinen guten Stand. Die damals 60-jährigen Lehrpersonen von Frau de Rossi kannten die Schweiz nicht als Einwanderungsland und erlebten die Immigrationspolitik mehrheitlich migrantenfeindlich. Diese Einstellung bekam Frau de Rossi als Schülerin zu spüren. In den Ausbildungen nach der obligatorischen Schule war ihr Migrationshintergrund hingegen "kein Thema" mehr und sie konnte sich "erholen". Im Lehrerberuf begegnete sie wiederum Vorurteilen im Kollegium, welche sie auf die Herkunft ihrer Eltern zurückführt. Heute betrachtet sie ihre Erlebnisse "als Chance", auch wenn sie "extrem gelitten" hat. Für sie "sehr positive" Erfahrungen macht sie in der Elternarbeit, welche Teil des Lehrerberufes ist. Sie genießt es, ihre Migrationsbiographie und entsprechende Erlebnisse mit den Eltern zu teilen und ihnen Verständnis entgegen bringen zu können. Weitere Momente, in welchen der Migrationshintergrund in den Vordergrund tritt, sind globale Fussballturniere. Diese Ereignisse werden neben Frau de Rossi von fünf weiteren Lehrpersonen genannt. Ausschliesslich alle fühlen sich mit der (Fussball-) Nation der Eltern verbunden, und nicht mit der Schweizerischen Nationalmannschaft. Dies scheint für alle selbstverständlich, denn die Verbundenheit wird nur von Herr Bernardi begründet, wenn er sagt, dass Italien im Gegensatz zur Schweiz "meistens überall dabei" ist. Wie Frau Lozancic kann Frau de Rossi ihren Migrationshintergrund heute wieder akzeptieren, auch wenn die Assimilationsforderungen in der Schulzeit Spuren hinterlassen haben. Heute formuliert sie ihre Zugehörigkeit so:

"Ich fühle mich als 100%-ige Schweizerin. Aber ich habe doch, also meine Eltern kommen aus Italien. Die haben schon ein wenig eine andere Kultur, die ist auch in mir drin, oder. Klar bin ich angepasst, ich bin glaub wirklich ein Füdlibürger. Aber ich bleibe ein Italiener, also wenn die [Fussball] Weltmeisterschaft ist, dann helfe ich den Italienern. Also es ist einfach so, das kann ich nicht verleugnen."

Wie es von ihr verlangt wurde, hat sich Frau de Rossi "angepasst" und ist zur "Schweizerin" geworden. Dennoch nimmt sie ihren Migrationshintergrund heute als Teil ihrer Persönlichkeit an. Die verbindende Strategie von Frau de Rossi äussert sich in einem Versprecher während dem Interview, als sie einen Kollegen beschreibt, der "auch halb halb Italiener" sei. Sie korrigiert sich im gleichen Atemzug mit einem Lachen und sagt, dass sie "ja ganz" ist. Ihren Migrationshintergrund sieht Frau de Rossi heute als Vorteil, da sie "immer flexibel bleiben" wird.

5.2.3. Der situative Typus

Herr Bernardi, Frau Marini und Herr Schmid beschreiben ihr Selbstbild bezüglich des Migrationshintergrunds als ambivalent, wobei sie dies auf unterschiedliche Weise tun. Mit situativ ist gemeint, dass die beiden Lehrpersonen ihr Selbstbild je nach Situation und Umfeld anders definieren. Während Frau Marini einen Zwiespalt zwischen dem Selbstbild und der

Fremdwahrnehmung spürt, ist bei den Herren Schmid und Bernardi eine situative persönliche Zuordnung und Positionierung zu beobachten. Letzterer ist "hin und her gerissen" und fühlt sich je nach Häufigkeit der Aufenthalte in Italien mehr oder weniger mit diesem Land verbunden:

"[...] bei mir hat es einfach geschwankt habe ich das Gefühl. Total. Weil früher sind wir, als kleiner Bub sind wir ganz viel nach Italien, wir sind nie in die Ferien, wir sind immer in den Schulferien zu den Grosseltern nach Italien. [...] Dort bin ich glaube ich ein wenig mehr der Italiener gewesen, nachher ist es wieder runter, bin ich wieder zum Schweizer [geworden] und jetzt habe ich eher ein wenig mehr das Gefühl, dass ich mehr zur italienischen Seite gehöre."

Der Lehrer erklärt die aktuelle Tendenz mit Besuchen bei der Grossmutter. Sie ist "die einzige", die er "noch hat" und deshalb geht er "mindestens einmal im Jahr hinunter [nach Italien]". Offenbar sind für Herr Bernardi neben der physischen Anwesenheit im jeweiligen Land persönliche Beziehungen ausschlaggebend für die gefühlte 'Verbindung' und folglich für sein Selbstbild. Denn er könnte "jetzt wahrscheinlich nicht dort [in Italien] leben". Er ist in der Schweiz aufgewachsen und sich "das hier gewohnt". Seiner Meinung nach wird die Persönlichkeit eines Menschen offenbar durch den Aufenthaltsort geprägt und passt nicht an einen anderen Ort. So ist sein Vater "ganz anders wenn er in Italien ist wie wenn er hier ist". Denn "man nimmt auf eine Art Traditionen und Gegebenheiten vom Land an". Demnach scheint eine Migration die Persönlichkeit tiefgreifend zu verändern. Herr Bernardi selbst fühlt "immer noch beides" und steht "in der Mitte". Generell ist es für ihn "schwierig", seine Zugehörigkeit zu beschreiben, insbesondere wenn er auf seine Herkunft angesprochen wird. In der Schule hat er sich einerseits "immer ein wenig auf die Seite von den Albanern und den Türken und so gesetzt", weil er "doch irgendwie ein Teil von denen war". Aber er hat es "auch mit den Schweizern gut gekonnt". Er nimmt also eine Trennung vor zwischen den "Ausländern" und den "Schweizern". Es scheint, als ob sich Herr Bernardi ersteren mehr zugehörig gefühlt hat aufgrund seines Migrationshintergrundes. Gleichzeitig lebt(e) er in der Schweiz und fühlt(e) sich mit diesem Land verbunden. Diesen inneren Konflikt zwischen einem 'Wir' ("die Ausländer") und einem 'Sie' ("die Schweizer") löste er damit, dass er zu letzteren den Kontakt suchte und somit eine gefühlte Lücke vermied. Bei seinen Aussagen scheinen ihm etwas die Worte zu fehlen und eine Erklärung erweist sich als schwierig. So kann er beispielsweise nicht sagen, wieso er "mehr auf die eine Seite [zu den Albanern und den Türken] rüber" ging. "Man ist immer so Teil, oder", meint er. Diese vielfache Zugehörigkeit beschreibt er nicht nur als herausfordernd, sondern als positiven identitätsstiftenden Aspekt. Er hat viele Freunde verschiedener Nationalitäten und ist "einfach offener, was das [die Einstellung gegenüber anderen "Ländern und Nationalitäten"] anbelangt". Zum jetzigen Zeitpunkt sieht er seine

Doppelbürgerlichkeit als "etwas Interessantes", er empfindet es als "cool" und "etwas Spezielles", als eine "Bereicherung" und er hat "einen Vorteil von der Sprache her". Das Selbstkonzept von P.G. erweist sich als dynamisch und abhängig von persönlichen Beziehungen sowie vom Aufenthaltsort. Schlussendlich positioniert er sich dennoch als Schweizerisch, da er durch dieses Land "geprägt" ist. Die Italienische Seite ist aber stets präsent, um je nach Situation mehr oder weniger Bedeutung zu erlangen.

Herr Schmid spricht von einem bewussten Identitätswechsel. Er fühlt sich "schon als Schweizer", ist aber auch "stolz, Kolumbianer zu sein". Das Wort "Kolumbianer" sagt er nach einem Zögern. Sein Kolumbianischer Pass ist "etwa seit 20 Jahren abgelaufen", er bezeichnet aber Spanisch als seine Muttersprache. "Markiert" hat ihn der Aufenthalt in der Westschweiz. Im Militär hat er viel in dieser Region gearbeitet, hat eine "welsche Frau" geheiratet und die beiden sprechen mit ihrem Kind Französisch. Demgemäss betont er, mit Schweizer "wirklich auch Welsche" einzubeziehen. Durch die vielen Umzüge musste sich Herr Schmid immer wieder neu anpassen und empfand es als "schmerzhaft", gewonnene Freunde zu verlieren. Dennoch war es im Allgemeinen "nicht so tragisch", da er damals "ein kleines Kind" war und noch keine "tiefen Beziehungen" aufbaute. Generell scheint er ausser im Militär keine besonders prägenden Erfahrungen gemacht zu haben. Wenn seine Herkunft eine Rolle spielte, dann tat sie dies in positiver Art und Weise. In seinem damaligen kleinen Wohnort ("Kaff") in Honduras war er zwar "mehrheitlich der Ausländer" und in der lokalen Schule "immer der Gringo" und folglich in einer "Sonderposition". Die MitschülerInnen reagierten darauf aber in seinen Augen positiv neugierig. Schwierigkeiten empfand Herr Schmid, als er in die Primarschule in der Westschweiz eingeschult wurde und "kein Wort Französisch" sprach. Es war für ihn eine "schmerzhafte" Erfahrung, "ins kalte Wasser" geworfen zu werden. Nach einigen Monaten wurde für Herr Schmid Kommunikation möglich und er sagt, dass er im Nachhinein froh um seinen exponierten Status ist, der ihm schlussendlich ein rasches Einfinden ermöglichte. Die letzten Jahre der obligatorischen Schule verbrachte er in einem deutschschweizer Ort, wo der "Multinationalitätsanteil" beträchtlich war und Herr Schmid nicht auffiel aufgrund seines Migrationshintergrundes bzw. Aufwachsens in verschiedenen Ländern. "Diskriminierungserfahrungen" hat er - wenn man sie überhaupt als solche bezeichnen kann - "höchstens im Militär" gemacht, wo er als Welscher galt und sich diesbezüglich einige Sprüche anhören musste. Seinen Hintergrund bewertet Herr Schmid positiv. Er findet es "schön", dass man "immer schön Identität wechseln" kann und sagt weiter, dass man "damit leben können muss". Für ihn ist es "eine Möglichkeit, die man hat" und die man entweder nütze oder nicht. Seine Strategie ist, sich je nach Situation anders zu positionieren. Im Militär ist er Deutschschweizer, wenn er nicht auffallen will und zeigt sich als Welscher, wenn er aktiv Vorurteilen entgegenwirken will. Als Lehrer gibt er zu erkennen, dass er nicht in der Schweiz geboren und Deutsch nicht seine Muttersprache ist, um Vielfalt

aufzuzeigen. Zudem nutzt er seine Sprachkenntnisse, um sich mit anderssprachigen Eltern zu unterhalten. Generell definiert er Differenz nicht über 'Kultur' oder Ähnliches, sondern über die Sprache. Mehrere Sprachen stellen für ihn "immer eine Bereicherung" und eine positive Komponente des "Rucksacks" dar, welchen einem niemand nehmen kann.

Wenn Frau Marini über sich selbst und ihren Migrationshintergrund spricht, fällt oft das Wort "Ambivalenz". Sie sieht sich selbst als "typischen Secondo italienischer Herkunft", was auf den italienischen Hintergrund ihrer (Adoptiv-) Eltern verweist. Gleichzeitig hat sie die dunkle Haut ihrer biologischen Eltern. Aufgrund dieser wurde sie in der Schulzeit einige Male als "Schoggikopf" bezeichnet. Sie sagt, dass sie Migrationshintergrund hat, aber man ihn ihr nicht ansieht, sondern "etwas anderes". Es "stresst" sie, dass man ihr nicht ansieht, was sie als ihren Hintergrund empfindet. Diese Zwiespältigkeit ist ihr insbesondere in Momenten bewusst, wo sie jemand Unbekanntem zum ersten Mal gegenübersteht. Ihre Wahrnehmung von Differenz und die damit zusammenhängende Verhandlung sind offenbar an Fremdkonzepte gebunden. Sie nimmt an, dass beispielsweise Eltern von SchülerInnen vor der ersten Begegnung gewisse Erwartungen hegen, denen sie mit ihrem Erscheinungsbild widerspricht:

"Ich denke das ist wirklich so am Anfang ähm, die Leute erwarten einfach nicht jemand Dunkelhäutiges, nicht weil sie das nicht wollen sondern sie erwarten das einfach nicht. Also ich weiss noch an meinem allerersten Schultag hier, ich war hier [im Schulzimmer] und es läutet und dann mache ich die Türe auf und und.. dann in solchen Momenten ist mir das sehr sehr bewusst, ich weiss jeder Vater und jede Mutter, der ihr Kind hierher bringt hat dann so einen kurzen Aha-Moment und das ist mir sehr klar oder in dem Moment. Oder auch im Kollegium oder, wenn man sich das erste Mal ins Lehrerzimmer rauf traut das ist ja immer so ein, das ist so ein schwieriger Moment, ich glaube das ist egal wie man aussieht aber so 'ä hallo ich bin da die Neue'. Und in so Momenten ist es mir sehr sehr bewusst aber ich muss sagen sonst ist es mir nicht, wirklich überhaupt nicht oder nicht mehr bewusst."

Mit dieser Ambivalenz geht sie aktiv um und erzählt bei der ersten Begegnung oftmals ihre Geschichte. So vermeidet sie falsche Einschätzungen und "Stress" und ihre Persönlichkeit unabhängig der Hautfarbe kann in den Vordergrund treten. Zudem kommt sie Fragen zuvor und wirkt Zurückhaltung entgegen. In den Kollegien begegnet die Lehrerin Menschen, die neugierig sind und sie nach ihrer Herkunft fragen, aber auch solchen die "ein wenig mehr um den heissen Brei herum reden und nicht wissen ja darf man jetzt fragen oder nicht fragen". Eine weitere ambivalente Situation beschreibt sie beim Vorstellungsgespräch:

"Ich weiss auch bei meinem Vorstellungsgespräch hat der Schulleiter gesagt, sagen Sie doch am Anfang kurz etwas über sich. Es muss nicht die ganze Lebensgeschich-

te sein aber einfach so, dass wir ein wenig ein Bild von Ihnen haben. Und ich habe ihn angeschaut und nur gesagt, ja etwas muss ich jetzt trotzdem schnell erzählen von meiner Lebensgeschichte einfach weil es, ja, weil es eh alle wissen wollen (lacht) und weil sie mich sonst vielleicht nicht zu fragen trauen und dann habe ich es ihm einfach schnell gesagt und dann, ja. [...] So in wenigen Momenten ist mir das bewusst, dann ist es mir sehr bewusst und dann ist es auch zuvorderst, aber sonst ist es nicht da und im Kollegium fühle ich mich sehr wohl und ich denke in allen meinen Lebensbereichen, wenn mich die Leute ein wenig besser kennen werde ich in erster Linie als Schweizerin mit italienischem Hintergrund angeschaut und die Hautfarbe spielt dann nicht mehr so eine Rolle."

Die Zeilen zeigen, dass Frau Marini eine bestimmte Vorstellung von ihrem Fremdbild hat und dieses hinsichtlich ihres Selbstbildes verändern will. Das Ziel ist, die Ambivalenz auszugleichen und so wahrgenommen zu werden, wie sie sich selbst fühlt - als Schweizerin mit italienischem Hintergrund. Dieses Bild scheint für Frau Marini lange Zeit "normal" gewesen zu sein und sie wurde sich ihm erst wirklich bewusst, als sie vom Umfeld auf ihre "Affinität für Sprachen" und ihr "zweites Zuhause" in Italien angesprochen wurde und erkannt hat, dass ihr Selbstbild nicht mit dem Fremdbild und den Erwartungshaltungen anderer übereinstimmen muss. Um so wahrgenommen zu werden, wie sie sich fühlt, klärt sie in bestimmten Situationen aktiv auf, insbesondere bei Erstbegegnungen. Seit sie das "ein wenig gelernt" hat, sieht sie vor allem die Vorteile ihres Hintergrundes.

5.2.4. Der integriert-akzeptierende Typus

Frau Ruiz ist in einem Ort aufgewachsen, wo "viele Ausländer" präsent waren. In derselben Ortschaft besuchte sie die Schule. Sie hat "das schon so gelernt", dass sie "Ausländerin" ist und ihren Migrationshintergrund demnach früh ins Selbstbild integriert. Er ist für sie "nichts Spezielles", sie akzeptiert ihn ohne übermäßig zu hinterfragen. Integriert-akzeptierend meint demnach, dass der Migrationshintergrund nicht fundiert reflektiert erscheint, sondern vielmehr selbstverständlich zum Selbstbild gehört und toleriert wird. Frau Ruiz erinnert sich, dass sie "eigentlich recht schlecht Deutsch" konnte und daher einen Deutschzusatzkurs besuchen musste. Da Frau Ruiz heute Primarlehrerin ist, muss sie inzwischen "irgendetwas gelernt" haben, wie sie mit einem Lachen berichtet. Eine gewisse Anpassung an das Migrationsland erscheint ihr generell wichtig:

"Ich finde einfach es kann nicht sein, dass man irgendwo hin geht und findet man nimmt alles von sich mit und verdrängt dann quasi wie die andere Kultur. Man muss sich bis zu einem gewissen Punkt anpassen und sonst ist man an einem falschen Ort."

Entsprechend hat sie sich dann "mehr mit den Schweizern oder mit den Mischlingen oder was auch immer abgegeben" und weniger mit den "Spaniern", da sie das Gefühl hatte, diese seien teilweise zu "engstirnig". Dies könnte auf die Einstellung der Eltern zurückzuführen sein, welche sie in dieser Hinsicht "sehr offen" erzogen haben. Zudem hatte sie durch Schulfreundinnen schon sehr früh Einblick in Lebensgewohnheiten anderer "Kulturen". Vorstellbar ist auch, dass sie sich durch den beschränkten Kontakt mit "Spaniern" eine erfolgreichere "Anpassung" und einen erfolgreichen Bildungsweg erhoffte, ähnlich wie Frau Lozancic. Den auf die Frage, warum die Anzahl Lehrpersonen mit Migrationshintergrund gering ist, äussert sie die Vermutung, dass "Ausländer" vielleicht "zu wenig integriert" oder "zu wenig Teil vom Ganzen" sind. Zudem haben sich die Eltern von Frau Ruiz für ihre Kinder "vollkommen aufgeopfert" und es war für die Tochter "ganz klar", dass sie aufgrund von Respekt und Dankbarkeit "etwas aus sich machen" muss. Frau Ruiz scheint ein klares Selbstbild zu haben, das im Interview aber nicht vollumfänglich zum Vorschein kommt. Der Migrationshintergrund scheint präsent, selbstverständlich und daher nicht erwähnenswert. "Kulturelle" Differenzen sind für Frau Ruiz vorhanden, sie werden aber ganz selbstverständlich akzeptiert, da der Migrationshintergrund "schon immer" ins Selbstbild integriert wurde.

Frau Krüger hat Schwierigkeiten bei der Beschreibung ihres Selbstkonzeptes in Bezug auf den Migrationshintergrund:

"[...] je älter du wirst, desto mehr greifst du es. Und ich sehe vor allem die Unterschiede. Viele haben ja das Gefühl Deutschland ist das gleiche [wie die Schweiz], aber es ist es eben trotzdem nicht oder auch sonst gibt es Unterschiede und ja wie soll ich das jetzt sagen? Bei uns ist es schon ganz anders, wie mein Bruder und ich das sehen. Ich denke mehr daran dass wir aus Deutschland kommen als er. Ja irgendwie, vielleicht auch weil ich mehr damit zu tun habe vom Arbeiten her und so. Ich kann es nicht sagen, weiss nicht."

Frau Krüger fühlt sich sowohl als Schweizerin als auch als Deutsche. Sie hat den Migrationshintergrund integriert und akzeptiert "kulturelle" Differenzen selbstverständlich. Sie sagt aus, dass sie die Kombination "schon immer irgendwie gekonnt" hat, seit der frühen Kindheit. Die Lehrerin nennt die deutsche Standardsprache "mein Deutsch" und hat gleichzeitig von Beginn an mit den Eltern Schweizer Dialekt gesprochen, wobei diese das Schweizerdeutsche nicht übernommen haben. Die Eltern "wollten nicht", dass ihre Kinder zu Hause Standardsprache sprechen. Durch Besuche bei Verwandten in Deutschland beherrscht sie diese aber trotzdem. Sie beschreibt ein für sie "einschneidendes" Erlebnis in der Primarschule:

"Also ein Gschichtli war, dort haben wir mal ein Gedicht auswendig lernen müssen, dann habe ich das geübt und dann hat mir das Mami gesagt 'hey aber was redest du

da für ein komisches Deutsch, rede doch das richtige Deutsch [Standartsprache], oder. Nachher habe ich das dann vorgetragen in der Schule, in meinem Deutsch, und ja bin recht ausgelacht worden."

Das Erlebnis kam dadurch zustande, dass Frau Krüger bis anhin genau wie ihre MitschülerInnen Schweizerdeutsch respektive Hochdeutsch mit Schweizer Akzent gesprochen hatte. Ansonsten erinnert sie sich an keine besonderen Erfahrungen bezüglich ihres Migrationshintergrundes in der Schulzeit, ausser dass sie sich auf der Oberstufe einige "Nazi-Sprüche" anhören musste. Sie erklärt sich wie bereits erwähnt die raren Erlebnisse dadurch, dass die "deutsche Kultur näher als andere" ist. Zudem ist sie "oft angeeckt" mit ihrer "deutschen Direktheit". Wenn später etwas vorgefallen ist, dann hatte es mit der Standartsprache zu tun, welche sich von den Schweizer Mitmenschen unterscheidet. Vor ihrem ersten Praktikum als Lehrerin hatte sie sich beispielsweise die Frage gestellt, ob sie "mein Deutsch" sprechen oder den Schweizer Akzent "reinnehen" soll. Nach einem Fehltritt entschied sie sich schliesslich dafür, akzentfrei zu sprechen und behielt dies in der weiteren Berufspraxis bei. Dies interpretieren einige Kollegen als arrogant, andere sprechen hingegen Lob aus. Von den SchülerInnen selbst erhält sie ausschliessliche positive Reaktionen. Frau Krüger bezeichnet sich als tolerant und offen anderen "Nationalitäten" gegenüber. Sie möchte keine Vorurteile hegen, "kein Rassist sein" und beschreibt sich als jemand, der es "ganz schlimm findet, wenn man jemanden auf seine Nationalität beschränkt". Trotz dieser akzeptierenden Haltung hat sie ein essentialistisches Kulturverständnis integriert und spricht von "Albanern", "Türken", "Schweden", "kulturellen Erziehungsunterschieden" etc.

5.2.5. Der geprägt-mitfühlende Typus

Frau Miller hat wie Herr Schmid und Frau Lozancic erst bei der Einschulung Deutsch zu lernen begonnen. Dadurch fühlte sich die Lehrerin mit amerikanischem Migrationshintergrund sehr oft unverstanden und wurde "fürs Leben geprägt". Das heisst sie reagiert auch heute noch sensibel auf Missverständnisse, trotz perfekter Deutschkenntnisse. Dadurch, dass ihr Selbstbild bezüglich des Migrationshintergrundes auf negative geformt wurde, hat sie ihrer Meinung nach heute ein ausgeprägtes Mitgefühl für SchülerInnen und generell für Menschen, die wie sie "ein wenig aus dem Rahmen fallen". In der Primarschule wurde Frau Miller von den MitschülerInnen das Gefühl vermittelt, dass sie "irgendwie nicht ganz normal" sei. Sie hat sich über die Deutsch Zusatzstunden "genervt", da sie aufgrund derer ihr Lieblingsfach verpasste. Frau Miller fühlte sich oft ausgeschlossen und war froh, wenn sie an einem Ort nicht "rausgestochen" ist und ihr aufgrund ihres Migrationshintergrundes nicht das Gefühl gegeben wurde, sie gehöre nicht dazu. Es entstanden aufgrund ihres zu Beginn mangelhaften Deutsch häufig Missverständnisse. Das Mädchen sprach folglich wenig und wurde des-

halb ähnlich wie Frau Lozancic als schüchtern eingestuft. Ihre erste Lehrerin interpretierte ihr zurückhaltendes Verhalten als "Dummheit" und brachte Frau Miller kein Verständnis entgegen. Auch wurde sie von MitschülerInnen teilweise gehänselt aufgrund ihres amerikanisch klingenden Namens. Die zweite Lehrerin versuchte hingegen, sich um Frau Miller "zu kümmern", damit sie "nicht untergeht". Die Erfahrungen in Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund in der Grundschule kamen später in der Ausbildung zur Lehrperson wieder zum Vorschein, als die eigene Schullaufbahn aufgearbeitet wurde. In der Ausbildung kam der Migrationshintergrund zusätzlich insofern zum Tragen, als Frau Miller sich als Amerikanerin als "lockerer" empfand als ihre Mitstudierenden. "Der Amerikaner" fällt auch bei der Berufsausübung ins Gewicht. Die Lehrerin macht seit ihrem Abschluss nur Stellvertretungen, da "der Amerikaner sich nicht gerne an etwas bindet". Sie empfindet sogenannte AmerikanerInnen sowie generell "Ausländerfamilien" als entspannter und weniger engstirnig, was im Lehrerkollegium zum Ausdruck kommt. Dies soll anhand des folgenden Zitats aufgezeigt werden:

"Es braucht Kraft, dem zu begegnen, jeweils so im Lehrerkollegium. Also ich habe manchmal Gespräche mit meiner Schwester und mit meinem Mami, wir sind, wir geben alle Schule und wir sehen es jeweils recht anders als der Rest. Wegen so kleinen Dingen, wenn ich zum Beispiel die Tasse nehme einer Lehrerin die da schon ewig war und ich weiss es ja nicht, ich komme frisch in dieses Schulhaus, dann ist das gerade mega schlimm. Und dann hat man, habe ich es mir gerade verbockt von Anfang an. Also sie suchen einem dann irgendwie wegen so kleinem Zeugs zu plagen. Also ja. Und das braucht glaube ich schon Kraft, dass es einem nicht zu nahe geht. Ein wenig darüber stehen kann. Und dann kann ich mir vorstellen dass Leute mit Migrationshintergrund nicht unbedingt Lust haben dann dieser Mentalität zu begegnen tagtäglich im Beruf. Mir geht es gleich."

Es scheint also, als ob Frau Miller bisher in allen Lebensbereichen für sie negative Erfahrungen aufgrund ihres Migrationshintergrundes und dazugehöriger Differenzen gemacht hat. Besonders frustrierend ist in ihren Augen das fehlende gegenseitige Verständnis. Sie hatte "immer das Gefühl, die Dinge etwas lockerer zu sehen als die SchweizerInnen" bzw. sieht die Dinge "nicht so eng als Amerikanerin". Auch fühlt sie sich in der Schweiz häufig unterschätzt, wohingegen sie sich ausserhalb des Landes mehr "verstanden" und "geschätzt" fühlt. Sie sagt aus, keine Schweizerin zu sein und verwendet den Begriff "Amerikanerin" als Synonym zum Ich. Ihr Selbstbild in Bezug auf den Migrationshintergrund legt sie im Interview aber nicht direkt dar. Aufgrund ihrer frustrierenden Erfahrungen hat Frau Miller Mitgefühl für Migranten, besonders für Kinder. Als Lehrerin versucht sie, zu "ermutigen", legt den "Fokus" auf den "Charakter" und stellt das "Wohlbefinden" der SchülerInnen in den Mittelpunkt. Sie

möchte verhindern, dass sich jemand ausgeschlossen und nicht "zugehörig" fühlt, wie sie es selbst erlebt hat und teilweise immer noch tut.

Die Lehrpersonen zeigen verschiedene Selbstbilder und einen unterschiedlichen Umgang mit Differenz. Gemeinsam ist allen, dass das Alltagsverständnis von Kultur die Differenz erst schafft. Diese sens-commun Auffassung und damit die Festlegung von Personengruppen mit jeweils ureigenen Eigenschaften kann der Auslöser dafür sein, dass die Partizipierenden ihr Selbstbild zwischen der Schweiz und dem Herkunftsland ihrer Eltern suchen. Entsprechend sind die Lehrpersonen im Integrationsparadigma verhaftet. Sie fordern Engagement und eine gewisse Anpassung der Migranten an die "Schweizer Kultur" und nehmen die Heterogenität nur bedingt als Bereicherung wahr. Frau Özdemir äussert sich folgendermassen zu "kulturellen Gruppierungen":

"Ist ein grosser Nachteil für die Integration, also ich sehe das jetzt, ich bin ja im Ort X mehrheitlich aufgewachsen und dort gibt es heute zum Beispiel so Ghetto-Siedlungen, wo alle im gleichen Block wohnen. Dann haben sie [die Migranten] ihr Fernsehen, sie haben ihre Läden. Und die haben ja nie die Möglichkeit, sich zu öffnen. Und wollen das auch nicht. [...] Und so kommen wir eben nirgends hin."

Frau Özdemir fordert demnach eine "Öffnung" der Migranten, um das Ziel der "Integration" zu erreichen. Frau de Rossi stimmt dem zu und hat ein beschränktes Verständnis für Herausforderungen aufgrund des Migrationshintergrundes:

"Ich habe Verständnis, oder, für ihre Hemmungen teilweise und so. Nur finde ich jetzt es artet langsam aus. [...] Ja es nimmt einfach plötzlich Überhand, in gewissen Klassen ist wie die Schweizer Minderheit teilweise. Also das muss nichts schlechtes sein, aber es hat sich geändert, oder."

"Also das, was ich gemacht habe ist nicht gut [Verleugnung des Migrationshintergrundes], aber das was jetzt abläuft geht in die andere Richtung. Das finde ich aber auch nicht gut, muss ich ganz ehrlich sagen."

Ähnlich äussert sich Herr Kayaöz, wenn er von Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund erzählt, die sehr schlecht Deutsch sprechen:

"Man kann etwas weitergeben und ein wenig helfen [mit Übersetzen], obwohl ich natürlich der Meinung bin, sie müssten natürlich mittlerweile natürlich schon Deutsch können."

Weiter erwähnt er ein Erlebnis mit Schülern der Oberstufe mit türkischem Migrationshintergrund, welche in Diebstähle verwickelt waren:

"Ich habe sie nach der Stunde bei mir behalten und wirklich mal gesagt, ein ernsthaftes Schämen, dass ich mir wirklich da den Arsch aufreisse im Prinzip, [...] dass Türken wirklich gut daher kommen. Und dass so Leute wie ihr eigentlich alles wieder kaputt machen, oder. Dass wir so einfach nie aus diesem Loch herauskommen."

Herr Kayaöz fühlt sich persönlich betroffen, wenn SchülerInnen mit demselben Hintergrund wie er negativ auffallen. Verlangt wird eine gewisse Anpassung und ein Effort, um nach der obligatorischen Schulzeit eine (berufliche) Bildung absolvieren zu können. Finanzielle Mittel dürfen dabei keine Rolle spielen, denn "es muss mir wirklich niemand kommen und sagen wir brauchen das Geld, also für etwas gibt es ja Stipendien, oder. Und das sind nur faule Ausreden, oder."

Die MigrantInnen werden von den Lehrpersonen durch das Alltagsverständnis von 'Kultur' offensichtlich auf ihren Hintergrund beschränkt und die davon unabhängige Persönlichkeit wird nur selten erwähnt.

Wie äussert sich nun der Umgang mit Differenz nach der Schulzeit? Welche Rolle wird dem Migrationshintergrund während der Ausbildung und während dem Bewerbungsprozess (zur Lehrperson) zugeschrieben? Diesen Fragen wird im folgenden Unterkapitel nachgegangen. Um die Differenzverhandlung der Lehrpersonen aufzuzeigen, werden jeweils in einem ersten Schritt die persönlichen Berufsbiographien erläutert. Damit ist gemeint, wie die Lehrpersonen zum Beruf gefunden haben und welche Erfahrungen dabei bezüglich des Migrationshintergrundes erwähnt werden.

5.3. Berufsbiographie

Von den zehn befragten Lehrpersonen haben vier ihren jetzigen Beruf als ersten Bildungsweg gewählt. Damit ist gemeint, dass neben dem Lehrerberuf keine weitere (Berufs-) Ausbildung oder ein abgeschlossenes Studium vorhanden ist. Sechs Personen haben davor eine andere Ausbildung absolviert bzw. auf einem anderen Beruf gearbeitet. Herr Schmid war vor der Lehrerausbildung "ziemlich lange im Militär, erstens mal in der Miliz und anschliessend beruflich". Insgesamt war er eigenen Aussagen zufolge etwa neun Jahre im Militär arbeitstätig und verbrachte unter anderem ein halbes Jahr im Kosovo und war ebenso lange in Bosnien. Frau de Rossi hat nach der obligatorischen Schulzeit eine Berufslehre abgeschlossen und einige Jahre auf dem gelernten Beruf gearbeitet. Sie begründet dies damit, dass "Studieren halt einfach etwas Unerreichbares" war aufgrund der Möglichkeiten der Eltern. Im Beruf hat sie sich zur Lehrlingsbetreuerin ausbilden lassen und war zudem Musiklehrerin. Herr Bernardi und Frau Krüger haben ebenfalls eine Berufslehre absolviert. Beide geben als Begründung an, dass sie "zuerst mal ein wenig arbeiten gehen" (Herr Bernardi) wollten bzw. nach der Oberstufe "keinen Bock" hatten, "jetzt vier Jahre wieder einfach nur in die Schule

zu gehen" (Frau Krüger). Beide hatten aber den Lehrerberuf als Wunsch im Hinterkopf. Frau Lozancic ihrerseits beschreibt einen "langen Weg" zur Lehrerin. Nach der Oberstufe besuchte sie die Handelsschule, anschliessend die Kantonsschule und begann danach mit einem Psychologiestudium, wobei sie ursprünglich Schulpsychologin werden wollte. Das Studium brach sie nach zwei Jahren zugunsten der Lehrerausbildung ab. Auch Frau Ruiz hat den Beruf "über Umwege" gewählt. Sie hat vor der Lehrerausbildung etwas in wirtschaftlicher Richtung gemacht und soziale Praktika absolviert. Warum haben die befragten Personen den Lehrerberuf gewählt? Wie verhandeln sie bezüglich der Berufsbiographie ihren Migrationshintergrund und die Differenzthematik?

5.3.1. Berufswahl Lehrperson

Frau Miller hat die Ausbildung zur Lehrerin als ersten Bildungsweg gewählt. Sie erzählt, dass sie sich eine Ausbildung wünschte, "die nicht allzu lange dauert, bis man selbständig ist" und "etwas verdient". Es "hat einfach gepasst", es war das, was ihr gefallen hat. Einfluss auf die Wahl hatte gemäss Frau Miller ihre Mutter, die Kindergärtnerin ist und ihr die "Erziehungsideen" näher gebracht hat. Zudem hatte die Ausbildung in der Familie einen "recht grossen Stellenwert" und die Eltern haben "recht viele Opfer gebracht", damit Frau Miller (und ihre Schwester) ihren Weg machen konnte(n). Des Weiteren sagt die Lehrerin, dass sie längere Zeit im Ausland verbringen wollte und der Lehrerberuf zu einem Visum im Wunschland berechtigt. Sie dachte ans Reisen und dass sie "international vielleicht arbeiten" könnte. Beeinflusst in der Berufswahl wurde Frau Miller eigenen Aussagen zufolge auch durch ihre eigene Schulzeit. Die Lehrerin, von welcher sie besonders gefördert wurde, war dahingehend ein Vorbild, als dass Frau Miller "das Gleiche für Kinder machen" will wie die Förderperson es für sie getan hatte. Die "ganzen schlechten Erfahrungen" bewegten sie ausserdem zum Gedanken, es "besser zu machen". Es wird ersichtlich, dass der Migrationshintergrund von Frau Miller bei der Berufswahl ausschlaggebend war. Die (sprachliche) Differenz zu den MitschülerInnen führte dazu, dass sie eine für sie besonders positive und eine besonders negative Erfahrung mit eigenen Lehrpersonen gemacht hat, welche für die frühe Herausbildung des Berufswunsches entscheidend waren. Bei der Verwirklichung des Wunsches war die Vorbildfunktion der Mutter sowie die generelle Unterstützung der Eltern hilfreich.

Auch Frau Özdemir wurde von zwei Vorbildlehrern bei der Berufswahl beeinflusst, weshalb diese für sie "schon recht früh bestimmt" war. Sie erzählt, dass sie bereits in der Bezirksschule wusste, dass sie Lehrerin werden wollte. Die beiden Lehrer hatte sie "sehr gerne". Sie unterstützten Frau Özdemir und ihre Eltern "bei der Integration und bei der Einbürgerung" und lösten bei ihr den Wunsch aus, auch "diesen Weg zu gehen" und andere zu unterstützen. Die Aussagen der Lehrerin zeigen auf, dass wie bei Frau Miller der Migrationshinter-

grund zu Differenzen gegenüber den MitschülerInnen führte, welche die Lehrer zu einem fördernden Umgang bewegten. Die Differenzen waren in diesem Fall nicht sprachlicher, sondern staatsbürgerlicher Art.

Für Frau Marini war der Lehrerberuf "so ein typischer Kindheitstraum":

"Ich wollte irgendwie schon immer Lehrerin werden und dann bin ich es irgendwie geworden. [...] Ich hatte im Kindergarten schon mega gute Kindergärtnerinnen und dann kam ich in die Schule und hatte coole Lehrer, ich hatte bis jetzt einfach immer Glück. Meistens. Und dann kam ich in die Oberstufe und habe gemerkt mm Oberstufe ist glaub nicht so meine Welt (lacht). Aber äh Primar wäre glaub noch etwas. Zwischendurch habe ich mir schon anderes überlegt einfach weil ich sehr sprach- und reiseinteressiert bin, ob es vielleicht Richtung Journalismus gehen soll oder vielleicht auch Hotellerie. Einfach Internationales. Aber schlussendlich fand ich nein dass es das für mich ist."

Wie bei Frau Krüger und Frau Özdemir formte sich bei Frau Marini der Wunsch, Lehrerin zu werden, schon in der Kindheit aufgrund von für sie positiven Erfahrungen mit eigenen Lehrpersonen. Eine besondere Rolle des Migrationshintergrundes ist nicht zu erkennen. Er äussert sich aber in der beruflichen Alternative, da sie ihr Interesse an Sprachen und Reisen im Interview mit ihrem Hintergrund in Verbindung bringt.

Herr Kayaöz hatte nach der Oberstufe "keine Ahnung", was er machen sollte und ging daher ans Gymnasium. Vom Bruder und der Mutter erhielt er die Empfehlung, sich in Richtung Informatik oder Psychologie zu orientieren. Ihm hat aber beides nicht vollumfänglich zugesagt, im Gegensatz zur Pädagogik, welche ihm "irgendwie gefallen" hat. Ausschlaggebend für den Lehrerberuf war schliesslich, dass er sich "einfach wohl gefühlt" hat in der Schule und wusste, dass ihm der "Schulbetrieb" gefällt. Obwohl ihn "viele" gefragt haben, ob er sich sicher sei, da es "immer das Gleiche" wäre, hat er seinen Wunsch verwirklicht. Hilfreich waren ihm dabei seine "guten Eltern":

"Mein Vater war nicht einfach ein Arbeiter, also einfach. Er war kein einfacher Arbeiter, sondern er war ein Studierter und er ist ähm in die Schweiz gekommen und hat gesehen hier ist Bildung ebenso wichtig, ohne Bildung kommst du auch nirgends hin und hat also wirklich ähm ja, er konnte uns nicht viel helfen, bei den Hausaufgaben oder. Er hat auch zuerst mal die Sprache beherrschen müssen und alles. Er redet heute noch nicht super gutes Schweizerdeutsch, also ja er hat Hochdeutsch immer noch und so. Aber er hat gelesen, ich habe ihn lesen sehen zum Beispiel, oder. Ähm man [Vater und Mutter] hat mit uns über die Schule diskutiert, oder. [...] Ja und dann ist, er hat immer gesagt du los ähm es ist mir wirklich egal, ob du Geld mit nach Hause bringst oder nicht. Erstens mach das was dir passt, oder, und wir werden dich un-

terstützen. Also ich habe jetzt nie, keine Sekunde daran denken müssen was mache ich jetzt an der Kanti, verdiene keinen Rappen, oder. Also ich bin da wirklich auch unterstützt worden. Ja."

Aus dem Zitat wird ersichtlich, dass für Herrn Kayaöz die Wahrnehmung und Kenntnis des hiesigen Bildungssystems relevant ist. "Gute Eltern", die sich dafür interessieren, sind ein wichtiger Faktor für eine nachobligatorische Schulbildung der Kinder. Vater und Mutter sollten ein Vorbild sein und die Nachkommen unterstützen. Das heisst Interesse zeigen, wo immer möglich behilflich sein und finanzielle Sorgen verhindern. Herr Kayaöz sieht sich selbst in einer privilegierten Situation, da sein Vater im Gegensatz zu anderen Einwanderern kein "einfacher Arbeiter" sondern ein Gebildeter war, dem die Wichtigkeit einer Ausbildung bewusst ist und dies den Kindern vermitteln konnte.

Frau Ruiz wurde von einem Lehrer während der obligatorischen Schulzeit "darauf hingewiesen", ob sie nicht Primarlehrerin werden wolle, was sie aber "nicht unbedingt" wünschte. Während einem sozialen Praktikum arbeitete sie in einer Gehörlosen- und Sprachheilschule. Dort erhielt sie die Gewissheit, dass "es das ist". Um die Ausbildung absolvieren zu können, hat sie Stipendien bezogen. Zudem haben sich ihre Eltern "vollkommen aufgeopfert" und für Frau Ruiz war es "ganz klar", dass sie "etwas aus sich machen muss". Es wird in den Aussagen der Lehrerin ein Zusammenhang mit der Migration ihrer Eltern ersichtlich. Sie hatten beschränkte finanzielle Mittel, mussten ohne anerkannte Ausbildung in Anstellungen mit geringer Entlohnung arbeiten und sich daher besonders engagieren, um den Kindern eine nachobligatorische Bildung zu ermöglichen. Um die Eltern für ihren Einsatz zu 'entschädigen' und "Dankbarkeit" zu zeigen, war Frau Ruiz selbst sehr interessiert und engagiert.

Auch Frau Lozancic merkte während einem Praktikum in einem Kinderhort, dass sie "gerne mit den Kindern zusammen ist" und ihnen hilft. Daraufhin kam ihr die Idee, an die Pädagogische Hochschule zu gehen, um Lehrerin zu werden. Nach einigen Jahren Unterrichten entschloss sie sich, zusätzlich den Master in Heilpädagogik zu absolvieren. Während der Ausbildung waren ihre Eltern "immer hier" und haben sie in jeder Hinsicht unterstützt. Wiederum zu erkennen ist einerseits die Rolle der eigenen Erfahrungen während der Schulzeit. Durch ihre mangelnden Sprachkenntnisse aufgrund der Migration war Frau Lozancic auf Hilfe der Lehrpersonen angewiesen, die sie nach einer ersten negativen stigmatisierenden Erfahrung durch eine engagierte Lehrerin erhielt. Im Lehrerberuf sah sie eine Möglichkeit, ihrerseits hilfsbedürftige Kinder zu unterstützen. Andererseits beschreibt Frau Lozancic die Unterstützung der Eltern als sehr wichtig für das erfolgreiche Absolvieren einer Ausbildung.

Die Familie als Vorbild und Unterstützung erwähnt auch Herr Bernardi. Er hat in der Familie "ein paar Lehrer" und auch Schulleiter, weshalb ihm dieser Beruf immer "so ein wenig im

Kopf rumgeschwirrt" ist. Durch die Berufslehre konnte er "Geld auf die Seite legen", um die Ausbildung bezahlen zu können. Zudem konnte er Stipendien beziehen und wurde von den Eltern unterstützt. Sie haben für ihn und seine Schwester "gelebt" und sie "machen lassen". Unterstützt wurde er auch von der älteren Schwester, die ihm als Germanistikstudentin als Vorbild diente und ihm bei Studienarbeiten unter die Arme greifen konnte. Er vermutet zudem, dass die Niederlassung in der Schweiz ausschlaggebend dafür war, dass die Geschwister eine Ausbildung absolvieren konnten. Er erzählt von seiner Grossmutter, die in Italien nur zwei Jahre die Schule besuchte, um sich danach um die Familie zu kümmern. Wenn seine Schwester in Italien aufgewachsen wäre, hätte sie möglicherweise auch schon mit 20 Jahren eine Familie gegründet und keine Ausbildung gemacht. Frau Krüger erwähnt in diesem Zusammenhang, dass Kinder von den Eltern "ermutigt" und "gefördert" werden sollen, wobei dies nicht möglich sei, wenn "die Bildung fehlt". Ihr zufolge kommt es "extrem auch auf das Bildungsniveau der Eltern darauf an, was aus den Kinder wird". Neben der Bildung ist zudem die Aufgeklärtheit über das System relevant. Ein beschränktes Wissen wird den MigrantInnen von mehreren befragten Lehrpersonen zugeschrieben, hauptsächlich aufgrund von mangelnden Sprachkenntnissen. Ein Studium wird nicht nur aus finanziellen Aspekten nicht in Betracht gezogen, sondern auch weil "sie [die Migranten] gar nicht auf die Idee kommen, dass sie das könnten" (Frau Lozancic). Herr Bernardi unterscheidet bei den Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund zudem zwischen einer "wirklichen" und einer "kontraproduktiven" Förderung, wobei er letztere "Moslem" zuschreibt:

"Ich denke es gibt Eltern, die sagen, die das Kind wirklich fördern und sagen, eben gute Ausbildung ist das Wichtigste und so und dann gibt es aber auch solche, die kontraproduktiv sind und einen Chlapf anbringen und nachher ist, möchte das Kind eh nicht mehr lernen, oder. Wenn das Vater sagt du musst jetzt etwas lernen sonst hast du nachher keinen guten Job. Das ist dann ein wenig kontraproduktiv, da mit Gewalt und weiss nicht was und das ist halt, hört man einfach in anderen Kulturen schon noch so. Vor allem dass gewisse Elternteile, also ich weiss jetzt bei den Moslem ist es ja glaub so dass, dass die Mutter hat nichts zu sagen. Dort ist der Vater Big Boss. Und darum ist auch, dann haben sie nur eine Seite, die ich sage jetzt entweder unterstützend oder kontraproduktiv ist. Ja."

Das essentialistische Kulturverständnis von Herrn Bernardi führt dazu, dass er den "Moslem" bestimmte Verhaltensweisen zuschreibt. Einerseits unterstellt er ihnen, gewalttätig zu sein und andererseits wirft er ihnen geschlechtliche Ungleichheit vor. Diese beiden Faktoren führen dazu, dass die Eltern die Kinder nicht hinsichtlich einer erfolgreichen Bildung unterstützen können.

Ein weiterer Faktor, der als Begründung für die Berufswahl mehrmals erwähnt wird, ist der Wunsch zu helfen und weiterzugeben. So hat Frau de Rossi das Unterrichten und das Weitergeben von Wissen sie "schon immer fasziniert". Sie wollte "schon immer" Lehrerin werden, "auch als Kind schon". Eine Begründung für diesen Wunsch erwähnt sie nicht. Aufgrund der Migration der Eltern kam als Ausbildung jedoch nur eine Berufslehre in Frage, da ein Studium "etwas Unerreichbares" war. private Veränderung führte dazu, dass sich Frau de Rossi nach langjähriger Ausübung des gelernten Berufs ihren "Kinderwunsch" erfüllte und die Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule in Angriff nahm. Auch Herr Schmid arbeitete "schon immer gerne mit Leuten zusammen" und es gefiel ihm stets, Wissen weitergeben zu können. Nach der Tätigkeit im Militär war der Familienwunsch ausschlaggebend dafür, dass er sich entschloss, Lehrer zu werden. Er erhoffte sich, in diesem Beruf Teilzeit arbeiten zu können. Zudem war seine Schwester Lehrerin und er hat "dort ein wenig gespickt" und "gefunden, das könnte etwas Gutes sein".

Um den Lehrerberuf nicht nur zu erlernen, sondern ihn auch ausüben zu können, muss nicht nur die Ausbildung erfolgreich absolviert, sondern auch eine Stelle gefunden werden. Gemäss einigen Studien hat der soziokulturelle Hintergrund nicht nur auf die nachobligatorische (Berufs-) Bildung einen Einfluss, sondern auch auf den Einstieg in den Arbeitsmarkt. Jugendliche mit Migrationshintergrund werden erwiesenermassen benachteiligt (Fibbi et al. 2003, Fibbi et al. 2004 u.a.). Nachfolgend wird untersucht, inwiefern die befragten Personen ihren Migrationshintergrund bei der Schilderung des Bewerbungsprozesses erwähnen und wie wiederum etwaige Differenz verhandelt wird.

5.3.2. Bewerbungsprozess

Frau Ruiz, Frau de Rossi, Frau Krüger und Herr Schmid erwähnen ihren Migrationshintergrund oder die Differenzthematik nicht, wenn sie vom Bewerbungsprozess berichten. Frau Lozancic erhielt ihre Stelle "so unter der Hand" durch die Lehrerin des Abschlusspraktikums, welche sie der Schulleitung vorschlug. Mitglied davon ist jener Lehrer, welcher seine Schülerin in der Mittelstufe zum Psychologen geschickt hatte, weil sie (aufgrund der Sprache) sehr schüchtern war. Frau Lozancic kann sich vorstellen, dass er seinen Irrtum und die Zuschreibung einer "Sonderrolle" aufgrund des Migrationshintergrundes durch die Vergabe der Stelle "wieder gut machen" wollte.

Frau Marini bringt ihren Migrationshintergrund nur entfernt mit dem Bewerbungsprozess in Verbindung. Sie hat sich zwar vorab die Frage gestellt, ob ihre Dunkelhäutigkeit wohl einen

Einfluss nehmen könnte. Abgesehen von der Stelle für das Berufseinführungsjahr²⁷ hat sich dies aber nicht bewahrheitet und sie konnte bei ihren bisherigen Stellensuchen stets aus mehreren Varianten auswählen. Bei einem Vorstellungsgespräch hat sie aber das Bedürfnis, ihre "Geschichte" zu erzählen, um falschen Vorstellungen vorzubeugen.

Herr Bernardi erwähnt seinen Migrationshintergrund nicht bezüglich der Stelle als Lehrer, bringt ihn aber mit der Lehrstellensuche in Verbindung:

"Vom Name her hatte ich so das Gefühl [...], ich habe viel Bewerbungen geschickt, geschrieben, wirklich viel rausgelassen und von vielen Seiten eine Absage bekommen. Und ich bin heute noch überzeugt, dass es wegen C.L.B. [Vorname, Zweitname, Nachname] ist und nicht ein Hans Meier dort gestanden ist."

Herr Bernardi sieht demnach in seinem Migrationshintergrund einen erheblichen Nachteil bei der Stellensuche. Heute hat sich das aber ihm zufolge "ein wenig geändert", mindestens für Menschen mit italienischem Migrationshintergrund. Annähernd diskriminierende Erfahrungen aufgrund des Migrationshintergrundes hat Frau Özdemir gemacht. Nach der Anmeldung an der Pädagogischen Hochschule musste sie sich beim Sitzleiter persönlich vorstellen, um zum Studium zugelassen zu werden. Frau Özdemir denkt, dass er sich überzeugen wollte, ob sie für den Beruf geeignet ist trotz der Herkunft ihrer Eltern und der muslimischen Religion.

Frau Miller vermutet, dass sie durch ihren "Hintergrund", ihre Reisen und den Unterricht an verschiedenen Schulen innerhalb der Schweiz "eher Vorteile" hat. Es wird "eher als Stärke" betrachtet denn als Hindernis für eine Anstellung. Sie persönlich hat sich nicht beworben, sondern ihren Lebenslauf auf eine Online-Plattform gestellt und ihrerseits diverse Angebote erhalten. Frau Özdemir und Herr Kayaöz sind am ersten Unterrichtsort eigenen Angaben zufolge spezifisch wegen ihres türkischen Migrationshintergrundes angestellt worden. Herr Kayaöz wurde von einem Bekannten (mit Schweizer Staatsbürgerschaft und ohne Migrationshintergrund), der sich zur gleichen Zeit an derselben Schule beworben hatte, vorgeschlagen. Als der Schulleiter von seinem Hintergrund erfuhr, war er gemäss Herr Kayaöz "super überwältigt" und sah ihn als "Bereicherung", weil es an jenem Schulort "viele Türken" hat. Auch Frau Özdemir sagt aus, dass der Schulleiter ihren Migrationshintergrund als "Pluspunkt" betrachtete. Er meinte, dass es "nur positiv ist, eine Türkin zu sein oder irgend sonst aus einem anderen Land zu kommen um als Lehrerin in der Kleinklasse zu arbeiten".

Die verschiedenen Aussagen bestätigen wiederum das grundsätzliche essentialistische Kulturverständnis und darauffolgende Stigmatisierungen, sowohl von den befragten Lehrperso-

²⁷ Das Berufseinführungsjahr ist an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz inzwischen abgeschafft worden. Es stellte das letzte Studienjahr dar, während dem die angehenden Lehrpersonen sowohl Ausbildungskurse besuchten, als auch unterrichteten.

nen als auch vom Schulleitungspersonal. Ein übereinstimmender Migrationshintergrund wie beispielsweise der türkische führt zur Annahme von Gleichheit, unabhängig individueller Eigenschaften. Der ehemalige Schulleiter von Frau Özdemir geht gar so weit anzunehmen, dass ein Migrationshintergrund per se zu einer besonderen Kompetenz führt. Dies insbesondere in einer Kleinklasse welcher er einen hohen Anteil SchülerInnen mit Migrationshintergrund zuschreibt.

Ähnlich zeigen sich die Haltungen an der Schule von Herrn Kayaöz, welcher unter anderem aufgrund seines türkischen Migrationshintergrundes angestellt wurde:

"Also die Gründe dahinter sind sicher, ähmm, es hatte türkische Kinder. In dieser Klasse. Das wusste der Schulleiter, die Zusammensetzung der Klasse, dass ich einfach diese Kultur kenne. Und die türkische Kultur ist nahe verwandt auch mit der jugoslawischen Kultur, auch von der Religion her, und dass es eigentlich nur ein positiver Effekt sein kann. Und das war ja auch so, also, sehr vieles konnte ich natürlich nachvollziehen, gewisse Handlungen von Eltern, ää wo jetzt vielleicht ein Schweizer Lehrer eher Mühe hat und das nicht kennt, oder. War es bei mir eigentlich klar, wieso. Diese Eltern das jetzt so machen wollen, oder."

Die Gleichheit durch einen Migrationshintergrund wird hier nicht nur an der nationalstaatlichen Herkunft mit entsprechender Kultur festgemacht, sondern auch an der Religion. Die Gemeinsamkeit und das folgende Verständnis werden von Herrn Kayaöz bestätigt, der seinerseits ein Alltagsverständnis der Migrationsthematik besitzt.

Als nächstes soll aufgezeigt werden, welche Auffassung die Lehrpersonen in der täglichen Unterrichtspraxis von sogenannter kultureller Vielfalt zeigen, welchen (bewussten oder unbewussten) Umgang sie damit pflegen bzw. wie sie Differenz im Berufsalltag verhandeln. Es werden dazu drei Schwerpunkte festgelegt: das Klassenzimmer, die Elternarbeit und das Lehrerkollegium.

5.4. Berufspraxis

Der bildungspolitische Diskurs besagt, dass sich gesellschaftliche Änderungen zwangsläufig im schulischen Bereich auswirken. Nur durch eine realitätsbezogene und zukunftsorientierte Vorbereitung der nächsten Generation könne die Schule ihrem Kernauftrag gerecht werden. Dieser lautet, den Fortbestand und die Entwicklung der Gesellschaft durch die Vermittlung von Qualifikationen und Haltungen zu stützen (Schader 2000: 21). Dies ist notwendig, um allen SchülerInnen unabhängig ihres (kulturellen) Hintergrundes schulischen Erfolg sowie ein Einfinden in die Arbeitswelt und die Gesellschaft zu ermöglichen. Eine entsprechende interkulturelle Pädagogik fordert laut der EDK, dass "jedes Kind sein Lernen auf der Grundlage

seiner vorhandenen Ressourcen und deren Anerkennung aufbaut und ihm dies in dem Masse gelingt, wie es das Gelernte als sinnvoll empfindet". Zudem soll die Schule in einem "dialektischen Prozess" die Eigenheiten jedes Kindes anerkennen und gleichzeitig "mittels Dialog und einer Argumentationskultur Regeln und Umgangsformen aushandeln, die für alle nachvollziehbar und verbindlich sind" (EDK 2000: 40). Lehrerinnen und Lehrern soll eine sogenannte interkulturelle Kompetenz erlernen, die sie zu einem adäquaten Umgang mit kulturell vielfältigen Klassen befähigt. Lehrpersonen, welche einen Migrationshintergrund besitzen, müssen sich diese Fähigkeiten dem Diskurs zufolge nicht aneignen, sondern besitzen sie durch ihre Einwanderungsgeschichte. Durch ihren differenten kulturellen bzw. sprachlichen Hintergrund könnten sie in kulturell heterogenen Klassen wichtige Funktionen für die Verständigung, den Austausch und die Entwicklung von Wertschätzung und Akzeptanz übernehmen und gleichermassen eine Bereicherung für das Lehrerkollegium bedeuten (ebd. 2000: 64). Diese Annahmen werden wie erläutert vom sozialwissenschaftlichen Diskurs angezweifelt. Statt in einem essentialistischen Kulturverständnis verhaftet zu bleiben, soll der Fokus auf das Individuum gelegt werden. Was verstehen nun die befragten Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund unter 'interkulturellen Kompetenzen'? Wie beschreiben sie die Klassenzusammenstellungen und ihre entsprechende Unterrichtsmethodik? Wie verhandeln sie Differenz im Klassenzimmer, in der Elternarbeit und im Kollegium?

5.4.1. Differenzverhandlung im Klassenzimmer

Um die Differenzverhandlung im Klassenzimmer zu erörtern, wurden einerseits implizite Aussagen der Lehrpersonen analysiert. Andererseits wurde konkret nach der sogenannten "interkulturellen Kompetenz" gefragt. Interessant ist, dass niemand den Diskurs kannte aber dennoch bestimmte Strategien vorhanden sind, um mit Vielfalt aufgrund verschiedener Herkunft zu umgehen. Wenn die Lehrpersonen nach der Zusammenstellung ihrer Klasse gefragt werden, beschreiben sie als erstes den Anteil an "Ausländern", "Schweizern" und "halb Ausländern". Weiter wird nach Geschlecht differenziert. Die unterschiedlichen "Kulturen" werden von allen als "Bereicherung" bezeichnet, direkt oder indirekt. Allerdings wird eine gewisse Anpassung gefordert und das Verständnis für Differenz hat Grenzen. Beispielhaft ist die Äusserung von Frau Ruiz:

"Ich finde auch das ist extrem wichtig, [...] dass man das anschaut, eben dass man unterschiedliche Nationalitäten hat und dass man die Kulturen auch kennenlernt. Finde ich sehr wichtig. Aber andererseits finde ich auch ähm sie müssen sich anpassen, sie sind in der Schweiz und durch das müssen sie auch lernen mit diesen Sachen hier umzugehen. Ich bin z.B. auch nicht dafür wenn [...] wir gewisse Weihnachtsrituale haben und sie dürfen das nicht mitmachen, dann würde ich sagen nein wieso nicht."

Wenn sie schon da sind müssen sie sich anpassen, sonst sollen sie halt zurückgehen."

Die Forderung von Frau Ruiz kann nur entstehen, weil sie annimmt, dass jeder Nationalstaat seine eigene "Kultur" mit jeweiligen Sitten und Werten hat. Diese bei allen befragten Lehrpersonen vorhandene Grundhaltung ist die Basis ihrer Differenzverhandlung. Bei der Analyse letzterer konnten drei Handlungstypen identifiziert werden. Beim vorbeugenden Eingreifen wird davon ausgegangen, dass 'kulturelle Vielfalt' in Klassen essentiell ist, eines speziellen Umgangs bedarf und im Voraus Konzepte dazu festgelegt werden. Ein zweiter Typ ist die situative Thematisierung. Die Lehrpersonen, welche diesem zugeordnet werden, besitzen zwar bestimmte Strategien zum Umgang mit Differenz, wenden diese aber nur situativ an ohne Vorausplanung. Schliesslich kann der Fokus auf das Individuum gelegt und Differenzen nicht in erster Linie auf die zunehmende Migration zurückgeführt werden.

5.4.1.1. Vorbeugendes Eingreifen

Frau Özdemir hat neben ihrer Haupttätigkeit als Oberstufenlehrerin an Sonntagen "eine Zeit lang auch türkische Kinder unterrichtet". Es handelte sich dabei um Deutsch-Nachhilfe, die gedacht war für "solche, die wirklich Probleme hatten", da "zu Hause überall türkisch geredet" wurde und "kaum Kontakt zu Schweizern" bestand. Durch diese beiden Unterrichtstätigkeiten wurde Frau Özdemir sensibilisiert hinsichtlich der "Integration" von "Ausländerkindern". Sie ist der Meinung, dass dafür die Sprache "die Schlüsselfigur" darstellt. Die Lehrerin sieht sich als unterstützende Kraft, die versucht, die Kinder "zu loben" und die Stärken herauszugreifen, besonders bei den anderssprachigen Kindern. Dies tut sie aufgrund eigener geschätzter Erfahrungen in der Schulzeit, die sie auf mangelhafte Deutschkenntnisse zurückführt. Generell ist sie der Meinung, dass ein Migrationshintergrund zu einer gewissen "Empfindlichkeit" führt, die den Umgang mit heterogenen Klassen erleichtert. Sie versetzt sich in die Situation der SchülerInnen und ergreift bewusst Massnahmen, ohne dass bestimmte Vorfälle auftreten müssen. Differenzen aufgrund unterschiedlicher Herkunft thematisiert sie und versucht, "die Kulturen den Kindern näher zu bringen". Beispielsweise hat "einer von Albanien" ein Rezept mitgebracht, das gekocht wurde oder es werden Begriffe aus verschiedenen Sprachen gelernt. Sie beabsichtigt damit, die Individualität der einzelnen SchülerInnen hervorzuheben und das Selbstwertgefühl zu stärken. Sie möchte durch Offenheit und Interesse eine Vorbildfunktion übernehmen. Frau Özdemir verhandelt Differenz vorbeugend bewusst hinsichtlich der Auflösung von (sprachlichen) Defiziten und der Integration von "Ausländerkindern".

Frau de Rossi versucht bewusst einen Rahmen zu schaffen, um die (kulturelle) Individualität der einzelnen SchülerInnen zu fördern, so wie sie es sich in der eigenen Schulzeit von den

Lehrpersonen gewünscht hätte. Denn sie hat sich entschieden, dass es ihre SchülerInnen "besser" haben sollen als sie damals. Sie vermittelt in ihren Augen Verständnis und schaut nicht "woher sie kommen", sondern betrachtet "den Menschen". Sie thematisiert die 'kulturelle' Heterogenität bewusst und lässt die Kinder erzählen, so dass Unterschiede für alle "normal" sind. Es darf keine Rolle spielen, woher man kommt. Frau de Rossi beabsichtigt demnach ein nicht-stigmatisierendes Verhalten, bewirkt aber durch den Glauben an 'kulturelle' und religiöse Unterschiede bzw. Gruppierungen das Gegenteil. Sie erzählt von einem Mädchen, das einen Brauch des Islam ausübte und von einer Kameradin nach einer Begründung dafür gefragt wurde. Frau de Rossi liess die Schülerinnen nicht ausreden, sondern unterband die Unterhaltung indem sie sagte, dass man nicht urteilen soll. Ihr Ziel ist ein tolerantes Klassenklima:

"Es spielt überhaupt keine Rolle was man ist. Also ich tue das immer ganz speziell. Ich gehe gerade voll hinein und unterbinde es gerade. Und ich unterbinde es dann so, dass das alles ganz natürlich normal ist und jeder hat eigentlich das zu machen was er möchte. Und das Mädchen hat dann ja von der Beschneidung erzählt und Fotos gezeigt und ich glaube wenn sie nicht das Vertrauen gehabt hätte dann hätte sie das nicht gemacht. Es hat schon lustig ausgesehen, also, oder die Kul[tur], also, das ganze Prozedere oder. Der Bruder der dann eingekleidet worden ist als kleiner Prinz und so, das ist schon noch lustig anzuschauen. Aber da hat niemand gelacht, es ist, für mich war es spannend, das mal zu hören. Und die anderen haben auch, sie haben nichts gesagt.

Differenzen scheinen für Frau de Rossi von Natur aus zu bestehen und sie möchte sie überwinden. Interessant ist, dass Frau de Rossi trotz ihres tolerierenden Konzepts das Brauchtum "lustig" findet. Denn das ist genau das, was sie bei den SchülerInnen nicht duldet. Weiter erwartet sie von Menschen mit Migrationshintergrund eine Offenheit für die Schweiz, wenn sie sich in verurteilender Weise zu Gruppierungen anhand gleicher Nationalitäten äussert. Die Lehrerin erzählt von einer Kollegin, in deren Klasse Knaben mit albanischem Migrationshintergrund "eine gewisse Dominanz und Frechheit" zeigen. Sie führt das Verhalten auf die Herkunft bzw. die "Kultur" zurück und meint, dass sie das "jetzt nicht unbedingt haben müssten".

Frau Lozancic ist als Heilpädagogin an einer Realschule in einem Ort mit einem hohen Anteil Personen mit Migrationshintergrund tätig. Die Heterogenitätsthematik beschreibt sie als Hauptbestandteil ihrer Arbeit. Sie bezeichnet sich als "Anwältin der Kinder", dient als "Anlaufstelle" und versucht, sich in die SchülerInnen "hinein zu fühlen". Herausforderungen aufgrund der kulturellen Heterogenität nimmt sie insbesondere zwischen "ausländischen" SchülerInnen und "alteingesessenen" Schweizer Lehrpersonen wahr. Die SchülerInnen werden

von den Lehrpersonen, welche die "Kultur" nicht verstehen, teilweise "diskriminiert", weil sie "von irgendwo her kommen". Das essentialistische Kulturverständnis von Frau Lozancic lässt Differenzen und Schwierigkeiten entstehen, die sie zu überbrücken versucht. Ihren Migrationshintergrund sieht sie als einen Vorteil, der ihr im Gegensatz zu Lehrpersonen ohne Migrationshintergrund Verständnis und Einfühlvermögen ermöglicht:

"Es ist eben, das Schwierige ist, dass Schweizer Lehrer, das merke ich oft, sie verstehen die Kultur nicht, oder. Ich kann mich hinein fühlen, ich weiss, wie es funktioniert, ich weiss wie Familienverhältnisse sein können. Sie [die Schüler] kommen auch zu mir und sagen mir, aa endlich eine von uns, die versteht uns, oder. Also ich merke, dass ich durch das, dass ich Migrationshintergrund habe ganz anders mit den Schülern umgehen kann und sie gehen mit mir auch anders um."

Das Alltagsverständnis von Kultur und Ethnizität gekoppelt mit persönlichen Erfahrungen lässt einen bewussten und möglichst vorbeugenden Umgang mit der selbstkreierten Differenz entstehen.

5.4.1.2. Situative Thematisierung

Eine andere Weise der Verhandlung von Differenz im Klassenzimmer ist die situative Thematisierung. Damit ist gemeint, dass die Thematik der kulturellen Vielfalt dann behandelt wird, wenn Ereignisse im Klassenzimmer dies verlangen. Diese Methodik ist nicht auf vorbeugendes Eingreifen ausgerichtet, sondern lässt geschehen und thematisiert situativ spontan. So beschreibt Herr Kayaöz:

"[...] ich lasse es nicht irgendwie bewusst in meine Lektionsplanung einfließen, also ich plane es nicht. Aber wenn ich gerade sehe es würde sich gerade etwas ergeben, es passt gerade gut, dann schaue ich schon, dass wir mal schnell einen Break machen. Mal darüber reden, oder. Ja oder jetzt waren Ferien zum Beispiel, haben sie auch ein wenig erzählt, oder. Äähm ja der eine war in der Türkei habe ich gesagt komm erzähl mal wie ist es dort und so. [...] ja also ich schaue wirklich dass es einen Austausch gibt, oder."

Es ist Herrn Kayaöz wichtig, dass "man darüber redet" und teilweise überlegt er sich auch im Voraus, welche Themen er ansprechen möchte. Beispielsweise behandelt er aktuelle Feste unterschiedlicher Religionen und deren Bedeutung oder lässt "kulinarische Sachen" einfließen, wenn er einen Schüler mit südkoreanischem Hintergrund von "speziellen Gerichten" erzählen lässt. Gesamthaft sieht Herr Kayaöz seine Rolle darin, zu schlichten und Missverständnisse aus dem Weg zu räumen, welche er auf die kulturelle Vielfalt zurückführt. Oftmals übernimmt er zudem die Rolle des Übersetzers. Es sind in seinen Augen besonders die

"sprachlichen Barrieren", die er mit seiner Hilfe überbrücken kann. Generell ist er der Meinung, dass sein Migrationshintergrund im Umgang mit kulturell vielfältigen Klassen ein Vorteil ist. Ausschlaggebend ist dabei die persönliche Erfahrung im Klassenzimmer, daher kann auch eine Lehrperson ohne Migrationshintergrund "interkulturelle Kompetenz" besitzen oder erwerben.

Frau Marinis momentane Klasse setzt sich zur Hälfte aus SchülerInnen mit Migrationshintergrund zusammen. Die kulturelle Vielfalt äussert sich "unter den Schülern eigentlich nicht", ausser was das Sprachliche betrifft. Daher besitzt Frau Marini keine spezifische Strategie, sondern behandelt Differenz situativ. Sie erzählt ein Beispiel von einer Schülerin, welche immer zu spät zur Schule kam. Es stellte sich heraus, dass sie ihre kleinere Schwester in den Kindergarten bringen musste, da die Eltern bei der Arbeit waren. In solchen Momenten versucht die Lehrerin einen "Mittelweg" zu finden und mit den Eltern zu kooperieren. Sie möchte allerdings keine Vorschriften machen, sondern Vorschläge. Falls Schwierigkeiten unter den SchülerInnen auftauchen, würde sie "das, was jeder mitbringt" als Bereicherung deklarieren, die Heterogenität aufwerten und Gleichheit postulieren. "Interkulturelle Kompetenz" heisst für Frau Marini ein spezifischer Umgang mit SchülerInnen unterschiedlicher Herkunft, die sie nach Nationen mit entsprechender "Kultur" gruppiert. In ihren Augen kann man durch einen eigenen Migrationshintergrund "vielleicht auf gewisse Sachen anders reagieren". Sie differenziert dabei zwischen "ganz fremden Kulturen", mit denen sie noch nie in Kontakt war und den "Süd- und Osteuropäern", mit denen sie aufgewachsen ist. Bei ersteren wüsste sie auch nicht "wie damit umgehen" aufgrund mangelnder persönlicher Erfahrung. Demnach schöpft Marini situativ aus ihrem Erfahrungsschatz und versucht, die SchülerInnen ihrem jeweiligen Hintergrund entsprechend zu behandeln.

Auch Herr Bernardi scheint keine bestimmte Methodik zu besitzen, um mit der kulturellen Vielfalt im Klassenzimmer umzugehen. Dies obwohl er die SchülerInnen gemäss ihrem nationalen Hintergrund differenziert. Seine bisherige Berufserfahrung hat gezeigt, dass "durchmischte" Klassen angenehmer bzw. ruhiger und folgsamer sind als solche, in denen keine Kinder mit Migrationshintergrund präsent sind. Inwiefern dies auf die Hintergründe zurückzuführen ist, bleibt unklar. Falls Schwierigkeiten aufgrund kultureller Vielfalt auftauchen würden, würde er sie situativ "gerade als Thema behandeln in der Klasse" und seine Geschichte erzählen, um Hintergrundgeschehnisse und -bedeutungen aufzuzeigen. Für diese Vielfalt haben Personen mit Migrationshintergrund in seinen Augen ein "besseres Gespür". Dies unter der Bedingung, dass sie nicht mit ihrer Migrationsgeschichte "abschliessen". Trotz seiner Einteilung anhand der nationalen Herkunft sagt er, dass er "allen eine Chance geben" möchte und strebt nach Gleichbehandlung, denn "das musst du auch als Lehrer". Denn es "dürfen nicht alle in einen Topf geworfen werden". Ersichtlich wird hier der Konflikt zwischen dem,

was man soll und dem, was intuitiv getan wird. Herr Bernardi bleibt eindeutig in einem kulturellen Alltagsverständnis gefangen, weiss aber, dass die Öffentlichkeit und die Politik von den Lehrpersonen Gleichbehandlung unabhängig sozialer und nationaler Herkunft fordert. Es ist ihm nicht bewusst, dass auch diese Diskurse in einem stigmatisierenden Verständnis verhaftet bleiben. Die Situation erscheint daher ausweglos.

Herr Schmid erkennt im Klassenzimmer "gewisse kulturelle Verankerungen". Aufgrund seines Migrationshintergrundes glaubt er, diese nachvollziehen zu können. Differenz verhandelt er daher möglichst tolerant. Kulturelle Vielfalt bemerkt er überwiegend aufgrund sprachlicher Unterschiede. Falls diese von den SchülerInnen untereinander nicht akzeptiert werden, relativiert er sie und versucht sie in der jeweiligen Situation als Bereicherung aufzuzeigen. Durch seine mehrsprachige Erfahrung hat Herr Schmid ihm zufolge "einen schnelleren Link und einen besseren Bezug zum Lösen von dem Problem" der sprachlichen Differenz.

Frau Ruiz beschreibt keine besonderen Vorkommnisse aufgrund der kulturellen Vielfalt. Falls Schwierigkeiten bzw. Konflikte vorkämen, würde sie das Thema "immer wieder ansprechen" und Stunden dafür einsetzen, welche zur Konfliktbewältigung gedacht sind. Falls sie an einem Ort unterrichten würde, an dem der Anteil Menschen mit Migrationshintergrund hoch ist, würde sie es als wichtig empfinden, die "Kulturen kennenzulernen". Inwiefern sie dafür Unterrichtsstunden einsetzen würde, bleibt unklar. Zurzeit plant sie nicht, sondern verhandelt Differenz der Situation entsprechend. Frau Ruiz bemerkt im Allgemeinen bei den "Ausländern" der Klasse im Gegensatz zu den "Schweizern" eine gewisse "Schwäche". Sie führt dies darauf zurück, dass die Eltern sehr viel arbeiten und wenig Zeit für die Kinder haben. Diese bestimmen den Alltag selber und "geraten eher mal auf die schiefe Bahn". Ihr eigener Hintergrund kommt vor allem bei sprachlichen Übersetzungsarbeiten zum Tragen. Zudem glaubt sie aufgrund ihres Migrationshintergrundes die Migrantenfamilien besser zu verstehen und daher keine Vorurteile zu hegen. Diese Eigenheit ist für sie von der „Persönlichkeit“ und nicht vom Migrationshintergrund abhängig, denn es "gibt solche, die können es nicht". Wichtig für einen kompetenten Umgang mit kultureller Vielfalt sind für sie Offenheit, Sensibilität, Neugier, "Erfahrungen mit anderen Kulturen" sowie Erziehung.

5.4.1.3. Fokus Individuum

Zwei Lehrpersonen erwähnen verschiedene Nationalitäten im Klassenzimmer nicht direkt von sich aus, sondern erst, als sie von der Forscherin darauf angesprochen werden. Stattdessen beziehen sie sich auf das Individuum und seine persönlichen Eigenschaften unabhängig von Staatsbürgerschaft und Sprache. Frau Miller betrachtet es als ihre Aufgabe als Lehrperson, die Kinder zu unterstützen. Sie hat "so eine Schwäche für die, die ein wenig am Rand stehen" und zwar unabhängig von der Herkunft, wie sie betont. Sie möchte "jedes Kind

so nehmen wie es ist und mal schauen". Unterrichtet hat sie durch die vielen Stellvertretungen bereits in diversen Klassen. Schwierigkeiten aufgrund kultureller Heterogenität hat sie bisher aber "nicht gross erlebt", wie sie auf die Frage der Forscherin antwortet. Ihre Haltung gegenüber der "kulturellen Heterogenität" beschreibt sie wie folgt:

"Ich finde es eigentlich grundsätzlich gut, es gemischt zu haben. Weil man kann voneinander lernen und die Welt ist ja jetzt auch so. Also wenn man sich in der Schule daran gewöhnt, dann hat man es fürs Leben, dass halt verschiedene Hintergründe und verschiedene Mentalitäten lernen müssen, zusammen zu leben."

Sie versucht demnach die SchülerInnen auf die "gemischte" Welt vorzubereiten. Dabei nimmt sie nicht explizit eine Einteilung in Nationen und Kulturen vor, sondern spricht unabhängig davon von Hintergründen und Einstellungen. Dies erstaunt deshalb, da sie sich selbst als "Amerikaner" sieht und sich spezifische Eigenschaften zuschreibt, die denjenigen von "Ausländern" allgemein ähnlicher sind als jenen der "Schweizer". Ihre Unterrichtsmethodik zielt aber darauf ab, den "Charakter" ins Zentrum zu stellen und die SchülerInnen zu ermutigen. Als interkulturelle Kompetenz empfindet sie eine entspannte und offene Grundhaltung, die durch die Relativierung des eigenen Weltbildes zustande kommt:

"Ich denke Leute, die ein wenig etwas von der Welt gesehen haben, haben es einfacher. Gehen vielleicht entspannter an die ganze Sache ran als Leute, die immer nur am gleichen Ort gewohnt haben und nur ihre kleine Welt kennen. (überlegt kurz) So wenn man nur immer, ja wenn man ein wenig eine kleine Welt hat, dann ist etwas Kleines, das darin passiert irgendwie gross. Wenn man eine grosse Welt hat und etwas Kleines passiert dann ist es nicht so gross. Also, dann nimmt man es auch nicht so tragisch. (überlegt kurz) Aber ich denke auch einfach ein Schweizer, der gereist ist, vielleicht etwas anderes erlebt hat als nur sein kleines Umfeld als Kind, kann genauso offen sein wie jemand mit Migrationshintergrund."

Frau Krüger ist in ihrer momentanen Klasse "der Kommandant". Ihre Gruppe ist sehr heterogen, wobei sie als Faktor in erster Linie die Leistung nennt. Auch was die nationale Herkunft der Eltern betrifft besteht Heterogenität, diese tritt aber wenig in den Vordergrund, da sie "nicht in dem Sinn Kulturen hat, die etwas gegeneinander haben". Dennoch bemerkt sie, dass man "teilweise schon ein wenig das Kulturelle merkt" und ist der Meinung, dass ihre deutsche Standardsprache den Kindern mit Migrationshintergrund "sehr gut tut", damit sie "schönes Deutsch" sprechen lernen. Einerseits bezeichnet sie die "kulturelle Heterogenität" als eine Bereicherung, andererseits "ist es manchmal auch ein wenig schwierig, weil es halt doch kulturelle Erziehungsunterschiede gibt". Das drückt sich beispielsweise so aus, dass die Eltern in den Augen von Frau Krüger kein Interesse an der Schule zeigen, weil sie diese

als unwichtig empfinden und die Kinder folglich nicht zum Hausaufgaben erledigen auffordern. Wenn Konflikte auftreten würden aufgrund der kulturellen Heterogenität, würde sie das "nicht tolerieren". Sie würde die Vorfälle thematisieren und deklarieren, dass "es [die Herkunft] überhaupt keine Rolle spielt" und es "doch langweilig wäre, wenn wir alle gleich wären". Zudem versucht sie, national bedingte Eigenheiten der Kinder wie beispielsweise die Sprache zu fördern. Ihr Verständnis hat aber auch Grenzen, wenn von den SchülerInnen aus kein Engagement zu spüren ist. Dabei bezieht sie sich wiederum auf die gesamte Klasse bzw. fokussiert jede Schülerin und jeden Schüler als Individuum. Frau Krüger baut keine besonderen Methoden in ihren Unterricht ein, die auf die kulturelle Vielfalt ausgerichtet sind. Dafür fehlt ihr schlicht die Zeit, da ihre Klasse "ein undisziplinierter Haufen" ist und jeder individuelle Charakter Aufmerksamkeit benötigt. Sie bemüht sich, allen SchülerInnen in ihrer Eigenheit gerecht zu werden und zu fördern. Stigmatisierungen sind aber dennoch zu erkennen, da ihre Begriffswahl auf ein essentialistisches Verständnis von Kultur hindeutet.

Dieses Verständnis liegt den Differenzverhandlungen aller befragten Lehrpersonen im Klassenzimmer zugrunde. Die Art und Weise wie die kulturelle Vielfalt behandelt wird, differiert von Person zu Person in Abhängigkeit von der persönlichen Erfahrung. Weitere Faktoren sind der Unterrichtsort sowie die Unterrichtsstufe. Wenn an einem Ort gelehrt wird, wo viele Menschen mit Migrationshintergrund leben und ihre Kinder die Schule besuchen, ist das Thema relevanter und es erscheint den Lehrpersonen notwendiger, bestimmte Umgangsformen zu entwickeln und präventive Massnahmen zu ergreifen. Die kulturelle Vielfalt wird von den Lehrpersonen dann als herausfordernd beschrieben, wenn sie "Überhand" (Frau de Rossi) nimmt, zu "Ghettoisierungen" (Frau Özdemir) führt und SchülerInnen kein Bedürfnis verspüren, sich aufgrund eines Differenzgefühls (bspw. Sprache, Erziehung, Geschlechterrollen) besonders engagieren und "integrieren" zu müssen. Des Weiteren wurde von mehreren InterviewpartnerInnen ausgesagt, dass das Thema Differenz auf der Unterstufe weniger in Erscheinung tritt als auf der Mittelstufe, da die Wahrnehmung von Differenz im fortgeschrittenen Alter ausgeprägter sei. Herr Schmid sagt stellvertretend, dass er als Unterstufenlehrer "das Glück" hat, "ganz junge Schüler" zu unterrichten, die "viel offener" sind. Für die Wahrnehmung und Verhandlung von Differenz unter den Lehrpersonen erscheinen auch das Elternhaus der SchülerInnen mit Migrationshintergrund und die entsprechenden Erfahrungen.

5.4.2. Elternarbeit

Dem pädagogischen Diskurs zufolge trägt eine funktionierende Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern wesentlich dazu bei, dass Kinder erfolgreich lernen (Blickensdorfer 2000, EDK 2000 u.a.). Kinder erzielen die grössten Fortschritte, wenn sich die Eltern regelmässig

mit den Lehrpersonen treffen und das elterliche Engagement ausgeprägt ist. Die Zusammenarbeit verändert sich, wenn Klassen kulturell und sozial vielfältiger sind und stellt die Schule vor neue Herausforderungen. Solche entstehen, weil die Schule auf die gesellschaftlichen Veränderungen kaum angemessen reagiert hat. Sie geht von einem Familienbild aus, das längst überholt ist. Dieses besteht aus einem Elternpaar der einheimischen Mittelschicht, der Vater ist berufstätig, die Mutter Hausfrau. Eine solche "ideale" Familie leistet eine gewisse Erziehungs- und schulische Unterstützungsarbeit, auf welche die Schule fraglos aufbaut. Heute haben längst nicht alle Eltern Zeit und Kompetenz, das Lernen der Kinder zu unterstützen. Es besteht eine Vielfalt an Erziehungsstilen sowie an schulischen Erfahrungen und Vorstellungen von Lernen und Ausbildung (Blickensdorfer 2000: 81). Wie nehmen die befragten Lehrpersonen nun die Eltern der Kinder mit Migrationshintergrund wahr und wie beschreiben sie die Zusammenarbeit?

Es muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass die Interviews zu Beginn des Schuljahres durchgeführt wurden und einige Lehrpersonen zu diesem Zeitpunkt vor einigen Wochen zum ersten Mal als KlassenlehrerIn fungierten. Die Elternarbeit kann demnach teilweise noch nicht überblickend beschrieben werden. Berichtet wird von einer unterschiedlichen Wahrnehmung und Bewertung der Schule, welche je nach Herkunftsland differiere. Einige Eltern würden Interesse und Engagement zeigen, andere Gleichgültigkeit. Die Einstellung beschreiben die Lehrpersonen in Abhängigkeit vom Stellenwert der Schule im Herkunftsland, von der Bereitschaft, sich der gesellschaftlichen Organisation in der Schweiz anzupassen sowie von der Arbeitsstelle und der damit verbundenen zeitlichen Kapazität. Je nach dem verläuft die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen mehr oder weniger kooperativ. Die Eltern schätzen es in den Augen der Lehrpersonen mit Migrationshintergrund, ihnen zu begegnen und sich verstanden fühlen. Auch die Lehrpersonen ihrerseits sehen den eigenen Migrationshintergrund als Vorteil, um gegenseitiges Verständnis zu ermöglichen und Eigenheiten nachvollziehen zu können.

Was die Zusammenarbeit mit den Eltern nicht-schweizerischer Herkunft betrifft, beschreiben die Lehrpersonen ihren Migrationshintergrund als Differenzüberbrückung.

Frau Ruiz sagt:

"Ich verstehe oft die Eltern von den Kindern, die selber Migrationshintergrund haben, viel besser. Weil ich es oft abgleichen kann mit meiner Kindheit oder wie es mit meinen Eltern abgegangen ist und ich verstehe dann wieso sie so reagieren oder ein gewisser Alltag so abläuft [...]."

Wie bei den Vorgängen im Klassenzimmer erläutert wird auch bezüglich der Zusammenarbeit mit den Eltern von Migrantenkindern die eigene Erfahrung als Verbindungselement be-

schrieben. Die Erlebnisse, welche auf den persönlichen Migrationshintergrund zurückgeführt werden, verknüpfen die Lehrpersonen mit der Situation der Migrantenfamilien, identifizieren sich und bringen Verständnis auf. Sie können ihre Geschichte "teilen" und erfahren ihrerseits für sie positive Reaktionen in Form von Verbundenheit und Wertschätzung, wie die Aussagen von Frau de Rossi zeigt:

"Also bei den einen ist es ganz krass, ja. Also krass gut. Doch das finde ich eben schon schön. Dann genieße ich es natürlich wieder sagen zu können, also ich verstehe es, ich komme ja auch nicht aus der Schweiz. [...] Und das kann ich dann auch teilen mit diesen Eltern, oder. Und das hilft mir viel. Also bis jetzt habe ich es nur positiv, sehr positiv, erlebt."

Herr Schmid spricht davon, dass er durch seine vielseitigen Sprachkenntnisse "die Situation entschärfen" kann und die Zusammenarbeit der Eltern erleichtert wird. Herr Kayaöz erwähnt, dass es Eltern "leichter fällt, Verständnis entgegenzubringen" und sich aufklären zu lassen, wenn er als Lehrperson denselben Migrationshintergrund besitzt. Es scheint, als ob sie ihm dann mehr Glauben schenken würden, da er ihre Situation in ihren Augen kennen muss. Und auch Frau Özdemir kann von ihrer "Vergangenheit" etwas einbringen, was sie als Vorteil bewertet.

Probleme mit der Differenz entstehen für die Lehrpersonen dann, wenn sprachliche Barrieren auftreten oder Unterschiede in der Erziehung erkannt werden. Es werden teilweise wiederum Stigmatisierungen vorgenommen, beispielsweise was die Geschlechterrollen betrifft. Frau Krüger spricht davon, dass "du es als Frau manchmal ein wenig schwieriger hast, einem türkischen Vater etwas sagen zu können". Bei Herausforderungen ziehen die Lehrpersonen die Eltern möglichst in die Verantwortung und machen auf die hiesigen Regeln aufmerksam. Dies funktioniert in den Augen der Lehrpersonen erfolgreicher aufgrund ihres eigenen Migrationshintergrundes, da sie Verständnis aufbringen könnten. Wie im nächsten Unterkapitel beschrieben wird, wird diese Meinung teilweise vom Kollegium geteilt und die Lehrpersonen als Vermittler konsultiert. Herr Schmid erzählt zudem von "Kulturmittlern", welche an der Schule eingestellt sind und eine "gute Kommunikation" gewährleisten sollen. Damit ist einerseits die sprachliche Verständigung gemeint. Andererseits wird angenommen, dass sie "beide Kulturen kennen" und dadurch vermittelnd wirken können. Andere befragte Lehrpersonen berichten von Übersetzern, insbesondere an Schulen, wo der Anteil SchülersInnen mit Migrationshintergrund hoch ist. Weitere Einrichtungen seien teilweise geplant. Grenzen werden also gezogen, um sie mit anscheinend kompetenten Vermittlern wieder auszuradiieren.

5.4.3. Kollegium

Der bildungspolitische Diskurs schreibt Lehrpersonen mit Migrationshintergrund einen positiven Einfluss auf Kollegien zu, da sie differente Sichtweisen einbringen, Heterogenität thematisieren würden und entsprechende interkulturelle pädagogische Konzepte fördern könnten. Schader (2000) bezeichnet Teamarbeit als notwendig für die Umsetzung neuer Unterrichtsformen. Laut Fürstenau und Gomolla (2009) kann in Teamprozessen die Heterogenität als Ressource für den Wandel von Unterrichts- und Schulstrukturen fruchtbar gemacht werden (Fürstenau und Gomolla 2009: 17). Die bekräftigt Edelmann in ihrer Studie, wenn sie ausagt, dass für den erfolgreichen Umgang mit kultureller Vielfalt neben individuellem Engagement insbesondere innovative Teamstrukturen ausschlaggebend seien. Der Diskurs scheint ein Kollegium zu verlangen, welches Offenheit für Neues zeigt und bereit ist zu kooperieren. Es wird wiederum ersichtlich, dass Trennungslinien anhand der nationalen Herkunft gezogen werden, indem eine Zuordnung von bestimmten Sichtweisen vorgenommen wird. Wie beschreiben Lehrpersonen mit Migrationshintergrund ihre Rolle im Kollegium? Welche Bedeutung wird ihnen zugeschrieben bzw. welchen Haltungen begegnen sie? Inwiefern sind Differenzverhandlungen vorhanden?

Die Äusserungen der Lehrpersonen deuten auf drei Begegnungsmuster hin. Es wird von kooperierenden Kollegien berichtet, wobei der Migrationshintergrund eines Teammitglieds als "Bereicherung" betrachtet wird. Andere kennen das Kollegium wenig und beschreiben die Rolle ihres Migrationshintergrundes auf Nachfrage als wenig bis nicht relevant. Wiederum andere Lehrpersonen nehmen das Kollegium in negativer Weise wahr und führen die Haltungen unter anderem auf ihren Migrationshintergrund zurück.

Herr Kayaöz hatte bis jetzt in seinen Augen noch mit niemandem Probleme, sondern ist im Gegenteil Ansprechpartner für "ernsthafte Fragen", welche die SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund betreffen. Es wird ihm vom Kollegium ein Rahmen geschaffen, der es ihm erlaubt, seinerseits Erfahrungen einzubringen und Situationen aufzuklären, welche er aufgrund seines Migrationshintergrundes besser zu verstehen glaubt. Das kooperative Klima führt er darauf zurück, dass er ein "offener und ehrlicher Typ" sei, der über sich selbst und seine Herkunft Witze macht. Herrn Kayaöz wird offenbar eine Funktion als Vermittler und Überbrücker von Grenzen zugeschrieben und sein Migrationshintergrund stellt im Kollegium eine zentrale Ressource dar. Diese wird nicht nur schulintern 'genutzt'. Herr Kayaöz wurde schon von der Schule im Nachbarsort konsultiert, um einem Vater mit türkischer Staatsangehörigkeit aufgrund übereinstimmender "Mentalität" der beiden besser "rüberzubringen, wie es hier läuft an der Schule". An diesem Beispiel wird ersichtlich, dass Menschen anhand ihrer Nationalität und zugehöriger 'Kultur' definiert werden. Dadurch entstehen Grenzen, welche Personen mit Migrationshintergrund, die sowohl die Schweiz als auch mindestens ein

weiteres Land kennen sollen, zu überbrücken beauftragt sind. Dieses essentialistische Verständnis ist auch im Kollegium von Frau Özdemir zu erkennen. Ihrer Meinung nach besteht gegenüber Lehrpersonen mit Migrationshintergrund eine gewisse Grundskepsis, die durch Akzeptanz abgelöst wird, sobald man sich "einen gewissen Ruf aneignen" konnte. Daher "kommt es immer ein wenig auf die Person an". Sie bezeichnet sich selbst als ehrliche und offene Persönlichkeit, die sich selbst gerne einbringt und daher ebenso auf "Gwunder" und schliesslich Wertschätzung stösst. Das Kollegium möchte die "Kultur kennenlernen" und das Team führte unter anderem eine Reise in die Türkei durch, um den Geburtsort von Frau Özdemir zu sehen und von ihren Ortskenntnissen zu profitieren. Als "Bereicherung" wird auch Frau Ruiz betrachtet, wie sie sagt. Insbesondere wenn sie als Übersetzerin fungiert. Die Einstellung des Kollegiums gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund beschreibt die Lehrerin als "sehr offen", wobei es nicht akzeptiert wird, wenn es "über die Grenzen raus geht". Generell seien die Kollegen aber "sehr darauf bedacht, auch zu integrieren". Frau Ruiz fühlt sich sehr gut aufgenommen, merkt aber eine Differenz aufgrund des Migrationshintergrundes und weil sie nicht in der Region des Schulhauses aufgewachsen ist und daher die "Dörfli-traditionen" nicht kannte. Diese Unterschiede versucht sie zu überbrücken, indem sie sich interessiert und sich das bisher Unbekannte zeigen lässt.

Für Frau Marini war ihr Hintergrund im Kollegium in dem Moment relevant, als sie sich "das erste Mal ins Lehrerzimmer rauf traute". Wie stets bei Begegnungen mit bislang unbekanntem Personen hatte sie das Bedürfnis, das ambivalente Verhältnis ihres Namens zu ihrer dunklen Hautfarbe zu erklären. Sie begegnet in ihren Augen Neugier und erzählt ihre Geschichte gerne ohne auf Fragen zu warten. Ansonsten fühlt sie sich "nicht als etwas Spezielles" und hat das Gefühl, im Kollegium "für das geschätzt zu werden, was sie ist". Inwiefern ihr Migrationshintergrund dabei eine Rolle spielt, bleibt unklar. Teilweise muss sie sich "[humorvoll gemeinte] Sprüche anhören", da sie ihre Kindheit in einem Ort mit sehr vielen Personen mit Migrationshintergrund verbracht hat. Beispielsweise wenn Schüler ihre Hose weit unten tragen, gelacht wird und es heisst, "du von X weisst ja wie das ist". Es werden demnach im Kollegium von Frau Marini bestimmte Angewohnheiten auf die nationale Herkunft zurückgeführt. Dabei wird eine Verbindung zum Migrationshintergrund von Frau Marini hergestellt und sich selbst von diesen Verhaltensweisen distanziert. Herr Schmid und Herr Bernardi beschreiben ihre Rolle im Kollegium in Bezug auf ihren kürzlichen Stellenantritt. Sie sind "neu" und wurden in ihren Augen noch wenig wahrgenommen. Herr Bernardi erwähnt zudem das Geschlecht. Er werde als Mann sehr geschätzt, da die männlichen Lehrpersonen in der Unterzahl seien. Ab und zu begegnet er Fragen aufgrund seines italienisch klingenden Namens. Differenzen werden von den Herren keine geschildert.

Frau de Rossi bezieht sich bei der Darstellung ihrer Rolle im Kollegium hauptsächlich auf ihren Migrationshintergrund. Sie hat in ihren Augen aufgrund dessen persönliche Ablehnung erfahren, insbesondere von der "älteren Generation", die gegenüber Neuem sehr verschlossen sei. Mit neu meint sie einerseits die MigrantInnen und andererseits schulische Konzepte, für die sich Frau de Rossi einsetzen möchte. Der Schulleiter hat das Verhalten einiger Kollegien ihr gegenüber als Mobbing bezeichnet und Frau de Rossi unterstützt. Frau de Rossi betrachtet ihren Migrationshintergrund als Grund dafür, dass sie als Person mit ihren Ideen teilweise nicht akzeptiert wird. Sie schreibt diese Haltung besonders älteren Lehrerkollegen zu und wendet sich daher vermehrt an die jüngeren, die "viel besser" bzw. offener sind. Zudem besinnt sie sich ihrer Erfahrungen in der eigenen Schulzeit, die ihr helfen, "flexibel" zu sein. Eine Unterscheidung zwischen kürzlich ausgebildeten Berufspersonen und "alteingesessenen" nimmt auch Frau Miller vor. In einem jungen Kollegium empfindet sie weniger Differenzen als in einem älteren. Grundsätzlich hat sie sich bisher stets als "Aussenseiter" gefühlt. Einerseits führt sie dies auf die Funktion als Stellvertreterin zurück, andererseits auf ihren Migrationshintergrund. Dieser fällt in Frau Millers Augen aufgrund des englischen Namens sofort auf, löst Fragen und Skepsis aus und lässt sie "aus dem Rahmen fallen". Sie fühlt sich als "nicht ganz normal" und braucht Kraft, um dem Kollegium begegnen zu können. Die Lehrer seien oftmals sehr pessimistisch eingestellt gegenüber der Zuwanderung und hätten eine undifferenzierte Haltung. Es fällt Frau Miller schwer, täglich dieser "Mentalität" zu begegnen. Sie fühlt sich unverstanden und denkt, nicht zu genügen. Es werde ständig zusätzlicher Einsatz gefordert und Druck ausgeübt. Anhand dieser Beschreibungen werden gegenseitige Zuschreibungen vermutet, die wiederum zu Differenzen führen. Frau Miller versucht der dadurch gefühlten Spannung durch das ständige Wechseln des Schulhauses zu entkommen. Ausweichen als Strategie ist in ähnlicher Weise bei Frau Lozancic zu erkennen. Durch ihre Funktion als Heilpädagogin fühlt sie sich keinem Lehrerzimmer zugehörig. Zudem pflegt sie generell keine persönlichen Kontakte am Arbeitsplatz und hielt sich während ihrer Tätigkeit als Lehrperson stets absichtlich "im Hintergrund". Durch den Aufbau eines Förderzentrums, das besonders auf SchülerInnen mit Migrationshintergrund ausgerichtet ist, hat sie sich "das erste Mal in den Vordergrund gestellt". Dadurch muss sie sich Reaktionen stellen, die in ihren Augen sowohl positiv als auch negativ sind. Wie Frau de Rossi und Frau Miller erlebt sie negative Haltungen gegenüber Innovationen und MigrantInnen mehrheitlich von "älteren" Lehrpersonen.

Wie das essentialistische Kulturverständnis erwarten liess, scheinen die Lehrpersonen aufgrund ihres Migrationshintergrundes von einer bestimmten Grunddifferenz auszugehen, die es zu überbrücken gilt, um im Kollegium akzeptiert zu werden.

6. Schlussfolgerungen

Die vorliegende Untersuchung hat aufgezeigt, dass Lehrpersonen mit Migrationshintergrund Stigmatisierungen und Grenzziehungen vornehmen sowie (folglich) Differenzen produzieren, wenn ein essentialistisches Kulturverständnis - wie es die Bildungspolitik besitzt - vorliegt. Dies obwohl ausgesagt wird, dass die Schülerinnen und Schüler alle gleich wahrgenommen und ihnen Verständnis unabhängig ihrer Herkunft entgegengebracht werden soll. Gerade der eigene Migrationshintergrund sollte gemäss den befragten Lehrkräften Stigmatisierungen entgegenwirken. Es scheint, als ob eine alternative Sicht- und somit Handlungsweise fehlt, um den Fokus auf das Individuum zu legen und der normativen Festschreibung ethnisch-kultureller Differenzen zu entkommen. Es muss wohl tatsächlich erst die Fähigkeit erworben werden, 'Kultur' als soziale Praxis zu begreifen und dieses Verständnis als analytisches Instrument einsetzen zu können (Dahinden 2005). Notwendig scheint eine stetige Reflexivität bezüglich den eigenen Handlungen und den Vorgängen im gesamten Schulsystem sowie eine bewusste Wahrnehmung des bildungspolitischen Diskurses. In der Ausbildung zur Lehrperson sollte nur von sogenannten inter- oder transkulturellen Kompetenzen die Rede sein, wenn gleichzeitig der damit verbundene Kulturdiskurs eruiert wird. Es liegt damit auf der Hand, dass nicht sogenannte interkulturelle Kompetenzen im Sinne von bestimmten Eigenschaften, die zum Umgang mit verschiedenen 'Kulturen' befähigen, vermittelt werden sollen. Vielmehr sollten die Sichtweisen, Konzepte und Vorstellungen der Studierenden aufgedeckt und eine Sensibilität für den Migrationskontext in der Schweiz geschaffen werden. Zudem erscheint es relevant, unterschiedliche Sichtweisen aufzuzeigen, um zur Selbstreflexivität und Eigenverantwortung zu befähigen und den bildungspolitischen Diskurs, der Teil der Institution Pädagogische Hochschule ist, bewusst wahrnehmen zu können.

7. Grenzen und Ausblick

Die Untersuchung beschränkt sich auf einen Kanton und inkludiert nur zehn Teilnehmende. Sie stellt daher in erster Linie einen Praxisbericht dar. Der beschränkte Umfang erlaubte es zudem nicht, die Lehrpersonen ein zweites Mal auf spezifischere Art und Weise zu befragen und die Relevanz der Hypothesen zu überprüfen. Dennoch ist ein Gehalt vorhanden, gerade weil es der Forschung an konkreten Erfahrungsberichten mangelt. Zukünftige ähnliche Studien könnten spezifischer auf den Umgang mit kulturell vielfältigen Klassen ausgerichtet sein. Die Interviewten äussern sich zwar zu ihrem Umgang mit Herausforderungen, die aufgrund der unterschiedlichen Nationalitäten der SchülerInnen entstehen. Die Handlungen beziehen sich aber auf Situationen, in denen akute Massnahmen notwendig werden. Eruiert werden sollte die alltäglich Unterrichtspraxis hinsichtlich der Frage nach Berücksichtigung der Individuen. Eine Möglichkeit wäre es, einerseits Lehrpersonen zu befragen, welche seit

fünf bis maximal zehn Jahren und in kulturell vielfältigen Klassen berufstätig sind. Andererseits könnten erfahrenere Berufspersonen zu ihren persönlichen pädagogischen Konzepten befragt werden, welche sowohl nationale Homogenität als auch Heterogenität erlebt haben. Betrachtet werden soll auch die Schule als Organisation, die jeweiligen Schulmodelle und deren Ausrichtung an den bildungspolitischen Konzepten. Es könnte beispielsweise ein Vergleich zwischen Schulen integrativen²⁸ und nicht-integrativen Schulen vorgenommen werden. Betrachtet werden sollte auch die Rolle von eigenen Lehrkräften von Personen mit Migrationshintergrund in Bezug auf eine gelungene Berufsbiographie.

Zu eruieren ist nicht zuletzt die Kompetenzvermittlung in der Ausbildung hinsichtlich dem zugrundeliegenden Kulturverständnis bzw. der Verortung zwischen dem bildungspolitischen und dem sozialwissenschaftlichen Diskurs. Ausgangspunkt von Untersuchungen soll stets die Praxis sein, um zu verdeutlichen, wie sich die Wahrnehmungs- und Handlungsmuster in der kulturell heterogenen Wirklichkeit der Zuwanderungsgesellschaft tatsächlich gestalten und welche täglichen Herausforderungen sich stellen.

²⁸ Integrativ meint, dass SchülerInnen anhand ihrer individuellen Begabungen und unabhängig ihrer Herkunft gefördert werden sollen (vgl. z.B. www.integrativeschule.ch; 13.03.2013).

8. Bibliographie

Allemann-Ghionda, Cristina (1999): Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich. Bern: Peter Lang.

Aurin, Kurt (1991): Gute Schulen - worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Baumann, Gerd (1996): Contesting Culture. Discourses of identity in multi-ethnic London. Cambridge University Press.

Blickendorfer, Radmila (2000): Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern. In: Mächler, Stefan (Hg.): Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich: Lehrmittelverlag. S. 80-95.

Blöckenwegner, Johann und **Aiglesberger**, Michaela (2006): Psychologische Begriffsbestimmungen. Identität. Online-Zugriff: <http://psychologie.stangl.eu/definition/Identitaet.shtml>; 12.02.2013.

Bourdieu, Pierre (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA.

Bortz, Jürgen und **Döring**, Nicola (1995): Forschungsmethoden und Evaluation. Heidelberg: Springer.

Breuer, Franz (2010): Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag.

Bundesamt für Statistik (**BFS**) / Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (**EDK**) (2004): PISA 2003: Kompetenzen für die Zukunft. Erster nationaler Bericht. Neuchâtel/Bern: Bundesamt für Statistik.

Bundesamt für Statistik (**BFS**) (2013a): Migration und Integration – Indikatoren. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. www.bfs.admin.ch, URL: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/07/blank/key/04.html>; 24.11.2012.

Bundesamt für Statistik (**BFS**) (2013b): Familien, Haushalte – Analyse: Familien in der Schweiz. Familiäres Umfeld und Schulleistungen. www.bfs.admin.ch, URL: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/04/blank/01/06/01.html>; 08.01.2013.

Bundesamt für Statistik (**BFS**) (2013c): Tertiärstufe: Hochschulen. Studierende, Datenwürfel: Gestaltung individueller Tabellen. www.bfs.admin.ch, URL: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/data/blank/01.html#DetenPHundFH>; 18.01.2013.

Bundesamt für Statistik (**BFS**) (2012): Migration und Integration – Indikatoren. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Online-Zugriff: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/07/blank/key/04.html>; 22.11.2012.

Bundesamt für Statistik (**BFS**) (2011): Schüler und Studierende, Entwicklung. Periode 1980/81-2010/11. Excel-Tabelle unter "Schüler/innen und Studierende", Online-Zugriff: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/02/data/blank/01.html>; 03.01.2012.

Cahn, Daniel (2012): Lehrkräftestatistik 2011/12. In: Kanton Aargau, Departement Finanzen und Ressourcen (Hrsg.): Statistik Aargau. stat. themen Nr. 23. Laufenburg: Binkert Druck AG. Online-Zugriff:

https://www.ag.ch/media/kanton_aargau/dfr/dokumente_3/statistik/publikationen/statistikthemen/15_bildung/lehrkraefte/lesta_201112web.pdf; 22.11.2012.

Charmaz, Kathy (2002): Qualitative Interviewing and Grounded Theory Analysis. In: Gubrium, Jaber F. und Holstein, James A. (Hrsg.): Handbook of Interview Research. Context and Method. London: SAGE.

Dahinden, Janine (2005): Was heisst schon interkulturell? Mediation in den Zeiten der Globalisierung. In: von Sinner, Alex und Zirkler, Michael (Hrsg.): Hinter den Kulissen der Mediation. Kontexte, Perspektiven und Praxis der Konfliktbearbeitung. Bern: Haupt.

Dahinden, Janine und Bischoff, Alexander (2010): Integration unter den Bedingungen gesellschaftlicher Vielfalt und Transnationalität - einige Reflexionen. In: Dahinden, Janine und Bischoff, Alexander (Hrsg.): Dolmetschen, Vermitteln, Schlichten - Integration der Diversität? Zürich: Seismo. S. 7-34.

Dahinden, Janine (2011): "Kulturelle Vielfalt?!" Grenzziehungen mittels "Kultur" im Kontext von Migration und Integration. In: Cimeli, Manuela et al. (Hrsg.): Von der Deklaration zur Umsetzung - Schutz und Förderung der kulturellen Vielfalt in der Schweiz. Akten der Tagung vom 25.02.2011, Zürich. S. 33-46.

Ditton, Hartmut und **Krecker**, Lothar (1995): Qualität von Schule und Unterricht. Empirische Befunde zu Fragestellungen und Aufgaben der Forschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (4), S. 407-528.

Domening, Dagmar (2007): Das Konzept der transkulturellen Kompetenz. In: Domening, Dagmar (Hg.): Transkulturelle Kompetenz. Lehrbuch für Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufe. Bern: Huber. S. 165-189.

Duden online / Bibliographisches Institut GmbH (2012): Biografie, Biographie, die. Online-Zugriff: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Biografie>; 27.01.2013.

Duemmler, Kerstin (2012): „Ja, die müssen sich halt integrieren“. Ethnizität und Religion in Grenzziehungen unter jungen Erwachsenen. Dissertation, Universität Neuchâtel.

Edelmann, Doris (2007): Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen. Zürich: LIT Verlag GmbH.

Efionayi-Mäder, Denise (2010): Umgang mit Vielfalt in öffentlichen Institutionen. In: Dahinden, Janine und Bischoff, Alexander (Hrsg.): Dolmetschen, Vermitteln, Schlichten - Integration der Diversität? Zürich: Seismo. S. 85-98.

Eidgenössische Volkszählung 2000. Wichtige Resultate.

https://www.ag.ch/media/kanton_aargau/dfr/dokumente_3/statistik/volkszaehlung___struktur_erhebung_1/vz_2000/Falter_-_Die_wichtigsten_Resultate_im_Ueberblick.pdf; 22.11.2012.

- Eser Davolio**, Miryam und **Gerber**, Brigitta (2012): Interkulturell Bilden. 10 Module für den Unterricht mit Erwachsenen im Sozial-, Bildungs- und Gesundheitsbereich. Hochschule Luzern - Soziale Arbeit: Interact.
- Fibbi et. al** (2003): Le passeport ou le diplôme? Etude des discriminations à l'embauche des jeunes issus de la migration. In: Schweizerisches Forum für Migrations- und Bevölkerungsstudien (Hrsg.): Rapport de recherche 31/2003. Online-Zugriff: <http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000,44,4,20070222144033-RW/31.pdf>; 11.01.2013.
- Fibbi et al.** (2004): Quand s'appeler Pierre, Afrim ou Mehmet fait la différence. In: Schweizerisches Forum für Migrations- und Bevölkerungsstudien (Hrsg.): Gesundheit. Eine Herausforderung für die Migration?, Forum Nr. 3, S. 38-42. Online-Zugriff: <http://www2.unine.ch/repository/default/content/sites/sfm/files/shared/pub/f/f03.pdf>; 11.01.2013.
- Flick**, Uwe (2006): An Introduction to Qualitative Research. Third Edition. London: Sage.
- Fürstenau**, Sara und **Gomolla**, Mechtild (2009): Vorwort. In: Fürstenau, Sara und Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag. S. 7-11.
- Fürstenau**, Sara und **Gomolla**, Mechtild (2009): Einführung. In: Fürstenau, Sara und Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag. S. 13-19.
- Gomolla**, Mechtild (2009): Heterogenität, Unterrichtsqualität und Inklusion. In: Fürstenau, Sara und Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag. S. 21-43.
- Grosch**, Harald und **Leenen**, Wolf Rainer (1998): Materialien zum Interkulturellen Lernen. In: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die Politische Bildung. Bonn. S. 353-384.
- Hannerz**, Ulf (1999): Reflection on Varieties of Culturespeak. In: *European Journal of Cultural Studies* 2 (3), S. 157-173.
- Häusler**, Myrtha (1999): Innovation in multikulturellen Schulen: Fallstudien über fünf Schulen in der Deutschschweiz. Zürich: Orell Füssli.
- Hopf**, Christel (2012): Qualitative Interviews - ein Überblick. In: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Jenkins**, Richard (1997): Rethinking Ethnicity. Arguments and Explorations. London: SAGE.
- Lanfranchi**, Andrea (2002): Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität - Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In: Auerheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS Verlag. S. 231-260.
- Laskowski**, Annemarie (2000): Was den Menschen antreibt. Entstehung und Beeinflussung des Selbstkonzepts. Frankfurt/Main: Campus.
- Lee**, Everett S. (1966): A Theory of Migration. In: *Demography* 3 (1): S. 47-57. Online-Zugriff: <http://www.students.uni-mainz.de/jkissel/Skripte/Lee.pdf>; 31.01.2013.

Lengyel, Drorit und **Rosen**, Lisa (2012): Vielfalt im Lehrerzimmer?! Erste Einblicke in ein Lern/Lehr- und Forschungsprojekt mit Lehramtsstudentinnen mit Migrationshintergrund an der Uni Köln. In: Fereidooni, Karim: Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs.

Lexikon für Psychologie und Pädagogik (2012): Selbstkonzept. Online-Zugriff: <http://lexikon.stangl.eu/4925/selbstkonzept/>; 27.01.2013.

Lüscher, Daniel (2006): Berufswahlprozess von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Fairplay oder Benachteiligung? Eine Analyse über die erschwerten Bedingungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund – spezifisch Kosovarischen – bei ihrer beruflichen Integration. Diplomarbeit der FHNW, Studiengang Sozialarbeit. Online-Zugriff: <http://www.jugendarbeitslosigkeit.ch/wp-content/uploads/2010/08/2006-Berufliche-Integration-Diplomarbeit-L%C3%BCscher-Daniel.pdf>; 10.10.2012.

Marotzki, Winfried (2012): Qualitative Biographieforschung. In: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 175-186.

Mecheril, Paul (2002): Kompetenzlosigkeitskompetenz. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auerheimer, Georg (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leseke + Budrich. S. 15-34.

Niederberger, Josef Martin (2004): Ausgrenzen, Assimilieren, Integrieren. Zürich: Seismo.

Nohl, Arnd-Michael (2006): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Kempten: Klinkhardt.

Piguet, Etienne (2004): Einwanderungsland Schweiz. Fünf Jahrzehnte halb geöffnete Grenzen. Bern: Haupt.

Radkte, Frank-Olaf (1996): Fremde und Allzufremde. Zur Ausbreitung des ethnologischen Blicks in der Einwanderungsgesellschaft. In: Wicker, Hans-Rudolf et al. (Hrsg.): Dar Fremde in der Gesellschaft: Migration, Ethnizität und Staat. Zürich: Seismo.

Rausa-de Luca, Fabienne (2004): Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Moduls «Mobilität und Migration» der SAKE 2003. In: Bundesamt für Statistik (Hrsg.): Demos. Informationen aus der Demografie 4/2004. Online Zugriff: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/22/publ.html?publicationID=1898>; 24.11.2012.

Römhild, Regina (2003): Welt Raum Frankfurt. In: Bergmann, Sven und Römhild, Regina (Hrsg.): global heimat. Ethnographische Recherchen im transnationalen Raum. Frankfurt a. M.: Institut für Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie. S. 7-19.

Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt/Main: Campus.

Rüesch, Peter (1999): Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Zürich: Orell Füssli.

Rüesch, Peter (2000): Unter welchen Bedingungen sind Kinder schulisch erfolgreich? In: Mächler, Stefan (Hg.): Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich: Lehrmittelverlag. S. 11-18.

Schader, Basil (2000): Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Hintergründe und 95 Unterrichtsvorschläge für Kindergarten bis Sekundarstufe I. Zürich: Orell Füssli.

Schmidt, Christiane (2012): Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Schmidt-Lauber, Brigitta (2007): Ethnizität und Migration als ethnologische Forschungs- und Praxisfelder. In: Schmidt-Lauber, Brigitta (Hg.): Ethnizität und Migration. Einführung in Wissenschaft und Arbeitsfelder. Berlin: Dietrich Reimer. S. 7-27.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (**EDK**) (1999): Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zentrale Lernbereiche - Thesen - Literaturhinweise. Schlussbericht. Biel: Schüler AG. Online-Zugriff: <http://edudoc.ch/record/17371/files/D60.pdf?ln=deversion=1>; 26.11.2012.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (**EDK**) (2000): Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zentrale Lernbereiche - Thesen - Literaturhinweise. Schlussbericht. Biel: Schüler.

Sofia (o.A.): Biografie. Online-Zugriff: <http://www.altenpflegeschueler.de/sonstige/biographie1.php>; 26.01.2013.

Stiller, Edwin und **Zeoli**, Patrizia (2011): Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte. Biographische, kulturelle und pädagogische Potenziale für eine Schule der Zuwanderungsgesellschaft. In: Holzbrecher, Alfred (Hrsg.): Interkulturelle Schule. Eine Entwicklungsaufgabe. Schwalbach: WOCHENSCHAU. S. 365-411.

Strasser, Josef und **Steber**, Corinna (2010): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund - Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung. In: Hagedorn, Jörg et al. (Hrsg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden: VS Verlag. S. 97-126.

Strauss, Anselm und **Corbin**, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: BELTZ.

Sträuli, Barbara (2000): Schulentwicklung in multikulturellen Schulen. In: Mächler, Stefan (Hg.): Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld.

Treichel, Dietmar (2011): Kulturelle Kompetenzen. Kapitel 5.1. In: Treichel, Dietmar und Mayer, Claude-Hélène (Hrsg.): Lehrbuch Kultur. Lehr- und Lernmaterialien zur Vermittlung kultureller Kompetenzen. Münster: Waxmann. S. 270-284.

United Nations Economic Commission for Europe (**UNECE**) (2006): Conference of European Statisticians Recommendations for the 2010 Census of Population and Housing. New York und Genf: United Nations. Online-Zugriff: http://www.unece.org/fileadmin/DAM/stats/publications/CES_2010_Census_Recommendations_English.pdf; 16.01.2013.

Unterweger, Gisela (2002): Klasse und Kultur. Verhandelte Identitäten in der Schule. Zürich: Volkskundliches Seminar der Universität.

Von Aarburg, Hans-Peter und **Gretler**, Sarah Barbara (2011): Kosova-Schweiz. Die albanische Arbeits- und Asylnmigration zwischen Kosovo und der Schweiz (1964-2000). Zürich und Berlin: LIT.

Wanner, Philippe (2004): Migration und Integration. Ausländerinnen und Ausländer in der Schweiz. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.

Wicker, Hans-Rudolf (1996): Von der komplexen Kultur zur kulturellen Komplexität. In: Wicker, Hans-Rudolf et al. (Hrsg.): Der Fremde in der Gesellschaft. Migration, Ethnizität und Staat. Zürich: Seismo. S. 373-392.

Wimmer, Andreas (2009). "Herder's Heritage and the Boundary-Making Approach: Studying Ethnicity in Immigrant Societies." *Sociological Theory*, 27: 244-270.

Zubler, Charlotte (2011): Schulstatistik 2010/11. In: Kanton Aargau, Departement Finanzen und Ressourcen (Hrsg.): Publikation Nr. 13. Laufenburg: Binkert Druck AG. Online-Zugriff: https://www.ag.ch/media/kanton_aargau/alle_medien/dokumente/aktuell_3/dokumente_zu_mm/120830_Anhang_Schulstatistik_2011-2012.pdf; 03.01.2013.

9. Anhang

9.1. Interviewleitfragen

Bemerkung: In Klammern sind jeweils mögliche Nachfragen und Gedankenstützen für die Forscherin erwähnt.

- 1) Bitte erläutern Sie mir Ihre Einordnung des Begriffs ‚Migrationshintergrund‘.
(Was heisst das? Welche Begriffe/Konzepte gehören dazu? Welchen Bezug stellen Sie zu sich selbst her?)
- 2) Beschreiben Sie bitte Ihre Migrationsgeschichte.
(Was wird erzählt, was nicht? Welche Erlebnisse werden beschrieben, die auf den Migrationshintergrund zurückgeführt werden? Welche Gefühle werden geäussert?)
- 3) Können Sie mir etwas zu Ihrer Grundschulbildung erzählen?
- 4) Wie verlief Ihre Berufswahl?
- 5) Wie verlief Ihre Ausbildung zur Lehrperson?
- 6) Bitte beschreiben Sie mir Ihre aktuelle Lehrtätigkeit.
- 7) Wie nehmen Sie die heutigen Klassenzusammenstellungen wahr? Wie die Lehrpersonen? (Welche Begriffe werden verwendet? Differenz, Heterogenität?)
- 8) Wie beschreiben Sie Ihre Lehrmethodik?
(Bestehen Schwierigkeiten in der Klasse und wenn ja inwiefern?)
- 9) Bitte beschreiben Sie mir Ihre Rolle Lehrerkollegium.
- 10) Kennen Sie den Diskurs der ‚interkulturellen Kompetenz‘?
(Was wird darüber gedacht?)
- 11) Haben Sie Diskriminierungserfahrungen gemacht? Beispielsweise aufgrund Ihres Namens? Wenn ja unter welchen Umständen? (Bewerbungsverfahren usw.) Haben Sie Bekannte, welche solche Erfahrungen gemacht haben?

9.2. Zusätzliche Angaben zum Sample

	Berufstätigkeit (Jahre)	Unterrichts- stufe akt.	Beruf Vater	Beruf Mutter
P.F. (w)	7	Realstufe (Heilpädagogin)	Buschauffeur	Buschauffeuse
M.D. (m)	2	Unterstufe	Lebensmitteltechnologe und Laborant	Bakteriologiestudium in Kolumbien: keine Gültigkeit in der CH und daher Hausfrau
M.A. (w)	7	Realstufe	Pensioniert, keine Berufsausbildung	Pensioniert, keine Berufsausbildung
P.H.	5	Mittelstufe	Lagerist	Tagesmutter
K.L. (m)	2	Realstufe	Mitarbeiter Chemiebranche	Hausfrau
R.I. (w)	6	Mittelstufe	Pensionierter Elektroingenieur	Professorin
P.G. (m)	2	Mittelstufe	Gelehrter Automechaniker, in der CH als Maurer, Gärtner und im Metallbau gearbeitet	Hausfrau
S.C. (w)	5	Sekundarstufe	Sozialarbeiter	Kindergärtnerin
F.A. (w)	5	Mittelstufe	Mitarbeiter Kehrichtunternehmen	Raumpflegerin
K.V. (w)	11	Schulleiterin, davor Oberstufe	Studierter Bauingenieur, musste in der CH als Arbeiter beginnen	Bürolehre, in der Schweiz als Betriebsmitarbeiterin tätig

9.3. Abbildungen

Ständige Wohnbevölkerung ab 15 Jahren nach Migrationsstatus, 2012:

	In Tausend	In %
Total	6736	100.0
Bevölkerung ohne Migrationshintergrund	4346	64.5
Schweizerische Staatsangehörige	4341	64.4
davon Eingebürgerte	16	0.2
Ausländische Staatsangehörige (3. Generation)	5	0.1
Bevölkerung mit Migrationshintergrund	2335	34.7
Schweizerische Staatsangehörige	853	12.7
davon Eingebürgerte	766	11.4
Ausländische Staatsangehörige (1. und 2. Generation)	1483	22.0
Personen mit nicht bestimmbar Migrationsstatus	54	0.8